

Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции

ВВЕДЕНИЕ

Изменение парадигмы современного отечественного языкознания выражается прежде всего в увеличении в его общем континууме объема антропоцентрического направления, что в свою очередь влечет за собой, с одной стороны, освоение новых научных сфер, с другой – переосмысление старых теоретических аксиом и устоявшихся постулатов. Усиление роли «человеческого фактора» приводит ученых к осознанию важности не только проблем описания языковой структуры, но и задач всестороннего исследования *homo loquens* (человека говорящего). Языковая личность – человек в его способности к порождению и пониманию речи – становится ныне интегральным объектом изучения комплекса молодых и интенсивно развивающихся направлений науки о языке (психо-, социо-, когнито-, прагма-, этно-, онтолингвистики и т.п.).

Антропоцентрическое языковедение (неолингвистика) открывает много белых пятен, неизведанных научных пространств, разработка которых требует усилий ученых. Одну из таких областей составляет комплекс проблем становления языковой личности ребенка. Введение в широкий научный обиход категории «языковая личность» позволяет раздвинуть рамки области изучения речевого онтогенеза. В современной онтолингвистике (возрастной психоллингвистике) на первый план все отчетливее выступает не формирование языковой структуры, а развитие человека в его коммуникативной компетенции. Новое направление перекликается с мыслями, высказанными классиками теории языковедения. Так, еще Гумбольдт писал: «Усвоение языка детьми – это не подражательное лепечущее повторение их, а рост языковой способности с годами и упражнением» [1984: 78]. Позже наш отечественный философ и филолог М.М. Бахтин определил такое становление языковой личности еще более точно: «Родной язык не принимается людьми, – в нем они впервые пробуждаются. Процесс усвоения родного языка ребенком есть процесс постепенного вхождения ребенка в речевое общение. По мере этого вхождения формируется и наполняется содержанием его сознание» [Бахтин (Волошинов) 1998: 376]. Такой подход, с одной стороны позволяет

по-новому осмыслить раннюю языковую стадию речевого развития ребенка, с другой – перешагнуть, наконец, шестилетний рубеж – возраст, с достижением которого завершается этап самонаучения языку как многоуровневой системе коммуникации.

Решение второй из названных задач диктуется и потребностями практики преподавания родного языка в школе. Как это ни парадоксально, но комплексного и всестороннего изучения речи детей школьного возраста в отечественной науке о языке практически не осуществлялось. Такое небрежение было вызвано главным образом двумя причинами. Прежде всего, лингвистов смущает объект исследования – речь школьников. Среди языковедов существует довольно устойчивое заблуждение в том, что «чистая» наука не может иметь к школе какого-либо отношения. И что речь учащихся – прерогатива только методистов-практиков. Подобная «борьба за чистоту рядов», стремление отмежеваться от того или иного нового течения гуманитарной мысли не раз приводило языковедов к тому, что оно выплескивало, говоря фигурально, с водой ребенка, будь этим ребенком психо-, социолингвистика, лингвистика текста и т.п.

Другая причина отсутствия исследовательского интереса языковедов к речевой эволюции детей школьного возраста кроется в объективном состоянии самой онтолингвистики. Традиционная лингвистика цель свою видела прежде всего в имманентном описании языковой структуры. Исследование речевого онтогенеза в рамках такого подхода сводилось к рассмотрению процесса овладения ребенком единицами разных уровней этой структуры. Однако такое овладение в целом завершается к началу школьного детства. После этого принципиально новое в отношении языка как системы выявить в речи ребенка очень трудно. Дальнейшее развитие языковой способности идет по пути совершенствования дискурсивной деятельности и дискурсивного поведения.

Книга, которую читатель держит в руках, представляет итог пятнадцатилетних исследований, посвященных разработке проблем становления коммуникативной компетенции человека. Ее содержание составили результаты, полученные автором в разное время. Центральное положение, которое объединяет главы работы: становление структуры дискурса отражает (и выражает) особенности эволюции коммуникативной компетенции личности. Изучению же различных аспектов этого процесса и посвящена монография.

Глава 1

СТРУКТУРА ДИСКУРСА И СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

§1. Языковая личность и структура дискурса

Становление современной науки о языке приводит ныне к своеобразному разделению ее на две сферы, имеющие разные объекты и предметы изучения. Так, традиционное языковедение по-прежнему видит свою задачу в описании и изучении языковой структуры. Область науки, получившая название антропоцентрической лингвистики (или неолингвистики), в центр внимания помещает иной объект – **языковую личность**, т.е. человека в его способности совершать речевые поступки. При том, что оба названных направления в пространстве языкознания не существуют изолированно друг от друга, каждое все больше начинает осознаваться как самостоятельная научная отрасль. Введение в научную парадигму языкознания категории «языковая личность» стимулирует науку о языке к освоению понятий, ранее ей не свойственных, но широко представленных в родственных языкознанию науках – **личность, сознание, мышление, деятельность, поведение, роль, статус, ситуация, жанр** и т.д.

Развитие антропоцентрической лингвистики совпало с тем, что у нас и за рубежом называют дискурсивным переворотом в гуманитарных науках [См.: Макаров 2003; Harte 1995; Flick 1995]. Обращение к дискурсу как предмету изучения в отечественной науке легло на почву богатой традиции, заложенной еще фундаментальными трудами И.А. Бодуэна де Куртене [1963] и продолженной в исследованиях ученых первой половины 20-го века [Бахтин (Волошинов) 1998; Виноградов 1980; 1981; Винокур 1929; 1959; Выготский 1982; Жирмунский 1936; Ларин 1928; Поливанов 1968; Щерба 1974; Якубинский 1986 и мн. др.].

Срастание дискурсивной и антропоцентрической лингвистик, а точнее вхождение дискурсивной лингвистики в состав антропоцентрического языкознания не случайно, ибо Homo loquens реализует себя прежде всего в создании речевых произведений, текстовой деятельности, говоря о которой, «мы имеем дело с новым, весьма обширным полем научных изысканий, открывающимся на стыке целого ряда областей знания о человеке и обществе и позволяющим при изучении знакового общения перенести акценты с языка как системы и текста как единицы языка на текст как подлинно коммуникативную единицу наиболее высокого порядка,

являющую собой не только продукт, но также образ и объект мотивированной и целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности» [Дридзе 1980: 46-47]. Перефразируя известное высказывание Ю.Н. Караулова «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [1987: 27], можно сказать, что за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов (дискурсов). В этой же связи уместно процитировать суждение А.Е. Кибрика. «В свете общей модели языкового взаимодействия становится очевидным, что текст – наблюдаемая лингвистическая данность и моделируемый объект – не существует автономно, независимо сам для себя, но является не только основным, связующим звеном между коммуникантами в процессе их взаимодействия, но и объектом, сущностная природа которого в значительной степени предопределена его функцией» [Кибрик 1987: 40].

Речевые произведения представляют собой результат дискурсивной деятельности языковой личности. При этом они позволяют судить об индивидуальных особенностях коммуникативной компетенции их создателя, о скрытых (латентных) процессах его языкового сознания, составляющих своеобразие дискурсивного мышления *Homo loquens*. Иными словами, структура дискурса выступает отражением (и выражением) особенностей языковой личности, и в том числе – ее коммуникативной компетенции. Исследование строения дискурса позволяет выявить своеобразие речевого поведения как конкретного носителя языка, так и идиостиля группы людей.

Изучение языковой личности всегда сталкивается с проблемой определения меры единичного и общего, типического и уникального, индивидуального и коллективного в объекте исследования. Эта проблема вызывает необходимость создания классификации языковых личностей на основе особенностей речевого поведения разных носителей языка. Индивидуальное и социальное в сознании человека говорящего – характеристики диалектически взаимосвязанные. Конкретное языковое сознание представляет собой социально детерминированное явление. «Сознание, – пишет М.М. Бахтин, – складывается и осуществляется в знаковом материале, созданном в процессе социального общения организованного коллектива» [Бахтин (Волошинов) 1998: 17]. И далее: «Индивид как собственник содержаний своего сознания, как

автор своих мыслей, как ответственная за свои мысли и желания личность, такой индивид является чистым социально-идеологическим явлением» [Там же: 40]. Такое понимание позволяет рассматривать определенную группу носителей языка, имеющую сходные речеповеденческие проявления, как «коллективную языковую личность». Так, например, позволительно говорить о языковой личности деревенского жителя, учителя, медика, рабочего и т.п. Столь же закономерно выделение обобщенного облика языковой личности ребенка определенного возраста: дошкольника, младшего школьника, подростка и т.п. Каждая из названных групп обладает сходными признаками дискурсивной деятельности и речевого мышления, обслуживающего эту деятельность. По справедливому мнению Г.И. Богина, «модель языковой личности первоначально должна абстрагироваться не только от индивидуальных различия людей, но и от различия известных им языков, она должна обладать высокой мерой упрощения и вариантности» [Богин 1984: 3]

Уникальность языковой личности конкретного индивидуума есть не что иное, как неповторимость комбинации социально-психологических характеристик ее речевого поведения. Как указывает Т.Г. Винокур, «феномен РП [речевого поведения] стоит на трех китах, лишь один из которых – внутриязыковые закономерности подсистемной дифференциации стилистических явлений. Два же других – это внешние закономерности социальных и социально-психологических условий коммуникации, благодаря чему РП предстает как визитная карточка человека в обществе, отражающая реальное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов» [Т.Г. Винокур 1993: 29].

Прежде чем мы начнем разговор об аспектах изучения структуры дискурса и дискурсивного мышления, остановимся на определении центрального для настоящего исследования понятия – дискурс. В современной науке нет единства в толковании значения этого термина. Однако ныне в большинстве работ отечественных и зарубежных ученых [См., например: Арутюнова 1982, 1988, 1999; Арутюнова, Падучева 1986; Борботько 1998; Дейк ван 1988; Дымарский 1999; Иссерс 1999; Карасик 1993, 1998, 2002; Кибрик 1992; Красных 2003; Макаров 1998, 2003; Падучева 1985, 1996; Почепцов 1998; Новое в зарубежной ... 8. 1978, Новое в зарубежной ... 16. 1985; Новое в зарубежной ... 17. 1986; Новое в зарубежной ... 18. 1986; Новое в зарубежной ... 23. 1988; Сиротинина 1994; и др.] сложилась традиция, в рамках которой под словом **дискурс**

понимается целостное речевое произведение в многообразии его когнитивно-коммуникативных функций. Так, например, Н.Д. Арутюнова в «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дает следующую дефиницию: «Дискурс (от франц. discours – речь) – связный текст в его совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношении людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Д [искурс]. – это речь «погруженная в жизнь». Поэтому термин «Д [искурс].», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и др. текстам, связи которых с живой речью не восстанавливаются непосредственно» [Арутюнова 1990: 136-137].

За полтора десятилетия, которые миновали после появления цитируемой выше статьи, дискурс стал одной из наиболее модных в неолингвистике категорий. Стало хорошим тоном в монографических работах давать «свое понимание», выделять новый аспект этого феномена. Все это привело к появлению огромного числа дефиниций и толкований, часто невнятных, противоречивых, затемняющих родовую природу функционирования дискурса и т.п. Теория дискурса как (филологическая? семиотическая? лингвистическая? неолингвистическая?) самостоятельная отрасль знаний делает только первые шаги в своем самоопределении.

Мы не ставим своей задачей подробное реферирование и критический анализ всех накопившихся к настоящему времени в науке точек зрения на рассматриваемый феномен. Расставим лишь некоторые акценты, необходимые для уточнения методологического фундамента нашего исследования.

С нашей точки зрения, наиболее удобной рабочей дефиницией дискурса может быть определение с позиций феноменологического подхода. Дискурс – объективно существующее вербально-знаковое построение, которое сопровождает процесс социально-значимого взаимодействия людей. Подчеркнем интерактивную природу дискурса: он запечатляет в себе взаимодействие, диалог [См.: Макаров 2003]. В своей объективности он напоминает многогранный кристалл, стороны которого способны отражать различные особенности этого взаимодействия: национально-этническую, социально-типическую (жанровую), конкретно-

ситуативную, речемыслительную, формально-структурную и мн. др. Каждая из граней рассматриваемого феномена может стать основанием для выделения особого аспекта рассмотрения дискурса, который, в свою очередь, способен сформировать самостоятельный раздел в общей теории дискурса.

В качестве одного из возможных аспектов изучения дискурса может быть выделен текстовый аспект. Иными словами, **текст** – это не что иное как взгляд на дискурс только с точки зрения внутреннего (имманентного) строения речевого произведения. В рамках такого понимания термины **дискурс** и **текст** соотносятся как родовое и видовое понятия.

В нашей книге широко используются терминологические обозначения, значения которых принадлежат к одному семантическому полю с понятием дискурс: дискурсивная (текстовая) деятельность, дискурсивное поведение, дискурсивное мышление. Под **дискурсивной деятельностью** нами понимается разновидность речевой деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведения. Более широкое понятие **дискурсивное поведение** включает в себя, кроме осознанных и целенаправленных, речевые поступки помимовольные и не вполне контролируемые. Под **дискурсивным мышлением** мы будем понимать особый вид вербального мышления, обслуживающего процессы порождения и смыслового восприятия дискурсов.

Представляется уместным введение термина **дискурсивная компетенция** – составляющая коммуникативной компетенции, которая позволяет измерять уровень сформированности умений личности в осуществлении эффективной и результативной дискурсивной деятельности.

В современной психологии мышление «рассматривается как знаковый дериват внешней предметной деятельности» [Тарасов, Уфимцева 1985а: 51]. Многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых [См., например: Горелов 1987; Жинкин 1982; Портнов 1987; Тарасов, Уфимцева 1985; Furth 1972; Paivio 1971; Waerden 1954; и др.] убедительно показали, что в качестве знаковых опосредователей мышления могут выступать не только единицы языка. Как справедливо отмечает Б.А. Серебренников, «все более накапливаются доказательства в пользу понимания мышления как своеобразного динамического процесса, который может осуществляться различным психическим материалом, происходить

в любой «психической среде», во всякой «области психики» » [Серебренников 1988: 189].

Еще Л.С. Выготский указывал на то, что в своих базовых, первичных формах мышление носит невербальный характер. Ученый говорил о существовании в сознании говорящего некоего аморфного представления о будущем содержании высказывания до начала процесса вербализации. «Мысль, – отмечал исследователь, – имеет свое особое строение и течение, переход от которого к строению и течению речи представляет большие трудности» [Выготский 1982: 355]. И несколько раньше: «Единицы мысли и единицы речи не совпадают» [Там же: 354]. Выготский считал, что мысль имеет свою грамматику, отличную от грамматики слов. Движение во внутренней речи от мысли к слову представлялось ему, как «превращение грамматики мысли в грамматику слов» [Там же: 311]. Сам процесс формирования высказывания, переход от мысли к слову он сравнивал с «нависшим облаком, которое проливается дождем слов» [Там же: 356].

Детальную разработку и теоретическое обоснование вопрос о соотношении вербального и невербального мышления получил в исследованиях Н.И. Жинкина. Основу его концепции составляет гипотеза о существовании в сознании человека особого языка интеллекта – универсально-предметного кода (УПК), на котором, по мнению ученого, и осуществляются основные глубинные операции мышления. Универсально-предметный код – это язык, который, по словам Жинкина, «может быть охарактеризован некоторыми общими чертами. Во-первых, это код непроизносимый, в нем отсутствуют материальные признаки слов натурального языка. Здесь нет последовательности знаков, а есть изображения, которые могут образовать цепь или какую-то группировку. Этот код отличается от всех других тем, что обозначаемое других языков в этом новом коде является вместе с тем и знаком. <...> Такой предметный код представляет собой *универсальный язык*, с которого возможны переводы на все другие языки» [Жинкин 1964: 158-159].

Концепция Н.И. Жинкина была развита в работах современных отечественных психолингвистов, и прежде всего – в многочисленных книгах и статьях И.Н. Горелова [1974, 1980, 1987, 2003 и др.]. На основе наблюдений за живым общением и серии оригинальных экспериментов Горелов доказал факт существования в сознании языковой личности особого невербального базиса речи. Этот базис соотносим с тем, что Н.И. Жинкин назвал универсально-предметным кодом. Отличие состоит в том, что, по мнению Горелова, язык интеллекта имеет не столько образный, сколько

жестово-мимико-звуко-изобразительный характер. Знаковый материал этого кода есть не что иное, как нейрофизиологические следы репрезентативно-двигательных коммуникативных способов передачи информации (жестового, мимического, интонационно-звукового и т.д.). В процессе же формирования высказывания «вербальная часть сообщения накладывается на предварительно выраженную невербальную систему коммуникации» [Горелов 1980: 81]. Именно этот базис становится примарным знаковым материалом, опосредующим первичные формы мышления. Нужно отметить, что работы И.Н. Горелова стали убедительным подтверждением мысли, высказанной ранее и М.М. Бахтиным. «Что же является знаковым материалом психики? – писал еще в конце 20-х годов ученый. – Любое органическое движение или процесс: дыхание, кровообращение, телесное движение, артикуляция, внутренняя речь, мимическое движение, реакция на световые раздражения и пр., и пр. Короче говоря, все совершающиеся в организме может стать материалом переживания, ибо все может приобрести знаковое значение [выделено мной – К.С.], стать выразительным» [Бахтин (Волошинов) 1998: 322].

При совершенной справедливости приведенных выше соображений мы можем однако говорить и о вербальном мышлении, оперирующем языковыми знаками. Глубокое понимание природы вербального мышления демонстрируют работы Л.С. Выготского. В книге «Мышление и речь» он четырежды повторяет растиражированное впоследствии высказывание: «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [Выготский 1982: 306]. Приведенная цитата по своему содержанию, казалось бы, противоречит положениям книги, приведенным нами выше. И в самом деле, если «внешняя речь есть превращение мысли в слова» [Там же: 317], то почему в речевой деятельности «мысль совершается в слове»? Противоречие легко снимается, если концептуальные положения теории Выготского дополнить выводами, полученными учеными «школы Жинкина». Согласно новейшим данным, мысль, запущенная посредством УПК, перекодируется на код вербальный. И вот тут-то и происходит то, о чем так нарочито неточно и так образно писал Л.С. Выготский: мысль совершается, воплощается в слове. Но в слове мы наблюдаем второе рождение мысли, однажды уже рожденной в ином знаковом воплощении – в знаках УПК. В слове мысль переплощается. В ходе такого перевоплощения часто изменяется

не только форма мысли, но и ее содержание, наполнение. Именно этот процесс пере-рождения мысли и должен быть назван вербальным мышлением. О его характере очень точно сказал другой классик отечественной психологии – С.Л. Рубинштейн: «<...> в речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем» [Рубинштейн 1940: 350]. С легкой руки ученого приведенная цитата стала определением вербального мышления, принятым ныне в отечественной психолингвистике [См.: Зимняя 1985].

Исследование дискурсивного мышления своим объектом имеет процессы порождения, понимания и функционирования текстов. В качестве же основного предмета изучения здесь выступает структура дискурса, своеобразие которой несет в себе выражение индивидуально-психологического облика языковой личности. Необходимо отметить, что разные виды коммуникации неодинаково отчетливо высвечивают речевую неповторимость человека. Устный и письменный тексты находятся как бы на разном расстоянии от их создателя. «Идея самовыражения речи «от себя» как от данного конкретного индивида, – справедливо отмечает Т.Г. Винокур, – безусловно является более непосредственным творческим импульсом в формировании устного высказывания любой функционально-речевой сферы, чем письменного <...>. Уместно заметить, что письменная речь, находясь на порядок дальше от личности, чем устная, т.е. предполагающая более формальный, технический и потому неэлементарный способ осуществления, неизбежно объективируется в большей степени, чем устная <...>. Отправитель любого устного речевого акта, вольно или невольно, берет на себя большую личную ответственность за коммуникативную неудачу, чем отправитель письменного речевого акта, в распоряжении которого находится весь арсенал общественного опыта, так или иначе осваиваемый пишущим в разной временной и логической последовательности» [Т.Г. Винокур 1993: 132-133].

В еще большей степени сказанное можно отнести к особой разновидности устного общения – к речи спонтанной. «У нормального человека, – пишет Е.С. Кубрякова, – навыки речи настолько автоматизированы, что переходных этапов между мыслью и речью может и не быть и что преобладающей формой в живой коммуникации является спонтанная речь, представляющая собой симультанное разворачивание рече-мысли. Его же мы нередко наблюдаем и при обдумывании чего-либо и «про

себя», когда поток сознания не отделим от потока мыслей в речевой форме и когда активизация сознания равна активизации речевых механизмов, хотя последние и не подают речь «на выход», а создают достаточно оформленные и целостные высказывания во внутренней речи» [Человеческий фактор ... 1991: 76].

Наблюдения за дискурсивной деятельностью в повседневном общении убеждает нас в том, что зачастую говорящему к началу формирования высказывания не ясны не только пути вербальной реализации замысла, но сам замысел и, даже, – мотив речи. Ход превращения мысли в слово предстает перед нами как драматический конфликт между личностными смыслами и значениями, которые навязывает говорящему национальный язык. «Для самого повседневного чувства и самой глубокой мысли, – прозорливо писал еще В. Гумбольдт, – язык оказывается недостаточным, и люди взирают на этот невидимый мир, как на далекую страну, куда ведет их только язык, никогда не доводя до цели. Всякая речь в высоком смысле слова есть борьба с мыслью, в которой чувствуется то сила, то бессилие» [Гумбольдт 1985: 378]. В эту борьбу вмешиваются стандартные ходы развертывания типических дискурсов, сила ассоциативных связей между словами, между многократно повторяющимися в жизни социально-коммуникативными ситуациями и клишированными фразами. И через все эти устоявшиеся формально-смысловые отношения как через плотную паутину прорывается первоначальная интенция. Исход этого сражения трудно предсказать. В идеале говорящий должен преодолеть упругую, сопротивляющуюся его воле, материю языка и подыскать формы, адекватные исходной мысли; чаще – мысль в ходе ее реализации в слове калечится, меняется до неузнаваемости; иногда же – дискурс, скользящий по потоку насыщенного раствора языковых ассоциаций, где речь ведет серия стереотипных моделей, просто маскирует банальность, скудость или даже отсутствие мысли.

В современной психофизиологии система связей между языковыми элементами разных уровней, которая образуется в сознании человека в ходе его речевой биографии и влияет на процесс воплощения мысли в слове, получила название «вербальной сети». «Связи вербальной сети, – отмечают авторы коллективной монографии по психологии речи, – хотя и множественные, оказываются избирательными. Наиболее тесно связаны функциональные структуры, соответствующие словам, близким по значению и звучанию. Опосредствованным образом связаны, по

сути, все части вербальной сети, однако структура эта сложна и неравномерна, в ней выделяются «сгущения», «разряжения», множественные пересечения» [Ушакова и др. 1989: 14]. И далее: «В результате развития связей между словесными сигналами создается новый уровень обобщения и отвлечения с помощью слова. Появляются слова, значения которых определяются не через отнесение к непосредственным впечатлениям, а через связь с другими словами» [Там же: 15].

Однако, говоря образно, сети вербальных ассоциаций наброшены на достаточно жесткие подрамники: на систему жанрово-стилевых и статусно-ролевых стереотипов, сценариев речевого поведения, существующих в нашем сознании в виде фреймов [См.: Минский 1979]. Повторяющиеся ситуации взаимодействия членов общества обслуживаются типическими формами речевой коммуникации, которые носят название жанров общения. Именно речевые жанры, эти «приводные ремни от истории общества к истории языка» [Бахтин 1996: 165], становятся тем буферным пространством нашего сознания, где в одновременном существовании сливаются представления об эталонах социально значимого взаимодействия людей и о нормах речевого оформления такого взаимодействия. Жанровые фреймы в драме превращения мысли в слово принимают самое активное участие. В различных коммуникативных ситуациях повседневного общения мы имеем дело с неодинаковыми способами формирования и формулирования мысли, т.е. с разными видами дискурсивного мышления. Несходство моделей порождения высказывания мотивировано прежде всего различиями в прагматических характеристиках той или иной интеракции, которые довольно гибко отражают фреймы жанрово-стилевого взаимодействия людей. Отсюда следует важный для нас вывод: дискурсивное мышление имеет принципиально социолингвистический характер. Иными словами, многообразие форм разворачивания замысла в текст (текстовой деятельности) отражает многообразие социально значимых ситуаций коммуникативного взаимодействия людей. Тонкости в отличии способов дискурсивного мышления связаны и со стилиевой принадлежностью речевого произведения, и с жанровым сценарием, по которому разворачивается ролевое взаимодействие в той или иной коммуникативной ситуации, и (что не менее важно) с индивидуальными социально-психологическими особенностями языковых личностей, вступающих в общение.

Дискурсивная деятельность и, шире, дискурсивное поведение есть способ самовыражения языковой личности; в нем проявляется уникальность каждого Homo loquens. Однако более всего индивидуальные черты речевого портрета высвечивает неофициальная по преимуществу сфера речи, то есть то, что обычно называют повседневным общением. Б.М. Гаспаров предложил для обозначения этой коммуникативной среды обитания человека термин *языковое существование*, т.е. «продолжающийся на протяжении всей жизни личности процесс ее взаимодействия с языком. В этом процессе язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспособлявая его к задачам, возникающим в его текущем жизненном опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружен и в окружении которой он совершается» [Гаспаров 1996: 5].

Именно в языковом существовании, ядром которого выступает жизненная идеология (М.М. Бахтин), наиболее ярко и отчетливо проявляется своеобразие дискурсивного мышления каждой языковой личности. Языковое сознание говорящего индивидуума отражает накопленные в течение всей жизни человека социально-психологические впечатления. А каждое социальное взаимодействие людей, каждый коммуникативный акт, при всей его типичности – явление столь же уникальное, сколь неповторим облик языковой личности. «В этом своем качестве он вбирает в себя и отражает в себе уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан: коммуникативные намерения автора, всегда множественные и противоречивые и никогда не ясные до конца ему самому; взаимоотношения автора и его непосредственных и потенциальных, близких и отдаленных, известных ему и воображаемых адресатов; всевозможные «обстоятельства» – крупные и мелкие, общезначимые или интимные, определяюще важные или случайные, – так или иначе отпечатавшиеся в данном сообщении; общие идеологические черты и стилистический климат эпохи в целом, и той конкретной среды и конкретных личностей, которым сообщение прямо или косвенно адресовано, в частности; жанровые и стилевые черты как самого сообщения, так и той коммуникативной ситуации, в которую оно включается; и наконец, – множество ассоциаций с предыдущим опытом, так или иначе попавших в орбиту данного языкового действия: ассоциаций явных и смутных, близких или образных,

относящихся ко всему сообщению как целому или отдельным его частям» [Там же: 10].

Приведенные выше рассуждения выявляют огромное пространство в континууме антропоцентрической лингвистики, которое образует комплекс проблем лингвистики текста, прагма-, психо-, социолингвистического аспектов изучения дискурсивного мышления человека. В своем исследовании мы будем двигаться от данных анализа внутренней структуры текста к изучению прагмалингвистических характеристик дискурса, далее – к выявлению латентных механизмов дискурсивного мышления, и, наконец, – к рассмотрению социопсихолингвистических особенностей дискурсивного поведения личности.

§2. Язык и дискурс в становлении языковой личности

Прежде чем мы приступим к рассмотрению параметров, по которым проводилось изучение конкретного материала исследования, мы должны подробнее коснуться проблем онтолингвистики (или возрастной психолингвистики), которая ныне составляет одну из наиболее интенсивно развивающихся областей антропоцентрического языкознания.

В современной науке пока еще нет единства в решении вопроса о характере генетической предрасположенности человека к языку. Стремительное усвоение человеком родного языка заставило некоторых исследователей предположить существование в сознании ребенка врожденных структур, облегчающих овладение языковой системой [Chomsky 1979; Katz 1966; Pinker 1996]. Другой взгляд на эту проблему, позволяет в языковой способности увидеть реализацию некоторых психофизиологических механизмов, которые младенец наследует генетически [Lenneberg 1967; Бельтюков 1977]. Традиция в зарубежной науке, берущая начало от крупнейшего психолога нынешнего столетия Ж. Пиаже, связывает овладение языком с развитием интеллекта [Пиаже 1983]. Близкой позиции придерживаются многие отечественные психолингвисты. «У человека, – пишет Н.В. Уфимцева, – не существует каких-либо врожденных «задатков» высших психических функций, в том числе и языка. Врожденными можно считать лишь нейродинамические особенности протекания процессов мышления. Базу для усвоения языка следует искать вне индивида, овладевающего языком, в санкционированных обществом нормах и способах общения, носителем которых является для ребенка взрослый индивид, и в

социально функционирующих предметах, носителях познавательных норм и эталонов. Биологические корни знания, в том числе и усвоения языка, необходимо искать в механизме саморегуляции / самоорганизации» [Уфимцева 1988: 183]. Как бы там ни было, с уверенностью можно утверждать одно: конкретный национальный язык по наследству не передается, но способность, предрасположенность к овладению системой коммуникации человек наследует генетически.

Эволюция языковой личности есть постоянное движение, поступательное по преимуществу (но способное и к деградации), которое продолжается в течение всей жизни человека. При этом, разумеется, этот процесс нельзя представлять как равномерное и однолинейное развитие. Различные периоды речевой биографии личности имеют свои кризисы и доминанты. Так, первый год жизни индивида проходит под знаком невербального общения. Когнитивное развитие этой поры жизни ребенка идет в русле сенсомоторного интеллекта (Ж. Пиаже). Основу коммуникативного развития младенца определяет важная задача: как двигательные и голосовые физиологические реакции превратить в средства общения с окружающим миром? В приданное от природы человек получает комплекс рефлекторных действий – крик, дыхательные, сосательные, глотательные, хватательные рефлексы, в дополнение к которым ему дается некая генетическая программа преобразования этих элементов в знаковую коммуникацию. Используя нехитрый поначалу багаж доступных ему двигательных и голосовых средств, младенец пытается «наладить» взаимоотношения с внешним миром. Эти попытки приводят его к созданию первой коммуникативной системы протознаков, названной Е.И. Исениной протоязыком [Исенина 1983, 1986; Лепская 1993, 1997].

Многочисленные исследования психологов и лингвистов показали, что подобная структура несовершенна, ее возникновение и развитие требует дополнительных усилий взрослых, а функционирование невозможно вне конкретных ситуаций общения [Лисина 1986; Исенина 1986; и др.]. Такой симпрактический [Лурия 1979], ситуативно-деятельностный тип коммуникации, естественно, еще не имеет больших информативных возможностей. Потому параллельно с совершенствованием протоязыка в становлении языковой личности намечаются попытки овладения языком взрослых. Однако усилия по созданию первичной коммуникативной системы не уходят бесследно. Невербально-изобразительная протознаковая система интериоризируется, уходит в глубь

языкового сознания ребенка, образуя базис для возникновения новой символической (семиотической) функции (Ж. Пиаже). Подобный невербальный базис, как показали исследования И.Н. Горелова [1974, 1987, 2003], составляет основу языка интеллекта, названного Н.И. Жинкиным универсально-предметным кодом (УПК).

Итак, младенец вступает на стезю самонаучения языку. Процесс овладения языковой системой поначалу опирается на подражание, имитативный комплекс [Бельтюков 1977; Рау 1981]. Однако поначалу эволюция вокализаций младенца отражает лишь наследственную программу голосового развития [Винарская 1986]. Доказано, что первый младенческий крик – это оборонительная реакция, проявляющаяся в результате действия врожденной модели поведения. Стадия крика, которая длится первые два месяца жизни человека, сменяется стадией гуления (2 мес. – 4-5 мес.). Гуление – тоже реализация наследственной программы: оно не предполагает «обратной связи» и характерно даже для глухонемых от рождения детей. Внешне гуление представляет собой фонацию дослогового типа, монотонную вокализацию, напоминающую воркование голубя. Врожденное гуление перейдет через два-три месяца в лепет (слоговые фонации, где чаще всего производятся удвоенные слоги типа «да-да», «ма-ма», «ба-ба» и пр.). На ранней стадии лепетного развития ребенок произносит звуки, которые есть в самых разных языках. Эволюция лепетного периода (4 мес. – 1 год 9 мес.) уже подчинена действию имитационного рефлекса. В этом ее принципиальное отличие от гуления: теперь, помимо «разминки» мускулатуры речевого аппарата, начинает работать и слуховой анализатор. Важнейшая роль здесь принадлежит механизму, называемому эхолалией, – бессознательному подражанию звукам слышимой ребенком речи. Посторонние, чуждые для данной речевой среды звуки «отсекаются», собственные же вокализации «подгоняются» под слышимую речь. К шестимесячному возрасту в лепете младенцев уже хорошо представлены фонетические особенности языка, на котором говорят окружающие ребенка взрослые. Об этом свидетельствуют опыты американских ученых, записавших на магнитофон лепет детей: американцев и китайцев. Запись предлагалась для прослушивания американским и китайским студентам, которые безошибочно узнали вокализации своих соотечественников [Бельтюков 1964, 1977; Рау 1981].

Первые слова ребенка – обычно слова лепетного происхождения. Их называют псевдословами, потому что поначалу ребенок не вкладывает в них никакого значения. Эти слова взрослые позаимствовали из вокализаций младенца, сделав их осмысленным обозначением близких родственников (*папа, мама, баба, дядя, тятя* и т.д.) Кроме слов лепетного происхождения, одними из первых в словарь младенца входят звукоизобразительные элементы, которые иногда называют «нянькиным языком»: *гав-гав* – собака, *би-би* – машина, *бу-бух* – упал, *мям-мям* – кушать и т. п. Слова эти, как показали исследования отечественного специалиста по детской речи А.М. Шахнаровича [1979], отражают фундаментальное свойство первых наименований, основанное на стремлении приблизить звуковую форму к обозначаемому предмету или явлению. В слове маленький ребенок ищет буквального отражения действительности.

Считается, что ориентация на слова взрослого языка начинает проявляться к годовалому возрасту. Значения, которые малыш вкладывает в свои первые обозначения предметов и явлений, развиваются одновременно с развитием его мышления. Если поначалу звукокомплекс «гав-гав» обозначает одну (и именно эту) случайно увиденную на улице собаку, то вскоре этим словом ребенок начинает называть всех собак, кошек, все пушистые предметы: игрушки, кусочки шерсти и т. д. Спустя некоторое время, маленький человек начинает осознавать, что предметов вокруг гораздо больше, чем слов в его лексиконе. Поначалу он пробует различать предметы фонетическим способом: «гав-гав», произнесенное басом, означает большую собаку, то же слово, но тоненьким голоском – маленькую. Лексемы собственного изобретения все чаще дополняются в словаре ребенка номинациями, услышанными от взрослых и т. д. Однако словом в полном объеме значения дети овладевают много позже. Практически все первые слова детской речи однозначны. Их отдаленные (переносные) значения в ряде случаев могут так и остаться неусвоенными, что заметно в речи малограмотных людей, при жалобах на «трудные места» в книгах, в прессе и пр.

Стремление выделить слово в речевом потоке, попытка оперировать его значением приводит ребенка к необходимости овладения фонематическим восприятием, основанным на способности распознавать фонемы [См.: Швачкин 1948; Бельтюков 1977; Рау 1981]. С опорой на фонематическое восприятие ребенок будет строить свою собственную систему

произносительных норм, что даст ему возможность не только понимать обращенную к нему речь, но и самому активно участвовать в общении. Двигаясь от грубых фонетических дифференцировок ко все более тонким, языковая личность к двухлетнему возрасту обретает способность к различению в речи фонем. Именно к этому этапу речевого становления индивида «линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, перекрещиваются, совпадают в своем развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека. <...> Ребенок как бы открывает символическую функцию речи» [Выготский 1982: 103-104]. Он вступает на путь постепенного овладения возможностями языкового механизма в социально-коммуникативной деятельности.

Доказано, что фонематический слух дает ребенку новые возможности в формировании собственной языковой системы. Основная задача, перед которой теперь оказывается становящаяся языковая личность, – отрыв средств общения от практической деятельности, переход от симпрактических способов передачи информации к собственно знаковым. Стремление к овладению системой знаков несколько меняет характер когнитивно-речевого развития: наряду с подражанием появляется активная аналитическая деятельность сознания, направленная на создание языковой системы. Разумеется, в своем строительстве собственного языка ребенок ориентирован на общение со взрослыми [Лисина 1986]. Однако, черпая из речи окружающих языковой материал для строительства собственной коммуникативной структуры, он использует свои речевые впечатления творчески. Детское языковое здание стремится к совершенству: оно не признает исключений из общих правил, вызванных историческими процессами развития. Морфологические категории здесь увязаны с реальным опытом [Цейтлин 1988, 1997, 2000]. Прислушиваясь к речи взрослых, ребенок открывает в ней законы образования новых слов, выделяя словообразовательные сверхмодели. С их помощью он начинает активно пополнять свой словарь. Он как бы пробует на вкус возможности языковой системы, порой в своем словотворчестве выходя за ее границы. Примером тому могут служить попытки ребенка образовать сравнительную степень от имени существительного («*Петя молодец, а я еще **молодчее***». «*Вчера было **утрее**, чем сегодня*»). Уместно будет заметить, что некоторые специфические явления детской грамматики, нарушающие

закономерности языковой системы, способны указать на недостатки этой системы и наметить перспективы ее развития.

Детское словотворчество более всего демонстрирует творческий характер овладения ребенком системой языка. Со времен первого издания знаменитой книги К.И. Чуковского «От двух до пяти» лингвистика детской речи достаточно детально изучила характер этого явления [Ушакова 1974; Шахнарович, Юрьева 1990]. Было установлено, что дошкольники старше двух-трех лет не просто заимствуют слова из речи взрослых, а создают собственные номинации по аналогии, кладя в основу мотивирующей семантики самостоятельно выявленные признаки предмета (*подметальщик, намакаронился, ухолодни, пахлая, лучишевская, сумасошлатая и т.д.*), либо переосмысляя уже существующие производные лексемы, проясняя их внутреннюю форму (*город – это где горы есть, деревня – это где деревья растут, начальная школа – это где начальники учатся и т.п.*). Отмеченные тенденции сочетаются в детально описанном Т.А. Гридиной [1996] явлении, называемом «народной этимологией» («*Это не пустыня, а кустыня*»; «*Это мыло не банное, а ванное*»; «*Нужно говорить не близорукий, а близоглазый*»; и т.п.).

Процесс самонаучения языку проходит под знаком творческой активности становящейся личности. По мнению Ж. Пиаже, он соответствует стадии дооперационального мышления [См.: Пиаже 1994] и определяет доминанту речевого развития ребенка до 6-7-летнего возраста. Именно к этому периоду жизни человек становится обладателем языкового механизма, своего рода персонального компьютера, который открывает перед ним новые когнитивно-коммуникативные возможности. Однако получив в свое распоряжение языковой механизм, ребенок еще не имеет навыков использования его в речевой деятельности, у него как бы еще нет компьютерного программного обеспечения. Использовать язык ребенок учится в повседневном общении, в каждодневной речевой практике, которая состоит из порождения и смыслового восприятия многочисленных речевых произведений. Овладение законами использования языка в общении можно сравнить с обучением человека плаванию путем погружения в воду открытого водоема. Именно текст (дискурс) становится центральным объектом и целью развития языковой личности после достижения ею шестилетнего возраста. Говоря словами Н.И. Жинкина, «по окончании этапа самонаучения ребенок выходит в открытый текст, как космонавт в космос» [Жинкин 1982: 110]. И структура дискурса теперь более

всего отражает уровень и характер развития его речевой компетенции. При этом от элементарных способов вербального мышления человек переходит к мышлению дискурсивному, призванному руководить сложными словесно-логическими когнитивными операциями.

Как уже было сказано, речевое развитие ребенка после завершения стадии самонаучения языку лингвистами практически не исследовалось. Становлением языковой личности школьника занимались главным образом психологи и практики-методисты. Однако определенные достижения в исследовании речи детей школьного возраста в отечественной науке все же имеются. В той или иной степени проблемы речевого развития учащихся были затронуты в работах Л.С. Выготского [1982], А.Р. Лурия [1979], С.Л. Рубинштейна [1940], Н.И. Жинкина [1956], Б.Д. Эльконина [1989] и мн. др. Из многочисленных работ методистов следует выделить труды М.Л. Львова [1978, 1979, 1983], и Т.А. Ладыженской [1975, 1986] и ее учеников [См., например: Ипполитова 1992].

Первым в отечественной лингвистике проблему соотношения языковой личности школьника и его дискурсивной деятельности поставил Г.И. Богин. Ему принадлежит опыт типологии уровней становления языковой личности по степени развития у нее дискурсивного мышления, т.е. уровней дискурсивной компетенции [См.: Богин 1975, 1984, 1986]. В своих работах ученый выделяет пять таких уровней, каждый из которых соответствует различной мере готовности говорящего к совершению речевых поступков. Модель Богина связана не только с характеристикой онтогенетического развития речи человека; она демонстрирует разную степень владения языком вообще – вне зависимости от возраста.

Уровень 1 назван исследователем уровнем правильности. Это исходная ступень владения языком, достижение которой связано с освоением говорящим «именно данного языка с его элементарными правилами» [Богин 1984: 7]. В норме обычно этого уровня дети достигают к 6-7-летнему возрасту, когда мышление ребенка еще находится на дооперациональной стадии развития.

Уровень 2 – уровень скорости, или интериоризации. На эту ступень развития языковая личность поднимается к подростковому возрасту (10-11 лет), которому в формировании мышления соответствует период конкретных операций. Главной характеристикой этого уровня становится обретение механизма

внутренней речи, который позволяет говорящему увеличить скорость порождения дискурсов.

Уровень 3 – уровень насыщенности. Человек обычно достигает его к 15-16-летнему возрасту. В развитии мышления он соответствует периоду формальных операций. Именно на этой стадии становления языковой личности наблюдается стремление к дифференцированному использованию ею языковых средств различных подязыков.

Дальнейшее развитие языковой личности, по Богину, уже не зависит от возраста. Оно в большей степени связано с формированием культуры общения в широком значении этого термина. Так, уровень 4 – уровень адекватного выбора, свидетельствует о том, что по его достижении человек становится «хозяином средств выражения», овладевает умением адекватного использования стилистических ресурсов языка.

Наконец, высший уровень 5 – уровень адекватного синтеза, с овладением которым человек получает возможность добиваться речевых эффектов, сходных с эффектами художественной словесности.

«Совокупность наблюдений, – утверждает исследователь, – показывает, что языковая личность, (1) овладев принятыми в обществе высокочастотными средствами прямой номинации, переходит к (2) интериоризации речи, что открывает ей путь к (3) лексико-грамматическому многознанию и, далее, к (4) своеобразной свободе в выборе средств выражения из множества потенциальных субституентов. Достижение этой свободы позволяет развитой личности (5) оперировать целым текстом таким образом, чтобы форма текста оптимально рефлексировалась в содержание, выступала как «содержательная форма»» [Богин 1984: 9-10].

Исследованию формирования дискурсивной компетенции языковой личности посвящена серия работ автора настоящего исследования [См., например: Седов 1998, 1999, 1999а и др.].

Новым стимулом в изучении дискурсивного мышления языковой личности становится возрождение ныне старой области гуманитарного знания – риторики [См., например: Аннушкин 1994; Волков 1996; Зарецкая 1998; Львов 1995; Михальская 1996; Пешков 1998; Стернин 1993, 1995; Дюбуа и др. 1986 и др.]. Сейчас все громче звучат голоса лингвистов, психологов, педагогов-практиков, ратующие за введение риторики в школьную программу. Современная неориторика, разумеется, не должна быть воссозданием старой науки об ораторском искусстве. Ныне она становится практической учебно-научной дисциплиной, цель

которой состоит в формировании языковых личностей граждан нашей страны. Наиболее важные задачи стоят именно перед школьной риторикой, призванной руководить становлением речевого облика будущих полноценных членов общества.

Многоплановое и многоаспектное исследование, результаты которого представлены в книге, посвящено становлению коммуникативной компетенции личности, главной составляющей которого, по нашему мнению выступает компетенция дискурсивная. Объем понятия коммуникативная компетенция шире введенного в научный кругозор Н. Хомским [См.: Chomsky 1965, 1975 и др.] понятия языковая компетенция [См., также: Божович 2002, 2003]. Коммуникативная компетенция подразумевает различную степень владения всеми коммуникативными средствами, используемыми для общения в данном социуме [Подробнее см.: Hymes 1972; Gumperz 1997; Беликов, Крысин 2001; Казаковская 2003 и т.п.]. В настоящей работе под **коммуникативной компетенцией** понимается умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу. Мы выделяет следующие аспекты рассмотрения процесса эволюции коммуникативной (дискурсивной) компетенции: 1) грамматический (текстовый); 2) прагмалингвистический, 3) психолингвистический и 4) социопсихолингвистический. Охарактеризуем каждый более подробно.

§3. Грамматический аспект изучения структуры дискурса

Фундаментальными категориями текста выступают связность и целостность [Леонтьев 1976; Сорокин 1982]. Представление о целостности отражает наличие у речевого произведения единой семантической программы, единого замысла. Явление целостности лежит в основе психолингвистического аспекта изучения структуры дискурса. Оно составляет предмет особого исследования, результаты которого будут рассмотрены ниже.

Грамматический аспект изучения предполагает рассмотрение дискурса вне его когнитивно-культурологических функций, т.е. как текст – «почти жестко фиксированную, передающую определенный связный смысл последовательность предложений, связанных друг с другом семантически, что выражено различными языковыми способами» [Откупщикова 1982: 28]. На первый план здесь

выступает поверхностная структура речевого произведения. К настоящему времени лингвистика текста накопила значительный багаж работ, рассматривающих проблему внутритекстовой связности (когезии) [Акишина 1979; Борботько 1981; Брчакова 1979, 1995; Гальперин 1981; Гаспаров 1971; Гиндин 1971, 1977; Зарубина 1981; Ильенко 1989; Ионице 1981; Лосева 1980; Маслов 1977; Матвеева 1990; Москальская 1981; Николаева 1972, 1978; Новиков 1983; Новое в зарубежной лингвистике. 8 1978; Откупщикова 1982, 1983; Реферовская 1983, 1989; Синтаксис текста 1979; Солганик 1997, Тураева 1986, Филлипов 2002; Фридман 1984; Daneš 1970, 1974; Dressler 1972; Harris 1952; Hartmann 1972; Schmidt 1973; Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik 1973; Tekst i jezyk 1974; и др.].

Изучение текстовой когезии предполагает выделение минимальной текстовой единицы, микротекста. В науке существует несколько терминологических обозначений для единицы такого типа: сверхфразовое единство (О.И. Москальская), сложное синтаксическое целое (Л.М. Лосева), суперфраза (А.А. Акишина), прозаическая строфа (Г.Я. Солганик), абзац (Л.Г. Фридман), фоноабзац (для устной речи – Л.В. Златоустова) и др. В настоящей работе для обозначения микротекста на правах синонимов используются два термина – *сверхфразовое единство* и *тематический блок*, под которыми мы вслед за Н.А. Слюсаревой и М.И. Теплицкой понимаем «выделяемую в тексте единицу содержательной структуры, следующей за высказыванием, обладающей семантической законченностью, которая отражает наше интуитивное представление о единстве темы» [Слюсарева, Теплицкая 1978: 101].

В центре исследования текстовой когезии находятся связи между предложениями, входящими в микротекст. В лингвистике текста выделяется два основных механизма построения межфразовых связей: зацепление и повтор. Зацепление – наиболее элементарный способ реализации когезии. Он основан на использовании разного рода пограничных элементов – предлогов, союзных слов, союзов, частиц и т.п.

Зацепление посредством сочинительных союзов – наиболее элементарный способ соединения предложений сверхфразового единства. Выступая в функции межфразовой связи, различные союзы несут в себе неодинаковую семантику.

В устном спонтанном общении в функции межфразовой связи широко используется союз *А*. «Чаще всего этот союз выступает как

актуализатор новой, часто параллельной, побочной, иногда неожиданно возникшей и так же неожиданно пропадающей темы» [Кручинина 1984: 208]. Кроме этого, союз *А* может осуществлять «обратимость повествовательного процесса и обозначать возврат к старой, ранее уже развивавшейся или по крайней мере намеченной теме» [Там же: 209]. Наконец, именно при помощи этого союза «изображается мозаичная, сбивчивая, соскальзывающая с предмета на предмет речь» [Там же: 210]. У союза *И* «функция в широком смысле слова повествовательная. Организуя текст, союз *И* вносит в него идею продолженности и последовательности повествовательного движения» [Там же: 205]. В описаниях этот союз может осуществлять присоединительную функцию. Союз *НО* воплощает в себе оппозицию союзу *И*. «В основе его текстовой семантики лежит значение предельности. Союз *НО* обрывает прямую линию повествования и направляет ее по другому руслу» [Там же: 207]. Однако в некоторых ситуациях союз *НО* выступает в значениях, сходных с союзом *И* [См.: Лаптева 1982].

Повтор большинством исследователей считается основным средством реализации межфразовых связей. Как справедливо отмечает М.И. Откупщикова, «повторение смысла – необходимое условие появления и существования текста» [Откупщикова 1982: 40]. Ученые различают грамматический и лексико-семантический повторы.

Грамматический повтор есть не что иное, как морфологическая соотнесенность употребляемых в пределах сверхфразового единства словоформ. Сюда прежде всего нужно отнести межфразовое согласование имен и соотнесенность видовременных форм глаголов.

Центральным способом соединения предложений в тексте по праву считается лексико-семантический повтор. Основной механизм его реализации – замещение (субституция), в ходе которого происходит «преобразование замещающего в заместителе под влиянием грамматических свойств последнего» [Откупщиков 1982: 55]. Рассмотрим разные виды проявления этого универсального для связной речи явления.

Применительно к спонтанному монологическому дискурсу прежде всего необходимо различать собственно лексико-семантический (контекстный) повтор и ситуативное замещение. Ситуативные замещения связывают высказывание не с предшествующим текстом, а с реальной ситуацией общения. Механизм замещения здесь строится

на употреблении дейктических элементов – наречий (типа *тут, там, здесь*), местоимений (типа *этот, тот*), частиц (типа *вон, вот*) и т.п. Контекстные повторы основаны на воспроизведении информации, имевшей место в предшествующем предложении.

В своем исследовании мы будем использовать типологию лексико-семантических повторов, предложенную В.Г. Борботько. По характеру осуществления замещения ученый различает разноименные и соименные повторы. «К группе разноименования относятся наименование одного и того же референта (предмета речи) в дискурсе различными способами. К группе соименования относятся средства, указывающие на отнесенность различных референтов к одной и той же семантической области» [Борботько 1981: 43]. Разноименные повторы включают в себя собственно повтор, прономинализацию (местоименный повтор), ноль-именование (эллипсис), синонимический повтор и т.п. Характеристикой, показательной для овладения этой разновидностью межфразовых связей, следует считать степень синонимии средств субституции.

В разряд соименных повторов следует включить антонимический, топонимический (повтор на основе объединяющего пространства), повтор по принадлежности к множеству, гипо- и гиперонимический повторы и т.п. Нужно сказать, что по своей психологической природе соименные повторы предполагают более высокий уровень речевого аналитизма, нежели повтор разноименный.

В целом определенным критерием степени связности текста посредством лексико-семантических повторов служит категория кратности повтора – средний показатель количества повторов, соединяющих одно предложение с предшествующим текстом.

Говоря о текстовой когезии, нельзя оставить без внимания вопрос об особом средстве реализации связности – о метатекстовых элементах дискурса. Метатекст в речевом произведении, как правило, несет в себе то, что в науке носит название субъективной модальности, т.е. авторского отношения к предмету речи. Эта категория выступает «глубинной характеристикой речи, во многом формирующей, связывающей высказывания, конституирующей речь как относительно самостоятельную область в диалектическом единстве «язык-речь» [Солганик 1984: 180]. Языковыми средствами выражения субъективной модальности в микротексте выступают вводно-

модальные слова и словосочетания, специальные синтаксические конструкции, порядок слов, интонация и т.п.

С понятием текстовой когезии непосредственно связано представление о завершенности речевого произведения, предопределяемое его композиционным строением. Композиция дискурса прежде всего строится путем обозначения в речи границ текста, текстовой рамки. «Начало и конец каждого текста, — указывает А.А. Акишина, имеют сильную смысловую направленность: они отделяют текст от нетекста» [Акишина 1979 Т.2: 15]. В зависимости от объема речевого произведения в лингвистике текста разделяются микрокомпозиция и макрокомпозиция.

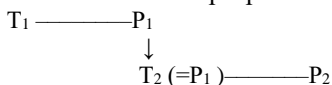
Для анализа композиционного строения как микро-, так и макротекста важную роль играет выделение функций инициальных фраз (текстовых зачинов). Как показали исследования отечественных фонетистов, в спонтанных дискурсах «в начало абзаца выносится высказывание, представляющее собой некий центр смысла, а последующие высказывания фоноабзаца как бы проясняют, распространяют его. В таких инициальных фразах говорящий стремится определить тему своего дальнейшего сообщения» [Златоустова и др. 1986: 85].

Другим важным элементом композиции выступает предикатный повтор. Эта разновидность контекстного повтора также предназначена для реализации функции текстового обобщения. Процесс субституции здесь предполагает достаточно сложные речемыслительные операции анализа и синтеза. Замещающий компонент соотносится в этом случае «с содержанием одной или несколько предикативных единиц, а иногда и с содержанием всего предшествующего текста» [Федосюк 1978: 74-75]. Обычно предикатный повтор помещается в финальной части сверхфразового единства, реализуя собой фигуру сужения, свертывания информации.

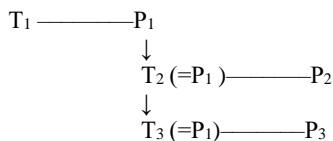
Степень и характер связности тематического блока отражает его коммуникативная структура. Исследование коммуникативного строения дискурса опирается на теорию актуального членения (различные авторы по-разному называют эту теорию: коммуникативное членение, перспектива высказывания, функциональная перспектива предложения и т.п.). Как показали работы современных лингвистов, актуальное членение следует считать особенностью строения текста, а не предложения [Николаева 1974]. Структура сверхфразового единства,

рассматриваемая с точки зрения актуального членения, чаще всего называется частной перспективой высказывания. Чешский языковед Ф. Данеш предложил типологию видов актуального членения текста, названного им тематической прогрессией [См.: Daneš 1970]. Подобный подход опирается на коммуникативную преэминентность между предложениями, составляющими текст, суть которого «заключается в том, что каждое последующее предложение в сверхфразовом единстве опирается на предшествующее, продвигая высказывание от известного, «данного» к «новому», вследствие чего образуется темарематическая цепочка, имеющая конечный характер и определяющая границы сверхфразового единства» [Москальская 1981: 21]. Приведем схематические изображения основных видов тематических прогрессий (**Т** на схеме обозначает тему предложения, **Р** – его рему, горизонтальная линия обозначает связь между темой и ремой, вертикальная со стрелкой – направление тематической прогрессии (межфразовой связи) [См. Daneš 1970].

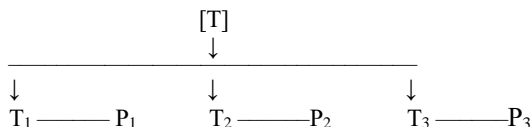
1. Простая линейная тематическая прогрессия.



2. Тематическая прогрессия с константной темой.



3. Тематическая прогрессия с производными темами.



Проблема текстовой когезии не ограничивается вопросами организации строения микротекста. Она может включать в себя и макроуровневое исследование. Подобный подход предполагает рассмотрение сверхфразовых единств как линейных единиц, соотносящихся друг с другом в тексте значительного

объема. Исследование связей между сверхфразовыми единствами зависит от того, насколько четко представленный дискурс членится на микротекстовые единицы.

Анализ внутреннего строения целого дискурса предполагает выявление своеобразия межблочных связей внутри макротекста. При этом каждое сверхфразовое единство рассматривается как отдельное высказывание, подобное предложению в текстовом блоке. Здесь также существенную роль играют формы проявления текстового обобщения и субъективной модальности. Макротекстовый анализ с позиций актуального членения Н.И. Серкова называет общей перспективой высказываний [См.: Серкова 1973].

§4. Прагмалингвистический аспект изучения структуры дискурса

Как известно, термин «прагматика» пришел в науку о языке из работ известного американского ученого Ч. Морриса, который в конце 30-х годов нынешнего столетия выделял в общем пространстве семиотики три измерения: синтактику (учение об отношении между знаками), семантику (учение об отношении знаков к объектам действительности) и прагматику (учение об отношении знаков к их интерпретаторам). Иными словами, прагматика – область семиотики, которая изучает поведение языковых единиц в реальных процессах коммуникации применительно к участникам общения – субъекту речи и адресату речи [Моррис 1983]. К настоящему времени лингвистическая прагматика стала одним из ведущих направлений развития антропологического исследования языковых явлений. Можно говорить о своего рода прагматическом всплеске в современной науке о языке, начало которого следует отнести к 70-м годам.

Обилие работ, выходящих в последнее время в этой области, несет в себе массу разнообразных исследовательских позиций и точек зрения. Так, в работах современных исследователей не всегда разграничивается семантика и прагматика, ибо прагматический аспект предполагает рассмотрение прагматической семантики и т.д. Потому, говоря о лингвистической прагматике, не просто очертить ее научные границы: разные исследователи по-разному определяют предмет, задачи и параметры этого научного направления. Такое теоретическое многоголосие хорошо отражают монографии и сборники статей, посвященные этой области науки о языке [См.: Арутюнова 1999; ван Дейк 1989; Имплицитность в языке и речи 1999; Кибрик 1992; Новое в зарубежной ... 13. 1982; Новое в

зарубежной ... 16. 1985; Новое в зарубежной ... 17. 1986; Новое в зарубежной ... 18. 1986; Моделирование языковой деятельности ... 1987; Падучева 1996; Сухих 1998; Формановская 1998; Шмелев 2002; Языковая деятельность ... 1984; и др.].

Вслед за Е.В. Падучевой, мы будем относить к лингвистической прагматике научную область, которая рассматривает «языковые элементы, ориентированные на речевое взаимодействие» [Падучева 1996: 223]. Применительно к исследованию текста суть подобного подхода хорошо передают слова А.Е. Кибрика. «Обычно, – пишет ученый, – лингвист «помещает себя» в текст и, исходя из его элементов и связывающих эти элементы отношений, строит систему обслуживаемых им функций. Напротив (теоретически мыслимая) лингвистическая модель языкового взаимодействия «помещает» лингвиста непосредственно в РА [речевой акт], структура и цели которого должны пролить свет на то, как устроен текст» [Кибрик 1992: 288].

Подобное рассмотрение структуры дискурса позволяет видеть в нем арену взаимодействия участников речевого акта: говорящего (автора текста), слушателя (адресата текста) и той реальности, которая находит отражение в тексте. Прагмалингвистическое исследование дискурса должно быть ориентировано, с одной стороны, на выявление особенностей авторского присутствия, т.е. «субъективного эмоционального оценивающего отношения говорящего к предметно-смысловому содержанию своего высказывания. В разных сферах речевого общения экспрессивный момент имеет разное значение и разную степень силы, но есть он повсюду: абсолютно нейтральное высказывание невозможно» [Бахтин 1996: 188]. Другой не менее значимой характеристикой строения дискурса выступает фактор развернутости на слушателя. «Существенным (конститутивным) принципом высказывания [текста] является его обращенность кому-либо, его адресованность. <...> Кому адресовано высказывание, как говорящий (или пишущий) ощущает и представляет себе своих адресатов, какова сила их влияния на высказывание – от этого зависит и композиция и в особенности стиль высказывания» [Там же: 200].

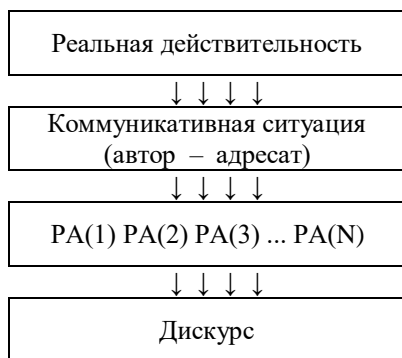
Фактор адресованности дискурса, учет того, что Т.А. ван Дейк называл прагматическим контекстом, определяется стремлением говорящего к адекватному пониманию адресатом речевого произведения. При этом, как справедливо указывает голландский исследователь, «говорящий может только тогда успешно осуществить намеченный речевой акт, когда он уверен, что

прагматический контекст удовлетворяет условиям этого речевого акта» [ван Дейк 1989: 26]. Подчеркнем важную для нас мысль: понимание текста предполагает наличие в нем потенциала перцепции, программы смыслового восприятия дискурса слушателем.

Все три компонента прагматической структуры текста – отражаемая в речи действительность, субъективно-авторское начало, потенциал восприятия – присутствуют в структуре дискурса во взаимосвязи. Схематически прагматическая структура речевого произведения представлена ниже (несколько модернизируя модель А.Е. Кибрика) на схеме 1.

Характер взаимоотношений между названными компонентами дискурса зависит от принадлежности высказывания к тому или иному стилю (жанру) речи. Однако важным показателем степени прагматизации дискурса становится уровень языковой компетенции говорящего (уровень становления его языковой личности).

Схема 1



Как справедливо отмечает О.И. Москальская, «всякий текст представляет собой более или менее сложное высказывание о действительности. В основе текста лежит суждение о предметах или явлениях действительности, о тех или иных фактах и ситуациях. Это означает, что все слова в тексте, все предложения, входящие в текст, как и текст в целом, актуализованы, они выступают не как словарные лексемы и гипотетические синтаксические конструкции, а как названия конкретных предметов и как реальные высказывания или части высказываний о конкретных фактах и ситуациях» [Москальская 1981: 97]. Соотнесенность и соотнесение языковых элементов с неязыковыми объектами и ситуациями есть

текстовая референция, которая выступает одной из центральных проблем прагматического исследования дискурса [См.: Арутюнова 1985, 1999; Падучева 1985; 1996: 221-257]. Текстовая референция в широком понимании термина включает в себя локально-временную актуализацию и референцию имен, входящих в дискурс.

Отражая факты и явления реальности, дискурс несет в себе пространственно-временную модель действительности, или хронотоп. Основными языковыми средствами изображения времени в тексте становятся грамматические формы вида и времени глаголов, в дополнение к которым используются лексические актуализаторы темпоральности и синтаксические конструкции сложноподчиненных предложений с придаточными времени. Функции увязки дискурса с реальным пространством выполняют локализаторы, традиционно называемые обстоятельствами места, плюс сложноподчиненные предложения с придаточными места. Прагматический аспект изучения дискурса предполагает рассмотрение особенностей управления восприятием адресата в рамках пространственных и временных координат построения текста. Так, создавая хронотопические рамки повествования, говорящий фиксирует в целостном континууме дискурса точку зрения, «наблюдательный пункт», с которого он (а стало быть, и слушатель) как бы воспринимает изображаемые события [См.: Успенский 1995; Падучева 1993, 1996; Седов 2003]. Эта точка зрения говорящего имеет локальные и временные координаты. И то, насколько успешно автор текста способен «руководить» восприятием адресата, свидетельствует о прагматической компетенции его дискурсивного поведения.

Другой аспект проблемы текстовой референции – соотношение имен и именных выражений с объектами реальной действительности. В рамках прагмалингвистического изучения референция имени рассматривается, с одной стороны, в связи с функциями выражения в тексте авторского начала, с другой – с точки зрения построения в нем потенциала перцепции.

Здесь, во-первых, необходима связь способов обозначения явлений действительности с личностью говорящего, проявляющаяся в оценочных словах. Референциальные свойства оценочных обозначений «определяются как семантикой самих оценочных слов, так и их сочетанием с именами объектов. Оценка, как правило, находится в реме, и оценочные слова выступают в роли предикатов» [Вольф 1985: 153]. Поэтому для выражения авторского начала

большое значение имеет введение в референтную ситуацию, т.е. первичное представление объекта референции. Второй момент прагмалингвистического изучения текстовой референции выдвигает во главу угла идентифицирующую функцию – узнавание предмета в ходе восприятия текста. Рассмотрение этой функции возможно в свете проблемы кореференции – соуказания, указания на объект, осуществляемого посредством более чем одного обозначения. Как формы проявления авторской интенции, так и способы реализации кореференции свидетельствуют о степени прагматизации дискурса, что в свою очередь выступает показателем коммуникативной компетенции языковой личности говорящего субъекта.

Особым объектом прагмалингвистического рассмотрения становится в современной прагмалингвистике дискурс, содержащий чужую речь. Своеобразие способов передачи в тексте «чужого слова» также отражает уровень развития дискурсивного мышления языковой личности. «Наша речь, – писал М.М. Бахтин, – переполнена чужими словами, переданными со всеми разнообразными степенями точности и беспристрастия. Чем интенсивнее, дифференцированное и выше социальная жизнь говорящего коллектива, тем больший удельный вес среди предметов речи получает чужое слово, чужое высказывание, как предмет заинтересованной передачи, истолкования, обсуждения, оценки, опровержения, поддержки, дальнейшего развития и т.п.» [Бахтин 1975: 150]. Главный недостаток, который наличествовал в работах, посвященных проблеме передачи чужого высказывания, отмечался ученым еще в конце 20-х годов: он состоит в «почти полном отрыве от передающего контекста» [Бахтин (Волошинов) 1998: 117]. Прагмалингвистический подход к изучению проблемы «чужой речи» позволяет углубить наши представления об этой важнейшей стороне коммуникации, содержанием которой является лингвистическое оформление отношения «я и другой» [См.: Арутюнова 1986, Китайгородская 1993]. Рассматривая явление «чужого слова» в рамках структуры речевого акта, необходимо выявить характер соотношения двух величин – передаваемой («чужой») и передающей («авторской») речи. Как справедливо писал в этой связи К.А. Долинин, «по отношению к передающей речи, передаваемая (первичная) предстает как особое референтное пространство, которое <...> отличается от всех прочих тем, что допускает прямое воспроизведение <...>. Однако <...> отражение в речи какой-нибудь референтной ситуации

предполагает ее истолкование, которое всегда в той или иной мере субъективно, так как определяется потребностями, интересами, степенью информированности адресанта и адресата, той целью, которое преследует высказывание и т.п. Чужое высказывание как референтная ситуация тоже может подвергнуться такому истолкованию, но поскольку оно представляет собой не простой объект, а знак, причем из всех возможных аспектов передающего субъекта, как правило, интересует лишь содержание, истолкование в этом случае выливается в полную или частичную перекодировку» [Долинин 1985: 225-226]. Кроме двух отмеченных выше элементов дискурса с чужой речью (авторское начало и чужая интенция), изучение в свете лингвистической прагматики выдвигает на первый план и третью ипостась речевого акта – потенциал восприятия, влияние слушателя на структуру построения дискурса.

Как известно, современный русский язык располагает двумя основными способами передачи чужих высказываний: прямая речь, где дается воспроизведение чужого высказывания без искажения, и косвенная речь, где слова другого человека пересказываются. Говоря иначе, «прямая речь – это показ чужого слова, а косвенная – рассказ о нем» [Там же 1985: 226]. Отличие косвенной речи от прямой в большей аналитичности этой формы; здесь происходит перекодировка содержания чужого высказывания. Еще дальше по пути компрессии и ассимиляции передаваемого сообщения идет так называемая скрытая косвенная, или тематическая речь. Этот способ позволяет «кратко передать основное содержание чужой речи или ограничиться лишь указанием темы чужого высказывания» [Москальская 1981: 129].

В художественной литературе принято выделять особую форму передачи чужого высказывания, которая располагается в зоне между прямой и косвенной речью, является так называемая несобственно-прямая речь. Здесь чужая речь тесно сливается с речью передающей. «Все грамматические признаки несобственно-прямой речи, – указывает Г.Г. Инфантова, – находятся в тесной взаимосвязи и во взаимодействии, рождая стилистический эффект совмещения субъективных планов автора и героя» [Инфантова 1962: 21]. Существуют варианты несобственно-прямой речи: «на одном полюсе – максимальная выраженность линии героя, на другом – еле заметные ее проявления, так что по существу мы имеем дело с авторской речью, лишь пропущенной через призму сознания героя» [Чумаков 1975: 45]. Иногда эти две разновидности передачи чужого высказывания разграничиваются

терминологически: первая из указанных (где превалирует интенция героя) носит название персональной несобственно-прямой речи, или несобственно-прямой речи в ее чистом виде, вторая (где доминирует авторское начало) – авторской несобственно-прямой, или несобственно-авторской речи [См.: Гончарова 1977]. Указанная форма передачи чужой речи может встречаться и за пределами художественной речи – в письменном и даже устном дискурсе.

Прагмалингвистическое исследование дискурса не может игнорировать рассмотрение своеобразия выражения в тексте интенции говорящего (иллокутивного содержания текста). Объектом прагмалингвистического исследования в настоящей работе выступают главным образом однородные в жанровом отношении речевые произведения – устные спонтанные монологические рассказы. Все они как бы призваны выполнить однотипные коммуникативные задания: вербально передать собеседнику содержание серии визуально созерцаемых событий, которые известны говорящему, но неизвестны слушателю. В современной науке существуют попытки типологии коммуникативных принципов построения дискурса в соответствии с прагмалингвистическими критериями. Так, Г.А.Золотова выделяет два основных коммуникативных типа, или регистра речи: *репрезентативный (изобразительный)* и *информативный*, каждый из которых содержит более дробную систему подтипов [Золотова 1982: 349].

Анализ полученного нами речевого материала позволяет говорить о существовании в рамках дискурсивной деятельности различных коммуникативных стратегий, т.е. общих прагмалингвистических принципах реализации иллокутивного смысла. Мы выделяем прежде всего две глобальные коммуникативные стратегии речевого поведения: *репрезентативную*, или *изобразительную*, и *нарративную*, или *аналитическую*.

Репрезентативная стратегия построения дискурса в своем целеполагании имеет установку на изображение в дискурсе неязыковых ситуаций. Здесь мы сталкиваемся с наименьшей степенью авторизации текста, отсутствием аналитизма и оценки. Репрезентативная стратегия подразделяется на подтипы: *репрезентативно-иконический* и *репрезентативно-символический*.

Репрезентативно-иконическая стратегия речевого поведения предполагает передачу информации путем изображения

фактов и событий, для чего обычно используются иконические коммуникативные элементы: невербальные компоненты общения, звукоизобразительные средства общения, дейкисы и т.п. Рассказ в рамках подобной прагматической стратегии в своих крайних формах строится таким образом, будто говорящий и адресат речи одновременно созерцают изображаемые события, находясь внутри сюжетного хронотопа.

Аналогичный тип дискурсивного мышления был описан в исследованиях языковой личности носителя диалекта. В.Е. Гольдин называет его «принципом совмещения ситуации-темы с ситуацией текущего общения». Он указывает, что этот принцип обнаруживается «в хорошо известном диалектологам стремлении рассказчиков по возможности показывать упоминаемые ими предметы, в крайнем случае – представлять их посредством других предметов (изображать, например, укладки снопов с помощью щепок, спичек – всего, что имеется под рукой), совершать при рассказе упоминаемые действия: наклоняться и захватывать воображаемые стебли, как при жатве серпом, взмахивать и ударять цепом, налегать на воображаемую соху, двигать к себе и от себя «набилки», перебирая одновременно ногами «подножки», при описании работы за ткацким станом и т.д. Рассказ и демонстрация часто сопровождается звукоподражанием <...>, причем характерно, что диалектные звукоподражания отличаются, как не раз отмечалось (А.Б. Шапиро), особой яркостью: говорящий отождествляет себя со звучащим предметом и издает звуки за него, как бы «от его имени». И точно так же воспроизводится носителями диалекта и чья-то речь: говорящий передает ее эмоциональный настрой, тембр, ритм, интонацию, часто – индивидуальные особенности, драматизирует свое повествование» [Гольдин 1997: 26].

Репрезентативно-символическая стратегия ориентирована на моделирование действительности сугубо языковыми средствами, с опорой главным образом на произвольные знаки разных языковых уровней. Здесь уже нет погруженности в моделируемую ситуацию; однако при детальном изображении действительности отсутствуют какие-либо элементы ее анализа и оценки изображаемых фактов.

Нарративная стратегия формирования текста несет в себе языковое отражение действительности на более высокой степени абстрагированности. Выполнение коммуникативного задания здесь уже строится с использованием установки на

передачу перекодированной информации об увиденном, а не на изображении ситуации языковыми средствами. Она тоже подразделяется на два подвида: объектно-аналитический и субъектно-аналитический.

Объектно-аналитическая стратегия предполагает информирование о реальных фактах таким образом, что точка зрения автора (слушателя) находится вне хронотопа рассказа, в будущем по отношению к времени повествования времени. Здесь имеет место не только передача некоторой информации, но и рефлексия по поводу изображаемой действительности, которая подается слушателю через призму таксономической обработки. Однако в этом способе построения текста не присутствует субъективная оценка от автора (говорящего).

Субъектно-аналитическая стратегия разворачивания дискурса представляет не столько сами события, сколько субъективно-авторский комментарий к ним. Такой принцип построение речевого произведения обычно приводит к образованию в одном дискурсе двойной структуры – текст в тексте, (или текст о тексте). Это наиболее «прагматизированная» форма моделирования действительности, отражающая в своем строении особенности авторского субъективного начала и максимально учитывающая потенциал перцепции, т.е. фактор адресованности речи.

Разработанная нами типология коммуникативных стратегий дискурсивного поведения будет использоваться в книге при исследовании прагмалингвистического аспекта становления структуры устного дискурса, а также в разработке концепции развития жанрового мышления языковой личности.

§5. Психолингвистический аспект изучения структуры дискурса

Психолингвистическое исследование дискурсивного мышления своим предметом имеет процессы порождения и понимания текста, т.е. динамическую природу текстовой структуры. Проблемы формирования речевого высказывания и его смыслового восприятия составляют сердцевину теории речевой деятельности. В их разработке современная наука имеет достаточно прочный фундамент, заложенный работами отечественных психологов и, прежде всего, трудами Л.С. Выготского и его многочисленных учеников и последователей [См., например: Выготский 1982; Лурия 1979, Леонтьев 1959; Рубинштейн 1940; Эльконин 1964; и др.].

1. Проблемы порождения речи

Наиболее последовательно взгляды Л. С. Выготского на проблему порождения речи изложены в уже упоминавшейся нами книге «Мышление и речь» [См.: Выготский 1982]. Главный вопрос, на который пытался ответить ученый, – что лежит между мыслью и словом? Движение от замысла к его вербальному воплощению, по мнению исследователя, есть превращение личностного смысла в общепонятное значение. Однако этой метаморфозе предшествует важный этап: сама мысль зарождается не от другой мысли, а от различных потребностей человека, от той сферы, которая охватывает все наши влечения, побуждения, эмоции и т. п. Иными словами, за мыслью стоит *мотив*, то есть то, ради чего мы говорим. Мотив – первая инстанция в порождении речи. Он же становится последней инстанцией в обратном процессе – процессе восприятия и понимания высказывания, ибо мы стремимся понять не речь, и даже не мысль, а то, ради чего высказывает наш собеседник ту или иную мысль, т. е. мотив речи.

Превращение мысли в слово осуществляется не вдруг, оно совершается во внутренней речи. Категория «внутренняя речь» – едва ли не самая важная в концепции выдающегося психолога. Внутренняя речь – это не «говорение про себя», не «речь минус звук». Она имеет особое строение и качественно отличается от речи внешней. По мнению Л.С. Выготского, внутренняя речь – это речь, состоящая из предикатов, ключевых слов, несущих в себе сердцевину информации; это как бы набор рем будущего высказывания; это речь свернутая, сжатая, часто деграмматизированная. Она выглядит как конспект будущего высказывания и протекает в считанные доли секунды. Именно во внутренней речи личностный смысл превращается в значение. Именно здесь появляются первые обозначения элементов замысла, которые разворачиваются впоследствии в связную, наполненную общепонятными словесными знаками, грамматически оформленную речь. Внутренняя речь – результат длительной эволюции речевого сознания. Ее еще нет у ребенка-дошкольника. Она развивается из внешней, так называемой эгоцентрической речи маленьких детей, которая все более сворачивается, делается сначала шепотной и лишь затем уходит внутрь языкового сознания. Такое превращение внешнего говорения во внутреннюю сжатую речь носит название интериоризации речи. Обычно в норме механизм внутренней речи завершает свое формирование к подростковому возрасту (10-11 лет).

Концепция Л.С. Выготского получила отражение и развитие в многочисленных работах отечественных психологов, психолингвистов и языковедов [См.: Ахутина 1975, 1989; Брудный 1998; Горелов 1974, 1987, 2003; Горелов, Седов 2001; Жинкин 1964, 1970, 1982, 1998; Залевская 1990, 1999; Зимняя 1978, 1985; Исследование речевого мышления ... 1985; Кацнельсон 1986; Красиков 1990; Кубрякова 1986; Леонтьев 1965, 1969, 1969а, 1997; Лурия 1975, 1979; Мурзин, Штерн 1991; Новиков 1983; Норман 1978, 1994; Петренко 1988; Портнов 1988; Сахарный 1989, 1994; Соколов 1967; Сорокин, Тарасов, Шахнарович 1979; Супрун 1996; Тарасов, Уфимцева 1985; Ушакова и др. 1989; Человеческий фактор в языке... 1991; и др.].

Наиболее существенное дополнение к теории Выготского было сделано Н.И. Жинкиным и учеными (психологами и языковедами) его школы (И.Н. Горелов, И.А. Зимняя, А.И. Новиков, Е.И. Исенина, А.Н. Портнов и др.). Особенно ценным вкладом в разработку проблемы «речь и мышление» стала уже упоминавшаяся нами концептуальная гипотеза о существовании в нашем сознании особого языка интеллекта – универсально-предметного кода, знаковый материал которого становится первичным способом оформления замысла будущего дискурса. «В общей форме, – указывал Жинкин, – универсальный предметный код (УПК) построен так, чтобы управлять речью говорящего и чтобы партнерам было понятно, что именно говорится, о каком предмете (вещи, явлении, событии), зачем и для кого это нужно и какой вывод может быть сделан из сказанного. Предметный код – это стык речи и интеллекта. Здесь совершается перевод мысли на язык человека» [Жинкин 1982: 54]. Именно Н.И. Жинкин приоткрыл завесу над тайной превращения мысли в слово, качественного скачка, который, по его мнению, представляет собой перекодирование личностного смысла из УПК в вербальное сообщение, наполненное языковыми значениями. «Мысль – писал ученый, – в ее содержательном составе всегда пробивается в язык, перестраивает его и побуждает к развитию. Это продолжается непрерывно, так как содержание мысли больше, чем шаблонно-узуальные возможности языка. Именно поэтому зарождение мысли осуществляется в предметно-изобразительном коде: представление так же, как и вещь, которую оно представляет, может стать предметом бесконечного числа высказываний. Это затрудняет речь, но побуждает к высказыванию» [Жинкин 1964: 159].

При несущественных различиях большинство моделей порождения речи представляют собой систему этапов, стадий, прохождение которых приводит к разворачиванию мысли в дискурс. Обобщая существующие в современной науке взгляды на проблему соотношения речи и мышления, И.А. Зимняя выделяет три основных уровня, стадии процесса перехода мысли в высказывание: м о т и в а ц и о н н о - п о б у ж д а ю щ и й , ф о р м и р у ю щ и й и р е а л и з у ю щ и й .

Первый уровень процесса формирования высказывания – м о т и в а ц и о н н о - п о б у ж д а ю щ и й , по мнению ученого, «представляет собой «сплав» мотива и коммуникативного намерения. При этом мотив – это побуждающее начало данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [Зимняя 1985: 90-91]. На этом уровне смысловыражения «говорящий «знает» только о чем, а не что говорить, т.е. он знает общий предмет или тему высказывания и форму взаимодействия со слушателем, определенную коммуникативным намерением, т.е. нужно ли ему получить, запросить информацию или выдать ее» [Там же: 92].

Второй уровень речепорождения – ф о р м и р у ю щ и й – «это уровень собственно формирования мысли посредством языка. <...> Этот уровень ответственен за логическую последовательность и синтаксическую правильность речевого высказывания» [Там же: 93]. Он представлен двумя подуровнями – с м ы с л о о б р а з у ю щ и м и ф о р м у л и р у ю щ и м . Смыслообразующая стадия формирующего уровня «образует и развертывает общий замысел говорящего, формируя смысловую канву высказывания». Он «связан именно с формированием смысла высказывания, или с тем, что называется семантической записью» [Там же]. Фаза смыслообразования, по мысли И.А. Зимней, соотнесена с программированием будущего высказывания, в начальной стадии которого появляется замысел будущего дискурса.

А.И. Новиков считает, что «замысел – информационное образование, еще не закрепленное в определенных словах и рассчитанное на задуманное воздействие» [Новиков 1983: 107]. С замыслом сопоставимо понятие темы, которая представляет собой свернутое содержание, и «формируется на одном из этапов понимания текста. Хотя тема может и не совпадать с замыслом, тем не менее в определенной степени она эксплицирует его. Будучи

сверткой, тема всегда может быть развернута в полный связный текст, внутренняя форма которого по своей структуре должна быть близкой к внутренней форме исходного текста, несмотря на различие их внешних форм. Такая содержательная близость этих текстов является критерием правильности выделения темы, а значит и замысла автора» [Там же: 23].

На второй, формулирующей стадии формирующего уровня происходит лексическое, грамматическое и артикуляционное оформление высказывания. Обе эти фазы речепорождения – неразделимо связаны друг с другом. «Первая фаза может быть уподоблена устройству, программирующему грамматическое оформление свернутых опорных форм слов, а вторая является собственно грамматическим развертыванием высказывания (или грамматическим структурированием в узком смысле этого слова)» [Там же: 96].

Наконец, третий – реальный уровень речепорождения – «это уровень собственно артикуляции (произнесения) и интонирования» [Там же: 97].

Концепция формирования высказывания, на которой базируется настоящее исследование, представлена в книге [Горелов, Седов 2001]. Мы выделяем следующие стадии превращения мысли в дискурс:

1. Высказывание стимулируется мотивом данного акта речевой деятельности (Для чего, с какой целью я говорю?), а предварительно у говорящего должна быть сформирована установка на общение в целом (ее нет, например, во сне).

2. Первичная стадия формирования высказывания – стадия коммуникативного намерения, которое реализуется в виде настроя на определенную типичную ситуацию социального взаимодействия людей – на конкретный речевой жанр, будь то жанр приветствия, комплимента, ссоры, доклада, болтовни и т. п. В зависимости от конкретной ситуации социального взаимодействия у него формируется общая установка на определенную интонационную тональности коммуникации, модальность речи (на кооперативное или конфликтное общение, на понимание или коммуникативный саботаж и т. п.). В этой же стадии в сознании говорящего образуется представление о цели (интенции, иллюкции) будущего высказывания (На какой тип общения я настраиваюсь?).

Установка на конкретный речевой жанр влияет на формирование общей семантической (смысловой) программы высказывания.

3. От коммуникативного намерения процесс переходит к моменту формирования смыслового содержания будущего высказывания (Не только «для чего», но и «что именно буду говорить», начну с вопроса или с констатации?) в УПК (по Жинкину). Это стадия общего замысла. Здесь формируется целостная (может быть, пока еще неотчетливая, диффузная) семантическая «картина» будущего высказывания: смысл, семантика уже есть, а конкретных слов и синтаксических структур еще нет.

4. Сформировавшаяся внутренняя программа (замысел) начинает трансформироваться: начинает работать механизм перекодировки, перевода смысла с языка образов и схем на конкретный национальный язык – язык значений. Здесь появляются первичная вербальная запись будущего высказывания: ключевые понятия, предложения обрывки фраз, которые несут ядерный (тематический) смысл. Первичный словесный конспект будущего высказывания, который возникает в сознании человека наполнен личностными смыслами: первые вербальные образования (если их озвучить) понятны только самому говорящему.

5. Дальнейшее формирование речи представляет собой разворачивание ядерного смысла (темы) в построенное в соответствии с психолингвистической нормой текстовости речевое целое.

6. При этом сначала образуется синтаксическая схема будущего высказывания. «Внутренние слова», т. е. значения слов уже становятся «прообразами» слов внешних и занимают постепенно «свои» синтаксические позиции.

7. Следующая стадия речепорождения – грамматическое структурирование и морфемный отбор конкретной лексики, после чего:

8. Реализуется послоговая моторная программа внешней речи, артикуляция.

Говоря о механизме порождения речи, нужно всегда помнить, что различные ситуации общения, разные стили и жанры речи предполагают использование неодинаковых способов разворачивания мысли в текст. Отличия в целях и задачах коммуникации требуют от говорящего изменения стратегии

речевого поведения, речевой деятельности. Одно дело – неофициальное разговорное общение с близким знакомым, другое – спонтанное выступление в парламенте; одно дело – записка с приглашением в кино, другое – доклад на научной конференции или дипломное сочинение. Порождение речевого произведения в разных коммуникативных ситуациях опирается на неодинаковые речемыслительные механизмы. Отличия приводят к многообразию типов вербального (дискурсивного) мышления, которыми мы пользуемся в своей речевой практике.

2. Смысловое восприятие речи

Если процесс порождения речевого высказывания в современной науке исследован достаточно детально, то в осмыслении характера понимания дискурса ясности пока еще нет. В современной психолингвистике еще нет принятой всеми учеными модели смыслового восприятия высказывания. Одно можно утверждать с достаточной долей уверенности: понимание речи происходит одновременно по многим каналам. Это не просто поэтапная дешифровка смысла, в которой представленная выше модель порождения высказывания «работает» в обратной последовательности. Понимание речи – это не пассивное движение адресата от значения к замыслу и мотиву. Это сложный целостный психологический процесс, в котором большую роль играют предвосхищение (антиципация) и установка на понимание (или непонимание). С первых минут общения воспринимающий демонстрирует встречную мыслительную активность, направленную на антиципирующее моделирование смысла дискурса, иллокутивного содержания речи. Огромное значение здесь имеет весь комплекс предшествующих знаний об авторе речи, о тех отношениях, которые существовали между собеседниками до начала общения, о предмете разговора и т.д. [См.: Жинкин 1982, 1998; Лурия 1979; Новиков 1983; Горелов, Седов 2001; и др.].

Однако, как показывают исследования психологов и лингвистов, параллельно с упреждающим моделированием замысла в сознании говорящего идет и работа с элементами текста, работа по декодированию его информативного содержания. Смысловое восприятие начинается с выделения в дискурсе слов – значимых единиц языка. Такая идентификация смысловесущих элементов опирается на фонематический (фонологический) слух, позволяющий реципиенту выделять и атрибутировать звуки по их отношению к звуковым эталонам – фонемам. Дальнейшее

постижение лексических значений опирается на ситуацию и речевой контекст. Наряду с лексикой в процессе понимания дискурса определенную роль играет и грамматика. Здесь важным условием выступает то, насколько поверхностная структура высказывания соответствует его глубинным структурам, т.е. наиболее общим логико-мыслительным схемам отражения действительности в речи.

Понимание предложений облегчается в том случае, когда реципиент имеет дело с ядерными синтаксическими структурами. В том же случае, когда мы в ходе перцепции сталкиваемся с разного рода инверсиями – формальными или смысловыми – для адекватного понимания фразы требуется перекодирование высказывания: приведение его к исходному ядерному типу [См.: Лурия 1979: 217-234; Горелов, Седов 2001].

При всей важности дешифровки языковых знаков, знания языка недостаточно для адекватного понимания смысла текста. Решающую роль здесь играет адекватная референция, соотнесение высказывания с реальностью, которая изображается в дискурсе. Как справедливо писал Н.И. Жинкин, «понимать надо не речь, а действительность» [Жинкин 1982: 92]. Успех коммуникации зависит не только от языковой компетенции собеседников, но и от их социального кругозора, от того, что в обыденном общении мы называем житейским опытом. Незнание фактов действительности, которая стоит за дискурсом, ведет к коммуникативным недоразумениям и неудачам.

Понимание реального дискурса своей целью имеет не дешифровку языковых знаков, и даже не соотнесение языковых знаков с реальностью; оно направлено на постижение интенции говорящего, иллокутивной силы текста. Проще говоря, понимаем мы не речь, а человека, который свою речь обращает к нам. Эта задача осложняется наличием в реальном речевом произведении множества разнообразных интенций, предопределяемых массой противоречивых мотивов и коммуникативных намерений, иногда не вполне понятных самому говорящему. Наше обыденное общение наполнено самыми разнообразными оттенками неявно выраженного смысла: всевозможными намеками, иронией, подтекстом морально этического характера. Потому понимание речи требует интенсивной работы мозга адресата коммуникации. И эта работа идет одновременно по разным каналам. От первого слова наше сознание начинает расшифровку языковых знаков обращенного к нам дискурса, но от первого же слова мы пытаемся предвосхитить интенцию собеседника, моделируя целостный замысел его речи.

Смысловое восприятие текста – это многогранный речемыслительный процесс, предполагающий сложные операции по свертыванию и развертыванию исходного замысла, по перекодированию чужой речи на код индивидуальных смыслов и т.д.

Понимание целостного речевого произведения есть реконструкция смысла, перевод его на универсально-предметный код внутренней речи воспринимающего субъекта. При этом, как не раз писал еще В. Гумбольдт, полного понимания между общающимися людьми достичь невозможно. Процесс смыслового восприятия дискурса предстает перед нами как интерпретация чужого текста, выявления в нем ядерных смыслов, скрытых интенций и т.д., т.е. создания на основе исходного дискурса своего собственного варианта текста, который по своей форме не тождественен тексту чужому [См.: Мурзин, Штерн 1991: 28]. Более того, точное воспроизведение чужого высказывания – еще не факт его понимания. Любой вузовский преподаватель знает, насколько далеки от действительного усвоения знания студенты, вызубрившие ответ на вопрос экзаменационного билета. Об этом совершенно справедливо писал Н.И. Жинкин: «Если наш партнер воспроизведет буквально принятую последовательность предложений, мы не будем знать, понял ли он сказанное. Механическое воспроизведение речи не является осмысленным» [Жинкин 1982: 79-80]. Анализ экспериментального материала позволил современному психолингвисту А.И. Новикову утверждать, что «понимание является опосредованным аналитико-синтетическим процессом, базирующемся на активной интеллектуальной переработке воспринимаемого текста. Эта переработка включает в себя членение текста на смысловые отрезки, выделение различного рода «контекстных объединителей», таких как «смысловые вехи», «опорные пункты», «контекстные подлежащие», а также объединение их в общий смысл» [Новиков 1983: 35-36].

Порождение и понимание текста широко используют механизмы разворачивания и свертывания. «В динамике текста, – пишет Л.Н. Мурзин – можно выделить по крайней мере два уровня – глубинный (семантический) и поверхностный (лексико-грамматический). На поверхностном уровне эта дискретность как бы размыта, текст становится перманентным, что способствует его целостному восприятию. Но не нужно думать, что на глубинном уровне мы имеем нерасчлененную структуру. В глубине текста обязательно присутствует и некоторая расчлененность, но иного

рода. Мы членим объект, который является предметом нашего описания, выделяем те или иные его признаки и т.д. Поэтому глубинный уровень текста также структурен, состоит из некоторой цепочки компонентов как результата расчленения единого глобального объекта описания» [Мурзин, Штерн 1991: 30]. Глубинная структура текста представляет собой семантический концентрат, ядерный смысл, который в ходе формирования целостного речевого произведения не даст говорящему отклониться от намеченной программы речепорождения. В реальном общении на глубинном уровне происходит пересечение и даже борьба различных смыслов, отражающих осознанные и не вполне осознанные речевые интенции (иллюкативные силы).

Понимание текста – это свертывание речевого произведения к исходной речевой схеме, образующейся во внутренней речи [См.: Новиков 1983: 36]. При этом в ходе компрессии воспринимаемого дискурса происходит переработка получаемой информации, которая сопровождается значительной перестройкой, преобразованием ее линейной структуры. Хорошей иллюстрацией процессов понимания текста стали классические эксперименты отечественных психологов на запоминание и воспроизведение текстов [См.: Зинченко 1961; Смирнов 1966]. Так, в опытах П.И. Зинченко по пересказу текстов детьми разного школьного возраста было отмечено снижение у старшеклассников полноты и точности в произвольном и непроизвольном запоминании информации. Пересказы десятиклассников иногда носили схематический характер, приближаясь по своему объему к пересказам школьников младших классов. Однако схематизм текстов старшеклассников определяется не ухудшением качества запоминания, а тем, что в своих дискурсах старшие подростки передавали исходную информацию в перекодированном, обработанном виде: они стремились воспроизводить не форму, а обобщенную модель основного содержания данного им текста.

Факты перестройки воспринимаемой информации показывают и эксперименты А.А. Смирнова [1966] по непроизвольному запоминанию. Данные опытов показали, что в ходе запоминания происходит отступление от подлинника. При этом преобразования оригинала не затрагивают ядерный смысл текста, а представляют собой итог сложной аналитико-синтетической деятельности по выделению главного, существенного содержания. Материалы экспериментов позволяют утверждать, что преобразование информации в ходе ее запоминания есть «результат перевода

субъектом воспринимаемого текста на свой внутренний язык, основными структурными единицами которого, по данным А.Н. Соколова [1967], являются «семантические комплексы» <...> В результате внутренняя речь становится высшим синтезом значений отдельных слов, превращаясь в язык смысловых комплексов, выступающих в качестве внутреннего языка, на который переводится воспринимаемый текст» [Новиков 1983: 38-39].

Свертывание текста, переработка, трансформация его исходной структуры – латентные процессы, характеризующие дискурсивное мышление. Они становятся важнейшим этапом в ходе понимания текста, после которого идет перекодировка, перевод высказывания с языка словесного на универсальный предметно-схемный код интеллекта. Как пишет, обобщая рассуждения о характере понимания речи, А.И. Новиков, «понимание – это сложный мыслительный процесс, проходящий ряд этапов, в результате чего происходит активное преобразование словесной формы текста, представляющее собой многократное перекодирование. Областью кодовых переходов является внутренняя речь, где совершается переход от внешних кодов языка к внутреннему коду интеллекта, на основе которого формируется содержание текста как результат понимания» [Новиков 1983: 46].

В своем анализе динамической структуры устных дискурсов мы будем опираться на существующие в современной отечественной науке концепции смыслового восприятия речевого произведения [См.: Богин 1986; Горелов 1987, 2003; Горелов, Седов 2001; Жинкин 1982, 1998; Новиков 1983; Леонтьев 1997; Лурия 1979; Мурзин, Штерн 1991; Сахарный 1989, 1994; Соколов 1967; и др.].

3. Исследование семантической структуры целостного текста

Психолингвистическая природа структуры дискурса раскрывается в исследовании его с точки зрения целостности (цельности). «Цельность, – пишет Л.В. Сахарный, – это психолингвистический феномен особого рода, который представляет собой возникающее в психике человека симультанное (одновременное) интегральное, полностью не совпадающее динамическое представление о некотором объекте» [Сахарный 1994: 20]. Целостность речевого произведения определяется единством замысла говорящего, экспликацией которого выступает тема текста. По мнению А.И. Новикова, «тема как свернутое и обобщенное представление содержания является конечным

результатом процесса осмысления. Она представляет собой понятый и эксплицированный замысел автора, реализованный в словах и декодированный на основе смысла. <...> Именно после определения темы, завершающей процесс формирования целостной структуры содержания, окончательно становится ясной роль и функция каждого элемента текста» [Новиков 1983: 112].

Целостность в порождении и восприятии текста предопределена уже упоминавшимся механизмом предвосхищения смысла (антиципации). Психологическая природа антиципации заключается в способности принимать те или иные решения с определенным пространственно-временным упреждением событий. Психологи выделяют пять основных уровней антиципации: «подсознательный (неосознаваемый, в частности, субсенсорный), сенсомоторный, перцептивный, «представленный» (уровень представлений), речемыслительный» [Ломов 1984: 95]. Все названные уровни хорошо проявляют природу текстовой целостности, ее многоступенчатую структуру.

Как справедливо указывает А.А. Леонтьев, «суть феномена цельности – психолингвистическая, она коренится в единстве коммуникативной интенции говорящего (говорящих) и в иерархии смысловых предикатов (...). В этом плане можно определить цельный текст как текст, который при переходе от одной последовательной ступени компрессии к другой, более глубокой, каждый раз сохраняет смысловое тождество, лишаясь маргинальных элементов» [Леонтьев 1976: 47]. Мысль о текстовой целостности как иерархически организованной структуре впервые в отечественной науке была высказана Н.И. Жинкиным. «Всякая речь, – отмечал исследователь, – может быть сведена к системе предикатов, которые, последовательно дополняя друг друга, раскрывают состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета действительности» [Жинкин 1956: 148]. По мнению ученого, семантическая структура целостного речевого произведения отражает процесс развертывания замысла в целостный дискурс. «Текст, – писал Жинкин, – расчленяется на иерархическую сеть тем, подтем, субподтем и микротем» [Жинкин 1998: 168]. Предикаты, составляющие содержание предложений и сверхфразовых единств, не должны нанизываться друг на друга, а как правило выступают в виде последовательного разворачивания, образуя иерархию, в которой можно выделить главные и второстепенные признаки предмета описания в тексте. Существующие модели изучения целостных дискурсов в той или

иной степени развивают и продолжают размышления Н.И. Жинкина.

Так, Т.М. Дридзе разработала метод исследования структуры речевых произведений, который получил название информативно-целевого (и шире – мотивационно-целевого) подхода [Дридзе 1979, 1984]. Изучение структуры текста ориентировано здесь на анализ и прогнозирование тех или иных возможных интерпретаций текста. Текстуальные отношения рассматриваются как иерархические семантико-смысловые. В ходе анализа «прежде всего выясняются мотив и цель сообщения (точнее, мотив и цель деятельности общения, в которой порождается и интерпретируется текст), а уже затем рассматривается тот материал (предмет), на котором этот мотив и эта цель реализуются» [Дридзе 1979: 56]. В структуре текста выделяются макро- и микрообразования. Макроструктура как раз строится, по мнению ученого, в виде иерархии смысловых блоков, включающих в себя предикацию первого порядка (где передается основная идея сообщения), предикацию второго, третьего и т.д. порядка (где общая мысль конкретизируется, иллюстрируется, разъясняется и т.д.). Микроструктура текста отражает полный набор коммуникативных интенций внутритекстовых связей, в которые вступают опорные смысловые узлы текста. Их выявление позволяет обнаружить основной смысловой стержень текста, представленный в логико-фактологической цепочке, семантика которой связана с предикацией первого порядка, и зависит от того, насколько осмысленно чтение (слушание) текста и его истолкование.

Сходные принципы исследования семантической структуры текста демонстрирует подход Л.П. Доблаева [1969, 1982, 1987]. В качестве единицы изучения исследователь рассматривает субъектно-объектное суждение. При этом текст в его завершенности также предстает в концепции ученого в виде сложного и своеобразного суждения. Текстовое суждение, так же как и предложение, имеет текстовый субъект и текстовый предикат. «Текстовый субъект, – пишет Доблаев, – означает то, о чем говорится в тексте. Он отвечает на вопрос: «О чем говорится в тексте?» <...>. Текстовый предикат – это то, что говорится в тексте о текстовом субъекте. Он отвечает на вопрос: «Что говорится в тексте о текстовом субъекте?» <...>. Поскольку логический субъект – это мысль о предмете, а логический предикат – мысль о его признаке (свойстве, действии), то объединяющее их логическое суждение есть мысль о предмете и его признаке (признаках). Если текстовый

субъект и его предикат анализировать вместе – как целое текстовое суждение, – то можно сказать, что текстовый субъект обозначает мысль о каком-то факте, а его предикат – о признаках этого факта» [Доблаев 1987: 5-9]. Вся же структура текста в ее сложности представляет собой иерархию текстовых субъектно-объектных образований, которые также подразделяются на предикации первого, второго и т.д. порядка, последовательно раскрывая общую тему текста, как правило, намеченную в его заглавии.

Идея предикцирования лежит и в основе метода исследования текстовой структуры, предложенного В.Б. Апухтиным [1977; 1978]. Ученый опирается на теорию актуального членения, которая распространяется им на текст. В качестве единицы изучения здесь выступает предикатема, которую составляет тема и рема (Т — R). Предикатема является носителем минимального смысла (S). Смысловая же структура текста, по Апухтину, есть система связанных между собой предикатем, которые образуют так называемое «ступенчатое погружение». В этом погружении происходит влияние и слияние смыслов связанных между собой предикатем, в котором смысл исходной предикатемы может трансформироваться как в тему, так и в рему предикатемы следующего ранга. Кроме собственно предикатем, исследователем выделяются гиперпредикатемы, составляющие группы предикатем, которые связаны между собой.

На концепцию актуального членения предложения опирается и подход к исследованию семантической структуры текста, представленный в работах видного отечественного психолингвиста Л.В. Сахарного [1990, 1994]. В ходе анализа развернутых текстов он выделяет уровневую систему тема-рематической организации, имеющую иерархические отношения: единицы нижних уровней составляют единицы уровней высших. Ученый выделил шесть таких уровней:

1. Уровень минимальных предикативных структур;
2. Уровень тема-рематических блоков;
3. Уровень узких комплексов (контактных пар блоков и их комбинаций);
4. Уровень соединений узких комплексов (константных триад и их комбинаций);
5. Уровень широких комплексов и их парадигматических соединений;
6. Уровень синтагматических соединений широких комплексов.

По мнению автора, такой подход «позволяет едиными приемами, с использованием единых понятий, единиц, операций и т.п. «поуровнево вскрывать и описать деривационную структуру текстов любой длины (от сверхкратких, до сверхдлинных), любой функционально-коммуникативной принадлежности (от устных бытовых до письменных текстов, научных или художественных), любого характера относительно «правильности» построения (от нормативно построенных – до текстов, созданных детьми или при патологии речи)» [Сахарный 1990: 28].

С понятием цельности (целостности) соотносится представление о композиционной завершенности текста. В этой связи важную роль приобретает анализ текстовой «рамки», т.е. начала и концовки речевого произведения. И здесь уместно, на наш взгляд, использование критерия «н о р м ы т е к с т о в о с т и», т.е. степени композиционной стройности целостного дискурса.

Указанной проблеме было посвящено экспериментальное исследование по реконструкции целостного речевого произведения из его частей – небольших смысловых отрезков, на которые он был предварительно разрезан [См.: Сорокин, Шахнарович, Сковцова 1976]. Как показали опыты, «к началу и концу текста, восстанавливаемого испытуемыми, сдвигаются наиболее существенная информация, заложенная в эталонном тексте. Середина текста весьма вариативна по отношению к эталонному тексту; та же вариативность наблюдается и в отношении одного восстанавливаемого текста к другому» [Там же: 78].

Данные, изложенные выше позволяют предположить, что в сознании носителя языка есть представление о «правильном» композиционном устройстве сообщения. Такое представление соответствует ядерной структуре дискурса, которой следует считать такое построение, которое в своем линейном развитии повторяет этапы формирования целостного высказывания, разворачивание замысла в текст. Подобное соответствие поверхностной структуры дискурса его динамическому строению мы будем называть психолингвистической нормой текстовости. В самом общем виде ей соответствует экспликация ядерного содержания текста в инициальной фразе, иерархия предикатов в разворачивании его в целостное речевое произведение и фигура сужения в текстовом финале.

В своем исследовании мы будем в той или иной степени использовать все рассмотренные выше методики анализа целостной структуры дискурса. При этом мы в большей степени будем

опираться на подход и терминологию, предлагаемые в работах Л.П. Доблаева.

4. Мозговая организация дискурсивной деятельности

Для исследования природы дискурсивного мышления, особенностей порождения и понимания целостных текстов продуктивно привлечение данных нейролингвистики (психолингвистики мозга). Эта научная область достигла в нашей стране значительных успехов [См., например: Лурия 1975, 1979; Ахутина 1975, 1989; Глезерман 1986; Бурлакова 1997; Цветкова 1985, 1996; и др.]. Нас главным образом интересуют результаты исследований асимметрии головного мозга [См.: Балонов, Деглин 1976; Деглин, Балонов, Долинина 1983; Черниговская, Деглин 1984; Иванов 1978, 1979, 1998; Сахарный 1989, 1994; Симеоницкая 1985; Блум, Лейзерсон, Хофстедтер 1988; Спрингер, Дейч 1984; Kimura 1969, 1974; Lenneberg 1967; Susanuma, Fujimura 1975; Wada, Davis 1977; и др.], которые позволяют с уверенностью утверждать, что в речевой деятельности активно участвует не только левое (доминантное) полушарие, как это считалось раньше, но и правое (субдоминантное).

Ответ на вопрос о роли правого полушария в речевой деятельности был получен при лечении разных тяжелых заболеваний с использованием унилатерального электросудорожного шока. Задача такого лечения состоит в том, чтобы вызвать у больного что-то вроде серии эпилептических припадков, что, как правило, улучшает его состояние. Для этого к голове человека приставляют электроды и на мгновение включают ток. Щадящая процедура лечения заключается в том, что электроды подключаются только к одной половине головы. При этом происходит подавление только одного полушария, второе продолжает работать нормально. Таким образом создается уникальная ситуация, когда одного и того же человека можно наблюдать в трех состояниях: до сеанса (у него работают оба полушария), при угнетенном правом полушарии и при угнетенном левом полушарии. Возникает возможность проверить степень участия разных полушарий в порождении и восприятии речи. Отечественными нейролингвистами Л.Я. Балоновым, В. Д. Деглиным и др. была разработана и проведена серия экспериментов, некоторые результаты которых мы приведем ниже [подробнее см.: Балонов, Деглин 1976; Деглин, Балонов, Долинина 1983; Черниговская, Деглин 1984].

1. Задание на выполнение рисунка какого-либо предмета. При угнетении **правого** полушария испытуемые нередко отказывались от выполнения задания, ссылаясь на то, что им не удастся «представить» предмет, который необходимо было нарисовать. При этом вместо того, чтобы изобразить предмет, они нередко писали слово, обозначающее этот предмет. При угнетении **левого** полушария участники экспериментов от рисования никогда не отказывались, рисовали даже охотнее, чем в контрольных исследованиях (где у них «работали» оба полушария), не заменяли изображение предмета его названием и не делали поясняющих надписей.

Далее рассмотрим отношение каждого из полушарий к различным единицам языка и речи.

2. Звуковой аспект языка. При «выключении» **левого полушария** испытуемые в значительной степени утрачивают способность к различению фонем. Они с трудом идентифицируют слова в речевом потоке. Однако они прекрасно улавливают интонацию, хорошо различают тембр речи (и могут отличить речь женщины от речи мужчины). Слушая песни, они плохо понимают слова, но зато хорошо воспринимают и воспроизводят мелодию.

При угнетении **правого полушария** пациенты различают в высказывании слова, но совершенно не способны определить интонацию, отличить речь женщины от речи мужчины, воспроизвести мелодию песни.

3. Лексический состав языка. В случае, когда «выключено» **левое полушарие**, резко сокращается запас активной лексики испытуемого. В ней начинают преобладать клишированные формы (приветствия, извинения, различного рода ритуализированные словесные знаки), междометные образования, ругательства и т.п. При проведении ассоциативных экспериментов больные производят мало прилагательных, глаголов, абстрактных существительных, служебных частей речи. Они испытывают затруднения в понимании слов с абстрактным значением (*религия, злоба, забота, страхи и т. д.*).

При угнетении **правого полушария** число активной лексики резко увеличивается, в ассоциациях появляются абстрактные существительные. В ассоциативном эксперименте наблюдается многоречие и даже болтливость.

4. Восприятие идиоматических выражений и метафор. Был проведен несложный эксперимент. Испытуемым предлагались комбинации по три карточки со словами: а) *лезть в*

бутылку, б) лезть в окно, в) сердиться; а) стальные нервы, б) стальные рельсы, в) сильный человек; т.е. а) метафора или идиома, б) словосочетание без метафорического значения, похожее на предыдущее, в) значение первого выражения. Больной должен был положить вместе карточки с теми фразами, которые, по его мнению подходят друг другу. При «выключенном» **левом полушарии** пациенты, как правило, складывали вместе *лезть в бутылку и сердиться; стальные нервы и сильный человек*. При угнетенном **правом полушарии** большинство испытуемых объединяло *лезть в бутылку и лезть в окно; стальные нервы и стальные рельсы*. Иными словами, прямое значение слов воспринимается главным образом левым полушарием, переносное – правым.

5. Восприятие синтаксических конструкций. Испытуемым в качестве задания предлагали рассортировать предложения типа «Ваня побил Петю», «Ваня побит Петей», «Петя побил Ваню», «Петю побил Ваня» и т. п. При «выключенном» **правом полушарии** предложения были четко сгруппированы в зависимости от того, кто в предложении выступает субъектом, а кто – объектом. В одной группе оказались «Петя побил Ваню», «Ваня побит Петей», «Ваню побил Петя»), а в другую группу попали предложения, в которых Ваня был действующим лицом. При угнетенном **левом полушарии** стратегия поведения пациентов была принципиально иной: в одну группу объединялись предложения, которые начинались со слов *Петя*, в другую – со слов *Ваня*. Основываясь на этом, можно предположить, что левое полушарие отвечает за тонкий механизм словесной передачи субъектно-объектных отношений. Правое же полушарие опирается на более обобщенный принцип синтаксирования: вначале стоит то, о чем идет речь («Тема»), а затем – то, что говорится об этом («Рема»).

6. Восприятие текста. Участникам опытов давалось задание на пересказ текста (в эксперименте использовался рассказ Л. Н. Толстого «Два товарища»). При «выключенном» **левом полушарии** пересказы в целом были меньше, чем при «выключенном» **правом**, зато набор ключевых слов – больше. Иначе говоря, для правого полушария характерна ориентация на целостный смысл, тогда как левое полушарие в большей степени отвечает за полноту его вербальной реализации.

На основании анализа приведенных фактов Л. В. Сахарный (1994) сделал вывод о существовании в нашем мозгу как бы двух грамматик – левополушарной и

правополушарной. Каждое полушарие обеспечивает свою стратегию в руководстве речевой деятельностью. Главное различие: левое полушарие отвечает за абстрактно-логический анализ поступающей информации. Эти механизмы описаны в традиционных учебниках по грамматике. Операции левого полушария связаны с выделением в тексте предложений и слов в предложениях, с выявлением связей между словами и предложениями текста, с выбором наиболее точного наименования понятия, с контролем за звуковым соответствием слова и т. д. Правое полушарие обрабатывает информацию с опорой на подсознание; его деятельность связана с конкретным, но и глобальным освоением ситуации общения. По мнению Л.В. Сахарного, правополушарная грамматика оперирует готовыми клишированными предложениями, целостными текстами, выделяя в их структуре тема-рематическое членение фраз.

В свете представленных фактов можно проинтерпретировать и описанные выше процессы порождения и понимания дискурса. Можно с определенной долей уверенности предположить, что разные коммуникативные условия требуют различных усилий от разных полушарий. Бытовое разговорное общение, основанное на общности ситуации и широко использующее речевые стереотипы, может быть связано лишь с правым полушарием при минимальном участии левого. Более сложные формы речевой деятельности предполагают совместную слаженную работу обоих полушарий. Данные нейролингвистики позволяют высказать гипотезу о том, что первичная стадия мотивации и формирования замысла (в образном коде УПК) осуществляется в правом полушарии. Именно там появляется общее представление о будущем высказывании, когда говорящий знает, о чем он будет говорить, но не знает, как. Затем в левом полушарии происходит перекодирование содержания сообщения во внутренней речи. Именно здесь под руководством речевых зон левого полушария происходит выбор синтаксических схем и предикатов. Только потом эти схемы наполняются лексикой, подбор грамматического одеяния для которой происходит под руководством заднеполушарных (гностических) отделов левого полушария. Процесс «переодевания» мысли в слова проходит под неусыпным контролем правого полушария, которое постоянно сверяет полученные результаты с исходным замыслом и реальной действительностью.

Еще более сложной представляется нейролингвистическая картина понимания речи. Факты, полученные учеными, позволяют

высказать предположение о том, что оба полушария начинают «работать» в процессе смыслового восприятия от первого слова. Левое полушарие производит «декодирование» языковых знаков, что происходит в задних отделах левого полушария. Параллельно с деятельностью левого полушария в правом происходит активный поиск целостного смысла воспринимаемого сообщения, предвосхищающее завершение расшифровки (антиципация). Кроме того, очевидно, правое полушарие помогает левому в понимании различного рода переносных значений слов, клишированных «крылатых выражений» и т. п. Результаты анализа левого полушария перебрасываются в правое, и здесь они сопоставляются с данными интуитивного постижения смысла, на основе анализа интонации, невербально-изобразительных сопроводителей коммуникации и т. п. Затем выявленное содержание проверяется на «здравый смысл» путем соотнесения данных анализа с фактами реальной действительности. Если соотношение не устраивает слушающего, то информация опять перебрасывается в левое полушарие, где подвергается дополнительному анализу и т. д.

Разумеется, представленная модель – лишь в грубом приближении отражает те сложнейшие процессы, которые протекают в нашем мозгу в ходе речевой деятельности. Дальнейшие поиски нейролингвистов вносят в них уточнения и изменения. Одно можно утверждать с очевидностью: нормальный мозг успешно функционирует только во взаимодействии обоих полушарий. Поэтому вряд ли верно считать одно из них полностью доминантным. Вместе с тем остается бесспорным, что наглядно-образное мышление более всего связано с «правым мозгом», который сам по себе не нуждается в речи и без нее верно оценивает наглядную ситуацию, зная, с «чем» он имеет дело, что «оно» собой представляет и умеет верно на «него» реагировать. Однако, этому уровню неизвестно, как «оно» называется. Без помощи левого полушария «правый мозг» не в состоянии сформировать никакого полного высказывания (сообщения) о предмете мысли.

Базируясь на существующих в современной нейролингвистике данных, мы попытались в своем исследовании проинтерпретировать выявленную в ходе сопоставительного анализа модель становления структуры устного дискурса с точки зрения онтогенетического развития мозговой организации дискурсивного мышления языковой личности.

§6. Социопсихолингвистический аспект изучения

структуры дискурса

Социолингвистический аспект исследования дискурсивного мышления предполагает изучение речевого поведения человека в связи с широким контекстом его социального бытия. Современная отечественная и зарубежная наука о языке накопила достаточно богатый багаж фундаментальных концепций в этой области [См., например: Баранникова 1970; Беликов, Крысин 2001; Бондалетов 1987; Дешериев 1977; Елистратов 1995; Ерофеева 1991; Жирмунский 1969; Карасик 1992, 2001; Крючкова, Нарумов 1991; Крысин 1989; Мечковская 1996; Никольский 1976; Новое в лингвистике ... 7. 1975; Поликарпов 1979; Принципы и методы ... 1989; Сиротинина 1998; Тарасов 1974, 1977; Туманян 1985; Трескова 1989; Швейцер 1976; Швейцер, Никольский 1978, Язык и массовая коммуникация ... 1984; Белл 1980; Брайт 1975; Лабов 1975; Юсселер 1987; Ervin-Tripp 1973, 1976; Fillmore 1972; Fishman 1972; Gumperz 1971; Hymes 1977; Labov 1977; и др.].

Общее пространство социолингвистики обычно подразделяют на макро- и микросоциолингвистику. Макросоциолингвистика предполагает «изучение межгрупповой интеракции на уровне крупных групп, вплоть до контактирующих наций и государств» [Белл 1980: 45]. Микросоциолингвистика основана на «анализе, сфокусированном на индивида в неформальной внутригрупповой интеракции малых групп» [Там же]. Настоящее исследование осуществлено в рамках микросоциолингвистики. Подобный подход ориентирован на индивидуально-психологические особенности языковой личности, а поэтому его уместно называть социопсихолингвистическим.

Применительно к объекту данной работы ракурс рассмотрения определяется решением двух взаимосвязанных и взаимозависимых задач: во-первых, выявление характера влияния на структуру устного дискурса разнообразных социально значимых условий языковой коммуникации; во-вторых, выделение социопсихолингвистических критериев анализа дискурсивного поведения, которые могут быть положены в основу типологии языковых личностей.

Социопсихолингвистический подход к изучению структуры дискурса соотносим с тем, что Д.Х. Хаймс называл «этнографией речи», которая, по мнению ученого, призвана ответить на вопрос «о том, какие сведения о речи, помимо правил грамматики и словаря, усваиваются ребенком в процессе его превращения в полноправного члена данного языкового общества» [Хаймс 1975: 44]. Предваряя

обзор, отметим, что если в решении первой задачи современная социалингвистика добилась значительных результатов, то в создании типологий конкретных носителей языка она пока еще делает только первые шаги.

1. Функционально-стилевая дифференциация дискурса

Проблема социальной обусловленности языка – одна из наиболее разработанных в науке о языке. В отечественной лингвистике ее рассмотрение опирается на давнюю традицию, которая восходит к работам И.А. Бодуэна де Куртене. Современным достижениям в этой области социалингвистика в значительной степени обязана усилиям диалектологов, стилистов, коллоквиалистов и др. исследователей функциональной и территориальной дифференциации языка [См., например: Баранникова 1970а, 1970б, 1985; Гольдин 1997; Долинин 1978; Земская и др. 1981, Земская, Ширяев 1988; Кожина 1983; Русская разговорная речь 1973; Русская разговорная речь ... 1983; Русская разговорная речь как явление ... 1996; Сиротинина 1974, 1997; Скребнев 1985; Современный русский язык ... 2003; Функциональные стили ... 1993; и мн. др.]. Не имея возможности остановиться на истории вопроса более подробно, отсылаем читателя к литературе обзорного характера [См., например: Баранникова 1970; Жирмунский 1969; Крысин 1989; Карасик 2003; Туманян 1985; Мечковская 1996; и др.]. Бегло коснемся лишь некоторых важных для исследования социалингвистических закономерностей эволюции языковой личности, социально и функционально обусловленных подсистем и некоторых других социально значимых критериев разграничения речевого поведения.

Литературный язык.

Традиционно проблема социальной дифференциации общения рассматривается в рамках выделения различных вариантов национального языка и, прежде всего, литературного языка и нелитературных компонентов национального языка. Под литературным языком понимается «форма исторического существования национального языка, принимаемая его носителями за образцовую; исторически сложившаяся система общеупотребительных языковых элементов, речевых средств, прошедших длительную культурную обработку в текстах (письменных и устных) авторитетных мастеров слова, в устном общении образованных носителей национального языка»

[Бельчиков 1997: 221]. Эта подсистема национального языка характеризуется рядом лингвистических свойств: «1) последовательная функциональная дифференцированность средств и связанная с этим постоянно действующая тенденция к функциональному разграничению вариантов <...>; 2) коммуникативная целесообразность нормы <...>; 3) литературная норма является результатом не только традиции, но и целенаправленной кодификации; в связи с этим: 4) стабильность и известный консерватизм нормы, ее медленная изменяемость: норма *должна* отставать от развития живой речи <...>» [Крысин 1989: 46]. Не вдаваясь в тонкости полемики об основаниях для выделения различных подсистем в рамках литературного языка, обозначим близкую нам точку зрения ученых, которые указывают на существование двух разновидностей литературного языка: кодифицированного литературного языка (КЛЯ) и разговорной речи (РР) [подробнее см.: Баранникова 1985; Земская и др. 1981; Земская, Ширяев 1988; Лаптева 1976; Русская разговорная речь 1983; Сиротинина 1974, 1997; Скребнев 1985; Инфантова 1973; и др.].

Для кодифицированного литературного языка релевантна дифференциация на функциональные стили, которые представляют собой «варианты литературного языка, обусловленные различными сферами общения» [Крысин 1989: 43]. Границы функциональных стилей размыты, однако «в каждом из них выявляется ядро с наиболее ярко выраженной спецификой и периферия, в которой специфика стиля ослаблена и наблюдается пересечение с характеристиками иного функционального стиля» [Функциональные стили... 1993: 3-4]. Принято говорить о существовании следующих стилей литературного языка: делового, научного, публицистического и художественного [См.: Кожина 1983; Функциональные стили... 1993; Крысин 1989; и др.]. По мнению большинства современных стилистов «РР противостоит всему КЛЯ в целом, т.е. КЛЯ в совокупности всех его функциональных стилей, при этом сама РР есть такая языковая система, которая выделяется именно как специфическая разновидность языка, очень широкая и разнообразная, но единая не по тем признакам, на основании которых выделяются функциональные стили» [Земская и др. 1981: 48].

Нам близка точка зрения, в основе которой лежит представление о незначимости для РР (и шире – для всего континуума бытового общения) членения на функциональные стили [Крысин 1989: 44; Земская и др.: 18]. Действительно, по нашему мнению, для общего

пространства повседневной коммуникации гораздо важнее дифференциация на речевые жанры, отражающие типические ситуации социально значимого взаимодействия членов социума. Но прежде чем мы поставим и рассмотрим проблему жанров бытового общения, обратимся к нелитературным формам дискурсивного поведения языковых личностей.

Нелитературные языковые подсистемы.

За пределами литературного языка оказываются территориальные и социальные диалекты.

Диалект.

Территориальный, или местный, диалект «свидетельствует скорее о географическом, нежели о социальном членении языка. Однако территориальная локализованность – лишь одна из характерных черт этой подсистемы национального языка; одновременно это и социальная языковая разновидность, поскольку местными диалектами владеет круг лиц, достаточно определенных в социальном отношении: в современных условиях это крестьяне старшего поколения» [Крысин 1989: 46]. Поскольку предметом нашего исследования выступает речь городских школьников, проблема влияния диалекта на характер становление языковой личности (важная сама по себе) в настоящей работе не рассматривается.

Просторечие.

Другой нелитературной сферой языкового общения является просторечие – «ненормированная, социально ограниченная речь горожан, находящаяся за пределами литературного языка» [Капаназе 1984: 5]. Традиционно в объем понятия термина «просторечие» вкладывается два значения. Во-первых он обозначает общенародные, нарушающие нормы литературного языка средства общения, которые не имеют собственных признаков системной организации, но проявляются на всех языковых уровнях (фонетика: *километр, шофер, маненько, коидор, транвай, ндравиться*; морфология: *туфель, статуи, делов, на бюллютне, матеря, без пальта, ширише*; синтаксис: *интересоваться об политике, достигать до цели*; лексика: *ложить, покласть, серчать, дух (запах), шитво, озябнуть*) [подробнее см.: Журавлев 1997: 391]. Говоря о просторечной лексике можно, по справедливому выражению Л.А. Капаназе, выстроить лестницу, «ступени которой займут лексические единицы, пришедшие из разных сфер языка, – здесь встретим диалектизмы, жаргонизмы, профессионализмы,

«канцелярит» и даже номенклатурные обозначения. Современное просторечие – необычайно пестрое явление, в нем получают распространение самые неожиданные языковые аномалии из самых неожиданных источников, и существование и одновременное сосуществование разнородных языковых явлений в пределах городского просторечия поддержано тем, что эта лексическая «общность» не является системой и не образует регулярных лексико-семантических рядов» [Капанадзе 1984а: 127].

Второе значение термина «просторечие» – элементы низкого стиля устной речи, которые служат для выражения сниженной (вульгарной) экспрессии (*паскуда, стерва, долбануть, враскоряку, сволочь и др.*). Обслуживая узкобытовые сферы коммуникации, просторечие проникает в повседневную речь горожан в виде субстрата. При этом ярче всего этот субстрат проявляется в речевых жанрах низкой бытовой словесности: в бытовой ссоре, болтовне, семейном разговоре и т.п.

Молодежный жаргон.

Особое значение в связи с общими задачами нашего исследования имеет еще одна нелитературная форма речи – молодежный жаргон (арго, сленг). Изучение этой речевой стихии активизировалось в нашей стране в последнее десятилетие [См.: Елистратов 1994, 1995; Ермакова, Земская, Розина 1999; Словарь молодежного... 1992; Химик 2000; Юганов, Юганова 1997; Химик 2002; и др.]. Как справедливо пишет В.С. Елистратов, «арго является языковым отражением неистребимой потребности людей объединяться, группироваться с самыми различными целями – от совместного продолжения потомства (семья, семейное арго) до совместного постижения тайн бытия (например арго теософов) или коллективного грабежа и убийства (уголовное арго)» [Елистратов 1995: 24]. Эту особенность жаргона ученый назвал герметическим комплексом. Другая, противоположная тенденция речевого функционирования арго обозначена им термином кинический комплекс (от слова кинизм – направление в древнегреческой философии, ярким представителем которой был знаменитый Диоген из Синопа). Главная отличительная черта кинизма – принципиальная неофициальность, незавершенность. В этом смысле арго – противоположность подъязыку кодифицированной литературной речи. Это язык улицы, язык неформального общения, отрицающий всякий контроль и диктат государственной власти. Наконец, еще одна характерная для современного арго (и молодежного жаргона – в особенности) черта

– это то, что исследователь называет раблезианским комплексом. Эта характеристика арготического дискурса связана с мирозерцательной природой функционирования жаргона – с народной смеховой философией, в основе которой лежит оптимистическое карнавальное мироощущение [См.: Бахтин 1980], коллективное бессознательное этноса, которое дает индивиду ощущение бессмертия в своем качестве части целого, клетки могучего вечного организма нации. Именно этим объясняется интерес арготического дискурса и тезауруса к карнавально-раблезианской тематике: еда, выпивка, отправление естественных потребностей, драка, половая жизнь вообще и обозначение атрибутов телесного низа, в частности. «Арго, – пишет Елистратов, – по сути дела, мало интересуется остальным миром, информация из него привлекается постольку, поскольку она имеет отношение к телесной жизни. Но дело в том, что потенциально к человеческому телу имеет отношение все, весь мир. Поэтому арго – это имманентная проба мира в призме человеческого тела, языковая попытка сделать мир огромным человеческим телом. Это смеховое очеловечивание мира, его «отелеснивание», «инкарнация», превращение его в тело. Мир осмеивается через тело и таким образом перестает быть страшным, чуждым. В этом и заключается глубинная магия арго. Глубинно арго, со всем его словесным, фонетическим, словообразовательным, риторическим составом, есть грандиозная смеховая метафора тела» [Елистратов 1995: 105-106].

Молодежный жаргон восходит к интержаргону, подсистеме, обслуживающей фамиллярно-бытовую сферу социального взаимодействия городской молодежи. Характерно то, что в работах современных лингвистов это речевое явление все чаще оценивается не как негативное (с которым «необходимо бороться»), а как закономерное и (даже) положительное. «Арго – это не паразитический нарост, – пишет все тот же Елистратов, – не порча, а смеховая лаборатория языка» [Там же: 670].

Псевдолитературная форма языка – новояз.

Рассматривая нелитературные виды речевого общения, необходимо упомянуть об аномальном проявлении коммуникации, которое с легкой руки Дж. Оруэла получило название *новояз* [подробнее см.: Земская 1996; Купина 1995; Шапиро 1992; Седов 1993; и др.].

Феномен новояза нуждается в осмыслении прежде всего в свете проблем культуры поведения человека вообще и – уже – в русле вопросов культуры общения. Новояз – явление, несущее гораздо

большой вред становящейся языковой личности, нежели описанный К.И. Чуковским «канцелярит», представляющий собой лишь неправомерное вторжение официально-делового стиля в иные функциональные сферы речи. Новояз – подъязык, рожденный в недрах кабинетов партийной номенклатуры и насаждаемый как продукт тоталитарной «социалистической герменевтики», как выражение официальной картины мира языковыми средствами. Это стилевое образование сочетает в своих дискурсах полное отсутствие личного начала и директивность (*без доклада не входит; на территории не сорить; нарушители порядка подвергаются штрафу; вкладчики обслуживаются вне очереди; есть мнение; стоит вопрос; проблема решается и т.п.*), исключает любые оценочно-аналитические регистры (предполагающие рефлекссию, осмысление передаваемой информации) и одновременно насаждает ценностные шоры стереотипного восприятия. Некая «вышестоящая инстанция», интенция сверху, персонифицированная, но неоспоримая, приводит в действие и контролирует механизм социального взаимодействия людей. Все обязаны подчиниться императиву, диктату новояза, чья картина мира предстает раз и навсегда застывшей, не подверженной никакой эволюции и развитию. Оттого-то так не любит новояз глагольные формы, обозначающие процессуальность, последовательно заменяя их, где это возможно формами именными (*совершать поездку; осуществлять учебный процесс; выгул собак; помывка в бане и т.п.*).

Задача новояза – создание языковыми средствами идеологической призмы, через которую человек должен воспринимать окружающий мир (она включает в себя устоявшиеся обороты, лозунги, клише, утверждающие ценностные координаты языковой модели мира: *религия – опиум для народа; народ и партия – едины; бешеные псы буржуазии; светлое будущее коммунизма; загнивающий капитализм и т.п.*). Все это приводит к семантической поляризации тезауруса, в котором лексика расслаивается на положительную (*социалистический, пролетарский, атеизм, советский, материалистический и т.д.*) и отрицательную (*капиталистический, буржуазный, религиозный, идеализм и т.п.*).

Другая особенность этого подъязыка – его тоталитарная агрессивность. Значительная часть идеоматических выражений пришла в новояз из речи военных (*взять на вооружение; занять позиции; включить в арсенал; отразить обстановку; выйти из*

окопов; встать в строй; сложить оружие; объявить войну (какому-либо явлению); *бороться за успеваемость; передовые рубежи; передний фронт; битва за урожай; и мн. др.* Подобное словоупотребление внедряет в сознание носителя новояза милитаризованное мироощущение. Оно формирует картину мира, в которой присутствует постоянная готовность к конфликту, к противоборству с тем, что не укладывается в ценностную систему официальной идеологии. Новояз нащепывает готовые оценки воспринимаемых текстов, зомбируя языковую личность на агрессивную нетерпимость к инакомыслию; он же подсказывает законченные клише, блоки, содержащие оценочные официозные суждения, подчиняя человека, парализуя его волю в совершении важных социально значимых поступков.

Изменения, произошедшие в нашей стране, уменьшили питательную почву для развития этого псевдолитературного подъязыка. Однако, как совершенно справедливо пишет Е.А. Земская, «новояз не сразу сходит со сцены. Многие люди еще не смогли порвать его путы и начать говорить и писать свежим языком» [Земская 1996: 24]. Новояз способен к социальной мимикрии: из кабинетов партчиновников он перекочевывает в коридоры новой власти, сковывая мысль новой номенклатуры. Однако из речи людей интеллигентных новояз уходит. И прощание с ним сопровождается осмеиванием: из подъязыка серьезной официально-деловой коммуникации новояз превращается в источник субкультуры, где его выражения приобретают все более пародийный характер.

В своем диссертационном исследовании мы вслед за Е.А. Земской будем выделять три функции новояза в повседневном общении: «1) как важнейший элемент пародирования, ерничества (стёба); 2) как серьезный элемент бюрократического языка, идущего из прошлого; 3) реликты новояза, живущие в бытовой речи без установки на шутку, свидетельствуют о сохранении у многих говорящих особенностей советского менталитета» [Земская 1996: 28]. Характер присутствия новояза в речевом поведении различных языковых личностей может служить критерием для различения их социолингвистической компетенции.

Табуированная подсистема языка – сквернословие.

Говоря о становлении языковой личности школьника, нельзя не упомянуть и о таком языковом явлении, как сквернословие. Этот речевой феномен в обобщающих работах по социолингвистике обычно не упоминается. Его существование «стыдливо»

замалчивается, как нечто, стоящее за пределами интересов академической науки. Однако коммуникативная подсистема, называемая «русским матом», табуированной сферой коммуникации, представляет собой явление столь же древнее, как и сам язык. В исследованиях последнего времени наблюдается попытка разобраться в причинах его возникновения и функционирования [Подробнее см.: Жельвис 1993, 1997, Успенский 1996; Седов 1995; Плущер-Сарно 2001]. По свидетельству Ю.М. Лотмана, «замысловатый, отборный мат – одно из важнейших средств, помогающих адаптироваться в сверхсложных условиях. Он имеет бесспорные признаки художественного творчества и вносит в быт игровой элемент, который психологически чрезвычайно облегчает переживание сверхтяжелых обстоятельств» [Лотман 1995: 14]. Социально-коммуникативные функции этого подъязыка сводятся, с одной стороны, к созданию атмосферы веселого фамильярного общения, предполагающего отношения дружеской доверительности между коммуникантами. С другой стороны, областью использования мата становится экстремально-запредельная, агрессивно-опасная сфера социального бытия. Сквернословие прочно укореняется в речевой деятельности, которая сопровождает ситуации, стоящие за гранью нормы, порога: скандалы, ссоры и др. В этих случаях нецензурные выражения могут обретать свойства психотерапевтической разрядки, стать способом облегчения, избавления от «дурной» энергии [См.: Седов 2003а].

Исследования последнего десятилетия приводят ученых к выводу о том, что русский мат – речевое явление, занимающее в общенациональном языковом пространстве свое законное, только ему подобающее место. В исследовании становления языковой личности важно учитывать, что сквернословие, используемое в несвойственной ему функции повседневного общения, способно как лекарство, употребляемое в неразумных дозах, отравить жизненные системы коммуникации, питающие организм культуры. Однако, проявляясь в особых откровенно-интимных, фамильярно-искренних или же, наоборот, запредельно-безысходных экстремальных ситуациях человеческой жизни, этот экспрессивный, несущий в себе амбивалентную энергию коллективного бессознательного подъязык способен выразить самые разные оттенки эмоциональной сферы бытия и быта.

Речевая субкультура.

По справедливому мнению Б.М. Гаспарова, «основу нашей языковой деятельности составляет гигантский «цитатный фонд, восходящий ко всему нашему языковому опыту» [Гаспаров 1996: 105-106]. Этот огромный резервуар готовых формул и вырванных из контекста фраз, который образует обширную область устной словесности, в целом выступающей отражением «речевого коллективного бессознательного», мы называем термином *речевая субкультура*

Сфера формирования и функционирования речевой субкультуры – нижние пласты «жизненной идеологии» (М.М. Бахтин), в которых происходит накопление и трансформация неясных речевых впечатлений носителей языка. Субкультура существует в виде образных выражений, метких приговорок и т.п., употребляемых в рамках языковой игры, о которой у нас еще пойдет разговор. Продукты речевой субкультуры отличаются от таких лингвистических образований, как пословицы, поговорки и фразеологизмы, имеющих характер номинативных единиц языка. Фразы, составляющие речевую субкультуру, обычно воспринимаются людьми как чужая речь, как осколки каких-либо прецедентных текстов, общеизвестных речевых ситуаций и т.п. [См.: Караулов 1987; Норман 1991, 1998; Горелов, Седов 2001; Седов 1995; Слышкин 2000; Красных 2003]. Возникновение субкультуры нельзя представлять в виде механического накопления обрывков речевых произведений. Контекстная семантика предложений, выхваченных из прецедентных текстов, преломляется в многочисленных индивидуальных языковых сознаниях. Сами эти высказывания попадают в тигель народного словотворчества, становясь материалом для формирования национальной языковой картины мира.

Речевая субкультура рождается в ходе обыденного устно-бытового общения простых, так сказать, рядовых языковых личностей. Она становится частью того, что Б.М. Гаспаров называет языковым существованием, а Б.Ю. Норман – лингвистикой каждого дня. В континууме культуры она предстает в виде живого, изменяющегося организма. Каждое поколение создает свою речевую субкультуру. Ее функционирование связано с языковой модой, языковым вкусом эпохи [Костомаров 1994]. Своя субкультура есть у разных малых социальных групп: у студентов, рабочих, учителей, школьников и т.п. При этом, однако, можно говорить о *интерсубкультуре*, объединяющей все виды и типы субкультур. Она становится частью обширного языкового

пространства, именуемого языком города. Исследование речевой субкультуры позволяет лучше понять своеобразие языковой картины социума. Такое изучение продуктивнее всего проводить на материале анализа языкового сознания обитателей небольших провинциальных городов.

В свете поставленных в работе задач наше внимание будет обращено и на особый тип субкультуры, действие которой ограничивается рамками одной семьи – семейной субкультуры (иногда ее называют семейным аргом [См.: Кукушкина 1981; Елистратов 1995]. Это обычно небольшой набор фраз, словечек и т.д., значение которых понятно только членам той или иной семьи. Как правило, семейная субкультура хранит в себе память о нестандартных речевых ситуациях, в которых и были рождены ее элементы.

2. Жанровая природа дискурсивного мышления

Изучение процесса становления дискурсивного мышления не может игнорировать учение о жанрах речи, которое к настоящему времени оформилось в особое перспективное направления неолингвистики – жанроведение (генристику) [См.: Арутюнова 1992; Баранов 1997, 1999; Барнет 1985; Вежибicka 1997; Гайда 1999, Гольдин 1997; Дементьев 1997, 1998, 1999, 2000; Дементьев, Седов 1999; Жанры речи 1-3 1997-2002; Капанадзе 1988; Китайгородская, Розанова 1999; Салимовский 2002; Седов 1998, 1999, 1999а, 2001; Федосюк 1997; 1997а; Шмелева 1990, 1995, 1997; и др.]. Однако, несмотря на обилие работ, посвященных этой проблеме, в современной науке еще нет единства в осмыслении языковой природы жанров общения. Недостаточная разработанность проблем жанровой дифференциации речи заставляет нас обратиться к рассмотрению основных аспектов общей теории речевых жанров.

Как известно, впервые проблему жанров речи поставил крупнейший философ и филолог XX века М.М. Бахтин. Практически ни одна работа по жанроведению не обходится сейчас без цитаты из ставшей весьма популярной статьи ученого «Проблема речевых жанров» [Бахтин 1996]. Учение о жанрах речи составляет один из аспектов бахтинской философии языка, которая, в свою очередь, отражает лишь одну из граней его целостной концепции культуры. Речевой жанр Бахтин считал категорией, которая позволяет связать социальную реальность с реальностью языковой. Жанры речи он называл «приводными ремнями от истории общества к истории языка» [Бахтин 1996: 165]. При этом речевой жанр ученый считал универсальной единицей речи.

«Богатство и разнообразие речевых жанров, — отмечал исследователь, — необозримо, потому что неисчерпаемы возможности разнообразной человеческой деятельности и потому что в каждой сфере человеческой деятельности вырабатывается целый репертуар речевых жанров, дифференцирующийся и растущий по мере развития и усложнения данной сферы. Особо нужно подчеркнуть крайнюю разнородность речевых жанров (устных и письменных). В самом деле, к речевым жанрам мы должны отнести и короткие реплики бытового диалога (причем разнообразие видов диалога в зависимости от его темы, ситуации, состава участников чрезвычайно велико), и бытовой рассказ, и письмо (во всех его разнообразных формах), и короткую стандартную военную команду, и развернутый и детализованный приказ, и довольно пестрый репертуар деловых документов (в большинстве случаев стандартный), и разнообразный мир публицистических выступлений (в широком смысле слова: общественные, политические); но сюда же мы должны отнести и многообразные формы научных выступлений и все литературные жанры (от поговорки до многотомного романа)» [Бахтин 1996: 159-160].

Следуя духу концепции ученого, мы определяем речевые жанры как вербально-знаковое оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей. Главное, что подчеркивает данное определение, это первичность в предлагаемом подходе социально-психологического бытия людей. Однако подобная дефиниция слишком обща: она соответствует общим положениям бахтинской философии языка, но для решения конкретных задач типологии речи нуждается в дополнительной разработке. Приведенные рассуждения с неизбежностью влекут за собой вопрос о принципах разграничения, классификации речевых жанров. Еще в 50-е годы Бахтин указывал на необходимость создания типологии речевых жанров по сферам человеческой деятельности. Для первичного разграничения речевых жанров имеет смысл говорить о разной коммуникативной природе жанров, тяготеющих к разным стилевым пространствам. Так, традиционно речевое поведение людей разделяется по следующим параметрам: письменный / устный, официальный / неофициальный, публичный / непубличный.

Оппозиция устный / письменный связана с формой передачи информации в речевой коммуникации. Устная коммуникация предполагает ситуативность речи, непосредственный контакт

участников общения, возможность использования невербальных средств коммуникации и т. п. Письменная коммуникация – это, как правило, речь без собеседника, опирающаяся на максимально полное использование лексических и грамматических средств языка, но при этом речь, не знающая временного дефицита, что позволяет вносить исправления, корректировать написанное и т. п. Структура письменных жанров тяготеет к более жесткой монологической форме речевых произведений. Устные (особенно разговорные) жанры допускают значительно большую вариативность в использовании языковых средств.

Официальность / неофициальность стоит близко к используемой в социолингвистике оппозиции формальный / неформальный. Под формальными подразумеваются отношения, закрепленные в рамках социально значимых институтов общества; неофициальные – отношения, возникающие вне формальных социальных структур. Жанры, характеризующие официальное общение имеют большую степень конвенциональности и стереотипичности, нежели жанры неофициальной коммуникации.

Определенную роль в создании типологии жанров по сферам коммуникации может играть фактор публичности / непубличности общения. Эта характеристика коммуникативного пространства связана с особенностями обстановки протекания общения. Публичность понимается обычно как присутствие массового адресата речи. По справедливому мнению В. Барнета, «фактор публичности – непубличности не имеет характера бинарного противопоставления, а скорее представляет собою два крайних полюса, между которыми признак публичности может проявляться с нарастающей или убывающей силой» [Барнет 1985: 89]. Жанры публичного общения предполагают более высокую степень осознанности в употреблении языковых средств, нежели жанры речи непубличной.

Для создания научной классификации речевых жанров немаловажно определить соотношение этой категории речи с понятием стиля и некоторыми стилевыми образованиями. По справедливому мнению К.А. Долинина, функциональные стили – «это не что иное, как обобщенные речевые жанры, т. е. речевые нормы построения определенных, достаточно широких классов текстов, в которых воплощаются обобщенные социальные роли» [1978: 60]. Однако некоторыми исследователями высказывается мысль о сквозных (вертикальных) жанровых формах, способных, сохраняя свою жанровую природу, проявляться в различных стилях

речи [Орлова 1997]. С нашей точки зрения, подобной полифункциональностью обладает не жанры в узком значении термина, а минимальные жанровые единицы (субжанры), которые способны выступать во внутрижанровой интеракции на правах речевых тактик, равных одному речевому акту.

В создании общей теории жанров необходимо разграничивать понятия жанр / текст. По нашему убеждению, они принадлежат к различным плоскостям исследования общения. Текстовый подход рассматривает речевое сообщение в аспекте его внутреннего строения, с точки зрения тех языковых единиц, которые обслуживают межфразовые связи, выполняют композиционную функцию и т. п. Жанр есть вербальное отражение интеракции, социально-коммуникативного взаимодействия индивидов [См.: Дементьев 1998; Дементьев, Седов 1998, 1999].

Речевой жанр необходимо рассматривать как составляющую дискурса. Такое понимание, хорошо вписывается в социо-прагматическую концепцию дискурса, которая в течение нескольких лет разрабатывается в волгоградской школе неолингвистики, во главе которой стоит В.И. Карасик [2000, 2002 и др.]. Дискурс, в рамках концептуальных положений школы, представляет собой «семиотическое пространство, включающее вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание данной коммуникативной сферы, а также тезаурус прецедентных высказываний и текстов. В потенциальное измерение дискурса включается также представление о типических моделях речевого поведения и набор речевых действий и жанров, специфических для данного типа коммуникации» [Шейгал 2000: 11]. Подобный подход к типологии сфер общения и коммуникативных ситуаций опирается на противопоставление личностно-ориентированного / статусно-ориентированного типов дискурсов. «В первом случае нас интересует человек говорящий (пишущий) во всем богатстве его личностных характеристик, во втором случае – он же, но как представитель той или иной группы людей. Личностно-ориентированный дискурс представлен в двух основных разновидностях – обиходное и художественное общение, статусно-ориентированный дискурс – во множестве разновидностей, выделяемых в том или ином обществе в соответствии с принятыми в нем сферами общения и сложившимися общественными институтами (политический, деловой, научный, педагогический, медицинский, военный, спортивный, религиозный,

юридический и другие виды институционального дискурса)» [Карасик 1999: 4].

Общая теория речевых жанров не может игнорировать психолингвистическую природу внутрижанровой коммуникации. В этой связи очень важно понимать, что жанры речи не являются внешним условием коммуникации, которые говорящий / пишущий должен соблюдать в своей речевой деятельности. Жанры речи присутствуют в сознании языковой личности в виде фреймов, влияющих на процесс разворачивания мысли в слово. При этом формирование дискурса уже на стадии внутреннего планирования использует модель порождения речи, которая соответствует конкретной ситуации общения и которая диктуется жанровым фреймом. Дискурсивное мышление, обслуживающее задачи создания многообразных речевых произведений, имеет принципиально жанровый характер. Овладение навыками жанрового мышления предполагает довольно долгий путь обучения. В ходе своего социального становления языковая личность «врастает» в систему жанровых норм. В свою очередь, эта система «врастает» в сознание говорящего индивида по мере его социализации, влияя на характер его дискурсивного мышления, определяя уровень его коммуникативной компетенции.

Универсальность категории речевого жанра выдвигает задачу разграничения речевых интеракций, разных по объему. Попытки такой дифференциации встречаются в работах современных генристов. Так, например, М.Ю. Федосюк предлагает различать «элементарные» и «комплексные» жанры [1997: 104].

Речевой жанр в узком значении термина – центральная единица предлагаемой нами типологии. Это микрообряд, который представляет собой вербальное оформление взаимодействия партнеров коммуникации, т. е. обычно это достаточно длительная интеракция, порождающая диалогическое единство или монологическое высказывание, которое содержит несколько сверхфразовых единств. К числу речевых жанров можно отнести разговор по душам, болтовню, ссору, светскую беседу, застольную беседу, анекдот, флирт и т. п. Для обозначения жанровых форм, представляющих собой одноактные высказывания мы предлагаем термин **субжанр**. Субжанры – минимальные единицы типологии речевых жанров и равны одному речевому акту. В

конкретном внутрижанровом взаимодействии они чаще всего выступают в виде т а к т и к , основное предназначение которых – менять сюжетные повороты в развитии интеракции. Нужно особо отметить способность субжанров к мимикрии в зависимости от того, в состав какого жанра (стиля) они входят. Так, колкость в светской беседе отлична от колкости в семейной ссоре и т. п.

Логика подобной терминологической дифференциации жанровых форм подталкивает к выделению в общем пространстве бытового общения макрообразований, т. е. речевых форм, которые сопровождают социально-коммуникативные ситуации, объединяющие в своем составе несколько жанров. Такие образования мы предлагаем называть г и п е р ж а н р а м и , или г и п е р ж а н р о в ы м и ф о р м а м и . Так, например, можно выделить гипержанр «застолья», в состав которого войдут такие жанры, как тост, застольная беседа и т. п. Другая гипержанровая форма – «семейный гипержанр»; он включает в себя такие жанры, как семейная беседа, ссора и т. п. В рамках гипержанра «дружеское общение» можно выделить такие жанры, как болтовня и разговор по душам и т. д.

Единый континуум повседневного общения представляет собой систему текучих, меняющихся во времени и в пространстве форм речевого поведения, которые способны мгновенно реагировать на любое изменение в структуре социального взаимодействия внутри того или иного этноса. Явления «житейской идеологии» (М.М. Бахтин), бытового социума, которые исчезают из жизни, заставляют отмирать или видоизменяться речевые жанры, отражающие эти типические социально-коммуникативные ситуации прошлого. Например, на периферию жанрового пространства уходит когда-то весьма актуальный гипержанр общения на общей кухне в коммунальной квартире; зато формируются новые жанры, связанные с новыми социально-типическими ситуациями, например: жанр разборки при автомобильной микроаварии, вызванной столкновением машин. Подобная текучесть, незавершенность норм внутрижанрового поведения позволяет выделить в рамках предлагаемой типологии переходные формы, которые осознаются говорящими как нормативные, но располагаются в межжанровом пространстве. Такого рода жанровые образования мы предлагаем называть ж а н р о и д а м и . Так, можно, например, выделить жанроид, представляющий собой гибрид болтовни и разговора по душам, жанроид, сочетающий в

себе элементы ссоры и семейной беседы (конфликтная семейная беседа) и т. п.

М.М. Бахтин предлагал деление всего корпуса жанров речи на первичные и вторичные речевые жанры. В предлагаемой нами системе дифференциальных признаков маркированным членом данной оппозиции будет первичный речевой жанр, т. е. жанровый фрейм, овладение которым происходит бессознательно, подобно овладению родным языком. Первичные жанры можно отнести к нижнему, бытовому слою общего континуума повседневной коммуникации, к «житейской идеологии». К жанрам такого типа следует отнести болтовню, ссору, разговор по душам и мн. др. Жанры вторичные – это как бы верхний уровень речевого пространства. Они тяготеют к официальным и публичным видам коммуникации. В рамках повседневного общения вторичные и первичные жанры можно обозначить как **р и т о р и ч е с к и е** и **н е р и т о р и ч е с к и е** ж а н р ы . Риторическая разновидность жанровых форм предполагает наличие у языковой личности осознанных умений и навыков в области языкового оформления высказывания в соответствии с ситуацией общения, сходных с принципами построения художественных текстов (эстетики словесного творчества), деловых и научных.

Важнейшим принципом разделения жанров бытового общения следует считать выявление Т.Г. Винокур для всего пространства речевого поведения полюсов **и н ф о р м а т и к и** и **ф а т и к и** . Информатика, по мнению ученого, включает в себя общение, имеющее целью сообщение о чем-либо. Под фатикой в широком смысле она понимает коммуникацию, имеющую целью само **о б щ е н и е** . Генеральной фатической интенцией является удовлетворение потребности в общении – **к о о п е р а т и в н о м** или **к о н ф л и к т н о м** , с разными формами, тональностью, отношениями (степенью близости) между коммуникантами [Т.Г. Винокур 1993; Дементьев 1999; Дементьев, Седов 1999]. Каждый из этих двух общих видов речевого взаимодействия обслуживает более частные коммуникативные интенции.

Необходимо отметить, что в реальной коммуникации не существует чистой информатики и чистой фатики. Поэтому все речевые жанры можно поделить на информативные по преимуществу (жанры, в которых говорящий главным образом передает новую для слушателя информацию) и фатические по преимуществу (где суть общения не столько в передаче

информации, сколько в выражении разнообразных нюансов взаимоотношений между участниками коммуникации).

К числу законченных теорий речевых жанров, существующих в отечественной лингвистике, можно отнести концепцию Т.В. Шмелевой. В качестве модели описания и систематизации речевых жанров она предлагает «анкету» речевого жанра. Эта анкета включает семь пунктов: «коммуникативная цель жанра»; «концепция автора»; «концепция адресата»; «событийное содержание»; «фактор коммуникативного прошлого»; «фактор коммуникативного будущего» и, наконец, «языковое воплощение» [Шмелева 1997]. Исследователь выделяет четыре класса РЖ: *и н ф о р м а т и в н ы е*, *и м п е р а т и в н ы е* (содействуют осуществлению событий реальной действительности: просьбы, советы и т. д.), *э т и к е т н ы е*, или перформативные (формируют события социальной действительности: приветствия, поздравления и т. д.), *о ц е н о ч н ы е* [Шмелева 1997: 91-92].

Из работ зарубежных лингвистов, так или иначе посвященных теории речевых жанров, следует выделить концепцию А. Вежбицкой. В качестве способа описания жанров общения ученый предлагает использовать созданный ею метод элементарных смысловых единиц, которыми можно моделировать каждый жанр «при помощи последовательности простых предложений, выражающих мотивы, интенции и другие ментальные акты говорящего» [Вежбицка 1997: 106]. Вот ее описание разговора:

РАЗГОВОР (ROZMOWA)

говорю: ...

говорю это, потому что хочу, чтобы мы говорили разные вещи друг другу

думаю, что и ты хочешь, чтобы мы говорили разные вещи друг другу

При том, что жанр предписывает языковым личностям определенные нормы коммуникативного взаимодействия, каждое такое жанровое действие уникально по своим свойствам. Разные жанры дают участникам общения неодинаковый набор возможностей: так, одна степень языковой свободы – в разговоре по душам и совершенно другая – в семейной ссоре. Вариативность в выборе речевых средств выражения внутри жанра предопределяется стратегиями и тактиками речевого поведения. Выше мы уже давали определение понятию внутрижанровой тактики. Под ней мы понимаем речевой акт, обслуживающий транзакцию (в монологическом жанре это

сверхфразовое единство, выступающее в роли минимальной текстовой единицы – микротекста), который обозначает сюжетный поворот в рамках внутрижанровой интеракции. В том случае, когда тактика существует в общении вне жанровой формы, она становится самостоятельным жанровым образованием – субжанром. Стратегии внутрижанрового поведения определяют общую тональность внутрижанрового общения. Они зависят от индивидуальных особенностей языковых личностей, вступающих в общение и влияют на тактические предпочтения говорящего.

Нужно сказать, что различные ситуации социального взаимодействия людей предоставляют говорящим разную степень стратегической и тактической свободы. Здесь прежде всего различаются письменные и устные жанры речи. Устный и письменный тексты находятся как бы на разном расстоянии от их создателя. Письменная речь вынуждена опираться на наиболее формальный, технический способ разворачивания мысли в слово, потому письменные жанры дают автору сообщения значительно меньшую свободу для языкового варьирования, нежели жанры речи устной, широко использующей преимущества и недостатки непосредственного общения. Так, в речевом жанре заявления, объяснительной записки, даже письменного научного отчета значительно меньше проявляется индивидуальный стиль языковой личности, чем, скажем, в жанре светской беседы или публичной лекции. Особенно стандартизированы жанры делового стиля. В еще большей степени сказанное можно отнести к особой разновидности устного общения – к речи разговорной, спонтанной по преимуществу. Сказанное позволяет противопоставить по степени вариативности (жанровой свободы) жанры официальной (публичной) / неофициальной (бытовой) речи. Можно, к примеру, говорить о разных стратегических возможностях у научного доклада или интервью и болтовни или бытовой ссоры.

Разработка общей теории речевых жанров неизбежно сталкивается с целой серией вопросов о существовании и функционировании жанровых норм речевого поведения людей. Что такое норма речевого жанра и как можно квалифицировать ошибки, нарушения в ее соблюдении? Как связана вариативность внутрижанровой интеракции с уровнем коммуникативной компетенции? Какие жанровые критерии характеризуют «хорошую

речь», т. е. речь эффективную и результативную, речь, которая отвечает представлению об элитарном типе речевой культуры? И т. п.

Прежде всего необходимо отметить, что жанровые нормы в меньшей степени подчиняются формализации, нежели ортологические нормы литературного языка. Речевые жанры отражают самые разнообразные ситуации социального взаимодействия людей, и нормативность жанров общения в значительной степени зависит от нормативности такого взаимодействия. Как справедливо отмечает Е.Ф. Тарасов, поведение членов социума «определено социально-кодифицированными и некодифицированными нормами. Знание этих норм характеризует личность как общественное существо, и следование этим нормам составляет одну из существенных сторон бытия личности» [Тарасов 1974: 272]. Важнейшей характеристикой жанровой нормы и должно быть соответствие речевых форм социальной ситуации взаимодействия людей.

Здесь мы сталкиваемся с различной мерой нормативности речевого поведения в разных жанрах. Она зависит от степени жесткости, формализованности социальных отношений в разных сферах общения. Мы можем говорить о жестко нормативных коммуникативных ситуациях и ситуациях, предоставляющих говорящим широкие возможности в выборе вербальных способов оформления интеракции. К числу первых можно отнести многочисленные ситуации делового, военного и т. п. институционального общения. Речевые жанры, входящие в военный и деловой дискурс, характеризуются жесткой степенью нормативности. Менее стандартизованы, но все же достаточно жестко нормативны жанры научного общения. Уровень речевой компетенции в использовании такого рода жанров характеризуется знанием жанровых норм и построении своего речевого поведения в соответствии с этим знанием. Чем большее число жанровых стереотипов (фреймов) официальной (институциональной) коммуникации включает в себя сознание языковой личности, тем выше его коммуникативная компетенция.

Ненормативные ситуации социального взаимодействия индивидов (и прежде всего многообразные ситуации повседневного бытового общения) предоставляют говорящему большую свободу в построении внутрижанровой интеракции. При этом категорию ненормативности следует понимать как относительную: разные ситуации устной коммуникации характеризуются неодинаковой

степень жесткости, и эта степень может расширять или сужать меру вариативности в рамках нормативного речевого поведения. Здесь нужно иметь в виду только одну закономерность: чем больший спектр языковых возможностей предоставляет говорящему речевой жанр, тем больше языковая личность может проявить индивидуальные особенности в пределах нормативного речевого поведения.

Более того, представление о «хорошей речи» в рамках нежестких ситуаций речевого общения связано с умением соблюдать общую тональность, задаваемую гипержанром, использовать разнообразные жанры речевого взаимодействия в рамках общего события, определяющего гипержанр, и наконец, гибко применять тактики внутрижанровой интеракции в ходе развития коммуникации. Результативное и эффективное разворачивание интеракции в типических ситуациях устного публичного официального общения предполагает использование многообразных тактик риторического общения (к их числу, например, можно отнести знаменитые топики красноречия).

Особые умения предполагает нормативное (результативное и эффективное) общение на тактическом уровне в рамках таких наименее формализованных ситуаций социального взаимодействия, которые отражают многочисленные жанры бытовой нериторической коммуникации. Здесь степень нормативности внутрижанрового взаимодействия тесно связана с соответствием жанровых и этических норм. Уровень культуры владения жанровыми нормами (жанровой составляющей дискурсивной компетенции) бытового общения зависит от умения строить внутрижанровую интеракцию в соответствии с принципами кооперативного общения, чего можно добиться последовательным исключением конфликтных жанров из речевого репертуара и использованием кооперативных тактик в рамках нейтральной коммуникации.

Обширная область повседневного общения предстает в виде неофициального, непосредственного, спонтанного по преимуществу коммуникативного пространства. Эта сфера речи отражает в себе большое количество нежестких по характеру нормативности ситуаций социального взаимодействия людей, что затрудняет определение норм и идеалов речевого поведения. Жанровая дифференциация становится основным способом структурирования различных видов этого личностно ориентированного, бытового по преимуществу дискурса.

Жанры разговорной речи М.М. Бахтин относил к области «жизненной, или житейской идеологии». Он подчеркивал, что в этой сфере «жанровое завершение <...> отвечает случайным и неповторимым особенностям жизненных ситуаций. Об определенных типах жанровых завершений в жизненной речи можно говорить лишь там, где имеют место хоть сколько-нибудь устойчивые закреплённые бытом и обстоятельствами формы жизненного общения. <...> Каждая устойчивая бытовая ситуация обладает определенной организацией аудитории и, следовательно, определенным репертуаром маленьких житейских жанров. Всюду житейский жанр укладывается в отведенное ему русло социального общения, являясь идеологическим отражением его типа, структуры, цели и социального состава» [Бахтин 1998: 106-107]. Как неоднократно было замечено различными учеными [См., например: Федосюк 1997], жанровое пространство общения имеет полевую структуру. Однако еще более удачным, на наш взгляд, будет сравнение континуума бытовой коммуникации с живым телом, телом, которое живет, развивается, стареет и т. п. Причем если социальное бытие – плоть жанра, то словесное оформление типических ситуаций – это его кожа. Продолжая метафору, можно назвать предлагаемую типологию анатомией жанров повседневного общения.

Вариативность в построении информативной речи обусловлена различными стратегиями говорящего, которые, в свою очередь, связаны с разными формами дискурсивного мышления языковой личности¹. Напомним, что мы выделяем прежде всего две глобальные коммуникативные стратегии речевого поведения: репрезентативную, или изобразительную, и нарративную, или аналитическую. Репрезентативная стратегия построения дискурса в своем целеполагании имеет установку на изображение в дискурсе неязыковых ситуаций. Здесь мы сталкиваемся с наименьшей степенью авторизации текста, отсутствием аналитизма и оценки. Репрезентативная стратегия подразделяется на подтипы: репрезентативно-иконический и репрезентативно-символический.

Иная картина предстает при анализе жанровых форм фатического общения. Фреймы речевой фатики в значительной степени определяются традициями той или иной культуры, и овладение ими – главным образом результат

¹ Об этом у нас уже шла речь выше, в разделе 4.

воспитания, следствие социального опыта говорящего. Потому здесь большую роль играют социально-культурные стереотипы речевого поведения носителей языка, которые мы называем внутрижанровыми стратегиями фатического общения. Отчетливее всего стратегические предпочтения проявляются у языковой личности в нериторических жанрах, отражающих конфликтный характер интеракции (например, в жанре ссоры [Подробнее см.: Горелов, Седов 2001]). Мы выделяем три типа речевых стратегий в коммуникативном конфликте и, на их основе три типа языковых личностей: и н в е к т и в н ы й (демонстрирует пониженную семиотичность речевого поведения: коммуникативные проявления здесь выступают отражением эмоционально-биологических реакций), к у р т у а з н ы й (отличается повышенной степенью семиотичности речевого поведения, которая обусловлена тяготением говорящего к этикетным формам социального взаимодействия) и р а ц и о н а л ь н о - э в р и с т и ч е с к и й (в ситуации конфликта опирается на рассудочность, здравомыслие; негативные эмоции выражает косвенным, непрямым способом, обычно – в виде иронии) [Подробнее см. ниже].

Особенности идиостиля говорящего отчетливее всего проявляют себя в жанрах нериторических, где речевое поведение участников общения не предполагает заданности, осознанности, контроля за использованием языковых средств общения. «Низкая» жанровая стихия, куда можно отнести гипержанры дружеского и семейного бытового общения, обслуживает наименее жесткие с точки зрения следования нормам ситуации социального взаимодействия. В нериторических жанрах допустимы вариации, обусловленные стратегическими предпочтениями говорящего, в которые отражаются особенности его идиостиля.

Важнейшим показателем уровня развития коммуникативной компетенции выступает мера владения языковой личностью р и т о р и ч е с к и м и ж а н р а м и . Именно риторические жанры составляют основу цивилизованного публичного общения, поэтому они должны стать одним из центральных предметов школьной и вузовской риторики. Строя риторические жанры, говорящий обязан осознанно контролировать языковые способы оформления социального взаимодействия людей по их соответствию коммуникативной ситуации. Риторические жанры повседневного общения главным образом обслуживают неофициальные, н о п у б л и ч н ы е коммуникативные ситуации.

Поэтому они в меньшей степени зависят от индивидуальных особенностей языковой личности говорящего. Степень владения риторическими жанрами определяется степенью умения языковой личности вне своих стратегических предпочтений подлаживаться, приспосабливаться к другим участникам коммуникации.

Один из показателей принадлежности языковой личности к элитарному типу речевой культуры – способность переходить от первичных к вторичным, близким по иллюзии, жанрам. Сюда, например, нужно отнести переход от «низкого» жанра ссоры к «высокому» – спора. Кроме умения строить интеракцию в жанровых стереотипах болтовни, семейной беседы, разговора по душам и т. п., человек, претендующий на действительное владение языком, должен научиться вести светскую беседу, освоить застольные жанры, жанры комплимента, субжанры, составляющие основу русского этикета и т. п.

Установка на кооперативную коммуникацию – один из необходимых показателей высокого уровня развития языковой личности, проявляющей себя в пространстве нериторической фатика. В ее основе лежит соответствие речевых норм нормам этическим. В этой связи многообразие форм фатического общения можно, вслед за В.В. Дементьевым [1999, 2001], представить на оси между полюсами положительных и отрицательных интенций (ухудшение, улучшение и сохранение межличностных отношений).

Фатика отрицательная	Фатика нейтральная	Фатика положительная
диссонанс (–)	0	унисон (+)

Хорошая речь в рамках фатического общения – это, разумеется, речь с установкой на улучшение межличностных отношений, речь с установкой на (а не против) собеседника. По характеру гармонизации / дисгармонизации коммуникативного взаимодействия, по способности / неспособности говорящего к согласованию своего речевого поведения с речевым поведением коммуникативного партнера мы выделяем три уровня коммуникативной компетенции языковой личности: конфликтный, центранный и кооперативный (каждая разновидность имеет по два подтипа). В качестве единого основания для построения типологии здесь выступает установка по отношению к коммуникативному партнеру. Так, конфликтный тип общения характеризуется установкой против собеседника, центранный – его

игнорированием, кооперативный – развернутостью на другого участника коммуникации [Подробнее см. ниже].

Более тонким критерием уровня коммуникативной компетенции языковой личности по соответствию ее речевого поведения этическим нормам выступает выбор речевых тактик, реализующих сюжетное развитие интеракции. Внутрижанровые тактики, т. е. линейно сочетающиеся в рамках жанрового взаимодействия речевые акты, позволяют говорящему на конкретном тематическом уровне изменять ход общения в соответствии с иллюкутивными задачами коммуникации. Именно тактические предпочтения являются показателем уровня коммуникативной компетенции языковой личности по ее способности к кооперации во внутрижанровой коммуникации. При этом наиболее показательным для иллюстрации данного положения речевым пространством становятся жанры «нейтральные» (болтовня, семейная беседа, разговор по душам и т. д.). Так, в рамках семейной беседы и болтовни конфликтный агрессор будет проявлять себя в тактиках инвективы, насмешки, упрёка, колкости, обвинения и т. д.; конфликтный манипулятор – в выговорах, приказах, просьбах, наставлениях, поучениях, советах и т. п.; активный эгоцентрик обнаружит тенденцию навязывания собственных тактик в виде перебивов, вопросов, на которые сам же дает ответы и т. п.; пассивный эгоцентрик в общении будет демонстрировать полное несоответствие избираемых тактик общему тематическому развитию интеракции; кооперативный конформист проявит тяготение к поддакиванию, переспросам, утешениям, комплиментам, выражению сочувствия и т. д.; кооперативный актуализатор будет использовать тактики, которые демонстрируют неформальный интерес к темам, интересующим собеседника, и готовность активно и действенно помочь ему и т. п.

Стремление к использованию кооперативных тактик – необходимое условие при построении риторической интеракции. Для иллюстрации такого типа общения обратимся к жанру светской беседы. Сюда можно с той или иной долей спорности отнести кулуарное общение на научной конференции, неофициальный разговор на разного рода презентациях и торжественных собраниях, разговор преподавателей на кафедре или учителей в учительской, на темы, не связанные с профессиональной деятельностью и т. п. По определению профессора И.А. Стернина, светская беседа – «взаимно приятный, ни к чему формально не обязывающий разговор на общие темы, основная цель которого – провести время с

собеседником, оставаясь с ним в вербальном контакте» [Стернин 1996: 3]. К прагматическим параметрам этого жанра нужно отнести неофициальный, но публичный характер общения. Овладение нормами светской беседы требует специального обучения, результатом которого становится некоторая искусность в использовании языковых средств (сюда мы отнесем знание ортологических, стилистических и этикетных норм, умение использовать в интеракции тропы, элементы языковой игры, шутки и т. п.). Важной социолингвистической чертой светского общения (светского гипержанра) в целом является то, что это фатическое общение языковых личностей, которые принадлежат к образованным социальным слоям общества. К психолингвистическим характеристикам жанра светской беседы следует отнести высокую степень заданности в порождении речи. При том, что интеракция в рамках жанра развивается (в соответствии с общеродовым типом жанровых форм *small talk*) на основе спонтанного ассоциативного политематического полилога, говорящие должны осознанно контролировать свою речь на уровне тематического отбора (исключаются скабрезные, интимные, профессиональные и т. п. темы). Не менее важным условием выступает требование соответствия речевых норм нормам этическим (оно должно проявляться главным образом в стремлении избегать конфликтных речевых тактик: оскорблений, обвинений, упреков, колкостей и т. д.).

Соображения, приведенные выше, касаются «тела жанров бытового общения» в рамках макроструктуры, отражающей структуру социально-коммуникативных отношений в рамках целого этноса. Однако возможен и иной ракурс рассмотрения проблемы – микроуровневый: он сосредотачивает внимание на функциональных особенностях жанрового мышления индивидуальной языковой личности. Здесь жанры бытового общения также предстают в виде континуума, имеющего пространственные и временные координаты. Причем проблема жанрового сознания носителя языка может быть также рассмотрена в статике и динамике.

Изучение жанрового наполнения сознания человека дает надежные критерии для создания типологии языковых личностей. Главным основанием такой типологии может стать степень владения / невладения языковой личностью нормами жанрового поведения. Здесь нужно отчетливо сознавать то, что абсолютно всеми языковыми жанрами ни один человек в полной мере владеть не может. Есть люди, прекрасно чувствующие себя в рамках

разговора по душам, но не умеющие поддержать разговора на уровне сплетен; можно найти человека, который умеет великолепно рассказывать анекдоты, но не может произнести элементарный тост и т.п. Более того, по моему мнению, есть бытовые жанры, существование которых в рамках одного языкового сознания взаимоисключает друг друга. Если представить себе все жанровое пространство бытового общения на временном срезе в виде панно, состоящего из загорающих лампочек, то проекция индивидуальных сознаний языковых личностей на это панно каждый раз будет давать разный световой набор. Причем каждая языковая личность будет высвечиваться уникальным сочетанием огней, ибо жанровое сознание каждого человека неповторимо.

Такая неповторимость объясняется неповторимостью социального опыта каждого человека, уникальностью его, так сказать, речевой биографии. И здесь мы подходим к другому аспекту микроуровневого рассмотрения тела жанров бытового общения – к проблеме становления жанрового мышления языковой личности в онтогенезе. В современной науке данная проблема никогда не ставилась. Однако она имеет огромное значение как в теории онтолингвистики, так и в практике школьной риторики, решающей задачи формирования языковой после завершения ею стадии самонаучения языку как системе. Именно жанровое мышление становится центральным фактором формирования языкового сознания человека, входящего в дискурсивную деятельность.

3. Статусно-ролевая дифференциация дискурсивного поведения

С понятием речевого жанра тесно связаны такие категории социальной лингвистики, как **роль** и **статус** [подробнее см.: Крысин 1976, 1989; Карасик 1993; Горелов, Седов 1998]. Социальная роль – это нормативный, одобренный обществом образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Социальная позиция, или статус, – формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы. Понятия роль и статус взаимосвязаны. Статус характеризует место человека на вертикальной оси: высокое или низкое положение занимает личность в обществе. Статус как бы отвечает на вопрос «кто есть личность?», а роль – «что она делает?» Как и любое другое поведение, речевое поведение в рамках межличностного общения подчиняется законам статусно-ролевого взаимодействия.

Социальная роль может быть обусловлена постоянными или долговременными характеристиками человека: полом, возрастом, положением в семье, профессией (таковы роли мужа, отца, учителя, слесаря и т. п.). Кроме этого, роль может быть навязана ситуацией, в которой оказывается личность (роли пассажира, покупателя, пациента и т. п.). Ролевое поведение подчиняется определенным социальным нормам, в большинстве случаев неписаным, но достаточно строгим и общеобязательным. Существование этих норм проявляет себя в том случае, когда они нарушаются.

Статусно-ролевое общение основано на ожиданиях того, что языковая личность будет соблюдать речевые нормы, свойственные ее положению в обществе и определяемые характером взаимоотношений с собеседником. От ребенка ждут послушания, от старца – мудрых суждений, от преподавателя – знаний в области преподавания, от студента – желания эти знания получить. Каждая роль состоит из специфического набора прав и обязанностей. Представления о типичном исполнении той или иной роли складываются в стереотипы ролевого поведения. Они формируются на основе опыта, частой повторяемостью ролевых признаков, характеризующих поведение, манеру говорить, двигаться и т. п. Так, в сознании членов общества кристаллизуется представление о том, каким должно быть исполнение той или иной роли.

Ролевые признаки речевого поведения проявляются только в коммуникативном взаимодействии языковых личностей. В современной социолингвистике выделяют два типа ситуаций ролевого общения: симметричные и асимметричные. Первые характеризуются равенством социального статуса собеседников. Вторые демонстрируют разное положение участников коммуникации на общественной лестнице. В повседневном речевом общении языковая личность переключается с одних стереотипов ролевого поведения на другие. Речевое переключение в межличностном общении имеет большое значение, ибо успех коммуникации в значительной степени зависит от того, насколько говорящий и слушатель владеют формами языка, соответствующими данной ситуации [См.: Крысин 1989].

Социопсихолингвистическое своеобразие ролевого общения позволяет лучше понять транзакционный анализ, разработанный американским психологом Эриком Берном [1997] (в некоторых переводах он неточно обозначен как трансактный анализ). В своей книге с показательным названием «Игры, в

которые играют люди. Психология человеческих отношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы» он предложил свою модель статусно-ролевого взаимодействия людей. «Каждый человек, – утверждает ученый, – располагает определенным, чаще всего ограниченным репертуаром состояний своего Я, которые суть не роли, а психологическая реальность. Репертуар этих состояний мы попытались разбить на следующие категории: 1) состояния Я, сходные с образами родителей; 2) состояния Я, автономно направленные на объективную оценку реальности; 3) состояния Я, все еще действующие с момента их фиксации в раннем детстве и представляющие архаические пережитки» [Берн 1997: 15]. Это, условно говоря, Родитель (Р), Взрослый (В), Дитя (Д). В каждый момент своей жизни индивид испытывает одно из этих Я-состояний.

Дитя – источник наших желаний, влечений, чувств. Здесь радость, интуиция, творчество, фантазия, любознательность, страхи, капризы. Дитя – источник психической энергии личности. Состояние ребенка проявляется в соответствующих речеповеденческих реакциях: *«Превосходно!», «Замечательно!», «Здорово!», «Ой, интересно!», «Надоело!», «Занудство!», «Пропади все пропадом», «Жить не хочется!», «Оставьте меня в покое!», «Идите все в черту!», «Ой, как я вас люблю!», «Я тебя ненавижу!».*

Родитель – другой полюс личности. Это авторитетное, или даже авторитарное, начало, носитель незыблемых моральных правил и этикетных норм, диктующих, как именно нужно поступать в конкретной ситуации. Родитель – это наша совесть, это автопилот, сформировавшийся в результате воспитания и накопления социального опыта. В поведении языковой личности это начало проявляет себя в виде фраз: *«Чтобы было сделано немедленно!», «Сколько можно повторять!», «С вами опозориться можно!», «Как вам не стыдно!», «Какой дурак это сделал!», «Не лезьте не в свое дело!», «Что вы себе позволяете!», «Нельзя...», «Ни в коем случае...», «Даже странно такое слышать...» и т.д.*

Взрослый – носитель рационального начала. Эта ипостась личности отвечает за беспристрастный анализ любой жизненно важной информации. Взрослый контролирует действия Родителя и Дитя, выступая посредником между ними. Речевые реакции этого Я-состояния несут в себе призывы к здравому смыслу: *«Давайте разберемся по существу», «Не будем нервничать, проанализируем ситуацию», «Посмотрим на это дело с разных точек зрения», «Возможно, вы правы, но я хотел бы изложить свои*

соображения», «Отбросим эмоции и рассмотрим проблему хладнокровно» и т. п.

Три составляющие нашего сознания ярче всего проявляют себя в межличностной коммуникации. Общаясь, мы невольно надеваем одну из трех масок. И то, какое Я-состояние возьмет в нас верх, в немалой степени зависит от статуса нашего собеседника и особенностей коммуникативной ситуации. Однако и в рамках принятой роли есть возможность выбора той или иной речевой стратегии.

По Берну, процесс речевого взаимодействия можно разложить на элементарные обмены «посылами», в каждом из которых есть коммуникативный стимул и коммуникативная реакция (в виде слов, умолчаний, взглядов, отворачиваний друг от друга и т. п.). Для обозначения такой минимальной единицы общения ученый использовал термин *т р а н с а к ц и я*. Сам процесс общения, с его точки зрения, можно рассматривать как серию трансакций. Цель *т р а н с а к ц и о н н о г о* *а н а л и з а* состоит в том, чтобы выяснить, какое Я-состояние послало коммуникативный стимул и какое Я-состояние дало коммуникативную реакцию. Разложение общения на составляющие позволяет понять характер и направление развития социальной интеракции, выявить природу коммуникативных конфликтов, создать типологию типичных сценариев продуктивного и непродуктивного взаимодействия партнеров в рамках языковой коммуникации и т.д. Такой анализ дает возможность понять направление и характер развития коммуникативной интеракции, выявить онтогенетические корни тех или иных черт речевого поведения языковой личности и т.д.

В своем исследовании становления социолингвистической компетенции мы будем опираться на интерактивную модель коммуникации, которая в качестве основного принципа «выдвигает взаимодействие, помещенное в социально-культурные условия» [Макаров 1998: 26]. Термин *и н т е р а к ц и я*, используемый нами, включает в себя представление сумме трансакций, отражающих особенности социально-коммуникативного взаимодействия людей. Трансакционный анализ Берна будет использоваться нами в описании закономерностей жанрово-ролевого своеобразие становления дискурсивного мышления, а также в выявлении социогенетических корней развития языковой личности, мотивирующих различия в путях речевой эволюции разных носителей языка.

4. Социопсихолингвистический портрет языковой личности

Приведенные выше принципы дифференциации форм общения затрагивают социальную компетенцию языковой личности. Другой проблемой социолингвистического исследования дискурсивной деятельности становится выделение оснований для классификации языковых личностей.

Строго говоря, каждый человек в своих коммуникативных проявлениях неповторим. Родных и близких мы легко узнаем по голосу, даже когда общаемся с ними по телефону. Внимательно вслушиваясь в речь незнакомого собеседника, наблюдая его в разных коммуникативных ситуациях, мы можем составить портрет языковой личности. Речь человека – его визитная карточка. Она несет в себе информацию о самых различных чертах личности говорящего: о его происхождении, возрасте, профессии, образовании, интеллекте и т. д. Понятие «языковая личность» предполагает рассмотрение каждого носителя языка в качестве уникального объекта изучения. Однако в реальном общении мы постоянно сталкиваемся с трудностями в определении особенностей речевой манеры конкретного человека. Подобные проблемы особенно остро встают перед криминалистами, которые по языковым характеристикам должны установить авторство того или иного текста. Решение вопросов автороведения оказывается делом отнюдь не простым, ибо в каждой языковой личности индивидуальное диалектически связано с коллективным, социальным.

Претендуя на языковую исключительность, люди в сходных коммуникативных ситуациях часто ведут себя поразительно одинаково. Это связано и с тем, что говорящие в каждый момент своей речевой биографии демонстрируют особенности группового речевого поведения. Носитель языка как бы фокусирует в себе черты «коллективных языковых личностей». Он может, к примеру, одновременно выступить как языковая личность горожанина, языковая личность студента-словесника, языковая личность двадцатилетнего юноши и т. п. «Человек говорящий» предстает в виде многогранного, многопланового объекта исследования, неповторимость которого определяется уникальной комбинацией социально-психологических характеристик. Потому исследование языковой личности прежде всего нуждается в выделении оснований для классификации, в выделении типов и разновидностей речевого поведения людей.

Коммуникативные черты характера.

При том, что взаимосвязь личностных психологических характеристик человека и его дискурсивного поведения очевидна с позиции здравого смысла, последовательного и системного исследования такой взаимосвязи в социопсихолингвистике еще не проводилось. В этом направлении языковедами делаются лишь первые шаги. В качестве достижения можно упомянуть работы пермской школы антропологической лингвистики и прежде всего книгу Т.И. Ерофеевой «Опыт исследования речи горожан» [1991], в которых делаются попытки выявить связь речевого поведения с психологией личности (темпераментом, характером и т.д.) индивида [См. также: Ерофеева 1996; Алексеева 1996; и др.]. Своеобразный подход к изучению стиля общения языковых личностей демонстрируют С.А. Сухих и В.В. Зеленская [1997]: в своем совместном исследовании они делают попытку выявить связь между типами невротичности носителя языка и особенностями его коммуникативной деятельности.

Определенные успехи в создании типологии личностей имеются в отечественной психологии общения [См., например: Добрович 1987; Литвак 1997]. Так, А.Б. Добрович предлагает три оппозиции для выделения коммуникативных черт характера человека: доминантный / недоминантный, мобильный / ригидный, экстравертивный / интровертивный.

Доминантность, как равно и недоминантность обычно выступают показателями «психологической конституции человека, закрепившимися за счет соответствующего воспитания» [Добрович 1987: 50]. Доминантная языковая личность в общении демонстрирует инициативу и напористость. Основой ее иллюкутиных намерений становится желание влиять на собеседника, убедить его в своей правоте. Нedomинантный собеседник – полная противоположность описанному выше: он уступчив и неинициативен, он готов слушать коммуникативного партнера, но не навязывает ему тем для разговора и не настаивает на своей точке зрения.

Мобильность / ригидность – коммуникативные качества характера, связанные с пластичностью, способностью перестраиваться по ходу разворачивания интеракции. Мобильная языковая личность легко и быстро меняет речевые средства в зависимости от ситуации, характера собеседника, темы общения. Ригидный коммуникант демонстрирует неспособность моментально

переключаться с одних речевых тактик на другие; он долго и основательно входит в тему разговора и не может быстро изменить его течение.

Выделение экстраверсии / интроверсии как черт речевого портрета личности восходит к труду классика психоанализа К.-Г. Юнга [1995]. Экстраверт в своем речевом поведении демонстрирует устремленность вовне: он стремится к коммуникации с любым собеседником и предпочитает факт общения факту отсутствия оногo. Интроверт внешнему диалогу предпочитает внутренний: ему необходимо не просто общение, а общение, предполагающее понимание. Если экстраверт тяготеет к жанру болтовни, то интроверту больше подходит откровенный разговор на интимные темы.

Характер человека ярче всего проявляется в интеракции по тому, как человек строит отношения с партнером по коммуникации. Среди социально-психологических характеристик языковой личности следует особо выделить способность говорящего к коммуникативной координации речевого поведения. «При оценке типа коммуникативной координации, – пишет И.Н. Борисова – учитываем два фактора 1) тип взаимодействия иллюкутивных намерений коммуникантов в рамках интеракции (вопрос – ответ / уход от ответа; просьба – ее выполнение / невыполнение и т.п.); 2) согласование / рассогласование модальных реакций в рамках интеракции (тональность, заинтересованность / равнодушие, положительная / отрицательная оценочность и т.п.). Дополнительно учитывается активность / пассивность коммуникантов в предложении и разработке предметных тем, этикетный / неэтикетный характер речевого поведения, паралингвистические сигналы (поза, мимика, жест и др.) отношения к теме и собеседнику» [Борисова 1997: 380]. Она выделяет следующие типы коммуникативной координации: 1) *консенстность* (согласие, гармоничность, иллюкутивная и модальная согласованность); 2) *конформность* (иллюкутивная согласованность при модально-тональной нейтральности, пассивности и незаинтересованности одного из коммуникантов), 3) *полемичность* (иллюкутивная согласованность, сохранение нейтрального тона при различии «точек зрения» на тему (проблему), ее оценок говорящими); 4) *конфликтность* (рассогласованность, противоречивость, вплоть до столкновения иллюкутивных намерений и модальных реакций) [Там же].

С.А. Сухих и В.В. Зеленская предлагают для характеристики аналогичных особенностей речевого поведения принцип бинарной оппозиции, в основе которой лежит установка **на** или **от** партнера коммуникации. В связи с этим они намечают два полюса способности к коммуникативной координации: *конфликтность* / *кооперативность*. ««Конфликтность», – указывают исследователи, – проявляется по отношению к теме диалога через реакцию неприятия или частичного приятия вводимой темы, через интенциональные способы реагирования на действия партнера, например: упрек – упрек, просьба – отказ, констатация факта – отрицательная оценка этого факта. «Конфликтность» может сигнализироваться такими средствами, как смещение акцента общения с предмета на отношения. «Конфликтность» как языковая черта может быть связана с эгоцентрической модальностью, так как ориентированность на другого зависит от отношения к себе, своему эго. Вытекающие из этого отношения две языковые черты носят скорее психологический, нежели языковой характер [Сухих, Зеленская 1998: 78].

Анализ конкретного языкового материала заставил нас предложить свою типологию языковых личностей по способности к кооперации в повседневном речевом поведении. В основу классификации положен единый, как нам представляется, критерий: установка по отношению к участникам общения. Мы выделяет три типа языковых личностей: конфликтный; центральный; кооперативный. Каждый из обозначенных типов представлен двумя подтипами.

Конфликтный тип демонстрирует установку **против** партнера по коммуникации. Он представлен двумя разновидностями: конфликтно-агрессивный и конфликтно-манипуляторский.

Конфликтно-агрессивный подтип (конфликтный агрессор) проявляется в том, что явно демонстрирует в отношении коммуникативного партнера негативную иллюкуцию (прямую агрессию), которая вызвана стремлением видеть в его поведении враждебную или конкурирующую интенцию. В повседневном общении личностей такого типа конфликтность проявляется прежде всего в выборе тактик: инвектива, угроза, злопожелание, табуированный посыл, проклятье и т.п. Общение с конфликтным агрессором напоминает арену борьбы, в которой он

стремится нанести как можно больше уколов собеседнику [Подробнее см.: Седов 2003а, 2003б].

Конфликтно-манипуляторский подтип (конфликтный манипулятор) в коммуникативном партнере видит прежде всего объект самоутверждения. Ядерная форма конфликтной манипуляции – неявная (косвенная) агрессия, которая находит выражение к тактиках (субжанрах) колкости, вышучивания, скрытой угрозы, демонстрации обиды, упреках, поучениях и т.п. Коммуникант такого типа не испытывает уважение к собеседнику, считая его по интеллектуальным и этическим качествам существом, стоящим на более низкой ступени развития. Разновидностью конфликтной манипуляции выступают хорошо описанные в работах М.Е. Литвака [1997] психологические вампиры. Иногда конфликтно-манипуляторская языковая личность демонстрирует в тематическом развитии жанрового взаимодействия такие черты, как коммуникативный саботаж (обычно это проявляется в ответе вопросом на вопрос) [Подробнее см.: Седов 2003а, 2003б].

Центрированный тип характеризуется установкой на **игнорирование** партнера коммуникации. Наши наблюдения позволяют нам выделить две разновидности этого типа: активно-центрированный и пассивно-центрированный.

Активно-центрированный подтип (активный эгоцентрик) иногда по своим речевым проявлениям напоминает личность конфликтную: тоже может перебивать собеседника, произвольно менять тему разговора и т.д. Однако здесь необходимо констатировать разницу в иллюктивных силах: если конфликтный манипулятор не уважает коммуникативного партнера, желая навязать ему свою точку зрения, то активный эгоцентрик просто не способен встать на точку зрения другого участника общения. Ему хочется прежде всего выразить свою мысль, рассказать о своих впечатлениях. Потому он не дает собеседнику возможности вставить слово, высказать собственное суждение и т.п.

Пассивно-центрированный тип (пассивный эгоцентрик) обычно в бытовом общении выглядит безобидным рассеянным «ежиком в тумане». Обычно речевое поведение такой языковой личности содержит несоответствие выбранных говорящим тактик ситуации общения и интенции собеседника; как правило, это свидетельствует о низком прагматическом потенциале говорящего, неумении переключиться на точку зрения слушателя. Это же

выражается в упоминании имен, неизвестных собеседнику, как известных; в принципиально банальных реакциях на информацию, касающуюся коммуникативного партнера; в неадекватных реакциях (репликах невпопад); в переводе разговора на темы, которые касаются только говорящего, и полном отсутствии интереса к темам, интересным слушателю и т.п. Речевое общение пассивного эгоцентрика наполнено коммуникативными неудачами и недоразумениями, факт возникновения которых часто им не замечается.

Кооперативный тип в качестве доминирующей установки демонстрирует одновременно установку **на** партнера коммуникации. Здесь мы тоже выделяем подтипы: кооперативно-комформный и кооперативно-актуализаторский.

Кооперативно-комформный тип (кооперативный конформист) демонстрирует согласие с точкой зрения собеседника, даже если он не вполне разделяет эту точку зрения. Эта настроенность проявляется в демонстрации интереса к другому участнику коммуникации, что находит выражение в выборе субжанров; в использовании тактик вопроса, поддакивания, проявлении сочувствия, утешения, комплимента и т.д. В реальном общении обычно это выглядит как имитация (в той или иной степени убедительности) настроенности на коммуникативного партнера.

Кооперативно-актуализаторский тип (кооперативный актуализатор) в речевом взаимодействии руководствуется основным принципом, который можно определить как стремление поставить себя на точку зрения собеседника, взглянуть на изображаемую в речи ситуацию его глазами. При том, что затрагиваемые в общении темы интересуют и самого говорящего, он на протяжении всей интеракции настроен на коммуникативного партнера. Как правило, такая языковая личность стремится возбудить в себе и продемонстрировать другому участнику общения неформальный интерес к его мыслям, переживаниям, фактам жизни и т.п.

Языковая личность в коммуникативном конфликте.

Ярче всего языковая личность проявляет особенности своего дискурсивного поведения в экстремальных, экзистенциальных ситуациях общения. К их числу относятся коммуникативные конфликты. В настоящем разделе мы постараемся дать описание типов коммуникативных стратегий речевого поведения языковых

личностей в коммуникативном конфликте. Представленная типология будет конкретизирована и проиллюстрирована во 2-м разделе 5 главы.

Психологический механизм коммуникативного конфликта связан со статусно-ролевой структурой поведения людей. Его наглядно демонстрирует уже упоминавшийся нами транзакционный анализ Э. Берна. Успешность процесса межличностной коммуникации, по мнению американского психолога, гарантируют параллельные транзакции. В них возможны равноправные отношения между говорящими: Р – Р, В – В, Д – Д. Примеры таких транзакций: разговор пожилых людей о недостатках современной молодежи (Р – Р), обсуждение доклада на научной конференции (В – В), диалог студентов, собирающихся сбежать с последней лекции (Д – Д). Существует и иной тип параллельных транзакций – тип психологического неравноправия (Р – Д, Д – Р). Это взаимодействие опеки, заботы, подавления или, наоборот, восхищения, подчинения, беспомощности. Примером такой коммуникации могут быть отношения отца и сына, научного руководителя и аспиранта и т.п. Подобные параллельные транзакции менее долговечны. Если со временем они не переходят в равноправные, возможно вызревание конфликта, который, собственно, и является предметом нашего рассмотрения.

Как считает Берн, конфликтные отношения возникают в результате непараллельных транзакций, когда, например, один участник общения пытается строить взаимодействие на основе равноправия, а другой, не принимая заданную модель, обращается к собеседнику сверху вниз (Р – Д) либо снизу вверх (Д – Р). В качестве примера такого конфликта можно привести хорошо всем известную ситуацию в магазине.

Покупатель: *Извините/ почему этот сыр ?* (В – В).

Продавец: *У вас что/ глаз нет?* (Р – Д).

Ситуации подобного рода несут в себе элементы активного протеста одного из говорящих против «неправильного», ненормативного речевого поведения собеседника. Такой протест влечет за собой вербальную агрессию в форме коммуникативного саботажа [См.: Николаева 1990]. Не исключено, что объект агрессии будет вынужден проглотить колкости, но возможен и другой исход – «переход в атаку». Тогда в ответ на «укол» языковая личность делает свой «выпад». Тонкий анализ бытовых конфликтов, способы их предотвращения предложены в работах ростовского психотерапевта М.Е. Литвака [1997а], имя которого уже упоминалось на страницах книги. Сущность такого ухода от

конфликта, который ученый назвал термином «психологическое айкидо», как раз состоит в умении погасить агрессию нападающего, соглашаясь с его доводами.

Психологическая подоплека конфликта заключается в возникновении у участников общения внутреннего напряжения, которое требует разрядки, «выпускания паров». Колкости, которыми обмениваются враждующие стороны, есть не что иное как попытка разрядиться за счет собеседника. Природа вербальной агрессии была детально рассмотрена в работах отечественного психолингвиста В.И. Жельвиса. Ученый показал, что эмоциональный всплеск, сопровождающий коммуникативный конфликт, обладает свойствами, сходными с тем, что древние греки называли термином «катарсис» – психологическая разрядка, приносящая душевное очищение. В своих исследованиях В.И. Жельвис [1993, 1997] подробно рассмотрел разные способы выражения негативного отношения (инвективы), существующие у различных народов. Так, например, жители Японии в бытовых ссорах, как правило, избегают бранных выражений, подобных тем, которые используют наши соотечественники. И это не означает того, что японская культура не знает вербальной агрессии. Дело в том, что речевой этикет японцев разработан столь детально, что в нем можно найти грамматические формы выражения разных степеней вежливости. Простая просьба открыть окно может быть передана несколькими способами, из которых нормально-вежливый в переводе на русский язык звучит примерно так: «Не могли бы вы сделать так, чтобы окно оказалось открытым?». Уклонение от подчеркнуто вежливого обращения воспринимается японцем как вызов, оскорбление. Простая форма «Откройте окно!» может восприниматься как намеренная провокация к конфликту. Совершенно иначе и в чем-то диаметрально противоположным образом протекает речевой конфликт у гималайских шерпов. Последователи буддизма, шерпы исповедуют неприемлемость любых форм проявления насилия. Однако запрет на словесную агрессию постоянно нарушается: не имея возможности физического воздействия, шерпы компенсируют его словесными выражениями. У них даже существует своего рода ритуал «вышучивания на пирах», который подчас приобретает характер достаточно жестокой словесной дуэли [Подробнее см.: Жельвис 1997].

Если мы внимательно поглядим вокруг, то сможем заметить, что люди, нас окружающие, тоже ведут себя в ситуациях эмоционального напряжения по-разному. Среди своих знакомых мы

обнаружим и щепетильных «японцев», и невоздержанных на язык «шерпов». В конфликтной ситуации разные люди придерживаются неодинаковых речевых стратегий. Отличия в коммуникативном поведении определяются индивидуально-личностными характеристиками говорящих, обусловленными их темпераментом, воспитанием и т.п.

Анализ языковых форм, употребляемых людьми в состоянии конфликта позволил нам свести их к трем типам речевых стратегий: инвективному, куртуазному и рационально-эвристическому. Охарактеризуем каждый [подробнее см.: Седов 1996, 1997; Седов, Горелов 1998].

1. Инвективная стратегия конфликтного поведения демонстрирует пониженную семиотичность: коммуникативные проявления здесь выступают отражением эмоционально-биологических реакций.

2. Куртуазная стратегия, наоборот, отличается повышенной степенью семиотичности речевого поведения, которая обусловлена тяготением говорящего к этикетным формам социального взаимодействия.

3. Рационально-эвристическая стратегия речевого поведения в ситуации конфликта опирается на рассудочность, здравомыслие. Негативные эмоции в этом случае выражаются косвенным, непрямым способом.

Каждый из представленных типов несет в себе свой способ катартической разрядки, снятия напряжения. В первой разновидности такая разрядка реализуется при помощи прямой вербальной агрессии. Во второй преобладает эмоция обиды. В третьей – мы имеем дело со смеховым катарсисом, представленным в виде иронии. Для иллюстрации возьмем типичную конфликтную ситуацию, которая часто возникает в семье: муж утром ищет свои носки, что вызывает крайнее раздражение жены.

Муж. – Ты случайно не знаешь, где мои носки?

1. **(Инвективный тип)** Жена. – *Иди ты к черту со своими носками! Я тебе не домработница!*

2. **(Куртуазный тип)** Жена. – *Если тебе не трудно, будь так добр, клади свои носки на место!*

3. **(Рационально-эвристический тип)** Жена. – *Это, конечно, враги сперли. ЦРУ похитило.*

Все три типа ответов даются с позиции берновского Родителя.

Речевая стратегия выбирается говорящим бессознательно. Она служит отражением своеобразия языкового сознания человека и, по нашему мнению, позволяет классифицировать языковые личности.

Индивид, ведущий себя в конфликтной ситуации в соответствии с намеченными типами поведения, обычно проявляет сходные черты и в иных речевых сферах. Поэтому, следовательно, можно говорить об инвективной, куртуазной и рационально-эвристической языковых личностях. Обычно люди обнаруживают отмеченные особенности речевого поведения не только в бытовом, но и в деловом, и в педагогическом общении. Достаточно вспомнить школьных учителей, которых каждый из нас помнит с детских лет. В состоянии стресса одни из них принимали позу обиженных, другие – предпочитали переходить на крик, третьи же разряжались при помощи иронических насмешек.

Как уже было сказано, причина бытового конфликта – недовольство одного из участников социального взаимодействия поступками другого участника. В некоторых случаях такое недовольство порождается тем, что в современной лингвистике получило название коммуникативной неудачи – «полного или частичного непонимания высказывания партнером коммуникации, т.е. неосуществления или неполного осуществления коммуникативного намерения говорящего» [Ермакова, Земская 1993: 31]. Коммуникативная неудача (которую, на наш взгляд, правильнее было бы именовать коммуникативным недоразумением) может быть мотивирована разными языковыми и социально-психологическими факторами. Иногда ее причиной становится различие в языковых стратегиях говорящих (об этом подробнее в 3-й главе).

Языковая личность и тип речевой культуры.

Одна из наиболее удачных попыток дифференциации языковых личностей по способу реализации дискурсивной деятельности, существующих в современной лингвистике, – разделение носителей языка по типам речевых культур [См.: Гольдин, Сиротинина 1993, 1997; Сиротинина 1995, 1998; Толстой 1995]. Существовая в конкретном этносе, языковая личность неизбежно является носителем того или иного типа национальной речевой культуры. Применительно к русской культуре ученые [Гольдин, Сиротинина 1993] выделяют разновидности речевого поведения, ориентированные на использование литературного языка (*элитарный, среднелитературный, литературно-разговорный, фамиллярно-разговорный*), и типы, находящиеся за его пределами (*народно-речевой, просторечный и арготический*). Соответственно,

языковые личности классифицируются по наличию у них того или иного типа речевой культуры.

Элитарный тип предполагает «максимально полное владение всеми возможностями языка: умение использовать нужный в данной ситуации функциональный стиль, строго различать нормы устной и письменной речи, пользоваться всем богатством языка (синонимами, образными выражениями, в письменной речи возможностями пунктуации и абзацного членения, в устной – всем разнообразием русских интонаций), не нарушать орфоэпических, лексических и орфографических норм, соблюдать все этические нормы общения, а главное, всегда и все использовать в своей речи *целесообразно*, не злоупотребляя иностранными словами и никогда не искажая ни их значение, ни произношение при необходимом употреблении» [Сиротинина и др. 1998а: 45]. *Среднелитературный тип* – наиболее распространенный среди языковых личностей, имеющих высшее образование. Носители этого типа речевой культуры «владеют далеко не всеми возможностями языка: пользуются, как правило, двумя функциональными стилями (обычно свойственным их профессии и разговорной речью). В результате такой ученый не может подготовить газетную статью, злоупотребляет при ее написании научным стилем, а администратор, юрист – деловым» [Там же: 46]. Иными словами, среднелитературный тип – это ухудшенный элитарный: в целом он ориентирован на нормы литературного языка, однако иногда эти нормы нарушает. В том случае, когда языковые личности ориентированы лишь на разговорную речь, их можно отнести либо к *литературно-разговорному*, либо к *фамильярно-разговорному* типу речевой культуры. Общим для них выступает владение лишь одной стилевой разновидностью литературного языка – разговорной речью. Различие состоит в степени сниженности речи: «в фамильярно-разговорном она такова, что его носители даже в официальной обстановке используют жаргонизмы и даже мат» [Там же: 47].

К числу нелитературных речевых культур относятся *народно-речевой* тип (который наблюдается в общении деревенских жителей), *просторечный* тип (не знающий стилистических возможностей литературного языка; «привычная ему грубость и сниженность речи нередко «компенсируется» излишней книжностью, употреблением иностранных слов, в чем проявляется чувство некоторой ущербности у его носителей, стремление

говорить «красиво»» [Там же: 45]), *арготический (жаргонный)* тип (ориентированный на использование в бытовом общении жаргона).

Концепция типов речевой культуры наглядно показывает отличия в становлении дискурсивного мышления разных людей. В своем исследовании мы будем использовать ее положения для создания речевых портретов, иллюстрирующих многообразие путей эволюции дискурсивной компетенции.

Дискурс и пол языковой личности.

Важной характеристикой языковой личности выступает ее половая принадлежность. Нужно сказать, что проблемы гендерной лингвистики только начинают входить в кругозор современной отечественной науки о языке [См.: Земская, Китайгородская, Розанова 1993; Купина, Шалина 1998; Стернин 1997; Сиротинина 1998; Холод 1997]. Пока языкознание располагает лишь случайными несистематизированными фактами зависимости речевого поведения от половой принадлежности говорящего. К их числу можно отнести тяготение женщин к деминутивам, типичность в их речи специальной экспрессивной лексики, а, соответственно, в речи мужчин – жаргонной, грубой и табуированной. Добавим сюда наши наблюдения о жанровых предпочтениях мужчин и женщин [Седов 1998]: типичными для женщин выступают такие жанры, как болтовня и колкость, для мужчин – анекдот, комплимент и т.п.

Проблема половой дифференциации в настоящем исследовании рассматриваться не будет. Мы лишь указываем на нее, как на одну из дальнейших перспектив настоящего исследования.

Дискурс и профессия языковой личности.

Не менее, чем пол, на характер дискурсивной деятельности влияет и профессиональная принадлежность говорящего [См.: Сиротинина 1998; Девятайкин 1992; Загоруйко 1999; Куликова 1998; Тобурокова 1982; Шевченко 1981; и др.]. Род деятельности влияет на речь человека по-разному. Особенно заметен профессиональный отпечаток на дискурсах языковых личностей, имеющих дело по характеру своей профессии с различного рода речевой деятельностью. Так, например, непосредственно на речевое поведение влияет работа педагога (особенно – школьного): «привычка к публичности речи, ко множественному адресату (целый класс), отсюда большая напряженность органов речи даже в условиях неофициального персонального общения» [Сиротинина 1998: 6]. Не меньшее, а, может быть, даже большее воздействие на

дискурсивное мышление языковой личности оказывает практика влияния по роду ее деятельности текстов, принадлежащих к официально-деловому стилю. Крайней формой такого воздействия становится описанный К.И. Чуковским «канцелярит» и даже – новояз. Однако идиостиль языковых личностей, не «страдающих» этими болезнями речевого становления, но имеющих дело с документами (юристов, экономистов и т.п.) несет в себе более или менее выраженные «следы» документной стилистики.

Проблема воздействия профессионального общения на идиостиль языковой личности – одна из актуальных и малоизученных в науке о языке. Перспективный подход к ее исследованию демонстрируют работы Пермской школы антропологического языковедения. Так, например, Ж.С. Загоруйко, рассматривающая особенности профессионального общения в малой социальной группе (коллектив преподавателей хоровой капеллы), приходит к выводу об устном характере профессионального общения, в состав которого можно ввести термины, профессионализмы («неофициальные заменители термина в речи лиц, связанных по профессии»), профессиональные жаргонизмы и т.п. [Загоруйко 1999: 6].

Лингвокреативность как черта языковой личности.

К характеристикам «человека говорящего», которые можно считать критерием для разграничения дискурсивного мышления, следует отнести лингвокреативность, т.е. способность языковой личности к речетворчеству. Подобное явление находит выражение в так называемой **языковой игре** [См.: Борботько 1996; Гридина 1996; Русская разговорная речь ... 1983; Норман 1987, 1994, 1998; Горелов, Седов 1998; Санников 1999; Н. Седов 1999]. Философы и психологи считают игру одним из фундаментальных свойств человеческой культуры. Это вид деятельности, который не преследует каких-то конкретных практических целей. Цель игры – доставить удовольствие людям, которые принимают в ней участие. По мнению современных лингвистов, языковая игра – феномен речевого общения, содержанием которого выступает установка на форму речи, стремление добиться в высказывании эффектов, сходных с эффектами художественной словесности. Подобное «украшательство» обычно носит характер остроты, балагурства, каламбура, шутки и т. д. Языковая игра отличается от детского словотворчества. Она строится на отклонении от стереотипов при осознании неизбежности этих стереотипов. Играть с языковыми

формами человек начинает, как правило, только после овладения нормативными способами речевой коммуникации. Когда образованный человек говорит *«ну побегли»* или *«а куды мне вещи девать?»*, он знает, что *«побегли»* и *«куды»* – это отступление от нормы. Но именно осознание такого отступления, нарочитое смешивание литературной нормы и областных элементов делает игру игрой.

Неоднократно отмечалось, что языковая игра имеет установку на комический эффект. Она воплощает в себе веселую, смеховую грань речевой деятельности человека. Игра может использовать единицы практически всех уровней структуры языка (фонетика: *бамажка, очепятка, сытарик*; грамматика: *Давайте я вас пообедаю; Окинь меня [в смысле: окинь взглядом]*; словообразование: *Его жена мегероватая; Ну, что: все озачётились?*; каламбур: *– Я просил вас настроить пианино, а не целовать жену!* – *Но она была тоже некрасивая, зато глупая девушка*; и т.п.).

В своем исследовании мы будем различать игру на уровне языковых элементов и игру с использованием жанрово-ролевых и стилевых средств речевой деятельности. Во втором случае игровой эффект достигается путем нарушения ролевых стереотипов и стилевых норм при осознании говорящим незыблемости этих норм и стереотипов. Одна из таких разновидностей языковой игры строится на стремлении языковой личности выступать в несвойственной ей речевой манере. Человек как бы надевает речевую маску: начинает говорить как сельский житель, как бюрократ, ребенок, сюсюкающая дамочка, иностранец и т. п. Особенно часто для подобных целей используется диалектная и просторечная языковые маски. Подражая говору сельских жителей или речи городских низов, говорящий инкрустирует свои высказывания словечками, имеющими фонетические, морфологические и лексические признаки диалекта и просторечия. Другое средство создания комизма – прием стиливого контраста. Он основан на перемещении слов и выражений из одного стиля речи в другой. Для подобных целей чаще всего используются штампы канцелярски-делового языка, газетные клише и т. д. Реже для целей языковой игры в разговорной речи используется высокий книжно-поэтический стиль.

Считаем, что различать языковые личности следует не только по склонности / несклонности к языковой игре, но и по характеру, типу языковой игры, которой тот или иной человек отдает предпочтение.

Социогенез и его роль в развитии языковой личности

Описанные выше черты языковой личности, параметры, в рамках которых следует рассматривать конкретного носителя языка, предстают в виде статических характеристик, если не показать (хотя бы в самом общем виде) причины их возникновения и формирования. Большинство же первичных и часто определяющих облик личности воздействий индивид получает в первые пять-семь лет своей жизни. И, естественно, самую важную роль в речевом развитии человека играет характер семейного воспитания. В современной отечественной и зарубежной возрастной психологии существует довольно богатая традиция изучения формирования личности ребенка [См., например: Выготский 1984; Божович 1968; Психология развивающейся ... 1987; и др.]. Обычно ее связывают главным образом с достижениями классического и нового психоанализа [См., например: Фрейд 1989, 1991; Адлер 1997; Юнг 1995; Хорни 1993; Берн 1997; и мн. др.]. Не углубляясь в проблематику психологических исследований, наметим факторы, которые, по нашему мнению, нельзя не учитывать при анализе процесса становления дискурсивного мышления языковой личности.

Первое, что напрашивается при рассмотрении воздействия семьи на речевое становление ребенка, это уровень речевой компетенции его близких родственников, т.е. тех людей, речь которых составляет ранние коммуникативные впечатления формирующейся личности.

На развитие социалингвистической компетенции прежде всего оказывает воздействие тип речевой культуры родителей ребенка, наличие в речи окружающих просторечного, арготического субстратов, употребление табуированной лексики и т.п. Уровень культуры общения окружающих языковую личность людей в детстве определяет и степень владения ею системой ортологических норм литературного языка, и богатство стилевого диапазона дискурсивной деятельности и мн. др.

Не менее существенное воздействие оказывает преобладающая стратегия фатического общения: куртуазная, рационально-эвристическая или инвективная (возможны варианты разных стратегий у разных членов семьи). Формирование языковой личности по этому принципу, как правило, зависит и от давности культурных традиций семейного общения, и от преобладания тех или иных стереотипов в микросоциуме, к которому принадлежит по преимуществу данная семья (рабочая, крестьянская, негуманитарно-

интеллигентская, гуманитарно-интеллигентская, элитарно-артистическая и т.п. среда). Последний из приведенных выше показателей (профессиональная принадлежность родителей) способен оказывать воздействие на формирование стереотипов речевого поведения становящейся языковой личности сам по себе. Здесь важным фактором становятся профессиональные особенности речи родителей и близких, которые усваиваются ребенком на бессознательном уровне.

Имеет смысл особо сказать об участии близких родственников в накоплении «цитатного фонда» языкового сознания становящейся личности, т.е. того, что мы называем речевой субкультурой. Многократно повторяющиеся словечки, фразочки, цитаты из художественных произведений, приговорки и поговорки – все возможные речевые предпочтения, мотивируемые языковым вкусом взрослых, откладываются в правом полушарии головного мозга в виде наиболее устойчивых речевых единств, которые возникают в памяти по ассоциативному принципу. Весь этот разнообразный языковой материал впоследствии станет базой для индивидуальной субкультуры, которая наряду с другими чертами речевого портрета будет определять уникальность языковой личности.

Воздействие языковых черт речевого поведения взрослых на ребенка – факт, достаточно очевидный. Однако не менее важную роль в развитии языковой личности способны играть и социально-психологические особенности формирования личности ребенка в семье, та система статусно-ролевых отношений, которая определяет общую атмосферу внутрисемейных отношений.

В своем анализе социально-психологических корней формирования языковой личности мы опираемся на работы зарубежных и отечественных психологов [См.: Адлер 1997, Берн 1997; Добрович 1987; Литвак 1997, 1997а, 1998; Шерозия 1979; и др.]. Наметим самые общие тенденции образования коммуникативных навыков в рамках семьи. В этой связи психологи говорят о существовании типичных сценариев развития личности, в которых отражается характер отношения к ребенку родителей. Все эти сценарии располагаются между двумя противоположными полюсами, намечающими крайности в неправильном воспитании: гипоопека (недостаток внимания со стороны родителей) / гиперопека (излишнее давление, диктат взрослых по отношению к ребенку).

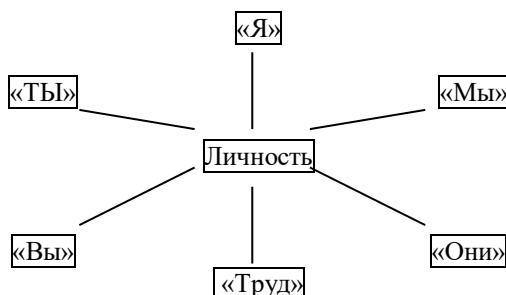
На одном полюсе располагаются сценарии – «Кумир семьи», «Мамино сокровище», «Болезненный ребенок» и т.п. Это тип

ролевых отношений, в которых ребенок заласкивается, возводится на пьедестал; каждое его желание выполняется неукоснительно; его таланты преувеличиваются и т.п. М.Е. Литвак назвал подобный стиль – *стилем избавителя*. Ему противоположен *стиль преследователя*, к которому относятся сценарии «Ежовые рукавицы», «Ужасный ребенок», «Путающийся под ногами», «Козел отпущения» и т.п. Здесь, напротив, ребенок воспринимается родителями как что-то ненужное, как наказание, причина постоянного дискомфорта и неудобств. В промежутке между намеченными крайностями находится смешанный тип сценария («Оранжевый ребенок», «Повышенная моральная ответственность» и т.д.), где любовь и опека сочетаются с требовательностью и контролем.

Развивая положения концепции Э. Берна [1997], ростовский психотерапевт М.Е. Литвак предложил четыре параметра описания характера человека: «Я» (отношение к самому себе); «ВЫ» (отношение к близким); «ОНИ» (отношение к людям вообще); «ТРУД» (отношение к социально полезной деятельности). В каждой из намеченных позиций у личности могут быть положительные или отрицательные показатели («+» / «-»). Именно они в значительной степени определяют жизненный сценарий, жизненные установки, позиции, проявляющиеся в поведении (в том числе – речевом). М.Е. Литвак выделяет устойчивые личностные комплексы, которые отражают разные типы поведения человека: «Евгений Онегин» (Я +, Вы +, Они +, Труд -), «Высокомерный творец» (Я +, Вы -, Они +, Труд +), «Гадкий утенок» (Я -, Вы +, Они +, Труд +) и т.п. Кроме устойчивых, можно наметить индивидуальные, неустойчивые комплексы, в которых отрицательные и положительные показатели в той или иной позиции присутствуют по принципу «мерцания» [См.: Литвак 1997].

Наш собственный анализ становления речевого портрета различных языковых личностей заставил внести свои изменения в схему, предложенную Литваком. В свою очередь, мы выделяем пять компонентов личности, формирующихся на разных этапах ее развития и определяющих индивидуальный портрет речевого поведения. К литваковским (по сути – берновским) «Я», «ОНИ» и «ТРУДУ» мы считаем необходимым добавить «ТЫ» (отношение к близким друзьям) и «МЫ» (отношение к родственникам, к роду, клану). Под местоимением «ВЫ» мы понимаем корпоративные отношения (к коллегам по работе). Тогда структура личности человека может быть представлена в виде схемы 3.

Схема 3



У гармонично развитой личности обычно можно констатировать *преодоленный* минус в позиции «Я». Во всех остальных позициях обычно она несет плюс. Однако у подавляющего большинства людей одна из сфер развития характера страдает (несет явно выраженный минус).

Предлагаемая модель личности будет использована нами в анализе социогенетических корней формирования дискурсивного мышления языковой личности (глава 5). Думается, что выявление особенностей характера индивида по намеченным выше параметрам позволяет не только прояснить истоки и природу внутренних конфликтов в развитии личности, но и понять причины появления у *homo loquens* тех или иных черт ее речевого портрета.

* * *

В настоящей главе мы попытались дать описание разных подходов к изучению структуры устного дискурса. Последовательное использование предлагаемых аспектов изучения становления структуры дискурса позволяет в постижении закономерностей эволюции дискурсивной компетенции двигаться от показателей формирования поверхностной структуры речевого произведения, выявляемых в рамках категориальной системы грамматики текста, к данным развития дискурса как отражения коммуникативного акта (отражающей усложнение в высказывании системы взаимодействия говорящего и слушателя), далее – к рассмотрению динамики когнитивных процессов речемышления (эволюции способности к порождению и смысловому восприятию дискурса) и, наконец, – к раскрытию причин и условий создания индивидуального облика речевого портрета *homo loquens*.

Глава 2

ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ ДИСКУРСА

В настоящей главе представлено исследование закономерностей становления поверхностной структуры спонтанной монологической речи детей школьного возраста. Дискурс в этом случае рассматривался нами в текстовом аспекте. Акцент здесь делался на анализе лингвистических форм выражения когезии и композиционной завершенности текста.

В качестве материала изучения использовались два типа речевых произведений: сверхфразовые единства, представляющие собой спонтанные описания сюжетных картинок и рассказы о художественных фильмах. Описание – функционально-смысловой тип речи, представляющий собой типизированную разновидность монологического сообщения в виде перечисления признаков предмета или явления в широком понимании и имеющий для этого определенную языковую структуру [См.: Нечаяева 1975: 22]. Сущностью описания является сосуществование предметов и их признаков в пространстве. Тексты подобного типа весьма удобны для сравнительного изучения эволюции строения дискурса на микроуровне – в рамках одного тематического блока. Они хорошо отвечают всем требованиям сопоставимости материала.

Рассказы о фильмах – устные спонтанные речевые произведения, по своим свойствам максимально отражающие особенности живой неподготовленной речи. Они имеют более сложную, по сравнению с описаниями, структуру, предполагающую членение на фрагменты и более дробные текстовые единицы микроуровня – сверхфразовые единства. Анализ подобного рода материала позволяет выявить закономерности становления когезии более высокого уровня: соединение между собой тематических блоков, выделение тематического блока в целом макротексте и т.п.

Конкретные задачи исследования заключались в осуществлении сопоставительного анализа речи детей трех возрастных групп: 6-7, 10-11 и 15-16 лет. В качестве информантов привлекались учащиеся школ г. Саратова. Речь детей записывалась на магнитофон с последующей письменной расшифровкой записей. Констатирующий эксперимент проходил в условиях непосредственного общения, но присутствие взрослого (экспериментатора) вносило в общение элемент некоторой официальности. Общий объем анализируемого материала: 300

спонтанных описаний (по 100 каждого возраста) и 60 рассказов о фильмах (по 20 каждого возраста).

§1. Становление структуры устного микротекста

1. Формирование межфразовых связей.

Как уже было сказано, к основным средствам реализации внутритекстовой когезии относятся зацепление и повтор. В настоящем разделе представлены результаты сопоставительного изучения характера становления межфразовых связей при помощи а) сочинительных союзов; б) грамматического повтора; в) лексико-семантических повторов.

Сочинительные союзы в функции межфразовой связи.

Из многочисленных форм реализации межфразовых связей посредством зацепления нас будут интересовать лишь соединения предложений текста при помощи сочинительных союзов. Роль сочинительных союзов, выступающих в функции межфразовой, связи показывает частотность их употребления по отношению к общему количеству предложений текста.

Наиболее высокая частотность использования сочинительных союзов для связи предложений в сверхфразовом единстве наблюдается в речи 6-7-летних детей (31,0% от общего числа предложений, входящих в текст). Нужно отметить, что в описаниях младших школьников в указанной функции встречаются лишь союзы **А** и **И**. Наиболее частотным оказался союз **А** (25,3%). Для наглядности приведем одно из описаний.

Здесь в деревне/ строят загородки около деревьев// А рядом с деревом/ палки// Загородки делают// Они все делают загородки// Этот мальчик приносит/ загородки делать из палок// Палки вот приносит// А этот забивает/ дядя// А этот привязывает/ дедушка//

Частотность использования союзов для реализации текстовой когезии у 10-11-летних подростков резко уменьшается (11,9%). По-прежнему наиболее употребителен союз **А** (5,6%). Второй по частотности – **И** (4,2%). Реже всего используется **НО** (2,1%). Проиллюстрируем приведенные цифры.

На этой картине изображено/ как ребята/ отряд пионеров пошли в поход// И раскладываются на берегу озера// Мальчик и девочка делают место для костра// Мальчик вбивает колья/ чтобы можно было повесить котелок// А сзади них идут ребята с рыбалки// У них две палатки// Они расположились на берегу озера//

Употребление сочинительных союзов для связи предложений в речи старших подростков (15-16 лет) еще менее частотно (4,9%). Союз **А** по-прежнему наиболее популярен (2,6%), менее частотен – **И** (1,7%) и совсем редко встречается союз **НО** (0,6%). Приведем пример.

*Значит/ на этой картине изображена сцена из жизни пионерского лагеря// Значит/ здесь крутой берег реки// Пионеры готовятся разжечь костер// У них поставлены палатки// Девочка/ видимо моет посуду// Или готовит// Собирается готовить обед// **И** вдалеке/ по-моему/ мальчик и девочка/ видимо дрова из леса// А еще двое возвращаются с рыбной ловли//*

Приведенные данные наглядно показывают характер эволюции форм реализации когезии в устных спонтанных дискурсах посредством зацепления. Сочинительные союзы служат одним из центральных средств осуществления межфразовых связей в речи 6-7-летних младшеклассников. Наибольшая частотность союза **А**, употребляемого для связи предложений в тексте свидетельствует о сбивчивом, прерывистом характере описаний детей этого возраста. Резкое уменьшение количества союзов в речи подростков свидетельствует о том, что к 10-11-летнему возрасту зацепление уходит на второй план и к старшему подростковому возрасту становится периферийным средством реализации межфразовых связей.

Грамматический повтор.

Рассмотрим динамику использования грамматических повторов (сюда относится соответствие видо-временных форм глаголов и межфразовое согласование именных форм) в спонтанных дискурсах школьников. Нас будут прежде всего интересовать отклонения от нормативного употребления.

Говоря о видо-временных соответствиях внутри сверхфразового единства, нужно помнить о том, что разные функционально-смысловые виды речи имеют разные нормы употребления глагольных форм. Так, «описание – не допускает смещения временного плана, создающего значение динамичности, поэтому в описаниях невозможно в одной микротеме сочетание настоящего, прошедшего и будущего времен в их абсолютных значениях» [Нечаева 1975: 17].

В речи детей 6-7-летнего возраста нарушений видо-временного соответствия и межфразового согласования практически нет. Объясняется это главным образом повышенной ситуативностью

речи: младшеклассники описывают картинки, представляя события, на них изображенные, как сиюминутные, одномоментные времени рассказа. Поэтому в подавляющем большинстве текстов используются глагольные формы настоящего времени несовершенного вида. Этот же фактор становится причиной отсутствия ошибок на межфразовое согласование: предложения текста связаны не между собой, а с изображаемой ситуацией, т.е. в описаниях практически отсутствуют лексико-семантические повторы.

Наибольшее количество ненормативных употреблений грамматических повторов демонстрируют описания 10-11-летних подростков (47,0% текстов – ошибки в видо-временном соответствии, 27,0% – нарушения в межфразовом согласовании). Приведем примеры подобных ошибочных построений.

На картине изображен/ изображена роца// Там растет много деревьев// Это происходило летом// Около роци яма// Там поставлен забор// Это лето было солнечное// Деревья стояли все зеленые// Одни большие/ другие маленькие// Несколько деревьев срублено// И сломано// В яме лежат камни//

На переднем плане/ мы видим полиция/ и рабочего/ который держит в руках флаг// Полиций хочет убить этого/ как его/ рабочего// Вот// Но он все-таки стоит// На полиция/ на полицию/ нападает рабочий// Но ему это не удастся// Полиция бьет их плетками// Все люди нападают на полицию/ но им это не удастся// Они бьют их плетками// Они смотрят на полицию грозно/ как будто хотят их убить//

Ошибки, допускаемые подростками, объясняются, с одной стороны, тем, что дети этого возраста еще не вполне владеют способами построения хронотопа рассказа, с другой – недостаточной степенью синонимии в использовании лексико-семантических повторов, что приводит к злоупотреблению местоименными замещениями.

В спонтанных дискурсах старшеклассников нарушения в использовании грамматического повтора для связи предложений практически отсутствуют: в представленном материале нет ни одного случая ошибочного построения межфразового согласования и только три текста несут в себе неправильное соотнесение видо-временных форм глаголов.

Подводя предварительные итоги рассмотрению динамики реализации в устных текстах грамматических повторов, можно отметить, что, младшеклассники 6-7 лет еще не используют в своей

речи этот способ соединения предложений, к подростковому возрасту дети уже активно включают грамматический повтор с свои описания, но при этом еще не вполне владеют текстовыми нормами употребления этого средства текстовой когезии, наконец, нормативного соотнесения грамматических форм в спонтанной речи школьники достигают лишь к старшему подростковому возрасту.

Лексико-семантические повторы.

Перейдем к рассмотрению центрального средства реализации текстовой когезии – лексико-семантическому повтору. Сосредоточим внимание на следующих аспектах: а) степени ситуативности высказываний (соотнесенность в тексте дейктических и анафорических замещений), в) своеобразии употребления разноименных повторов, в) уровне кратности повторов в целом.

Одной из общепризнанных характеристик спонтанной речи вообще и речи детей в особенности является *ситуативность*. В этой связи будет уместно вспомнить концепцию речевого развития в онтогенезе С.Л. Рубинштейна [1940], считавшего, что в основе становления устной связной речи детей дошкольного и младшего школьного возраста лежит переход от ситуативных дискурсов к контекстным [См. также: Леушина 1941].

Мы уже указывали в 1-й главе на то, что в грамматике текста различаются контекстный (анафорический) повтор и ситуативное замещение [Откупщикова 1982: 60]. Контекстный повтор основан на замещении референтов, ранее уже упоминавшихся в тексте. Ситуативная же субституция соотносится не с предшествующим текстом, а с объектами изображаемой в тексте ситуации. Обычно ситуативное замещение реализуется при помощи дейксисов – локальных наречий *тут, там, здесь*, указательных местоимений *этот, это, эта, эти, тот, та, те* и т.п., частиц *вот, вон*. Формальным показателем степени ситуативности текста можно считать частотность использования в речевом произведении дейксисов по отношению к общему количеству слов.

Как и следовало ожидать, наибольшее число ситуативных замещений демонстрируют тексты 6-7-летних младшеклассников (14,0%). Посмотрим на конкретном примере.

*Здесь/ здесь катаются дети на санках// Тут санки у них / упали//
Вот эта/ несет санки/ девочка// Это собака / стоит// А мальчик около
собаки стоит//*

В речи 10-11-летних подростков ситуативность резко снижается (2,2%). Ситуативное замещение здесь вытесняется анафорическим повтором и постепенно отходит к периферии средств текстовой организации. Приведем пример.

Здесь нарисована деревня// Возле деревни/ речка// В речке/ лодка стоит// Возле лодки стоят люди// Мальчик ловит рыбу// А вот этот уже поймал// Дома здесь красивые// Дальше видно поле// На реке отражение//

В речи старшеклассников дейктических элементов еще меньше (1,3%). Однако отличие от описаний подростков 10-11 лет не столь разительное. У старших подростков (15-16 лет) при возрастании контекстности дискурсов ситуативность по-прежнему продолжает играть в структуре устных высказываний определенную роль. Проиллюстрируем приведенное положение примером.

Тут изображено/ сад/ вероятно/ школьный// Потому что в школьной одежде дети// Пионервожатая и старик/ вероятно садовник/ раздает детям корзинки/ для сбора яблок// Дети вообще маленькие// Лет десять им// Ну/ здесь видно/ что конец лета// Урожай хороший/ большой// Тут много яблок// Ребята помогают взрослым//

На основе приведенных фактов можно сделать предварительные выводы о функционировании лексико-семантических повторов в устной речи школьников. Дейктические замещения, связывающие описания младшеклассников с описываемой ситуацией, к подростковому возрасту вытесняются анафорическими контекстными повторами. Ситуативность спонтанной монологической речи к старшему подростковому возрасту уменьшается, но полностью не преодолевается, сохраняясь в качестве важной характеристики устного дискурса.

Обратимся к рассмотрению динамики функционирования в речи школьников анафорических лексико-семантических повторов. Начнем свой анализ с разноименных повторов, основанных на замещении одного референта в разных предложениях текста. Критерием уровня связности в этом случае может выступать степень синонимии повтора («лексическая субституция» [Ионице 1981]), которая традиционно рассматривается различными учеными в качестве показателя речевой компетенции [Жинкин 1956; Львов 1978].

Разноименный повтор в представленных описаниях лучше всего проявляется в обозначении действующих лиц описываемых ситуаций. Количественные характеристики отражают степень

синонимии повтора в среднем. Местоименная репрезентация действующего лица рассматривается как один из синонимов.

Как и следовало ожидать, минимальные показатели (2) демонстрируют описания 6-7-летних детей. Повтор здесь главным образом осуществляется в виде местоименной замены референта (дяденька = он). Покажем на примере.

Здесь дяденька спасает мальчиков// Мальчики гуляли/ и провалились// В реку// Зимой// Он им дает доску/ чтобы они за доску зацепились// А еще у него есть веревка// А вот другие дяденьки/ с веревками//

В текстах подростков 10-11 лет степень синонимии возрастает (в среднем – 3). Обращает на себя внимание уже отмеченное «злоупотребление» местоименными замещениями, которые часто ведут к затруднению понимания речи. Приведем пример.

Здесь нарисовано/ как полицейские разгоняют демонстрацию рабочих// У одного из них/ которого он бьет кнутом/ в руках красный флаг// Некоторые уже упали на землю// Он врезался в самую гущу толпы/ полицейский// И продолжает их разгонять// А.../ полицейские сидят на конях// Они вооруженные// Рабочие разбегаются в стороны// Полицейских очень много// Некоторые из них уже упали на землю//

Количественно степень синонимии разноименных повторов в дискурсах старшеклассников по сравнению с речью младших подростков не возросла. Однако здесь налицо отличия качественные: в описаниях 15-16-летних школьников уже нет «неряшества» в употреблении местоименных замещений. Приилюстрируем примером.

Значит/ на этой картине изображена сцена из жизни пионерского лагеря// Значит/ здесь крутой берег реки// Пионеры готовятся разжечь костер// У них поставлены палатки// Девочка/ видимо моет посуду/ или готовит// Собирается готовить обед// И вдалеке/ по-моему/ мальчик и девочка несут/ видимо дрова из леса// А еще двое возвращаются с рыбной ловли//

Приведенные факты позволяют в первом приближении наметить картину эволюции функционирования лексико-семантических повторов в речи школьников. С приходом в школу ребенок еще не владеет разноименным повтором для связи предложений текста. В лучшем случае он способен заменить упомянутый ранее референт личным местоимением. К подростковому возрасту повтор становится центральным средством построения когезии устного дискурса. Однако младший подросток (10-11 лет) в своей

спонтанной речи допускает нарушения текстовых норм употребления повторов (обычно оно проявляется в «злоупотреблении» местоимениями), искажающих смысловое восприятие речи. К старшему подростковому возрасту школьник в целом овладевает нормами использования разноименных повторов для построения межфразовых связей в устных дискурсах.

Степень связности спонтанного монологического дискурса, реализуемой при помощи лексико-семантического повтора, наглядно показывает критерий кратности повторов, т.е. среднестатистический показатель количества анафорических повторов в одном предложении текста. Помимо показателей частотности лексико-семантических повторов (получаемых в результате деления числа повторов, имеющих в тексте на количество предложений, минус одно, первое предложение сверхфразового единства), представляет интерес и качественный анализ состава анафорических повторов (соотношение в них разноименных и соименных разновидностей).

В описаниях 6-7-летних детей кратность составила 0,6%. Это означает, что далеко не все предложения связаны между собой при помощи лексико-семантических повторов. Вот типичный пример такого дискурса.

Здесь изображено/ на маленьком мосту сидят мальчишки и ловят рыбу// Это консервная банка/ куда они/ у них червяки// А это/ а в ведро они складывают рыбу// А это.../ здесь речка/ а тут идут пионеры/ с цветами/ и с корзинками//

Как можно заметить, в текстах младшекласников используется лишь один тип повтора – разноименный. Для осуществления пространственной локализации дети этого возраста прибегают к дейктическим локальным ситуативным замещениям.

Кратность лексико-семантических повторов в описаниях 10-11-летних подростков увеличивается вдвое – 1,3%. Здесь можно констатировать, что практически все предложения текста связаны с предшествующим контекстом. Приведем пример.

На этой картинке мы видим/ как ребята готовятся к Новому году// Они уже поставили елку/ и украшают ее// Около елки стоят коробки/ в которых лежат флажки/ гирлянды/ игрушки// Мальчишки достают из коробок игрушки/ и вешают их на елке/ на елку// На самой макушке елки/ уже поставлена красная звезда//

Основной тип повторов, употребляемых детьми этого возраста – по-прежнему разноименный. Однако, хотя и в незначительном количестве, в текстах появляются и соименные, главным образом

топонимические (пространственные) повторы, которые конкурируют с дейктическими локализаторами.

Показатель кратности повтора в речи 15-16-летних старших подростков еще более увеличивается – 1,9%. Он свидетельствует о том, что большинство предложений текста связано с предшествующим дискурсом больше чем одним повтором. Дадим пример такого описания.

На моем рисунке/ это сцена рыбалки// Два мальчика/ один постарше/ другой помладше по возрасту/ значит/ ловят рыбу// Ловят они не с берега/ а вот с таких сходней что ли/ вот/ в речку/ на которых женщины обычно полощут белье// На берегу у них стоит ведро/ в котором/ наверное уже есть улов// Один мальчик/ который постарше/ снимает рыбу с крючка// Он находится на берегу// И собирается опустить ее в ведро// А второй/ напряженно смотрит на поплавок// И наверное/ у него клюет/ потому что он/ такое движение/ значит/ что удочка у него.../ ну он собирается ее /значит выдернуть/ из воды// На другом берегу реки/ лодка/ причаленная к берегу// И около лодки/ значит/ мужчина тоже рыбачит// Рыбачит/ стоя по колено в воде//

Приведенное описание наглядно демонстрирует увеличение в спонтанной речи старших подростков роли соименных повторов. Топонимические лексико-семантические повторы (*на берегу, на другом берегу, около лодки и т.п.*) практически полностью вытеснили дейктические локализаторы. Кроме этого, в описаниях появились гипо- и гиперонимические повторы, свидетельствующие о повышении в дискурсах старшеклассников уровня текстового обобщения (о чем у нас еще пойдет речь отдельно).

Динамика в количественных показателях кратности лексико-семантических повторов наглядно демонстрирует характер эволюции когезии в спонтанной речи детей школьного возраста. Общая тенденция развития связности устных дискурсов определяется увеличением кратности повтора. При этом в речи младшеклассников чуть больше половины предложений текста связана с предшествующим контекстом. К подростковому возрасту намечается качественный скачок в овладении ребенком этим важнейшим средством реализации межфразовых связей (кратность возрастает в два раза). В описаниях 10-11-летних детей уже практически все предложения связаны между собой лексико-семантическими повторами. Однако здесь еще преобладают разнотенные повторы, реализация которых не предполагает сложных текстовых обобщений. Из числа соименных повторов наиболее употребительны – топонимические, конкурирующие в структуре дискурса с дейктическими локализаторами. Наконец, к

старшему подростковому возрасту показатель кратности повтора возрастает до такой степени, что каждое предложение описания связывается с предшествующим контекстом уже не одним, а двумя субститутами. Отчетливо намечается увеличение в текстовой структуре роли соименных повторов. Дейктические замещения здесь уже практически полностью вытесняются топонимическими повторами. Кроме того, в речи старшеклассников появляются и иные, более сложные по своей психологической природе, соименные повторы – гипо- и гиперонимические (*сцена рыбалки – ловят рыбу – улов и т.д.*).

2. Формы выражения субъективной модальности

Особым способом осуществления межфразовой связи на уровне микротекста выступает так называемая субъективная модальность, т.е. выражение отношения автора высказывания к предмету речи. Эта категория, как справедливо утверждает И.Р. Гальперин, «представляется важным этапом в расширении рамок грамматического анализа и служит мостиком, переброшенным от предложения к высказыванию и тексту» [Гальперин 1981: 115]. Языковыми средствами выражения субъективной модальности в тексте выступают порядок слов, интонация, вводные слова, специальные синтаксические конструкции и т.д.

В анализируемом речевом материале субъективно-модальное значение проявляется прежде всего в вводных словах. В отечественной науке о языке изучение вводных (вводно-модальных) слов имеет солидную традицию. Определение лингвистического статуса слов этого лексико-грамматического класса принадлежит В.В. Виноградову, который видел главное их предназначение в том, что они «определяют точку зрения говорящего субъекта на отношение речи к действительности или на выбор и функции отдельных выражений в составе речи» [Виноградов 1947: 725]. В отдельно взятом предложении модальные (вводно-модальные) слова выступают в виде вводных компонентов. В связной речи они создают слой модальных значений, своеобразный метатекст, содержащий в себе комментарий к излагаемой в тексте информации. В тексте вводно-модальные слова «эксплицируют позицию субъекта речи (говорящего, наблюдателя) как посредника-перцепиента между изображаемой действительностью и читателем. Они предваряют ту часть информации, которая не может быть получена автором путем прямого видения, непосредственного наблюдения явлений действительности» [Золотова 1983: 109].

Нас будут интересовать слова, составляющие ядро лексико-грамматического класса вводно-модальных слов, т.е. лексемы, которые передают степень достоверности существующего факта или явления: *возможно, вероятно, по-моему, очевидно, по-видимому* и т.п.

Сразу отметим тот факт, что вводно-модальные слова в спонтанных описаниях детей 6-7-летнего возраста практически отсутствуют (0,07%).

В устных текстах 10-11-летних подростков их частотность также крайне низка (0,2%). В подавляющем большинстве описаний детей этого возраста вводно-модальных слов нет.

Резкий рост частотности употребления слов интересующего нас грамматического класса намечается к старшему подростковому возрасту (4,3% – в 20 раз!). Чтобы наглядно представить себе динамику употребления средств выражения субъективной модальности в речевом развитии подростков приведем два описания одной и той же картинки, сделанные 10- и 15-летними подростками.

10-11 лет

На картинке нарисовано/ как пионеры работают в школьном саду// Мальчик собирает яблоки// Девочка несет ему корзину/ для яблок// Они радуются хорошему урожаю// Пионеры/ работают вместе с садовником// Собака помо.../ радуется вместе с ними//

15-16 лет

*На картине мы видим/ сцену уборки урожая// Дети/ видимо пионеры/ **так как у них галстуки**/ собирают яблоки// На переднем плане мальчик// Он складывает яблоки в кучку// Рядом с ним нарисована девочка// Наверное она хочет ему помочь/ **потому что несет пустую корзину для яблок**// На заднем плане мы видим собаку// Она радуется тому/ как работают пионеры// Всей работой руководит пожилой мужчина/ видимо садовник//*

Приведенные описания наглядно демонстрируют разницу в выражении субъективной модальности. В соответствии с предложенным заданием дети должны были просто описать то, что изображено на картинке. Описание, согласно видовым особенностям этого функционально-семантического типа речи, передает лишь соположение предметов и их признаков в пространстве относительно друг друга без раскрытия внутренних связей между элементами изображаемой реальности.

Речь детей младшего и среднего школьного возрастов в целом соответствует указанным характеристикам. В устных же описаниях детей старшего подросткового возраста появляется субстрат иной

жанровой принадлежности – рассуждения. В значительной степени это определяется спонтанностью порождения речевого произведения: сами того не замечая, старшеклассники вносят в свои тексты элементы анализа и оценки описываемой ситуации. Это находит выражение прежде всего в появлении в речи вводно-модальных слов с гипотетической модальностью, что «позволяет говорящему дать психологическую мотивировку поступка действующего лица <...>, оценить его внутреннее состояние, а также собственный поток мыслей и чувств, осознанный не до конца <...>, эксплицировать открытия причинно-следственных связей» [Василенко 1985: 19]. В описаниях появляется особый метатекстовый слой, элементы которого, с одной стороны, служат выражению авторской интенции, с другой, – выступают в качестве дополнительного средства межфразовой связи.

Одновременно с возрастанием частотности употребления в спонтанных текстах детей вводно-модальных слов можно отметить увеличение числа используемых в их речи сложноподчиненных предложений с придаточными причины, что также свидетельствует об усилении субъективной модальности в ходе становления структуры устного дискурса. Так, в описаниях 6-7-летних детей такие предложения составляют всего 0,44%, в текстах младших подростков (10-11 лет) их уже 1,37%, наконец, у старшеклассников эта цифра достигает 5,33%.

3. Формирование текстового обобщения

Текстовое обобщение – категория, характеризующая сверхфразовое единство с точки зрения его композиционного строения. В создании дискурса текстовое обобщение реализуется как умение разворачивать тему в целостный тематический блок и, наоборот, сворачивать содержание сверхфразового единства или предложения к одной номинации. И в том, и в другом случае в структуре текста необходим элемент, который Н.И.Жинкин называл смыкающим [1956]. Только в одном случае смыкающий элемент реализует риторическую фигуру расширения, в другом – сужения. Фигура расширения осуществляется при помощи инициальных фраз (текстовых зачинов). Напомним, что воплощением фигуры сужения в речи служат предикатные повторы, т.е. лексико-семантические повторы, построенные на замещении не какого-то одного слова или словосочетания, а содержания целого предложения, тематического блока или даже фрагмента текста.

Инициальные фразы призваны обозначать тему будущего микротекста. Они тяготеют к началу сверхфразового единства, но не всегда занимают позицию первого предложения. Предикатные повторы – смыкающий элемент дискурса, предназначенный для обобщения содержания предшествующего предложения или части текста с тем, чтобы завершить некое речевое задание и повернуть повествование в новое русло.

Инициальные фразы.

Рассмотрим в динамике функциональные особенности инициальных фраз в спонтанных текстах школьников.

В устных дискурсах 6-7-летних детей текстовые зачины встречаются крайне редко. Вот типичные образцы начал описаний младшеклассников.

Одна девочка/ поливает де.../ деревья// А мальчик носит ведра//...

Здесь елка/ и здесь выкладывают игрушки/ и сажают на елку//...

Тут вот мальчик// Лесенка// А он на ней сидит//...

Только в 23% текстов есть слабые попытки создания инициальных фраз. Приведем примеры.

Здесь дяденьки/ спасают мальчиков// Мальчики гуляли и провалились//

Тут нарисовано/ идут пионеры// В лес идут// Со своим вожатым//...

Отметим, что в тех случаях, где есть попытка создания текстового зачина, тема будущего высказывания передается расчлененно: инициальная фраза содержит в себе обозначение субъекта действия и предикат.

В описаниях 10-11-летних подростков число текстов, содержащих инициальные фразы возрастает (64%). Посмотрим на примерах.

На этой картине изображено/ как ребята/ отряд пионеров пошли в поход// И раскладываются на берегу озера//...

На этой картине изображено/ как мальчики ловят рыбу//...

Как и в описаниях младшеклассников, тема будущего текста намечается здесь главным образом при помощи двучленной предикативной единицы. Такого типа инициальные фразы встретились в 46% всех текстов. В 18% появляется иной принцип

оформления смыкающего элемента – посредством нерасчлененной номинации события. Например.

*На картинке изображен/ изображена/ подготовка к Новому году//
Дети наряжают елку//...*

В дискурсах старших подростков количество текстов с инициальными фразами еще больше увеличивается (95%). Собственно говоря, практически все описания школьников этого возраста имеют текстовый зачин. При этом подавляющее большинство инициальных фраз носит номинативный характер (73%). Покажем на примерах.

Тут изображено спасение утопающих//...

*На этой картине изображена/ изображена работа детей/ значит/
в поле//...*

Текстов с инициальными фразами предикативного типа значительно меньше (22%).

На картинке нарисовано/ как дети сажают деревья//...

Приведенные факты позволяют сделать предварительные выводы о становлении в спонтанной монологической речи текстового обобщения. В дискурсах 6-7-летних первоклассников можно встретить лишь слабые попытки определения темы будущего описания. К подростковому возрасту более половины текстов начинаются инициальной фразой. Однако 10-11-летние школьники для обобщенного обозначения ситуации используют предикативную конструкцию. К старшему подростковому возрасту практически все дискурсы содержат текстовые зачины. Причем старшеклассники в своих инициальных фразах чаще прибегают к требующему большей степени текстового обобщения номинативному способу определения темы будущего описания.

Предикатные повторы.

Обратимся к другому способу реализации текстового обобщения – к предикатным повторам. В спонтанных описаниях школьников они, как правило, представлены указательными местоимениями и делексикализированными словами (*это, все это, это дело* и т.п.)

Как и следовало ожидать, в дискурсах 6-7-летних младшеклассников частотность употребления такого типа повторов мизерна (0,17%).

К 10-11-летнему возрасту число предикатных повторов в спонтанных описаниях возрастает (0,53%). Нужно отметить, что здесь как правило замещается не целый микротекст, а лишь его часть или одно предшествующее предложение. Посмотрим на примере.

На этой картинке/ изображен отряд пионеров// Он идет вместе с пионервожатой// Они идут через рощу// Это было летом//...

В дискурсах старшеклассников предикатные повторы употребляются еще чаще (1,11%). Степень обобщенности здесь также возрастает: повтор замещает теперь уже, как правило, не одно предложение, а все предшествующее сверхфразовое единство. Приведем пример.

На этой картинке изображена/ изображена работа детей/ значит/ в поле// Школьники/ пионеры пропалывают грядки// На заднем плане изображена/ виднеется река// Солнечный день// Они уже работают долгое время/ так как видны результаты их труда// Дело происходит летом//

Обобщая приведенный материал, можно отметить следующее. Спонтанная монологическая речь 6-7-летних младшеклассников практически не знает текстового обобщения посредством сужения. К подростковому возрасту дети овладевают предикатными повторами. Однако их использование еще не имеет регулярного характера, а степень обобщения невелика: повтор обычно замещает одно или несколько отдельных предложений микротекста. К старшему подростковому возрасту не только увеличивается количество используемых предикатных повторов, но и изменяется их качество: теперь, как правило, замещается не отдельное предложение, а сверхфразовое единство целиком.

4. Частная перспектива высказываний

Мы уже отмечали выше, что исследование коммуникативного строения текста опирается на теорию актуального членения предложения [См.: Daneš 1970; Синтаксис текста 1979]. Разработка подходов к изучению частной перспективы предложений в текстах различных стилевых принадлежностей привела к использованию теории актуального членения для анализа устно-речевых и диалогических дискурсов [Теплицкая 1975, 1984; Седов 1992]. Исследование конкретного речевого материала заставило ученых расширить и существенно дополнить классификацию Ф. Данеша. В реальных, особенно разговорных, дискурсах встречаются самые

неожиданные вариации тема-рематических цепочек. Тексты, созданные детьми, в этом отношении представляют собой весьма не простой объект анализа.

Прежде чем мы обратимся к описанию результатов анализа конкретного материала, остановимся на важных, на наш взгляд, методологических положениях, которые лежат в основе нашего подхода. Речь идет прежде всего о нетождественности широко используемых (часто на правах синонимов) терминов тема – данное и рема – новое. Смысловое разведение этих понятий в работах различных языковедов проводилось неоднократно. В исследовании же устных спонтанных текстов оно приобретает принципиальное значение.

Своеобразие устного общения состоит в том, что говорящий часто вынужден многократно повторять уже известную информацию. В этом случае в нескольких высказываниях текста рематизируется один и тот же смысловой комплекс, при том, что информативное наполнение темы меняется. Можно сказать, что изучение коммуникативной структуры текста в системе категорий данное / новое есть подход с точки зрения слушателя, адресата. Выявление же в речевом произведении тема-рематических цепочек ориентировано на говорящего, на автора. При анализе спонтанных текстов более правомерен второй подход, ибо он дает представление о характере разворачивания замысла в дискурсе.

Основным средством выражения актуального членения в устной речи большинство ученых считает интонацию. Рематический компонент здесь всегда маркирован и акцентно выделяется [Сиротинина 1980; Багмут 1978; Николаева 1982; Пыж 1981; Розанова 1983]. Основываясь на представлениях об интонационных особенностях устного дискурса, мы разработали аудиторский эксперимент, позволяющий адекватно выделять в тексте рематические элементы высказываний. В эксперименте приняло участие 10 носителей русского языка (имеющих высшее образование гуманитарного профиля). Аудиторам были предложены письменные распечатки магнитофонных записей устных описаний детей. Одновременно им предъявлялось звуковое воспроизведение дискурсов. Участникам эксперимента давалось задание подчеркнуть в тексте слова, которые, по их мнению, выделены говорящим интонационно. Результаты экспериментов были обобщены и послужили критерием (наряду с учетом семантики высказываний) для составления схем коммуникативного членения сверхфразовых единств.

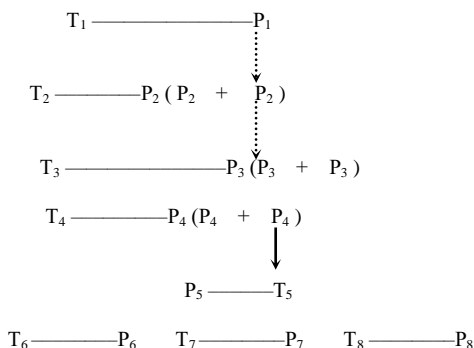
Приведем схемы коммуникативного строения описаний, наиболее показательных для того или иного возраста, пронумеровав высказывания в тексте.

6-7 лет

(1)Здесь елка// (2) И здесь/ выкладывают игрушки/ и сажают на елку// (3) А один мальчик залез на елку/ и здесь/ и вешает звезду// (4) А вот этот залез на лесенку/ и вешает// (5) Гирлянду вешает// (6)А эти берут всякие игрушки/ и вешают// (7)Эти вешают флажки// (8)А эти/ выходят сюда//

В приведенных схемах, кроме уже представленных выше обозначений, добавляется пунктирная стрелка – связь между ремами внутри текста.

Схема 4



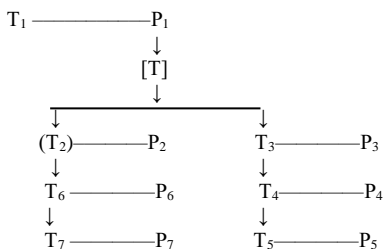
Схемы спонтанных дискурсов младшеклассников напоминают разговорные диалоги. Отдельные высказывания или группы предложений здесь просто не связаны друг с другом. Тематическую целостность сверхфразового единства создает не столько тематическая прогрессия, сколько рематическая общность («рематическая доминанта»), т.е. принадлежность рем к единому семантическому целому. Отсутствие же четкого тематического развития приводит к тому, что ремы высказываний могут занимать позицию в середине и даже в начале фразы как в диалогической разговорной речи.

10-11 лет

(1) На этой картине изображено/ как ребята/ отряд пионеров пошли в поход// (2) И раскладываются на берегу озера// (3) Мальчик и

девочка/ делают место для костра// (4) Мальчик вбивает колья/ чтобы можно было повесить котелок// (5) А сзади них идут ребята/ с рыбалки// (6) У них две палатки// (7) Они расположились на берегу озера//

Схема 5

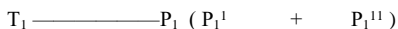


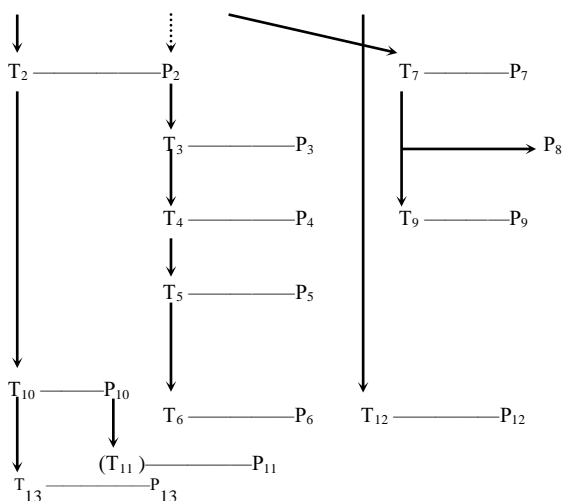
Тексты 10-11-летних подростков наглядно демонстрируют тяготение к гипертематизации. Рема первого высказывания становится общей темой всего микротекста (гипертемой). Гипертема может быть выражена двумя подтемами. Предложения сверхфразового единства объединяются сквозной темой. Как правило, такими сквозными темами становятся обозначения действующих лиц описываемой ситуации. В схемах, отражающих коммуникативное строение устной речи детей этого возраста, можно встретить некоторую неупорядоченность в построении тематической преемственности: иногда высказывание здесь связано не с предшествующим предложением, а с фразой, находящейся в начале текста и т.п.

15-16 лет

(1) На картинке изображены дети/ которые пошли гулять в лес// (2) На первом плане/ две девочки/ очевидно подруги// (3) Они держат корзину// (4) В руках грибы// (5) Около ног/ тоже корзина/ уже наполненная грибами// (6) Девочки стоят около старой сосны// (7) Маленький мальчик протянул ветку к муравейнику// (8) И смотрит на него// (9) Рядом с ним стоит ведро/ с грибами// (10) На заднем плане видны/ двое подростков// (11) Ну/ очевидно тоже собирают грибы// (12) Лес сумрачный/ еловый// (13) В центре картины лужайка/ освещенная солнцем//

Схема 6





Бросается в глаза усложнение схемы коммуникативной структуры устных описаний старшеклассников. Здесь мы уже встречаем разные виды тематической прогрессии. Композиционное единство речевого произведения старших подростков базируется не только на описании действий отдельных персонажей картинке, но и на локализации изображенных предметов в пространстве. Само описание дробится на подтемы, стремящиеся к выделению в самостоятельные тематические блоки. Гипертема строится на уровне метатекста; она намечает не реальную ситуацию, а характер расположения объектов на картинке.

§2. Становление структуры макротекста

До сих пор мы рассматривали процессы развития речи детей школьного возраста в рамках одного сверхфразового единства (микротекста). Однако не меньший интерес представляют процессы, характеризующие эволюцию текстового строения в рамках целого дискурса (макротекста). Минимальные текстовые единицы (тематические блоки) мы будем теперь рассматривать с точки зрения их функционирования в рамках единицы более объемной – целого дискурса или же значительного его фрагмента.

Спонтанные рассказы учащихся, нельзя однозначно квалифицировать в рамках типологии функционально-семантических типов речи. В них можно найти разные жанрово-стилевые признаки: описание, повествование, рассуждение. Рассказ

о фильме более, нежели описание сюжетных картинок, соответствует характеру живого разговорного общения – разговорному рассказу. При этом полученные речевые произведения хорошо отвечают требованиям сопоставимости: во-первых, содержание рассказа известно говорящему и неизвестно слушателю, во-вторых, предметом речи служат впечатления визуального восприятия, а не текст (в противном случае имел бы место пересказ текста).

В ходе сравнительного анализа нам предстояло, во-первых, выяснить, как в динамике происходит членение макротекста на сверхфразовые единства, во-вторых, определить закономерности становления межблочных связей (т.е. связей между микротекстами) внутри целого дискурса, в-третьих, проследить эти закономерности на уровне коммуникативного строения текста (общей перспективы высказываний), наконец, в-четвертых, выявить особенности выражения текстового обобщения на уровне макротекста.

1. Сегментация макротекста на тематические блоки

Рассказы 6-7-летних младшеклассников расчленить на отдельные сверхфразовые единства очень трудно. Приведем небольшой фрагмент речи детей этого возраста.

Там было/ про духа// Ну/ вот сначала охотники королевские...// Ну/ и были две/ это/ Розочка и Беляночка/ девочки// Там у них брат был/ младший// Он меньше их ростом// Вот// Там они все время ходили/ продавали игрушки// Вот// Вот рыцари тогда отправились в лес// О/ не рыцари/ а охотники королевские// Ну вот// В общем были много охотников// Но они нашли дверь// И/ они не сумели открыть// Там на них обвал// И они уехали// И решили поехать два брата// И дедушка там был//...

Сегментация вышеприведенных текстов на фрагменты и сверхфразовые единства затруднена. Рассказ можно разделить на тематические блоки лишь с опорой на экстралингвистические параметры: отдельным фрагментом можно считать эпизод, в котором действуют одни и те же действующие лица или который развивается в рамках одного пространства. Языковыми средствами ни фрагменты, ни сверхфразовые единства в макротексте не выделяются. Говорящий не обозначает границ микротекстов: не указывает на переход от одних референтов к другим, не фиксирует перемещение точки зрения в пространстве и времени. Дискурс развивается таким образом, будто говорящий в момент речи вместе со слушателем созерцают изображаемые события. Повышенная

ситуативность рассказа, отсутствие четкости в построении грамматических и лексических повторов, игнорирование форм текстовых обобщений – все то, о чем шла речь в предыдущем параграфе, – все это делает тексты 6-7-летних детей аморфными, диффузными речевыми произведениями, в которых размыты границы текстовых единиц микроуровня.

Обратимся к рассказам 10-11-летних подростков. Характер сегментации макротекста здесь меняется разительно. Рассказы детей этого возраста достаточно четко членятся на фрагменты и сверхфразовые единства. Приведем примеры.

1. (1) А там был/ один дяденька такой здоровый/ Капелька// Он там самбист// Ну в общем сильный человек// Вот/ он там очень здорово дрался// (2) Он поехал на машине// Он подъехал// Машины поставил// (3) А ему в машину подложили мину// (4) А когда он приехал на машине.../ а там/ такой дяденька/ ну старик такой/ играл на скрипке// А сам магнитофон за пазухой включает// Включает и делает вид/ что играет// А ему платят// (5) Вот он подъехал к этому скрипачу//...

2. (1) Наутро/ там двое мальчиков/ которые приехали в эту деревню// Они стали искать гильзы// Вот// Они нашли от колокола такую железку//(...) (2) Потом они с другими мальчиками/ один мальчик/ который приехал/ и другой/ который жил в это/ в этой хате// Они пошли/ и увидели убитого матроса// Вот// (3) И они// Один мальчик/ который приехал/ он пришел к своему отцу/ и сказал//...

В приведенных фрагментах членение макротекста на фрагменты (их нумерация дается в скобках) осуществляется при помощи либо смены номинации действующих лиц, либо посредством изменения пространственных характеристик эпизода, либо путем перехода от одного функционально-семантического типа текста к другому (например, смена описания на повествование). Однако лингвистическое оформление такого членения в дискурсах детей этого возраста непоследовательно и не всегда отчетливо.

Как и следовало ожидать, речь 15-16-летних старшеклассников сегментируется на текстовые единицы еще более четко. Приведем фрагменты рассказов школьников этого возраста.

(1) Он сел в машину к себе/ спустился// Нажал там на это/ на ремень/ чтоб там застегнуть// Тут в общем какой-то газ что ль пустили// И он сознание потерял// Показывают дальше // (2) Его на носилках везут по коридору такому// Завозят в комнату// Там накладывают на него/ там эти/ ну/ как обследование медицинское// Там на голову эти/ проводки там чет// Ну начинают...// (3) И стоит мужик какой-то/ в общем показывают/ карта идет/ карта исписанная идет// И тут голос говорит/ Черты характера/ намерение/ всякое//...

Кроме чисто количественных отличий в разграничении текстовых фрагментов и тематических блоков, которые проявляются в языковых обозначениях изменения времени и пространства изображаемой ситуации, введении нового действующего лица, перехода от одной функционально-семантической разновидности текста к другой и т.п., можно отметить и отличия качественные: в речи старшекласников появляется новый способ обозначения границ текстовых единиц – метатекстовая вставка (в приведенном примере она выделена подчеркиванием).

Обобщая, можно представить динамику сегментации спонтанного дискурса следующим образом.

Макротексты детей, стоящих на пороге школы, без опоры на изображаемую в речи экстралингвистическую ситуацию сегментировать на сверхфразовые единицы практически невозможно. Дискурс здесь развивается без заботы говорящего о разграничении речевого потока на отрезки, объединяемые одной темой. Переход от одной ситуации рассказа к другой, от изображения одного относительно заверщенного хронотопа к другому, от изображения одного действующего лица к другому практически никак не маркируется. Текст строится так, будто говорящий вместе со слушателем одновременно созерцают изображаемую действительность. К подростковому возрасту членение дискурса на текстовые единицы обретает четкость. Разумеется, в структуре макротекста временами можно отметить непоследовательность в передаче сюжета, перепады и самоперебивы в оформлении фрагмента текста и т.п. Однако в случаях перемены действующих лиц, пространства, времени и т.п. наличествует стремление говорящего обозначить границы сверхфразовых единств и тематических фрагментов. Это стремление еще больше проявляет себя в дискурсах старших подростков. Речевые произведения старшекласников еще менее ситуативны; каждый текстовый отрезок, объединенный общностью темы, говорящим достаточно четко отделяется от соседних текстовых единиц. В дискурсах школьников этого возраста можно отметить и качественное отличие от речи младших подростков: сегментация текста здесь опирается, кроме прочего, на метатекстовые вставки, информативное содержание которых не связано с содержанием излагаемого сюжета.

2. Формирование межблочных связей

Предмет рассмотрения настоящего раздела тесно связан с предшествующим анализом: развитие в целом дискурсе межблочных связей зависит от четкости выделения текстовых единиц в рамках макротекста. При слабом уровне членимости речевого произведения на фрагменты и сверхфразовые единства, естественно, трудно говорить о наличии в дискурсе лингвистически выраженных «мостиков» между единицами микроуровня.

Как мы уже имели возможность убедиться, устный дискурс детей 6-7-летнего возраста не имеет четкой сегментации на сверхфразовые единства и текстовые фрагменты. Повышенная ситуативность речи обуславливает и слабую оформленность связей между отрезками текста, объединенными одной темой. Приведем пример.

*Вот/ они там делали// Специально такой аэродром/ около реки//
Эт был нерусский фильм// Вот// Сделали такой космодром// Вот// А
там ракета// Они сделали ракету// И специально такой заброшенный
дом/ был там// И они туда зашли// Вот// А там все сделали управление//
Вот// Сделали ракету// Зайца такое/ взяли// Кролика туда посадили//
Такое/ закрыли// Все топливо туда заделали// И включает такое/
включает// Она такая поехала// Эт такая бу-бу-х// Заяц такой из
ракеты/ ц-ци-ик// Весь черный/ от топлива// Ракета взорвалась/
сгорела// Так такие пошли за едой/ еще приготовить ракету/ домой к
себе// Видят/ один мальчик увидел/ что там эта/ летит кто-то//...*

Слабая членимость дискурса приводит к нечеткости в построении связей между сверхфразовыми единствами и фрагментами. В лучшем случае следующий тематический блок присоединяется при помощи местоименного повтора к последнему предложению предыдущего блока. Обилие действительных замещений затрудняет определение границ между отрезками текста, раскрывающими одну тему.

Совершенствование характера сегментации дискурса на минимальные текстовые единицы к подростковому возрасту (10-11 лет) своим следствием имеет и овладение школьниками основными способами построения связи между текстовыми блоками и фрагментами. Как правило соединение двух соседних сверхфразовых единств реализуется путем фиксации общего для них референта (например, действующего лица) или, в случае изменения предмета изображения, – указанием на перемещение точки зрения воспринимающего в пространстве и времени рассказа. Приведем примеры.

*1.(1) Это был фильм про то/ как один человек/ это самое/ ну жил в
одиночестве// И он/ ну вот там/ были работники/ только одна*

работница// А все остальное делал сам// (...) (2) И вот однажды к нему девушка одна постучалась/ в дождь// Попросилась/ чтоб переночевать// (3) Ну он ее пустил// (...) (4) А она его полюбила/ и хотела/ чтобы он ее тоже полюбил// Но он ее не любил// ...

2. (1)... Ночью слышались выстрелы// Вот// (2) На утро/ там двое мальчиков/ которые приехали в эту деревню/ они стали искать гильзы// Вот// (...) (3) Потом/ они с другим мальчиком/ один мальчик/ который приехал и другой/ который жил в это/ в этой хате// Они пошли и увидели убитого матроса//...

Разумеется, ситуативность спонтанной речи подростков приводит к тому, что в дискурсах 10-11-летних школьников масса перебивов, отклонений по ассоциативному принципу, «злоупотребление» местоимениями и т.п. Однако в текстах школьников этого возраста можно выделить границы сверхфразовых единств без опоры на изображаемую ситуацию. Основными способами соединения тематических блоков в макротексте выступают лексико-семантические повторы. Предпочтение отдается разноименным повторам, обозначающим действующих лиц рассказа. В некоторых случаях в качестве связующего элемента используются пространственные или временные локализаторы (*а рядом с ним; а в деревне; потом; однажды; после этого и т.п.*).

Речь старших подростков (15-16 лет) свидетельствует об увеличении четкости в сегментации дискурса, а, как следствие, – увеличении спектра межблочных связей. Приведем для примера небольшой фрагмент рассказа.

(1) Дирижер был маленький человек/ очень хитрый// (...) (2) Вот значит/ а как раз у этого дирижера проходит неприятность// Там должна состояться .../ такой концерт/ открытие/ на котором будут присутствовать все/ значит/ великие чины/ немецкие// Крупные там/ всякие эсэсовские// Генералы// И прочие// А этому дирижеру значит/ не дают репетировать// (...) (3) Вот/ он/ так/ возмущается/ возмущается// Идет к себе в номер// А там находит этого английского летчика// (...) (4) А летчик уговорил его/ пойти в турецкие бани/ и встретиться с капитаном (...) (5) Значит в это время/ еще один летчик/ приземляется на балкон маляра/ ...

Помимо того, что в речи старшеклассников увеличивается четкость членения на сверхфразовые единства и, одновременно с этим, – усиливается забота об оформлении связей тематических блоков с предшествующим текстом, можно отметить и качественные отличия дискурсов старшеклассников от спонтанных

высказываний младших подростков. Они касаются прежде всего появления в рассказах метатекстовых вставок, связывающих тематические блоки и фрагменты повествования. Например.

Показывают/ конвоируют зыков// В тюрьме// Быстрой/ быстрой/ с автоматами// В поезд сажает их// Эт фильм такой/ там Челентано/ и еще неизвестные такие актеры// Мы их не знаем// Ну вот/ значит там/ в карты с полицейскими он играет// Показывают/ он тасует карты//...

Высказывания, не имеющие отношения к сюжетному содержанию картины, создают в дискурсе особый метатекстовый авторский слой, превращающий словесное изображение событий фильма в рассказ о фильме. Кроме связующей роли, эти вставки несут в себе аналитико-оценочное начало, связанное с субъективной модальностью, о которой у нас уже шла речь в первом параграфе.

3. Текстовое обобщение на макроуровне

Роль текстового обобщения в структуре макротекста еще более велика, чем в единицах микроуровня. Она связана с оформлением композиционной завершенности текста, со стратегиями и тактиками разворачивания замысла в дискурс, с построением иерархии смыслов в ходе порождения речи и т.п. В настоящей главе мы коснемся этого вопроса лишь с описательно-грамматической точки зрения, не углубляясь в психолингвистическую интерпретацию, которая будет дана ниже.

Как и в структуре микротекста, в исследовании текстового обобщения на макроуровне следует выделять два вида текстового обобщения, образующих как бы два типа риторических фигур: фигура развертывания (расширения) и фигура свертывания (сужения) смысла.

Фигура расширения.

На уровне макротекста эта форма текстового обобщения реализуется в инициальных фразах (текстовых зачинах), которые располагаются в начале всего текста или же в начале значительного его фрагмента. Как и инициальные фразы сверхфразовых единств (о которых у нас уже шла речь в предыдущем параграфе), текстовые зачины целого речевого произведения и его фрагментов призваны наметить тему будущего сообщения, его, так сказать, семантическое ядро.

Для наглядности приведем в порядке увеличения возраста образцы текстовых зачинов рассказов о фильмах школьников.

6-7 лет

Они там/ делали/ специально такой аэродром/ около реки// Эт был нерусский фильм// Вот/ сделали такой космодром// Вот// А там ракета//...

Лезли они/ лезли на крышу// Встали на крышу/ и стали качать антенну// Потом/ эта/ Леопольд/ Леопольд взял из телевизора/ проволоку// Налил туда/ воды из крана// Завязал его/ были у него...// Полотенцем// Вода...// И вода потекла туда//...

10-11 лет

Фильм про партизан// Партизаны/ там должны// Им дали приказ/ чтобы они не пропускали эшелоны/ там/ фашистские//...

Это фильм/ как один человек/ это самое/ ну жил в одиночестве// И он.../ ну вот там были работники/только одна работница// А все остальное он делал он сам//...

15-16 лет

Дело происходит в Риге/ в наше время// Вот значит/ есть такой человек// Он там держит в своих руках много дел//...

Значит/ полетели летчики/ три английских летчика/ бомбить Францию// Это значит// вторая мировая война//...

Сопоставление текстовых начал на макроуровне показывает, что в рассказах детей 6-7 лет инициальные фразы, как правило, отсутствуют. Младшие школьники не способны эксплицировать тему будущего высказывания. Они сразу начинают изображать в своем дискурсе события и ситуации фильма в том порядке, в котором их сохранила память.

В речи 10-11-летних подростков начальные фразы рассказа обретают функции «вводности». Однако в своих инициальных фразах школьники этого возраста не обозначают ядерное содержание всего будущего дискурса (или его фрагмента), а лишь характеризуют некоторые особенности объекта изображения, в данном случае – «представляют» действующих лиц.

Макротексты старшеклассников свидетельствуют о возрастании уровня текстового обобщения в инициальных фразах рассказа. Старшие подростки (15-16 лет) в текстовых зачинах уже стараются наметить тему будущего сообщения, дать пространственно-временные характеристики дискурса, «представить» действующих лиц, наметить обобщенное содержание сюжета и т.п.

Фигура сужения.

Текстовое обобщение в виде фигуры сужения на макроуровне чаще всего выполняется предикатными повторами, о которых у нас уже шла речь в первом параграфе. Разница по сравнению с микротекстом здесь состоит лишь в объеме замещаемого отрезка дискурса. Замещая значительный фрагмент текста, предикатный повтор иногда заменяется метатекстовой фразой или даже сверхфразовым единством, назначение которого, кроме прочего, состоит в обобщении предшествующей информации.

Анализ дискурсов 6-7-летних школьников показал, что дети этого возраста в своей спонтанной речи практически не используют фигур сужения. Как мы уже не раз отмечали, их рассказы представляют собой «поток сознания», в котором нет заботы о композиционной стройности, завершенности текста и т.п. Переходя от одной темы к другой, младшеклассники не стремятся к обобщению предшествующей информации, демонстрируя уже отмеченную иллюзию присутствия точек зрения говорящего и слушателя во времени и пространстве рассказа. Для иллюстрации приведем небольшой фрагмент дискурса.

А они очень хотели пить// Они выпили и превратились// Один в медведя/ самый главный/ в медведя// А второй в этого/ в сокола// Ну он долгий очень// А девочки...// Ну потом вот там/ то/ се// Ну в общем потом/ они его встречали// Он с ними хорошо/ потому что сначала нельзя их разыгрывать// Что я мол/ злой дух/ что я сейчас.../ да?// Ну вот// Он чет там выделял золото// Один камень взял// В общем так// У него борода зацепилась//...

Спонтанные монологи 10-11-летних подростков содержат в себе элементы текстового обобщения посредством сужения. Однако, в-первых, подобные фигуры достаточно редки в рассказах школьников этого возраста, во-вторых, они, как правило, строятся на замещении предшествующего сверхфразового единства и используют предикатные повторы, которые выполняют функции межблочной связи. Приведем пример.

Там сначала показывают/ женищина/ из машины стреляет там в дяденьку// Тот ехал на катере// Она в него стреляет// И убивает его// И вот значит/ это дело попадает к майору Кардашу//...

Спонтанные рассказы старших подростков (15-16 лет) демонстрируют более высокий уровень текстового обобщения посредством сужения. Предикатные повторы и синтаксические конструкции здесь могут замещать содержание значительных

фрагментов текста, включающих в себя несколько сверхфразовых единств. Приведем примеры.

1. *Этот художник/ стал там жить/(...) А они ему стали мешать// Они говорят ему/ Мы домовые и ведьмы/ а ты уходи отсюда// Вот там эпизод такой// Он ложится спать// Раз/ свет включил// Лампочка как раз над ним// Вдруг бах/ лампочка опять включается// (...) Наутро просыпается/ выходит// Чет/ там подвес... ведро с водой// Его окатило/(...) В общем они так выживали/ выживали его// ...*

2. *Показывают дальше/ они пробираются через какой-то там подземный ход// Стена заложена/ камень/ кладка// Они ее пробивают// (...) Стоит он около двери какой-то// И вдруг откуда-то из коридора/ катятся эт/ носилки// Катятся и останавливаются около него// (...) Лесник пошел/ какую-то дверь открыл тоже// Люк там какой-то/ непонятный// Проходит он дальше туда// Этот журналист// Другая дверь открывается// Оттуда чет непонятное /в целлофановом мешке сваливается на него// (...) Тут показывают пульт управления// Весь такой значит / этой заделанный/ пленкой целлофановой/ полиэтиленовой// (...) В общем там взрывы какие-то/ и вода пошла// Начинает ихнее помещение затоплять понемножку// Ну/ тут медведь журналиста ударил// (...) В общем умирает этот журналист// (...) Ну в общем на этом все кончается// ...*

4. Общая перспектива высказываний

В первом параграфе мы рассматривали своеобразие коммуникативного строения спонтанных дискурсов школьников на микроуровне. Макротекстовый анализ с позиций актуального членения носит название общей перспективы высказываний [Серкова 1973]. Анализ внутреннего строения рассказов учащихся с позиций общей перспективы высказываний наглядно подтверждает все отмеченные выше особенности структуры целостных дискурсов.

Как и в исследовании коммуникативной структуры спонтанных описаний, анализ целостных дискурсов опирался на аудиторский анализ, описание которого дано в первом параграфе данной главы. Нас главным образом интересовали своеобразие межблочных отношений в рамках дискурса и реализация текстового обобщения на макроуровне.

Все отмеченные особенности речи 6-7-летних школьников отражаются и в коммуникативном строении макротекстов. Слабая сегментация на тематические блоки, отсутствие лингвистически выраженных связей между сверхфразовыми единствами, неумение строить фигуры текстового обобщения т.п. – все это приводит к тому, что схема коммуникативного строения рассказа детей этого

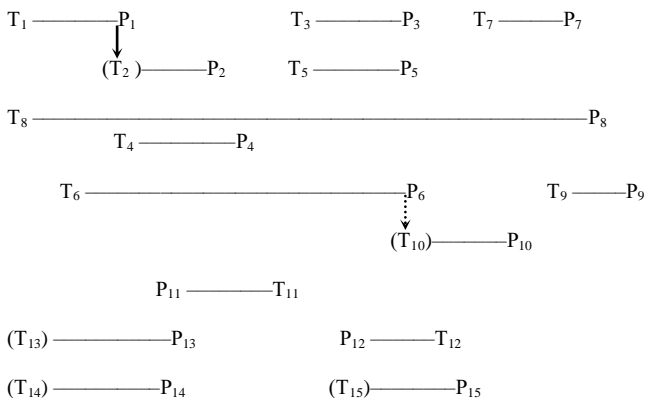
возраста выглядит как набор изолированных фраз. Приведем пример.

(1) Вот/ они там делали// (2) Специально такой аэродром/ около реки// (3) Эт был нерусский фильм// Вот// (4) Сделали такой космодром// Вот// (5) А там ракета// (6) Они сделали ракету// (7) И специально такой заброшенный дом/ был там// (8) И они туда зашли// (9) Вот/ а там все сделали управление// Вот// (10) Сделали ракету// (11) Зайца такое/ взяли// (12) Кролика/ туда посадили// (13) Такое/ закрыли// (14) Все топливо туда заделали// (15) И включает такое//...

Схематическое изображение данного отрывка дано на схеме 7.

Коммуникативная структура спонтанной речи к подростковому возрасту (10-11 лет) обретает более четкие очертания. Все рассмотренные особенности внутритекстового членения, построения межблочных связей и текстового обобщения делает схемы дискурсов школьников этого возраста достаточно стройными. Покажем на двух примерах особенности межблочных переходов в рамках небольших фрагментов.

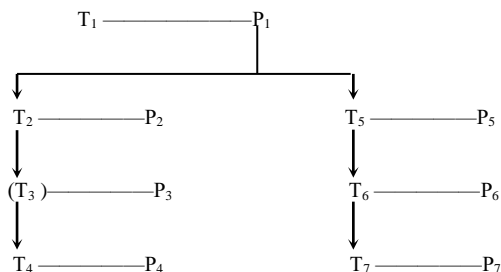
Схема 7



(1) А там был/ один дяденька такой здоровый/ Капелька// (2) Он там самбист// (3) Ну в общем/ в общем сильный человек// (4) Вот/ он там очень здорово дрался// (5) Он поехал на машине// (6) Он подъехал/ машину поставил// (7) А ему в машину подложили мину//...

На схеме 8 покажем общую перспективу высказывания этого отрывка.

Схема 8

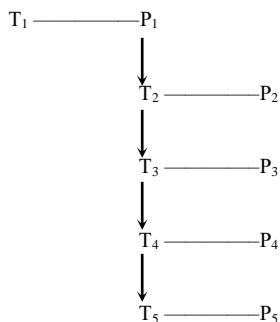


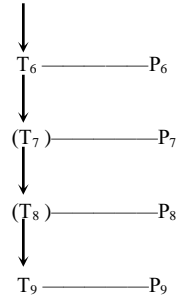
(1) Там был один человек// (2) Он/ это самое/ ну жил в одиночестве// (3) И он/ все делал сам// (4) Сам с собой играл в теннис// (5) Сам с собой там/ в карты играл// (6) И вот однажды/ к нему девушка одна постучалась// (7) В дождь// (8) Попросилась/ чтоб переночевать// (9) Она там заблудилась/ ночью//...

Общая перспектива высказываний этого отрывка показана на схеме 9.

Характеризуя коммуникативную структуру речевых произведений старшеклассников, мы покажем лишь проявления текстового обобщения, которые несут в себе качественные отличия дискурсов учащихся 15-16 лет, от речи детей среднего школьного возраста.

Схема 9



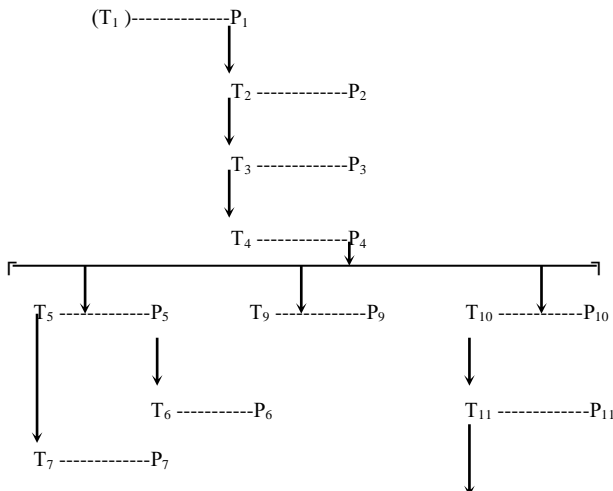


Приведем отрывок рассказа, содержащий фигуру расширения.

(1) Значит/ полетели летчики/ три английских летчика бомбить Францию// (...) (2) Их/ значит/ зениткой сбили/ их самолет// (3) И они/ значит/ попрыгали на парашютах// (...) (4) Значит эти летчики/ Макинтош/ капитан и еще один летчик/ вот они там/ как выбирались/ значит/ из французского тыла к себе в Англию// (5) Макинтош попал/ на крышу консерватории// (6) Там на коня как раз сел// (7) Он сразу значит/ с крыши/ собрал свой парашют// (8) Пошел вниз (...)// (9) Значит/ в это время еще один летчик/ приземляется на балкон/ маляра/ который красит// (...) (10) Остается капитан// (11) Он упал к моржам// (12) В зоопарк//...

Вот как выглядит схема этого фрагмента.

Схема 10

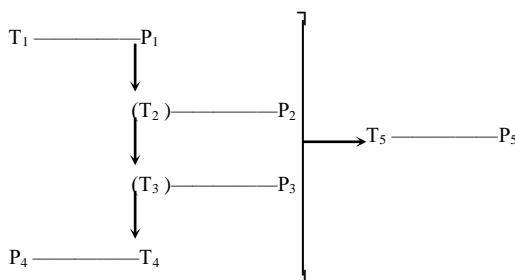




Приведем пример на фигуру сужения.

(1) Тут показывают пульт управления// (2) Весь такой/ значит/ этой заделанный/ пленкой такой целлофановой/ полиэтиленовой// (3) Весь покрытый// (4) И портрет вот того ученого/ профессора на нем// (5) А это все дело/ где они находятся/ под озером//...

Схема 11



§3. Интерпретация данных сопоставительного анализа

Подведем итоги представленного в настоящей главе исследования.

Отметим прежде, что данные микро- и макроуровневого анализа изоморфны по основным параметрам. Дополняя друг друга, они дают достаточно полную картину становления поверхностной структуры спонтанных монологических текстов у детей школьного возраста.

Спонтанные речевые произведения детей младшей из рассматриваемых возрастных групп (6-7 лет) лишь условно можно назвать связными. Предложения, входящие в сверхфразовое единство, как равно и тематические блоки, здесь связаны не между собой, а с изображаемой в речи ситуацией. Для этого широко используются дейктические элементы — частицы, локальные наречия и местоимения. Значительные по объему тексты весьма трудно расчлениить на сверхфразовые единства: фразы, их составляющие идут потоком, создавая иллюзию речевой ситуации, в которой говорящий и слушатель вместе созерцают описываемые

события. Повышенной ситуативностью дискурса объясняется и то, что в текстах детей этого возраста не соблюдается коммуникативная преемственность между фразами и текстовыми блоками в оформлении частной и общей перспективы высказываний. В построении макротекста дети этого возраста игнорируют центральные средства реализации межфразовых связей – грамматический и лексико-семантический повторы. Основным способом соединения предложений в речи выступает зацепление посредством сочинительных союзов. Особенности структуры спонтанных монологов младшеклассников хорошо иллюстрируют схемы коммуникативного строения их речи: они напоминают структуру разговорных диалогов, в которых реплики возникают по ассоциативному принципу. Устные дискурсы 6-7-летних детей содержат в себе слабую степень текстового обобщения. В подавляющем большинстве текстов на макро- и микроуровне отсутствуют попытки реализации как фигуры сужения, так и фигуры расширения. К сказанному можно лишь добавить, что речь детей данного возраста практически не авторизована: в ней минимально выражены языковые формы реализации субъективной модальности.

Становление внутренней структуры спонтанной монологической речи от 6-7-летнего к подростковому (10-11 лет) возрасту характеризуется главным образом совершенствованием механизмов межфразовой и межблочной связи. За это время школьники овладевают основными лингвистическими способами соединения предложений в сверхфразовом единстве – грамматическим и лексико-семантическим повторами. Отчасти это становится следствием перехода подростков от ситуативной к контекстной по преимуществу речи. Зацепление, которое в речи младших школьников служило центральным средством межфразовых связей, теперь становится периферийным способом реализации когезии. Что касается овладения детьми к подростковому возрасту формами построения связей между сверхфразовыми единствами внутри целого дискурса, то здесь, во-первых, нужно указать на появление четкости в сегментации макротекста на тематические блоки и фрагменты, во-вторых, использование подростками разнообразных способов соединения микротекстов между собой – лексико-семантические повторы, пространственные и временные актуализаторы и т.п. Однако, при том, что тексты 10-11-летних школьников разительно отличаются по степени возрастания связности от речи младшеклассников, спонтанная речь подростком

среднего школьного возраста еще далека от совершенства: в ней наличествуют ошибки, мотивированные еще достаточно высокой степенью ситуативности речи.

Особо следует отметить появление композиционной стройности спонтанной монологической речи подростков как на микро-, так и на макроуровне. Это хорошо демонстрируют схемы актуального членения текста в рамках как частной, так и общей перспективы высказываний, где присутствует четкость в развитии тематической преобладности, наличие гипертематизации, и лингвистическая оформленность переходов от одного тематического блока к другому. Появление структурной завершенности речевых произведений связано с овладением детьми этого возраста элементами текстового обобщения – инициальными фразами и предикатными повторами, позволяющими осуществлять риторические фигуры расширения и сужения. Заслуживает упоминания то, что увеличение текстового анализатора в речи подростков сопровождается незначительным возрастанием в их дискурсах субъективной модальности.

В эволюции спонтанной монологической речи на протяжении подросткового возраста (от 10-11 до 15-16 лет) прежде всего нужно отметить возрастание степени текстовой когезии. На микроуровне это проявляется во все более умелом использовании старшими подростками основных средств межфразовой связи – грамматических и лексико-семантических повторов. Старшеклассники уже не допускают ошибок в использовании видовременных форм и межфразовом согласовании. Возрастают показатели синонимии разноименных повторов, и в целом (за счет употребления соименных повторов) – кратность лексико-семантических повторов в сверхфразовых единствах. В рамках целого дискурса наблюдается все более четкая сегментация на сверхфразовые единства и фрагменты. Это, в свою очередь, позволяет лучше оформлять связи между текстовыми блоками. К уже отмеченным выше видам межблочной связи добавляются новые разновидности – метатекстовые вставки.

На протяжении подросткового возраста в речи школьников сильно возрастает роль текстового анализатора, свидетельствующего об увеличении гибкости в передаче информации и способствующего большей структурной стройности как дискурса в целом, так и отдельных сверхфразовых единств, в него входящих. Четче и последовательнее употребляются инициальные фразы, формулирующие как тему сверхфразового единства или фрагмента,

так и тему всего текста. Меняется степень и характер обобщения в текстовом зачине: инициальные фразы целого текста, как правило, содержат в себе не только представление действующих лиц, но и пространственно-временные координаты дискурса и обобщенно передают сюжет будущего сообщения; на уровне микротекста текстовый зачин обретает более сжатый номинативный характер.

Наконец, особого упоминания заслуживает резкое возрастание на протяжении речевого развития подростков субъективной модальности в их спонтанных монологах. В устных дискурсах старшеклассников появляется авторский метатекстовый уровень, находящий выражение в различных формах – от вводно-модальных слов и вводных фраз до комментирующих рассуждений, которые иногда состоят из сверхфразовых единств. Такие проявления авторизации дискурсивного мышления одновременно выступают в роли особых средств реализации речевой когезии.

Глава 3

ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ ДИСКУРСА

Прагмалингвистический аспект изучения дискурса, как уже было отмечено выше, предполагает рассмотрение речевого произведения в виде слепка с речевого акта, в котором фрагмент реальной действительности дан через призму взаимоотношений автора речевого сообщения и адресата. В рамках заявленного подхода мы затронем следующие проблемы изучения устных спонтанных текстов: 1) лингвистические принципы реализации текстовой референции (своеобразие локально-временной актуализации дискурса и особенности референции имен и именных выражений, входящих в речевое произведение); 2) способы передачи в устных дискурсах чужой речи; 3) особенности коммуникативных стратегий разворачивания дискурса.

Как и в предыдущей главе, исследование базировалось на сопоставительном анализе речи школьников трех возрастных срезов: 6-7, 10-11, 15-16 лет. В качестве основного материала изучения выступали устные спонтанные рассказы о фильмах, записанные на магнитофон в условиях непосредственного неофициального общения (Всего 60 речевых произведений, по 20 дискурсов каждого возраста). Рассмотрение эволюции форм передачи чужой речи потребовало привлечения дополнительного материала, о котором подробнее будет сказано в разделе 3.

§1. Становление текстовой референции

1. Локально-временная актуализация

Рассказ как жанр речевого общения представляет собой созданную языковыми средствами модель действительности, которая имеет характер континуума, т.е. опирается на систему пространственно-временных координат, или хронотоп. Прагмалингвистическая природа локально-временной актуализации заключается в том, что текст в рамках речевого акта призван выполнять следующие коммуникативные задания:

1) формирование в сознании воспринимающего (адресата речи) ощущения целостности хронотопа рассказа (обозначение пространственных и временных границ моделируемой действительности, увязка их с реальными историческими временем

и пространством, преодоление дискретности в восприятии серии изображаемых в дискурсе эпизодов и т.п.);

2) фиксация в каждый момент рассказа точки зрения повествователя (слушателя), монтаж точек зрения во времени и пространстве моделируемой действительности: изменение плана изображения от детали до панорамного обзора, перемещение наблюдательного пункта, точки видения во времени действия как бы с одной сценической площадки на другую, вплоть до выхода повествователя за пределы хронотопа рассказа на метауровень, своего рода закадровый комментарий и т.д. [подробнее см.: Успенский 1994, Седов 2003].

Характер отражаемой действительности во всех дискурсах школьников (спонтанные рассказы о фильмах) одинаков: содержанием здесь выступает информация о сюжетно связанных между собой событиях, которые автор текста имел возможность наблюдать визуально, но о которых слушатель не имеет никакого представления. Однако в дискурсах детей разного возраста мы сталкиваемся с различными способами моделирования действительности. Разница, естественно, зависит от степени языковой компетенции говорящего, от уровня развития его языковой личности.

Реализация первого из выше названных коммуникативных заданий в рамках осуществления локально-временного строения текста отчетливее всего проявляется во введении говорящим слушателя в референтную ситуацию.

Введение в референтную ситуацию.

Введение в референтную ситуацию выступает обязательным показателем так называемой нормы текстовости, выявляющей законы построения нормативного («правильного») текста (о категории «норма текстовости» подробнее – в 4 главе книги). В соответствии с этой нормой подобное введение должно содержать в себе, кроме прочего, обозначение временных и пространственных границ создаваемого хронотопа в увязке их с реальными временем и пространством. Как правило, введение в референтную ситуацию осуществляется при помощи инициальных фраз дискурсов и фрагментов текста.

Приведем образцы такого рода инициальных фраз, характерные для дискурсов детей каждой из рассматриваемых возрастных групп.

*Там он пошел в сарай/ а там был Тимофей// Он был/ фокусник был//
Потом они ушли из этого сарая/ и пришли там/ на берег озера//...*

*Они там делали/ специально такой аэродром/ около речки// Эт был
нерусский фильм// Вот// Сделали там такой космодром//...*

10-11 лет

*Этот фильм о де.../ об одной девочке/ которая/ она приехала в
деревню к дедушке// Ну не деревня/ а там типа села// Вот/ там было
всего несколько больших зданий/ вместе с ихой школой// Вот// Все ее в
этом классе ненавидели//...*

*Это фильм/ как один человек/ это самое/ ну жил в одиночестве// И
он/ ну вот там были работники/ только одна работница// А все
остальное делал он сам//...*

15-16 лет

*Значит/ полетели летчики/ три английских летчика/ бомбить
Францию// Это значит/ вторая мировая война//...*

*Один корреспондент/ который живет в Соединенных Штатах/ на
крыше небоскреба// (...) Журналист этот решил попасть в один
заповедник/ который там находился в какой-то там/ долине/ иль
лощине// Она образовалась там/ две тысячи лет назад/ после взрыва
вулкана какого-то//...*

Приведенные примеры хорошо иллюстрируют динамику локально-временного строения дискурсов школьников с точки зрения выполнения прагматического задания моделирования целостного хронотопа рассказа.

В речи младшеклассников (6-7 лет) вводные функции практически отсутствуют. Повышенная ситуативность спонтанных текстов детей этого возраста характеризуется уже отмеченной в предыдущей главе особенностью языкового построения модели действительность: говорящий настолько погружен в изображаемую ситуацию, что не способен абстрагироваться от нее; потому он строит дискурс таким образом, будто слушатель в момент речи созерцает (или созерцал в недалеком прошлом) события, о которых идет речь. Рассказ внезапно, без предисловий начинает описание событий, не связывая их с реальным историческим хронотопом. В лучшем случае повествование содержит конкретизаторы, фиксирующие последовательность действий во времени (*потом, после*) и обозначающие приметы пространства в рамках ситуации (*в*

сарай, на крышу), которые зачастую дополняются дейктическими локализаторами (*там, туда* и т.д.).

Значительно изменяются прагматические свойства инициальных фраз в дискурсах 10-11-летних подростков: они обретают достаточно отчетливые вводные функции. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что уровень развития языковой личности подростка позволяет ему абстрагироваться от изображаемой в речи ситуации и осознавать разницу в наполнении своей апперцептивной базы и апперцептивной базы слушателя. Однако, как это можно заметить, введение в референтную ситуацию в текстах детей этого возраста содержит главным образом представление объектов изображения (референтов). Что же касается локально-временной актуализации, то она по-прежнему минимальна. Это мотивировано еще достаточно высокой степенью ситуативности устной речи школьников младшего подросткового возраста. Как и младшеклассники, подростки мало заботятся о четком обозначении рамок хронотопа рассказа, об увязке его с историческими временем и пространством.

Инициальные фразы рассказов старших подростков (15-16 лет) качественно отличаются от текстовых зачинов 10-11-летних школьников характером локально-временной актуализации. В большинстве случаев введение в референтную ситуацию здесь содержит определение временных и пространственных координат повествования в их соотнесенности с реально-историческим временем и пространством. В устных дискурсах старшеклассников мы можем обнаружить четкое абстрагирование говорящего от изображаемой ситуации и заботу об адекватном восприятии событий в их пространственных и временных характеристиках. Точка зрения повествователя способна покинуть рамки хронотопа и переместиться в прошлое, выходящее за рамки изображенного мира. Наконец, она может выйти на особый метауровень, где говорящий в своего рода «закадровом комментарии» дает пояснения о характере временных и пространственных характеристиках «от автора» (см., например: *это/ значит/ вторая мировая война*/).

Временная актуализация.

Перейдем к более подробному рассмотрению динамики способов временной актуализации устных спонтанных рассказов школьников.

Рассказ представляет собой по преимуществу повествование о сменяющихся во времени действиях и эпизодах. Потому временная

актуализация играет в структуре дискурса важную роль. Прагматическая функция темпоральной структуры текста состоит в том, чтобы, во-первых, создать в воспринимающем сознании ощущение временного единства изображаемого лингвистическими средствами мира, во-вторых, обозначить в рамках хронотопа временную точку зрения (точку отсчета) повествователя-слушателя. Как уже было сказано, основными языковыми средствами временной актуализации выступают грамматические формы употребляемых в тексте глаголов, в дополнение к которым используются лексические актуализаторы и синтаксические формы сложноподчиненных предложений с придаточными времени.

Как и следовало ожидать, дискурсы 6-7-летних младшеклассников несут в себе минимальную степень временной актуализации. Погруженный в ситуацию рассказа говорящий здесь повествует о событиях таким образом, как будто они происходили на глазах у него и слушателя или же происходят в момент речи. Потому неслучайно то, что школьник этого возраста в своем рассказе периодически переходит с прошедшего на настоящее время.

Она эта/ идет/ как по земле// Только вот так/ тихо так// Идет/ и говорит// Нет/ она ниче им не говорила// Только шла// По речушке шла//...

Точка зрения повествователя (слушателя) в подавляющем большинстве случаев статична: она находится внутри хронотопа, сопровождая действие. В рассказе равно отсутствует как ретроспекция, так и перспектива: события изображаются в той последовательности, в которой они всплывают в памяти говорящего.

В повествовании, как правило, нет стремления к преодолению дискретности в восприятии времени: здесь отсутствуют обозначения переходов от одного эпизода к другому. В лучшем случае наличествует регистрация последовательности действий (*потом, после*). Целостные эпизоды идут один за другим. Например.

Вот рыцари тогда/ рыцари отправились в лес// О/ не рыцари/ а охотники королевские// Ну вот// В общем были много охотников// Но/ они нашли дверь// И/ они не сумели открыть// Там на них обвал// И они уехали// И решили поехать два брата// И дедушка там был// Он знал как туда пройти//...

Этот и другие примеры подтверждают сделанный в связи с анализом инициальных фраз рассказов вывод о неспособности на

этом уровне развития языковой личности абстрагироваться от изображаемой лингвистическими средствами ситуации, что является отражением минимального прагматического потенциала дискурса (авторской обработки передаваемой информации и заботы об адекватном восприятии).

Слабая степень временной актуализации рассказов 6-7-летних детей подтверждается низкой частотностью употребления в их речи лексических временных актуализаторов (1,23%) и сложноподчиненных предложений с придаточными времени (0,35%).

К подростковому возрасту (10-11 лет) способы временной актуализации в устных дискурсах претерпевают некоторые изменения. Здесь мы уже не встречаем нарушений единства видовременных форм глаголов в рамках одного тематического блока. Уровень развития языковой личности подростков позволяет им раздвигать рамки сюжетного действия за пределы хронотопа, перенося точку зрения повествователя (слушателя) в далекое по отношению к моменту действия прошлое. Приведем пример.

А там одна тетенька/ там// В годы войны у нее отец погиб// Он был летчиком// И там у него/ была карта/ где спрятаны драгоценности// Вот// А они были спрятаны под рестораном там// (...) И значит/ они ее поймали// ...

В целом можно констатировать увеличение роли авторской активности, направленной на организацию адекватного восприятия временного движения сюжета, о чем, кстати сказать, свидетельствует увеличение частотности употребления лексических временных актуализаторов (2,92%) и сложноподчиненных предложений с придаточными времени (2,13%). Это способствует преодолению дискретности восприятия серии сюжетных эпизодов. Проиллюстрируем сказанное.

И когда все люди были/ по пояс в воде/ Сайрос Смит и Топ/ собака его/ они упали в воду// И тогда/ шар опять стал легким// Он поднялся вверх опять// Но потом/ приземлился в воду/ и всех остальных четырех/ выбросило на берег// Они сначала испугались/ потом осмотрелись/ что нет собаки/ и нет Сайроса Смита// Они пошли по берегу искать его// И искали очень долго//...

Однако, отмечая динамику во временной актуализации рассказа в сторону увеличения ее прагматического потенциала, мы должны констатировать и достаточно высокую степень ситуативности речи 10-11-летних школьников, чаще всего не позволяющую им полностью абстрагироваться от изображаемой в дискурсе ситуации

и выйти за пределы хронотопа рассказа на метаяровень, в «закадровый комментарий».

Такую способность обретает языковая личность лишь к старшему подростковому возрасту (15-16 лет).

Рассматривая своеобразие форм введения слушателя в референтную ситуацию, мы уже имели возможность убедиться в увеличении заботы старшеклассников об адекватном восприятии событий в их увязке с реально-историческим временем. Наметившиеся тенденции темпоральной организации текста проявляются и на протяжении всего дискурса. Прежде всего здесь нужно отметить возрастание мобильности точки зрения повествователя (слушателя) во времени рассказа: дискурсы школьников данного возраста содержат как обширные ретроспекции, так и «забегания вперед», намечающие перспективу повествования. Приведем примеры.

А у него/ значит/ знакомый/ друг не друг/ кто его знает// Он был директором банка// Он еще когда-то давно подвел его// Он значит/ по делу решил/ значит/ ему отомстить//...

Эта станция принадлежала аборигенам// Они думали/ что эт Круг/ черт те че ужасное// Значит// Они все перепутали// Ну это потом все будет/ дорасскажу еще//...

В текстах старших подростков можно встретить сочетание в одном фрагменте разновременных глаголов. Однако, в отличие от словоупотребления младшеклассников, 15-16-летние школьники используют разные временные формы, стремясь достичь определенных композиционно-стилистических эффектов.

Ну вот/ он сел в машину к себе/ спустился// Нажал там на это/ на ремень/ чтоб застегнуть// Тут в общем какой-то газ что ль пустили// И он сознание потерял// Показывают дальше// Его на носилках везут по коридору такому// Завозят в комнату// Там накладывают на него/ там эти/ ну как обследование медицинское//...

Однако о качественных отличиях в средствах временной актуализации, осуществляемой школьниками этого возраста, можно говорить в связи с резким увеличением в их дискурсах метатекстовых способов обозначения временных отношений между событиями, о которых идет речь в рассказе. Усиление роли метатекстовой темпоральной актуализации становится следствием возросшей авторизации текста, которая вызвана стремлением говорящего абстрагироваться от изображаемой в речи ситуации. Метатекстовые вставки образуют в тексте особый рассказ о

рассказе, комментирующий не только содержание эпизодов фильма, но режиссерские принципы подачи информации во времени. Такого рода комментариев может проявляться в высказываниях разного объема от однопредложенческих вставок (*а дальше показывают; тут изображение пропадает и появляется...; здесь все исчезает, а потом появляется...; и т.п.*) до небольших фрагментов, содержащих одно или несколько сверхфразовых единств.

А начинался фильм/ с того/ что показывают/ значит/ что медведь орет/ и чьи-то руки/ значит/ кладут/ ну в общем привязывают его чем-то...//

Характеризуя в целом темпоральную актуализацию в дискурсах старших подростков, нужно констатировать увеличение ее прагматического потенциала, проявляющееся в усилении субъективно-авторского начала и заботы об адекватной перцепции речи. Об этом же свидетельствует и повышение частотности использования в дискурсах временных лексических актуализаторов (3,54%) и сложноподчиненных предложений с придаточными времени (3,79%).

Локальная актуализации.

Рассмотрим особенности динамики пространственной организации устных спонтанных текстов школьников. Напомним, что основным средством локальной актуализации дискурсов выступают ситуанты с пространственным значением (обстоятельства места). В качестве дополнительных средств локализации следует считать сложноподчиненные предложения с придаточными места.

Рассматривая лексическую локальную актуализацию в дискурсах школьников, мы можем выделить в ней два способа актуализации – дейктический и дескриптивный. Иными словами, в одном случае говорящий, изображая ситуацию рассказа, обозначает пространственные координаты путем указания на них посредством дейктических наречий (*там, тут, туда*), что создает уже описанный эффект присутствия участников коммуникации в пространстве и времени реальной действительности, которая служит объектом репрезентации. Другой путь локализации предполагает подробное описание пространственных характеристик ситуации лингвистическими средствами. Здесь говорящий ориентирован на прагматический контекст, в котором присутствует четкое представление о разнице перцептивных баз субъекта речи и адресата.

Сказанное позволяет в качестве прагматического показателя локальной актуализации текста учитывать не только частотность употребления в дискурсе локализаторов, но и частотность среди общего количества слов, обозначающих пространственные показатели, дейктических ситуативных способов пространственной структуры. Для иллюстрации приведем фрагменты дискурса, характеризующие степень и уровень локальной актуализации спонтанных рассказов школьников различного возраста.

6-7 лет

*Видят/ один мальчик увидел/ что там эта/ летит кто-то//
Говорит ему// Он такое/ посмотрел/ говорит/ Эт тебе мерещится//
Потом еще/ увидел там// ...*

*Они открыли эту дверь// Ну там никого не видно// Там золото// Они
хотели брать// Они любопытные//...*

10-11 лет

*Там сначала показывают/ женщина/ из машины стреляет там в
дяденьку// Тот ехал на катере// Она в него стреляет// (...) И вот
значит/ это дело попадает к майору Кардошу// И вот майор ведет
расследование//...*

*И он отправился на поиски// Он пришел/ в город/ иль там деревня/ я
не знаю// И значит разговаривал там/ со стариком//...*

15-16 лет

*Они значит/ прыгнули// Их разнесло в разные места/ значит/ на
парашютах// Макинтош попал/ на крышу консерватории// Там/ на коня
сел//...*

*Они идут по каким-то складам// В морском порту// Он значит/
открывает такую щель/ дверь такая/ как щель//*

Статистические данные, характеризующие лексическую пространственную актуализацию в устных дискурсах детей разного возраста показывают возрастание общего числа локальных актуализаторов по мере становления языковой личности школьников: 6-7 лет – 8,44%; 10-11 лет – 11,3%; 15-16 лет – 16,97%. Одновременно с этим наблюдается уменьшение в их числе количества дейктических ситуативных актуализаторов: 6-7 лет – 58,64%; 10-11 лет – 40,03%; 15-16 лет – 17,54%. Добавим сюда цифровые показатели увеличения в ходе развития речи количества

предложений с придаточными места: 6-7 лет – 0,5%, 10-11 лет – 2,19%, 15-16 лет – 3,79%.

Комментируя приведенные цифры, можно также отметить изменение функциональных свойств дейктической актуализации. Если в речи младшеклассников дейктические наречия – это прежде всего способ указать на созерцаемое в воображении пространство, то в речи младших подростков они, помимо ситуативных, приобретают и анафорические контекстные функции, превращаясь в лексико-семантические повторы как средство когезии. В речи старшеклассников, при общем возрастании числа локализаторов, количество дейктических наречий резко уменьшается. При этом меняется их роль в построении дискурса – ситуативная субституция последовательно заменяется анафорической.

В целом констатируя увеличение прагматического потенциала дискурса в ходе становления его структуры, мы должны отметить и неравномерность этого процесса. Характер возрастания локализации спонтанного текста, отражающей эволюцию языковой личности от 6-7 до 10-11-летнего возраста, демонстрирует лишь количественные изменения в прагматической структуре дискурса. Речь подростков еще довольно значительно погружена в изображаемую ситуацию. Что же касается речевого развития школьников на протяжении подросткового возраста, то здесь мы наблюдаем своего рода качественный скачок, который проявляется в стремительном освобождении говорящего от изображаемой ситуации. Как и в случае временной актуализации основным показателем здесь становится появление системы метатекстовой актуализации, направленной на руководство слушателем в пространственных перемещениях его точки зрения в рамках пространства созданного в рассказе мира.

2. Текстовая референция имени

Прагматический аспект изучения структуры текста не может игнорировать рассмотрения особенностей референции имен и именных групп, которые встречаются в речевом произведении.

В рамках устного спонтанного рассказа, когда «говорящий хочет сообщить что-либо об объекте – лице или предмете, – который не только не знаком адресату, но и не имеет с его миром никаких точек соприкосновения» [Арутюнова 1982: 23], референция осуществляет одновременно несколько коммуникативных заданий: во-первых, представление адресату речи явления реальной действительности,

во-вторых, забота о том, чтобы «адресат смог «пронести» тождество предмета сквозь текст» [Там же: 26].

Осуществление первой функции начинается с уже упоминавшегося введения слушателя в референтную ситуацию, где в соответствии с нормами текстовости должно проходить представление объекта референции. Введение в референтную ситуацию, кроме обозначения границ хронотопа дискурса (о чем у нас уже шла речь), должно содержать характеристику предмета повествования (в данном случае героев фильма). В дальнейшем на протяжении разворачивания замысла текста говорящий продолжает в референтном акте осуществлять задачи соотнесения номинации и предмета речи. И во введении в референтную ситуацию и в дальнейшем ходе повествования референция проходит под знаком авторской обработки информации; она неизбежно содержит элементы субъективно-аналитической деятельности говорящего [См.: Вольф 1985].

Другая прагматическая функция – идентификация объекта референции в сознании адресата речи на протяжении рассказа – связана с особенностями кореференции (осуществления наименования объекта разными способами) в рамках дискурса. Здесь основной целью говорящего становится преодоление «референциального конфликта» (А.А. Кибрик), т.е. стремление к адекватной идентификации слушателем предметов речи.

Введение в референтную ситуацию.

Рассмотрим динамику лингвистических форм введения в референтную ситуацию теперь уже через призму проблемы референции имен. Для наглядности дадим еще раз образцы таких введений (которые обычно совпадают с текстовыми зачинами целых дискурсов или фрагментов рассказов) в речи детей разного школьного возраста, иллюстрирующих способы введения действующих лиц в сознание адресата высказывания.

6-7 лет

Лезли/ лезли они на крышу// Встали на крышу/ и стали качать антенну// Потом эта/ Леопольд/ Леопольд эта/ взял из телевизора проволоку//...

Один дядя рассказывает/ как Чичиков/ хотел покупать мертвые души//...

10-11 лет

Там рассказывается/ как/ одну маму там/ лишили родительских прав/ за то/ что она не следила за своим сыном//...

А там был/ один дяденька такой здоровый/ Капелька// Он был самбист// Ну/ в общем/ в общем сильный человек//...

15-16 лет

В одном штате/ значит/ такой/ где-то у границы/ есть два друга/ которые/ значит/ они пограничники// И вот значит/ в этом штате/ надзор ведут// Эт/ значит/ сильные/ лихие ребята/ которые/ значит/ стреляют из винчестера с одной руки// Ездют на своих газиках/ у них/ эт самое/ джиты//...

Зашел один значит/ в уборную дирижера как раз// Дирижер был/ маленький человек/ очень хитрый/ но он был очень самовлюбленный/ потому что все хотел/ как бы по его было//...

Динамика осуществления вводных функций в текстах школьников хорошо видна из приведенных выше примеров. В речи 6-7-летних детей такое введение чаще всего просто отсутствует. Иногда мы можем здесь встретить использование неопределенных дескрипций (т.е. неопределенные описания, представляющие «некий объект, обладающий какими-то признаками» [Рассел 1982: 41]). Однако подобные дескрипции малоинформативны, ибо в них используются либо существительные с широким значением (дядя, тетя и т.п.), либо имена собственные. Указанные особенности дискурса мотивированы уже неоднократно отмечавшейся нами особенностью сознания языковой личности младшеклассника – погруженностью в момент порождения высказывания в изображаемую ситуацию. Потому говорящий, строя языковой мир рассказа, не стремится как-либо охарактеризовать действующее лицо.

Анализ способов представления объектов референции в рассказах 10-11-летних подростков позволяет говорить о качественных изменениях в структуре дискурсов. Здесь мы уже видим стремление говорящего «представить» слушателю предмет речи (в данном случае – героев картины). Как правило, школьники этого возраста используют неопределенные дескрипции, содержащие в себе элементы таксономической информации (характеристики персонажей по их социальному, половозрастному и др. признакам) и субъективной оценки. Иными словами, к подростковому возрасту в речевом поведении языковой личности появляется отчетливо выраженное стремление к авторской характеристике объекта референции, развернутой, естественно, на адресата речи.

Отличия в прагматическом оформлении введения референта в текст в дискурсах старших подростков (15-16 лет) по сравнению с 10-11-летними школьниками носят количественный характер. Здесь мы видим лишь усиление наметившихся ранее тенденций. По-прежнему вводные функции обслуживаются неопределенными дескрипциями, содержащими авторскую характеристику действующих лиц фильма, но эволюция заключается в углублении таксономических характеристик и усилении оценочности таких описаний.

Способы именования действующих лиц.

Рассмотрим особенности референции имен в устных дискурсах школьников с точки зрения выполнения задач номинативных, т.е. постараемся ответить на вопрос: как в ходе развития рассказа детьми разного возраста обозначаются действующие лица. В этой части исследования нас главным образом будет интересовать степень представленности в референции авторского начала, способного показать слушателю героя картины через призму аналитико-оценочного кругозора.

Референция имен в дискурсах 6-7-летних школьников осуществляется средствами, минимально характеризующими предмет речи. Ситуативность рассказа приводит к тому, что говорящий стремится не описать предмет речи, а указать на него. Потому не случайным является то, что референция в дискурсах детей этого возраста строится при помощи дейктических элементов, имен собственных или существительных с широким родовым значением. Посмотрим на примере.

Один дяденька/ он прыгнул// Потом залез на корабль// И там/ одного человека убил/ и еще одного// А сам эта/ тоже/ был поранен/ легко раненый// Ну ... он прыгнул туда/ в воду// Потом додрался до лодки// Они его схватили/ и поплыли//...

Принципы построения референции в речи 10-11-летних подростков изменяются существенно. Главное отличие от дискурсов младшеклассников здесь состоит в том, что объект референции – человек, действующее лицо фильма – выступает предметом рефлексии автора. Это становится причиной того, что говорящий не просто указывает на предмет речи, а стремится в свою номинацию внести таксономическую информацию, так или иначе характеризующую персонажа. Например.

А там/ какой-то дяденька/ ну старик такой/ играл на скрипке/ а сам магнитофон за паузой включает// (...) Вот/ он подъехал к этому скрипачу//...

Там играла команда фермеров/ и еще одна команда// Вот эти фермеры/ проигрывали//...

Принципы построения референции, наметившиеся в дискурсах 10-11-летних школьников, не претерпевают принципиальных изменений в ходе развития речи на протяжении подросткового возраста, но к 15-16-летнему возрасту намечается углубление таксономической информации в номинациях действующих лиц, характеризующих каждого персонажа в соответствии с его социально-психологическими особенностями. Развитие форм построения референции позволяет говорящему по-разному характеризовать разных по степени участия в сюжетных действиях действующих лиц, дифференцируя их на центральных и периферийных героев. Проиллюстрируем приведенное наблюдение примерами.

Журналист/ значит/ с лесником заходят/ садятся// И этот журналист/ сел на место этого лесника//...

Значит/ бронетранспортер// На нем пулеметчик/ опять этот косоглазый// (...) Значит/ этот косоглазый/ тоже/ не долго думая// Ему приказали/ значит/ стрелять//...

Построение кореференции.

Рассмотрим теперь особенности эволюции лингвистических форм построения референции в свете выполнения ею другого коммуникативного задания – «тождества» объекта изображения в сознании слушателя на протяжении развития рассказа. Усилия говорящего в осуществлении кореференции главным образом направлены на то, чтобы избежать «референциального конфликта», т.е. затруднений адресата речи в ходе смыслового восприятия текста в идентификации действующих лиц рассказа.

Как известно, одним из основных лингвистических средств реализации референции имен выступают местоимения. «Исследование, посвященное референции в естественном языке, – пишет Е.В. Падучева, – с неизбежностью обращается в исследование о местоимениях. Действительно, местоимения и вообще местоименные элементы языка – это главное средство референции» [Падучева 1985: 10]. В ходе референции местоимения могут выполнять дейктическую и анафорическую функции. При

этом факт «перегруженности» текста местоимениями свидетельствует об излишней ситуативности рассказа, что ведет к нарушению адекватности смыслового восприятия. Поэтому в настоящем исследовании частотность употребления местоименных слов для обеспечения референции можно считать в обратной прогрессии показателем прагматического уровня текста.

Спонтанная речь 6-7-летних школьников характеризуется слабой заботой о кореференции. Объекты референции именуются здесь, как уже было замечено выше, главным образом при помощи указательных и личных местоимений, в дополнение к которым используются имена существительные с широким значением. Местоименная референция составляет больше половины всех наименований действующих лиц (58,11%). Автор повествования мало заботится об идентификации объектов изображения слушателем, что приводит к референциальному конфликту в ходе восприятия речи. Покажем на примерах.

*Потом он там чет/ ногу что ль вывернул// И они там еле-еле
ускакали/ там// В камышах там на/ на озере/ в камышах там поползли//
У него коленка болела//...*

*Опять они пошли туда// Там он/ начал//... они значит так// Ну/ в
общем/ там они побормотали/ уже не знаю/ они там че делали// Опять
пошли/ вот// А потом они вышли оттуда/ он их как-то выгнал// Эт они
ушли оттуда//...*

К подростковому возрасту (10-11 лет) прагмалингвистические средства реализации текстовой кореференции изменяются существенно. Уровень развития языковой личности школьников данного возраста позволяет не просто указывать на объекты изображения, но в обозначении их отсылать слушателя к уже известной информации, идентифицируя каждого персонажа в рамках изображаемой ситуации рассказа. Частотность местоименной референции дискурсов подростков резко уменьшается (39,59%). Одновременно с этим для осуществления референции начинают использоваться многословные дескрипции, которые иногда включают в себя сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, описывающими тот или иной предмет или лицо на основании уже известного слушателю признака. Проиллюстрируем сказанное примерами.

*Наутро/ там двое мальчиков/ которые приехали в деревню/ они
стали искать гильзы// (...) Потом/ они с другим мальчиком/ который
приехал/ и другой/ который жил/ в это/ в этой хате/ они пошли/ и
увидели убитого матроса//...*

Они уплыли с тетенькой// Но тетенька нырнула первая/и уплыла за камыши// А там другая/ которая убила мужчину на катере// Она подъехала на машине//...

При том, что ситуативность рассказов подростков значительно снизилась, в некоторых фрагментах (главным образом в тех, которые содержат повышенный градус эмоциональности) мы можем наблюдать нагромождение местоимений, опять-таки ведущее к референциальному конфликту. Например.

Там за ним послали// Ну/ сказали одному человеку/ Надо его поймать// Он под окном встал/ и слушает// А он взял штангу// Ему говорят/ Брось ее/ брось ее за окно// Он ее бросил за окно// А ему по каске попало// А в каске был радиопередатчик//...

Принципы построения кореференции в рассказах 15-16-летних подростков еще более совершенствуются. Здесь мы уже наблюдаем отчетливо выраженное стремление к адекватному восприятию смысла текста слушателем. Личные местоимения продолжают играть значительную роль в реализации текстовой референции. Частотность их употребления по сравнению с речью младших подростков снижается незначительно (35,22%). Совершенствование кореференции происходит за счет увеличения многообразия способов характеристики действующих лиц и в номинациях, и в многословных дескрипциях, которые теперь уже включают в себя таксономическую информацию самого разного типа (возраст, социально-психологические признаки, черты внешности, особенности местонахождения в пространстве и т.п.). Приведем примеры.

В это время значит/ летчик/ который сидел в шкафу у дирижера/ начал ходить в его это...// (...) Эссэсовский капитан/ проходя по коридору/ услышал/ как летчик уронил вазу// А потому/ как он видел/ что дирижер ушел/ ему это показалось подозрительным//...

А Макинтош/ уговорил эта/ своего маяра/ с которым он бежал/ пойти в турецкие бани//...

Повышение потенциала восприятия в дискурсах старших подростков уменьшает число референциальных конфликтов, способствуя адекватному пониманию передаваемой в тексте информации.

§2. Становление форм передачи чужой речи

1. Данный раздел главы посвящен исследованию форм передачи в устных спонтанных дискурсах школьников речи другого человека. Прежде чем мы приступим к рассмотрению конкретного речевого материала, отметим слабую теоретическую освещенность вопросов прагмалингвистической природы явления чужой речи в рамках устного текста. Как уже было сказано, одним из главных недостатков здесь нужно считать стремление ограничить проблемы репрезентологии (науки о чужой речи) рамками синтаксиса предложения. Бурное развитие лингвистики текста (особенно ее антропоцентрических аспектов) даст мощный импульс изучению этого феномена языковой коммуникации, что, как хочется надеяться, позволит репрезентологии сделать глубокие обобщения о природе человеческого общения, обогатив наши представления о внутреннем мире языковой личности.

Прагмалингвистический аспект изучения дискурса предполагает рассмотрение высказывания, содержащего чужую речь, в качестве референтного пространства особого типа: объектом лингвистического изображения здесь становится не реальная действительность, а текст, в котором реальность уже получила свое отражение. При этом передаваемый дискурс выступает полноценным живым высказыванием, которое несет в себе экспрессию его автора и потенциал восприятия. Становясь же объектом изображения, чужое слово испытывает на себе воздействие нового коммуникативного контекста с интенциями, идущими от нового автора и нового слушателя. Действительность, моделируемая в передаваемом тексте, предстает как бы дважды преломленной через призмы двух речевых актов. Дискурс, несущий в себе чужую речь, выступает образованием, в котором сложно взаимодействуют (иногда противоборствуют) несколько начал. Субъективная интенция, идущая от автора передаваемого высказывания, борется с иллюкутивной силой, которая принадлежит говорящему и которая направлена на конкретного адресата речи.

Напомним, что современная наука выделяет четыре основных способа передачи чужого высказывания: прямая речь, косвенная речь, скрытая косвенная (тематическая) речь и несобственно-прямая речь. Каждая из названных разновидностей содержит более дробную систему подтипов, подробная разработка которых к настоящему времени составляет одну из насущных проблем, ждущих своего разрешения.

Сложность объекта исследования побудила нас расширить объем материала сопоставительного анализа. Кроме рассказов о фильмах,

нами использованы записанные на магнитофон пересказы прослушанных школьниками текстов. Для пересказа нами были предложены два текста: рассказ Н. Носова «Огурцы» и специально созданный текст сказки-шутки «Страшный Фиг-вам, похититель «Сникерсов». Первый из использованных текстов в подавляющем большинстве своего объема представляет собой прямую речь героев, данную в виде диалога. Воспроизведение этого текста в условиях спонтанного непосредственного общения детьми разного возраста позволяет выявить разницу в способах авторской перекодировки чужого высказывания. Второй текст был специально создан по нашей просьбе его автором Е.В. Дзякович [которой мы приносим свою благодарность] таким образом, что в нем нарочито нагромождены трудные для устного общения формы несобственно-прямой речи в разных ее разновидностях. Приведем этот текст полностью.

СТРАШНЫЙ ФИГ-ВАМ, ПОХИТИТЕЛЬ «СНИКЕРСОВ»

Федя Баночкин вошел на кухню и огляделся. Его родители ушли в гости, дома, не считая кота, никого не было.

Здесь, на столе, должен лежать «Сникерс» – эта мысль не давала Феде покоя с самого утра... Федя огляделся еще раз, так и есть: «Сникерс» со стола бесследно исчез. Куда, куда он мог пропасть?! – Федя был просто в отчаянии...

На стуле восседал Серый Кот – Полосатый Живот и самовлюбленно щурился. Зачем коту «Сникерс», Федя не знал, но в том, что шоколад спер именно кот, сомнений не было. Федя подскочил к коту и стал размахивать кулаками около наглой кошачьей морды. Но кот лишь обиженно дернул левым ухом: что-то хозяин совсем перестал доверять старому другу, нехорошо это, мур-р-да...

И кот совсем уж хотел удалиться, как вдруг из-под дивана выскочила серая мышь. Выскочила – и напрямик, через всю кухню, к вентиляционной трубе. Ну, конечно, вмиг оценил ситуацию Серый Кот – Полосатый Живот, эта хвостатая стащила «Сникерс», а хозяин на меня зря бочку катит. И, не сомневаясь больше ни минуты, кот устремился за ней в погоню.

Наблюдавший всю эту сцену Федя смекнул, что кот таким образом хочет смыться от ответственности, а то и на ни в чем не повинную мышь все свалить!

И понеслось: мышь – в прихожую, кот – за ней, Федя – за ними. Потом – на лестничную клетку и через все этажи – вниз, в подвал. Вдруг мышь куда-то исчезла. Ну, как сквозь землю провалилась, и все тут! Огляделся Серый Кот по сторонам, осмотрелся Федя вокруг – и видят: стены крутом низкие, мрачные, откуда-то с потолка вода капает, а везде – ящики пустые, банки, коробки...

Тут стены задрожали, ящики старые заскрипели, коробки посыпались... И неведомо откуда чудовище страшное, лохматое, бородатое и хвостатое взялось. Само черное, один глаз зеленый, из другого огонь горит, а в руках – Федин «Сникерс». Вот в чем дело, зря я оказывается на кота подумал, понял сразу Федя.

- Отдавай «Сникерс», а то разорву! – закричал вдруг Серый Кот.

Чудовище заскрипело, глазами засверкало, рыкнуло ужасно. Да, все ясно: не отдаст ни за что. Самим бы смыться, подумал Федя. Ну тут чудище вдруг заговорило:

- Отдам «Сникерс», если угадаете, кто я. А не отгадаете, так – фиг вам!

Серый Кот – Полосатый Живот на Федю смотрит, ушами поводит, хвостом нервно так подергивает: думай, Федя, думай!..

- Ты – страшный злой и противный Фиг-Вам, похититель шоколадок и пирожных! – храбро заявил тут Федя Баночкин.

И растаял, растворился в воздухе страшный Фиг-Вам, и подвал этот мерзкий исчез куда-то. Стоит Федя у себя дома, на кухне, в руках «Сникерс» держит, а кот на стуле сидит и щурится. Ну и дела, ну и чудеса! Как же все это могло случиться? Может ты, кот, знаешь? Но кот лишь свернулся в клубок на стуле и заснул крепко...

Побуждая школьников пересказывать данный текст, мы провоцируем их к использованию достаточно трудных форм передачи чужого высказывания. В том случае, если уровень языковой личности автора пересказа высок, в дискурсе будут представлены формы, изображенные в исходном тексте без принципиального изменения; в том же случае, если говорящий еще не овладел основными способами передачи речи другого человека, он с неизбежностью должен заменить сложные формы элементарными.

Перейдем к описанию особенностей изображения чужой речи в дискурсах детей разного возраста.

2. Спектр форм передачи чужого высказывания в устных рассказах младшеклассников не отличается многообразием. Наиболее предпочтительной оказывается прямая речь. Она составляет 92,3% всех высказываний, содержащих речь действующих лиц.

Главной отличительной особенностью излюбленной конструкции становится то, что В.Н. Волошинов называл «линейным стилем», где наличествует «создание отчетливых контуров чужой речи при слабости ее внутренней индивидуализации» [Бахтин (Волошинов) 1998: 130-131]. Иными словами, изображаемая речь по своим стилистическим свойствам

мало отличается от авторской. Другая примета устных дискурсов младшеклассников заключается в фактическом отсутствии в авторском контексте факторов аналитизма и оценки. Она, в свою очередь, предопределяет низкий потенциал восприятия, т.е. слабую заботу о слушателе. Говоря иначе, речь героя фильма представляется слушателю без искажения (так во всяком случае кажется говорящему, который приспособливает стилистические особенности чужого высказывания к своим индивидуально-стилистическим возможностям), но и без комментария. Приведем примеры.

*Она говорит/эт Беляночка говорит/Зачем же ты ему помогла?//
Она говорит/Ну/зато/теперь он не сможет исчезать/...*

*В аквариуме появилась золотая рыбка// Чт... хо.../ Че тебе
сделать?// Чем ты хочешь?...// В че ты хочешь превратиться?// А
Леопольд сказал/ Я хочу превратиться в/в невидимку/...*

Использование других способов передачи чужого высказывания – минимально: косвенная речь – 6,43%; скрытая косвенная – 1,26%.

Репертуар форм воспроизведения чужого высказывания в устных дискурсах 10-11-летних подростков значительно расширяется. Хотя по-прежнему наиболее распространены конструкции с прямой речью (65,5% всего объема чужой речи), школьники этого возраста достаточно активно используют формы косвенной и даже скрытой косвенной речи.

Обычно прямая речь доминирует во фрагментах дискурса, передающих экспрессивную эмоциональную речь. Однако здесь по сравнению с речевым поведением младших школьников можно отметить некоторые изменения: языковая личность передает индивидуальные особенности воспроизводимого высказывания, стилистически дифференцируя авторский контекст и чужую речь. От «линейного стиля», свойственного дискурсам младшеклассников, подростки переходят к «стилю живописному» [Бахтин (Волошинов) 1998: 131]. Другая особенность, появляющаяся в речи 10-11-летних учащихся, – усиление аналитизма в авторском комментарии, направленном на адекватное понимание событий. Посмотрим на конкретных примерах.

*И он взял себе нож/и тут вышла старая кобра// Она говорит/ Я не
позволю брать богатства// Я их/ я их охраняю/ и вы их не возьмете//
Эт самое// Он говорит/ Тогда я тебя убью// Она говорит/ Попробуй//
Начала его кусать/ и у нее отвалился зуб/ потому что она была
старая/ и у нее не было яда/...*

Увеличение объема косвенной и скрытой косвенной речи в общем пространстве дискурса с чужой речью (28,4%) и появление в нем конструкций с тематической речью (6,1%) становится следствием и показателем возрастания авторского начала в передаче высказываний другого человека. Оно связано с появлением у становящейся языковой личности умений абстрагироваться от изображаемой в речи ситуации, способности к анализу и перекодировке информации, содержащейся в речи действующих лиц, что, в свою очередь увеличивает и перцептивный потенциал структуры текста. Проиллюстрируем на примерах приведенные цифры.

Косвенная речь.

*Ему сказали/ чтобы он проверил/ нет ли на дороге там фашистов
нигде//...*

Тематическая речь.

В общем/ до короля дошел слух о д'Артаньяне//...

Как и следовало ожидать, наибольшее разнообразие лингвистических форм передачи чужой речи демонстрируют дискурсы старших подростков (15-16 лет).

По-прежнему здесь более всего представлена прямая речь: она составляет почти половину всего объема дискурса с чужой речью (49,44%). Необходимо отметить увеличение спектра разнообразных оттенков этой конструкции (внешняя и внутренняя речь, диалог и цитация и т.п.). Заслуживает упоминания то, что в форме внутренней речи иногда воспроизводится приписываемая герою речь, что нужно говорящему для прояснения мотивов изображаемых в рассказе поступков того или иного лица. Второе, на что следует обратить внимание, –это усиление степени аналитизма и оценки в авторском контексте. Авторское оформление в построении высказываний с прямой речью у старшеклассников выполняет двунаправленную функцию: с одной стороны, содержит выражение отношения говорящего к передаваемой речи, с другой, – развернута на слушателя, разъясняя ему смысл чужого сообщения. Приведем пример.

*В общем/ тут разговор у них произошел// Принципиальный//
Журналист его спросил/ Вам нравятся мои фильмы?// Он говорит/
Нет/ потому что/ неправду вы говорите// Все у вас остается за
кадром//...*

В устных рассказах старших подростков можно встретить и самые разнообразные формы косвенной (27,67%) и тематический (19,13%) речи. Здесь также можно отметить усиление элементов авторского присутствия. Покажем на примерах.

Косвенная речь.

Ну/ тут он начал распространяться/ что он выводил людей на благо человечества// Что он признает чет/ рациональным/ какие-то там...// Ну я тут точно не понял/ каких именно людей//...

Тематическая речь.

Он им начал рассказывать/ что произошло с их родителями/ на корабле// Ну/ как будто с ним все произошло//...

Устные спонтанные рассказы старших подростков демонстрируют и качественно новые способы передачи чужого высказывания – разные модификации несобственно-прямой речи и конструкции, близкие к несобственно-прямой речи (3,75%). Здесь мы имеем дело с совмещением планов и интенций говорящего и действующего лица при отсутствии формального обозначения границ каждого плана и каждой интенции. Появление несобственно-прямой речи выступает свидетельством еще большего усиления прагматического потенциала дискурса. Посмотрим на примере.

Там все люди кодированы// По всем признакам там/ генным// Генокоды там/ и прочее// Как отпечатки пальцев/ с рождения// А такого человека/ нет на Земле// То ли он себя за другого выдает/ то ли он не с Земли// Они там сидят/ голову ломают//...

3. Пересказы текста, состоящего главным образом из диалога героев (рассказ «Огурцы»), в исполнении детей младшего школьного возраста (6-7 лет) представляют собой не всегда связанные дискурсы, в которых «линейная форма» прямой речи дается в виде диалога с минимальным авторским сопровождением. Использование косвенной речи минимально: в нашем материале встретился лишь один случай такого употребления. Приведем пример.

Старож говорит/ Чо/ чо ты плачешь?// А он говорит/ Я принес/... дедушка/ я принес огурцы// Это значит/ вы их/ это самое/ вы их взяли?// А я вам свистел// А вы убежали// Ну ладно/ больше так не делай//...

Интересно, что пересказы новеллы Н. Носова школьниками среднего звена (10-11 лет) количественно мало отличаются от

текстов, созданных младшеклассниками. Здесь также в подавляющем большинстве случаев дети прибегают к формам прямой речи. Качественные отличия состоят в том, что подростки, во-первых, передают содержание речи героев без искажений, во-вторых, лучше воссоздают стиль чужого высказывания. Приведем пример.

Он остановился/ и начал громко плакать// Из палатки вышел сторож/ и спрашивает/ Почему ты плачешь?// А мальчик ответил/ Дедушка/ я огурцы/ которые мы у вас с Павликом своровали// А дедушка говорит/ Вот оно что// Так это вам я свистел?//

Пересказы старших подростков, показывают резкое увеличение в текстах объема предложений с косвенной и появление скрытой косвенной речи. Такие конструкции теперь уже занимают больше половины всего объема дискурса с чужой речью. Приведем примеры.

Павлик отдал Котьке свои огурцы/ и сказал/ что они ему не нужны//...

Котька все честно рассказал сторожу/ и про то/ как они с Павликом огурцы рвали/ и как мама его из дома послала относить огурцы//...

4. Анализ сделанных младшеклассниками пересказов сказки-шутки показывает еще одну общую для устных дискурсов школьников этого возраста особенность: языковые личности 6-7 лет стремятся по мере возможности избегать передачи чужих высказываний, ограничиваясь описанием действий и ситуаций. В воспроизведении искусственного текста дети либо игнорировали сложные конструкции с чужой речью, либо заменяли их более простыми (например, конструкции с несобственно-прямой речью – речью прямой). Посмотрим, как это выглядит на конкретном примере.

Кот говорит/ это мышь съела «Сникерс»/ а на меня хозяин валит// Потом мышь побежала с кухни в прихожую/ к трубе// (...) Потом стены задрожали/ ящики зашкрипели/ коробки рассыпались// И появляется откуда-то чудище// Лохматый/ бородатый/ черный// И у нее вот/ у страшилища.../ он держал «Сникерс» в руке// Потом заговорило чудище/ говорит/ Отгадайте/ кто я такой/ отдам «Сникерс»// Не отгадаете/ не отдам/ фиг-вам// (...) Стоит на кухне Федя/ и думает/ Откуда же это страшилище взялось?//...

В пересказе сказки, сделанном 10-11-летними подростками уже нет стремления заменить передачу чужой речи изображением

событий. Однако и здесь мы сталкиваемся с упрощением сложных конструкций (несобственно-прямой речи), заменой их более простыми формами. При этом характер замены свидетельствует об усилении прагматического потенциала дискурса подростков: в пересказах наряду с прямой речью встречаются конструкции косвенной и скрытой косвенной речи. Проиллюстрируем сказанное.

Однажды Федя Баночкин зашел на кухню// Его родители куда-то ушли// Он подумал/ Где-то тут должен быть «Сникерс»// Но «Сникерса» не было// Он сразу подумал на кота// Кот лежал на столе и мурлыкал// Он подошел к кошке и подумал/ Не кот ли это взял?//...

Анализ пересказов усложненного текста, произведенных старшими подростками (15-16 лет) показывает еще большее увеличение языковых возможностей в передаче речи другого человека. Определенные трансформации исходного речевого произведения наблюдаются и в этом случае. Однако старшеклассники в своих дискурсах показывают способность воспроизводить практически все присутствующие в сказке конструкции и, в том числе, формы несобственно-прямой речи. Посмотрим, как это выглядит на конкретных примерах.

Федя пошел на кухню с мыслью/ Здесь должен лежать «Сникерс»// (...) А возле стола на стуле лежал/ клубком свернувшись кот/ и Федя сразу подумал/ что «Сникерс» съел кот// В этом сомнений не было/ так как дома/ кроме него и кота никого не было//...

...Мышь начала убегать от него// Начали бегать по всем комнатам//(...) Потом неизвестно куда пропала мышка// Ну как сквозь землю провалилась// (...) И тогда чудовище исчезло// А Федя оказался на кухне// Как это случилось?// Как он оказался на кухне?// Он спросил у кота// Но кот сидел/ мурлыкал/ и нагло щурился//

Обобщая в первом приближении полученные результаты, мы можем с определенностью утверждать, что дискурсы, содержанием которых выступает чужая речь, по мере становления языковой личности все более прагматизируются. Помимо того, что в своем развитии школьники овладевают все большим спектром возможностей изображения речи другого человека, в структуре текста все тоньше и отчетливее отражается прагматическая ситуация, т.е. пересекающиеся интенции говорящего (адресанта речи) и слушателя (адресата речи).

В таблице 2 даны некоторые количественные показатели построения прагмалингвистической структуры дискурса.

§3. Коммуникативные стратегии речевого поведения

Устный спонтанный монологический рассказ, как уже не раз было отмечено выше, представляет собой речевое произведение, имеющее сложное тематического строение. В его составе присутствуют фрагменты, реализующие различные коммуникативные цели и задания. Соответственно, для решения одних и тех же иллокутивных заданий говорящий может прибегнуть к различным коммуникативным стратегиям, по-разному организующим прагматический контекст высказывания.

Напомним, что мы выделили две коммуникативные стратегии, которые, в свою очередь подразделяются на подтипы: *репрезентативная* (в нее входят репрезентативно-иконическая и репрезентативно-символическая) и *нарративная* (объектно-аналитическая и субъектно-аналитическая). В анализе речевых произведений школьников разного возраста мы будем опираться на предшествующее рассмотрение прагмалингвистических особенностей речевых произведений (своеобразие текстовой референции, пространственно-временной актуализации, особенностей изображения речи другого человека и т.д.).

1. Устные дискурсы 6-7-летних детей в выборе коммуникативной стратегии тяготеют к репрезентативным принципам построения прагматической ситуации. В приведенных выше наблюдениях мы уже имели возможность отмечать особенности построения локально-временной структуры школьников этого возраста, которые сводятся к отсутствию увязки изображаемых событий с координатами реальной действительности, следованию «по пятам» за описываемыми действиями. Большинство рассказа представляет собой повествование, основанное на использовании акциональных глаголов со значением движения и конкретных физических действий. Такое построение текстового хронотопа приводит к погружению внутрь континуума точки зрения воспринимающего речь субъекта-говорящего. Изобразительный характер дискурсов младших школьников отражает и текстовая референция имен, которая имеет дейктический по преимуществу характер. Прагматический контекст здесь формируется так, что обозначаемые в речи объекты как бы не нуждаются в представлении и характеристике. Отношения говорящего и слушателя строятся таким образом, как будто они оба в момент речи созерцают описываемые события.

Отмеченные характеристики свидетельствуют об использовании 6-7-летними детьми репрезентативно-символической стратегии построения устного дискурса. Однако, наряду с ней, в речевых произведениях младших школьников можно выявить и наличие иконической изобразительности. Она становится следствием неоднократно отмечаемой повышенной ситуативности детской речи. Это, во-первых, проявляется в активном использовании детьми этого возраста невербальных компонентов общения. Приведем примеры.

Там такой дядя придумал/ вот (жест)/ шагает/ шагает/ даже не держится// По дереву шагает// И по дереву может не держаться// Да// Там такие (жест)// Ну вот так/ мам смотри (жест)// Вот смотри// Один так/ другой так (жест)// И шагает по дереву//...

Еще более показательным признаком иконической репрезентативности в рассказах младших школьников становятся звукоизобразительные элементы, которые в дискурсах выступают эквивалентами акциональных глаголов – звуковые жесты. Подобные компоненты общения в речи детей 6-7 лет достаточно частотны (1,06% от всей лексики). Посмотрим на примерах.

Она такая шла/ по речушке шла// Прямо как по мелкой// Она такая (жест) виц-ц-ить/ в воду// Она такая/ только к ней подплыл// Она такая (жест) джц-жц-ить// Да/ поднялась вот так (жест)// Он говорит вот так/ говорит/ Стой// Она такая (жест) дж-ж-ж/ на землю там//...

Необходимо отметить, что в рассказах 6-7-летних детей звуковые жесты употребляются не только в самостоятельной знаковой функции, но и как сопровождение невербальной коммуникации, как дополнение к жестам кинетическим.

2. Спонтанные рассказы 10-11-летних подростков демонстрируют увеличение числа используемых коммуникативных стратегий. Репрезентативная стратегия по-прежнему выступает в качестве основного принципа передачи информации, что мотивировано довольно высоким уровнем ситуативности речи. Значительный объем дискурса строится на основе сюжетного повествования о конкретных событиях. Однако бросаются в глаза изменения в характере изобразительности. Иконические элементы дискурса уходят на периферию речевого поведения. Уменьшается роль и информативное значение невербальных компонентов общения. Что же касается звуковых жестов, то, во-первых, их частотность значительно сокращается (0,41%), во-вторых,

изменяются их функциональные свойства: звуковой жест теперь, как правило, употребляется не только в самостоятельной знаковой функции, но и в качестве дополнения к узуальному глаголу, т.е. имеет экспрессивно-стилистическое значение. Проиллюстрируем сказанное примерами.

Он так стоит// Тут такая лампа/ оттуда (жест) настольная// А тут телефон// Он так/ ну/ лампой в одного/ а телефоном в другого д-уч-ч//

Вот он подъехал к этому скрипачу// Вы не сможете мне починить машину// Тут прям машина разорвалась// Такой взрыв дж-ч-ч-ч//

При том, что иконическая изобразительность в речи подростков имеет место, подавляющее большинство рассказа есть реализация репрезентативно-символической стратегии речевого поведения. Действительность изображается здесь главным образом узуально-языковыми средствами.

Несмотря на то, что большинство рассказов подростков построено на основе изобразительной стратегии, в структуре речевых произведений школьников этого возраста можно найти и фрагменты, демонстрирующие иной принцип подачи информации – нарративную стратегию. Обычно они представляют собой сообщения о побочных фактах, не имеющих отношения к изображенным в фильме событиям, которые находятся вне хронотопа произведения: иногда это далекое по отношению к основным событиям прошлое, способное так или иначе прояснить логику сюжетного развития картины. Например.

Все ее в этом классе ненавидели// В котором она училась// За то/ что они думали/ что она предатель// Что она предала всех/ класс// А на самом деле/ предала не она/ а Сомов// Это мальчик/ в которого она влюбилась/ и хотела с ним дружить//...

Нарративная стратегия (объектно-аналитическая) речевого поведения присутствует обычно и в инициальных фразах текста, где как правило дается таксономическая информация о героях, не содержащая оценки. Приведем пример.

Там был Крепыш// Крепыш/ это конь/ однажды родился// Он был рысак// Порода такая// Орловский//...

Позиция созерцателя во фрагментах, созданных на основе объектно-аналитической стратегии, формируется таким образом, что точка зрения слушателя выводится из рамок хронотопа в метауровень. Подчеркнем еще раз, что в подавляющем большинстве

случаев здесь нет прямого столкновения воспринимающего с индивидуально-личностной авторской оценкой. Информация внесюжетного характера, хотя и демонстрирует возрастание прагматического потенциала дискурса, еще не перерастает в метатекстовый комментарий, создающий особый эффект восприятия текста в тексте. Речь подростков показывает заботу говорящего об адекватном восприятии, однако, хорошо передавая сюжетную канву событий, она еще не несет в себе отчетливо выраженной интенции рассказчика.

3. Наибольшее разнообразие коммуникативных стратегий, как это и следовало ожидать, демонстрируют рассказы старших подростков (15-16 лет).

Дискурсы старшеклассников, как и речевые произведения средних и младших школьников, по большей части являются реализацией репрезентативной стратегии речевого поведения. Они представляют собой сюжетное по преимуществу повествование, в основу которого положена модель реальных времени и пространства. Однако в изобразительных фрагментах меняется пропорция иконических и символических форм. Бросается в глаза, во-первых, уменьшение объема текста, реализующего репрезентативно-иконическую стратегию, во-вторых, изменение функции иконических элементов: они как правило играют не информативную, а экспрессивно-стилистическую роль. Последнее находит выражение в употреблении звукоизобразительных компонентов (их частотность снижается до 0,07%), которые обычно дублируют узуальные глаголы. Покажем на примерах.

Он как начал отжиматься/ ту-ту-ту-ту// Только и видно/ как он мелькает// То внизу/ то вверху//...

Он ложится спать// Раз/ свет выключает// Лампочка как раз над ним// Вдруг бах/ лампочка опять включилась//...

При доминирующей роли репрезентативных стратегий рассказы старшеклассников используют и иные прагматические принципы. Так, можно констатировать значительное увеличение объема дискурса, построенного на основе нарративной стратегии речевого поведения. Здесь прежде всего нужно указать на расширение функций объектно-аналитической стратегии. Значительная часть рассказа старшеклассников представляет собой разъяснение слушателю тонкостей взаимоотношений между действующими лицами, сообщение о несюжетных событиях далекого прошлого,

которые позволяют понять характер и логику развития действия и т.п. Проиллюстрируем вышесказанное.

У них почему такая родилась идея// Один из этих/ сел// Из этой группы// Ну/ он других не выдал/ в надежде на то/ что деньги дадут/ когда он выйдет// Немножко дали// Ну/ потому как ему сказали/ что он ниче не получит/ он заложил их// Они решили/ как будто ниче не получается/ это// Решили их сразу не брать/ потому что/ могла половина уйти// Решили внедрить своего человека/ милиционера//...

Подобные вставки часто содержат авторский комментарий, который демонстрирует переход говорящего к субъектно-аналитической коммуникативной стратегии передачи информации. Эта, не свойственная речи школьников младшего и среднего возраста манера речевого поведения находит выражение в системе метатекстовых вставок, несущих разного рода рассуждения, аналитические обобщения по поводу изображаемых в рассказе событий, источником которых выступает сам говорящий. Посмотрим на примере.

В фильме говорится о том/ что в Америке/ есть лица/ которые сильнее всех президентов// И если они им неудобны/ то там они даже/ не то/ что/ с какими-то пограничниками расправятся// Ну/ и что вот/ например/ Кеннеди/ это один/ показывают/ который встал/ против мафии/ эт военного эт// И за это его убили//...

Обобщая приведенные в данном разделе факты, мы можем выявить динамику в овладении школьниками коммуникативными стратегиями дискурсивной деятельности. Отчетливо видно, что вектор развития языкового сознания направлен от репрезентативных способов передачи информации к нарративным.

Речь ребенка, стоящего на пороге школьного детства (6-7 лет) несет в себе значительный субстрат иконической изобразительности, которая включает в себя невербальные компоненты, звукоизобразительные элементы, дейксисы и т.п. В своем спонтанном рассказе первоклассник стремится не просто передавать информацию, а копировать факты реальной действительности доступными ему коммуникативными средствами – вербальными и невербальными.

Речевое поведение младших подростков (10-11 лет), уже демонстрирует и иные способы передачи информации, кроме тех, которыми овладел младший школьник: в рассказах детей этого возраста можно встретить и аналитический принцип построения дискурса.

Необходимо особо отметить, что каждая новая коммуникативная стратегия дискурсивного поведения не заменяет ранее освоенную. По мере становления языковой личности школьника увеличивается багаж его речевых возможностей, способов речевого моделирования фактов реальности. Однако, сохраняясь в коммуникативном репертуаре, разные речевые приемы могут несколько изменять свою функцию. Так например, средства иконической изобразительности в речи старших подростков (15-16 лет) играют скорее экспрессивно-стилистическую, нежели информативную роль. Основным же приобретением подросткового возраста нужно считать различные подвиды нарративной стратегии речевого поведения. Здесь также наблюдается определенная последовательность в овладении способами передачи информации: сначала школьники овладевают объектно-аналитической стратегией, позволяющей обобщать изображаемые в рассказе факты, и только потом в их дискурсах появляется отчетливо выраженная оценочность, которая служит отличительной чертой субъектно-аналитической стратегии.

При том, что выявленные тенденции в овладении языковой личностью коммуникативными стратегиями дискурсивной деятельности представляют собой универсальную закономерность речевого развития нормального в интеллектуальном отношении городского школьника, нужно подчеркнуть, что впоследствии у разных взрослых языковых личностей в реальном речевом поведении соотношение этих стратегий будет неодинаково. Иными словами, разные носители языка по-разному используют усвоенные способы передачи информации. А поскольку показатель такого соотношения для каждого конкретного человека специфичен, то мера присутствия разных коммуникативных стратегий в общем континууме речевого поведения разных носителей языка может стать тем критерием, который необходим для создания типологии языковых личностей конкретного социума.

Заслуживает упоминания и то, что характер выявленной нами эволюции дискурсивного поведения становится аргументом в пользу концепции происхождения языка, называемой не совсем точно «жестовой» [Воронин 1982, Горелов 1987, Якушин 1985, Горелов, Седов 1997]. Так, Б.В. Якушин овладение человечеством феноменом звуковой речи определяет как путь «от озвученной пантомимы к членораздельной речи». «Переход от пантомимы к членораздельной речи, – пишет исследователь, – осуществлялся в три семиотических этапа в соответствии с типами знаков. Пантомимическое действие <...> представляло собой

последовательность иконических знаков, значениями которых были впечатления о событиях, а объектом – сами события. <...> При этом «звуковое сопровождение» пантомимы было хотя сначала и малосущественной, но частью знака, ассоциативно связанной в сознании с изображаемым действием. Затем в процессе редукции пантомимы, с приобретением смысловоразличительной функции звуковой частью иконических знаков и с расширяющимся комбинированием звуки стали заменять собственно пантомимические элементы, выступая как знаки-индексы по отношению к пантомимическому знаку, а следовательно, и к его образу <...>. По мере редукции пантомимы происходила все большая символизация звучания по отношению к образу объекта, поскольку мотивирующее и связующее звено между ними – действие – исчезало» [Якушин 1985: 133].

Исследования в области филогенеза языка позволяют видеть в репрезентативно-иконической коммуникативной стратегии реликтовые способы передачи информации, а весь путь онтогенетического развития дискурсивного мышления интерпретировать как иллюстрацию к картине овладения человечеством языковыми формами общения.

§4. Интерпретация данных сопоставительного анализа

Подведем итоги описанного в настоящей главе прагмалингвистического исследования становления структуры устного дискурса в речевом онтогенезе. В максимально обобщенном виде этот процесс может быть представлен, как движение в сторону увеличения прагматического потенциала в строении текста.

К началу школьного детства (6-7 лет) ребенок в моделировании языковыми средствами действительности еще не способен отделить ни себя как субъекта речи, ни слушателя от изображаемой реальности. Это находит выражение в уже отмеченном эффекте «совмещения ситуации-темы с ситуацией текущего общения» (В.Е. Гольдин), когда говорящий строит речевое произведение так, будто в момент речи он и его собеседник созерцают изображаемую в дискурсе ситуацию.

Подобные прагмалингвистические особенности спонтанных рассказов младшеклассников проявляются прежде всего в построении пространственно-временной модели реальности. Особенности такого моделирования как раз заключаются в отсутствии обозначения границ создаваемого в речи континуума: в

дискурсах отсутствует увязка описываемых событий с реальным историческим временем, нет заботы о фиксации точки зрения воспринимающего в пространстве и времени изображаемой действительности. Точка зрения автора (слушателя) на протяжении повествования обычно располагается внутри хронотопа и следует за изображаемыми событиями «на коротком приводе». При этом сами эти события связываются с ситуацией рассказа при помощи указательных элементов – дейксисов.

Специфика отражения в дискурсе фактов действительности 6-7-летними детьми определяет и своеобразие текстовой референции имен в их спонтанной речи. Прежде всего здесь нужно отметить полное отсутствие попытки введения в текст референта (представления действующих лиц). Рассказ начинается вдруг, с описания действий, совершаемых некими персонажами, для обозначения которых используются либо местоимения, либо имена собственные, либо существительные с широким родовым значением. В дальнейшем референция осуществляется при помощи лексем, минимально характеризующих объект с точки зрения его возможных таксономических свойств (внешность, социальное положение, психологические особенности и т.п.). Кореференция осуществляется главным образом посредством личных местоимений, что создает существенные трудности для адекватного понимания изображаемых событий («референциальный конфликт»).

Отмеченные особенности дискурсивного мышления младшеклассников проявляются и в текстах, содержащих в себе чужое высказывание. Здесь прежде всего нужно отметить стремление избегать детьми 6-7 лет, где это возможно изображения речи героев; вместо разговоров действующих лиц они гораздо охотнее наполняют свои рассказы о фильмах и пересказы текстов описанием действий. В тех же случаях, когда передача речи неизбежна, младшие школьники в подавляющем большинстве тяготеют к формам прямой речи. Причем, пытаясь изображать факты реальной действительности, они стараются воспроизводить высказывания персонажей без изменений, так, как они были услышаны. Однако уровень развития языковой личности ребенка этого возраста еще не позволяет ему воссоздать чужой текст во всех тонкостях его интонационного оформления, отражающего сложную и подчас недоступную пониманию младшеклассника внутреннюю жизнь действующих в его рассказах героев. Потому в передаче чужих высказываний маленькие дети тяготеют к «линейному стилю» (В.Н. Волошинов) прямой речи.

Вышесказанное в совокупности дает возможность наметить характерные именно для этого возраста прагматико-лингвистические предпочтения в ходе разворачивания замысла в текст – коммуникативные стратегии. К уже отмеченному стремлению младшеклассников к изобразительности добавим, что дети этого возраста в своих спонтанных рассказах используют иконические средства и в передаче действий: звуковые и кинетические жесты. В выборе коммуникативной стратегии 6-7-летние школьники явно тяготеют к репрезентативным способам передачи информации. Причем репрезентативно-иконическая реликтовая стратегия занимает в пространстве их дискурсивного поведения значительное место.

Становление дискурсивного поведения в течение младшего школьного периода развития личности характеризуется усилением прагматического фактора в структуре устного текста, что находит выражение во все большей степени авторского присутствия в речи и увеличении потенциала ее восприятия. К подростковому возрасту школьники уже способны абстрагироваться от ситуации, изображенной в речи, и достаточно отчетливо ощущать разницу между собственной апперцептивной базой и апперцептивной базой слушателя.

Нужно сказать, что на уровне совершенствования средств организации пространственно-временной структуры дискурса отмеченные изменения не очень значительны. В построении рассказов младшими подростками (10-11 лет) по-прежнему отсутствует увязка изображаемых с текстом событий с исторической реальностью, как правило нет введения слушателя в референтную ситуацию. Однако в оформлении позиции рассказчика (слушателя) внутри хронотопа повествования можно отметить определенную эволюцию: дискурс младших подростков уже несет в себе заботу об адекватном восприятии пространственных и временных перемещений точки зрения автора (адресата) в рамках моделируемой действительности. При том, что ситуативность речи подростков достаточно велика (это становится причиной тяготения средних школьников к изобразительной речи), в построении временного развития повествования уже возможны ретроспекции, позволяющие перемещать точку зрения слушателя в далекое по отношению к основному сюжету прошлое.

Наиболее существенные изменения в становлении структуры устного дискурса к подростковому возрасту претерпевают способы построения текстовой референции имен. Можно с уверенностью

утверждать, что именно референция имен становится в речи 10-11-летних подростков тем стержнем, который определяет единство спонтанного текста. Прежде всего нужно отметить появление в рассказах школьников этого возраста инициальных фраз, содержащих представление действующих лиц (введение референтов в текст). В дальнейшем на протяжении всего повествования объекты референции становятся не только объектом наименования, но и предметом рефлексии автора. В способах референции постоянно присутствует стремление к таксономическим характеристикам, представляющим слушателю действующих лиц в системе обобщающих понятий. Однако при этом заслуживает упоминания и то, что подобные характеристики пока еще недостаточно оценочны, субъективны. Значительно изменяются к подростковому возрасту и способы осуществления в тексте кореференции. Теперь уже автор достаточно отчетливо стремится к адекватной идентификации действующих лиц, для чего использует в своей речи разного типа определенные дескрипции. Однако при достаточно отчетливом увеличении уровня прагматизации в ряде случаев (особенно если в рассказе повышается степень эмоциональности) можно встретить и некоторое «злоупотребление» местоименной референцией, что иногда приводит к уже описанному феномену «референциального конфликта».

Сосредоточение внимания рассказчика на героях приводит к увеличению в дискурсах средних школьников объема передаваемой речи. Одновременно с этим отмечается увеличение разнообразия способов передачи чужого высказывания. При том, что младшие подростки в изображении слов действующих лиц отдают предпочтение формам прямой речи, в их устных дискурсах уже можно встретить косвенную и даже скрытую косвенную речь. Но даже в стремлении воссоздать реплики героев без изменения мы можем отметить существенные отличия по сравнению с рассказами младшеклассников. Они касаются, во-первых, отчетливо выраженного стремления к стилевой индивидуализации речевой манеры передаваемой речи, во-вторых, увеличения аналитизма в авторском сопровождении, разъясняющем слушателю нюансы диалогов.

Отмеченные особенности построения устного дискурса 10-11-летними подростками определяют в целом своеобразие их дискурсивного мышления, которое проявляется на уровне коммуникативных стратегий речевого поведения. При том, что большая часть текстов средних школьников строится в соответствии

с принципами репрезентативной стратегии, в их рассказах уже можно найти нарративные фрагменты. Как правило, это небольшие вставки, содержащие биографические сведения или характеристики действующих лиц. Они еще не несут в себе индивидуально-авторских комментариев и соответствуют объектно-аналитическому типу дискурсивной деятельности. Что же касается репрезентативных видов передачи информации, то здесь мы также можем отметить некоторые изменения: во-первых, доминирующим типом построения дискурса становится репрезентативно-символический, во-вторых, сохранившаяся в рассказах подростков иконическая изобразительность приобретает вторичную, экспрессивно-стилистическую функцию.

Речевую эволюцию в рамках подросткового возраста можно обобщенно представить как все большую прагматизацию дискурса, которая проявляется в резком возрастании в структуре устного текста индивидуально-авторской оценочности.

Отмеченная тенденция проявляется в качественных изменениях в отношении локально-временной организации текста. Спонтанные дискурсы 15-16-летних школьников в подавляющем большинстве демонстрируют достаточно отчетливое соотнесение сюжетного содержания с реальными историческими временем и пространством, что обычно проявляется уже в текстовом зачине. Точка зрения автора (слушателя) в рамках изображаемого хронотопа приобретает еще большую мобильность в своих перемещениях. Кроме этого, рассказ обретает свободу от изображаемой ситуации. Повествование теперь может выходить на «закадровый» метатекстовый уровень, позволяющий автору абстрагироваться от моделируемой действительности для того, чтобы в рамках авторского комментария преодолевать дискретность фабульного движения рассказа.

Способы осуществления текстовой референции имен в речи старшекласников не претерпевают качественных изменений. Здесь лишь совершенствуются те приобретения, которые появились в речи младших подростков. По-прежнему действующие лица рассказа представляются слушателям в текстовых зачинах. На протяжении всего повествования наблюдается забота об идентификации объекта изображения в сознании воспринимающего. Новым здесь выступает лишь увеличение степени обобщения в таксономических характеристиках героев повествования и появление в этих характеристиках отчетливо проявляющейся индивидуально-авторской оценки. К этому стоит

добавить увеличение в структуре дискурса потенциала восприятия, что выражается в более тщательном стремлении избегать «референциальных конфликтов».

Если на уровне изображения внешних проявлений сюжетного развития по отношению к главным объектам рассказа – действующим лицам – качественные изменения в речи старшеклассников найти трудно, то эволюция форм передачи чужого высказывания проявляет себя достаточно явно. Нужно сказать, что по-прежнему большая часть чужих высказываний передается в рассказах старшеклассников при помощи форм прямой речи. Однако уже здесь можно обнаружить существенные отличия от дискурсов младших подростков. Во-первых, они касаются значительно большего разнообразия способов и видов прямой речи: наряду с воспроизведением отдельных фраз мы можем здесь встретить целые диалоги и даже (что знаменательно) изображение внутренней речи – раздумий действующих лиц. Причем, что касается последних – они иногда домысливаются рассказчиком от себя, проясняя скрытые мотивы поступков героев фильма, о котором идет речь в рассказе. Второе отличие заключается в резком увеличении аналитичности и появлении элементов субъективной оценки в авторском сопровождении передаваемой речи. Кроме этого, бросается в глаза расширение в рассказах старших подростков спектра средств передачи чужого слова. Отметим прежде всего появление разнообразных видов косвенной и тематической речи, в которых, как и в формах речи прямой, наблюдается увеличение прагматического потенциала: авторского присутствия и заботы о слушателе. Наконец, особого упоминания заслуживает появление в спонтанных дискурсах старшеклассников нового, не известного младшим подросткам, вида передачи речи другого человека – несобственно-прямой речи, совмещающей в себе интенции автора рассказа и автора передаваемого высказывания.

Приведенные выше характеристики речевого становления в рамках подросткового возраста объединяются в целостную картину, когда они рассматриваются в свете эволюции дискурсивного мышления школьников. Как и следовало ожидать, рассказы старшеклассников демонстрируют еще большее разнообразие коммуникативных стратегий. Репрезентативная стратегия как и в речи младших подростков составляет основу повествования. Однако во фрагментах, ей соответствующих, изменяется соотношение символических и иконических элементов: последние все больше уходят на периферию речевого поведения, выполняя сугубо

экспрессивную функцию. Роль и объем аналитической речи возрастает значительно. Причем наряду с объектно-аналитической в рассказах старшеклассников появляется и субъектно-аналитическая стратегия. Роль нарративной стратегии дискурсивного поведения проявляется прежде всего в том, что рассказы старшеклассников становятся «текстами в текстах»: изображаемая действительность предстает здесь в метатекстовом оформлении; факты и события, составляющие содержание сюжета, подаются в авторском аналитико-оценочном комментарии.

Обобщенно основные тенденции становления прагмалингвистической структуры устного дискурса можно представить как развитие способов языкового изображения действительности от совмещения ситуации-темы с ситуацией общения, предполагающего использование указательно-иконических средств, к абстрагированию от изображаемой ситуации и построению модели реальности с элементами анализа передаваемой информации и учетом апперцептивной базы слушателя и, наконец, к подаче фактов реальности через призму индивидуально-авторской оценки.

Глава 4

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ ДИСКУРСА

Настоящая глава содержит описание результатов двух законченных исследований, основанных на сопоставительном анализе речевых произведений детей разного возраста: экспериментального изучения процесса становления механизма порождения и смыслового восприятия устных спонтанных дискурсов и анализа семантической структуры устных речевых произведений школьников с точки зрения их целостности. Кроме этого, здесь же представлен опыт нейролингвистической интерпретации полученных данных.

§1. Экспериментальное исследование становления дискурсивного мышления

Цель работы, результаты которой представлены в настоящем разделе, состояла в выявлении особенностей формирования скрытых (латентных) механизмов внутренней речи, управляющих порождением и пониманием устных дискурсов. Изучение опиралось на сопоставительный анализ речевого материала, полученного в серии психолингвистических экспериментов с тремя группами детей школьного возраста: 6-7, 10-11 и 15-16 лет.

Содержанием экспериментов была серия заданий на порождение (рассказ по картинке, по данным теме, началу, ключевым словам и т.п.) и реконструкцию речевых произведений (пересказ текстов – нормальных и искаженных: без начала, концовки, с измененным порядком абзацев и т.п.) или же на перекодирование исходной информации (свертывание информации к ключевым словам или ядерному смыслу) и т.д. Полученный речевой материал позволяет, по нашему мнению, выявить некоторые особенности латентных процессов дискурсивного мышления становящихся языковых личностей, что в свою очередь дает основание судить об уровне их психолингвистической компетенции: о степени сформированности механизма внутреннего планирования в ходе порождения дискурса, понимания речевых произведений и т.п. В разработке экспериментальных заданий мы опирались на опыт современной отечественной психолингвистики [См., например: Брудный 1997; Горелов 1974; 1977; Сахарный 1989; Сорокин, Тарасов, Шахнарович 1979; Мурзин, Штерн 1991; и мн. др.].

Каждое задание выполняла группа испытуемых численностью в 20 / 40 человек (всего в экспериментах приняло участие более 200 детей). Таким образом, по каждому типу задания (в зависимости от количества вариантов предлагаемых испытуемым текстов) было получено от 40 до 100 речевых произведений. Во всех экспериментах речь детей записывалась на магнитофон с последующей письменной расшифровкой записей. Запись проводилась (где это было возможно) в условиях непосредственного спонтанного общения. Присутствие экспериментатора, естественно, вносило в речевую ситуацию элементов элемент общения официального.

В описании результатов анализа нами соблюдается следующая последовательность. Сначала воспроизводится образец задания, затем даются три наиболее показательных (типичных) результатов выполнения, после чего приводятся статистические данные о частотности тех или иных типов ответов у детей той или иной возрастной группы в относительных цифровых показателях (в процентах). Суммарное описание полученных результатов порождения и понимания речи даем отдельно, следом за описанием экспериментов. Абсолютные числовые показатели, отражающие ход статистической обработки полученных в экспериментах фактов приводятся в двух таблицах в конце каждого раздела.

1. Порождение дискурса

1. Спонтанное описание картинки.

Это наиболее элементарное задание направлено на выявление особенностей к порождению спонтанного текста на основе визуального материала (тематика: «Дети в походе»; «Работа школьников в саду»; «Подготовка к новому году» и т.д.).

Критерием для выделения типов выполнения заданий здесь служит способность испытуемых к созданию связных, композиционно завершенных текстов. Так, первый (а) из выделенных типов представляет собой набор не связанных между собой, но связанных с изображаемой в тексте ситуацией предложений; второй тип (б) – завершенный, связный текст, но лишенный элементов метатекстового обрамления, последний из выделенных типов (в) – не просто связный и композиционно завершенный текст, но дискурс, содержащий метатекстовые элементы, которые передают субъективно-модальное значение.

Речевой материал, иллюстрирующий этот тип задания обширно представлен во 2-й главе нашей книги, поэтому мы дадим только статистические данные.

6-7 лет:	а) – 97%	б) – 3%,	в) –
10-11 лет:	а) – 12%	б) – 80%;	в) – 8%.
15-16 лет:		б) – 28%;	в) – 72%.

2. Построение дискурса по данной теме.

Испытуемым предлагались наименования тем (сформулированных одним предложением): «Ребята на рыбной ловле» «Дети наряжают елку» и т.д. В краткий промежуток времени (практически сходу) нужно было составить устный рассказ на предложенную тему. Данное задание вскрывает умение языковой личности спонтанно разворачивать эксплицированный замысел (тему) в целостное и связное речевое произведение.

Основным принципом выделения вариантов речевых произведений выступает степень композиционной завершенности текстов, отражающая характер развертывания данной темы: первый вариант (а) выполнения задания – не вполне связный набор предложений на данную тему; второй (б) – представляет собой связный текст, в котором еще отсутствует экспликация темы и ее последовательное развитие; третий (в) – содержит, кроме элементов связности, композиционную законченность (экспликацию темы, ее конкретизацию и завершение текста).

а) Дети наряжают елку// Наступает Новый год// Они это.../ вешают игрушки// Получают подарки// Приходит Дед Мороз// А наутро/ под елкой лежат подарки//

б) Началась предновогодняя беготня// Стали наряжать елку// Девочка Лена вешала на елку шары/ красные/ синие/ желтые// Мальчик Витя помогал ей// Пришла мама с работы// и сказала/ Вы что-то забыли повесить// И Лена вспомнила про звезду// И они прикрепили звезду// Потом они легли спать/ а утром встали/ и увидели под елкой подарки//

в) Дети наряжают елку// В наряжании елки принимают участие все дети// Те/ кто повыше/ вешают игрушки наверх// Кто пониже/ внизу// Внизу надо вешать большие игрушки// Повыше/ помельче// На елке не должно быть много игрушек/ а то елку не будет видно// Обязательно должна быть гирлянда// И звезда// Все дети веселятся/ и радуются/ когда наряжают елку//

6-7 лет:	а) – 88,8%;	б) – 11,2%,	в) –
----------	-------------	-------------	------

10-11 лет:	а) – 7,5%;	б) – 90%;	в) – 2,5%.
15-16 лет:		б) – 21,25%;	в) – 78,75%.

3. Построение дискурса по данным ключевым словам.

Школьникам зачитывались ключевые слова, на основе которых они должны были устно составить небольшое речевое произведение. Примеры заданий:

- а) *Лето, дача, река, рыбалка, рыба, уха.*
- б) *Скворец, клетка, дверца, свобода, песни.*

Выполнение этого задания предполагает достаточно сложную аналитико-синтетическую речемыслительную операцию: для составления целостного текста по ключевым словам нужно в кратчайший промежуток времени определить тему будущего сообщения и только после этого развернуть ее в завершенный дискурс.

Выделение типов полученных дискурсов как бы показывает степени усложнения описываемых в микрорассказе взаимоотношений между участниками изображенных событий: в первом тексте (а) – набор предложений с данными словами без заботы об экспликации логики развития сюжета; во втором (б) – появляется экспозиция и изображение мотивов поступков, однако рассказ еще далек от совершенства в композиционном отношении; наконец, третий текст (в) – представляет собой повествование с элементами анализа, размышления на тему, заданную ключевыми словами.

а) *Скворец сидел в клетке// Мальчик открыл дверцу// Скворец полетел на свободу// Он спел песню//*

б) *У мальчика был скворец// Он сидел в клетке/ и не пел// Мальчик понял/ что птица хочет на волю// И через день отпустил его// Скворец обрадовался/ и улетел в окно// А потом мальчик услышал/ как он поет//*

в) *Поймал мальчик скворца/ и посадил в клетку// Скворец был грустный/ почти ничего ни ел/ ни пил// Он совсем не хотел петь свои песни// Но однажды мальчик оставил дверцу открытой/ скворец вылетел на улицу/ сел на ветку/ и начал петь// Мальчик удивился// Оказалось/ что птица поет только на свободе//*

6-7 лет:	а) – 87,5%;	б) – 12,5%,	в) –
10-11 лет:	а) – 5%;	б) – 83,75%;	в) – 11,25%.
15-16 лет:	а) –	б) – 6,25%;	в) – 93,75%.

4. Составление рассказа по данному началу.

В ходе выполнения задания испытуемый должен был без предварительного обдумывания продолжить данное ему начало рассказа. Вариант одного из предлагаемых детям фрагментов.

По улице шел милиционер с собакой. Породистая овчарка немного прихрамывала. Они остановились на углу улицы, и я подошел к ним. Милиционер заметил, что я заинтересовался собакой и разрешил мне ее погладить. «Почему она хромает?» – спросил я. И лейтенант милиции рассказал мне удивительную историю...

Эксперимент представляет собой усложненный вариант задания 2. Здесь дается начальный фрагмент текста, на основе которого испытуемый в кратчайший промежуток времени должен определить тему будущего дискурса и развернуть ее в связный рассказ. Отметим то, что в начальном фрагменте текста отсутствует экспликация ядерного содержания будущего рассказа. Здесь дается лишь информация о субъекте действия и основная пресуппозиция будущего текста.

Как и в задании 2 полученные результаты здесь группируются на основе уровня способности испытуемых к разворачиванию темы рассказа в связный композиционно заверченный текст. Первый тип (а) текста демонстрирует неспособность к созданию связного речевого произведения; второй (б) – несет в себе продолжение рассказа в виде нескольких предложений; третий (в) – представляет собой текст, в начале которого дается экспликация темы, которая разворачивается в композиционно законченный дискурс.

а) ... Он рассказал что/ собака/ ну/ это самое...// Надо дом сторожить//... Собака сторожила его// Ну/ а один там человек залез туда// и собака не увидела//

б) ... Он сказал/ что он служил на границе// И с ним была эта... собака// Однажды она помогала ему/ задерживать преступ.../ нарушителей// И они ее ранили/ ранили в ногу// Ее очень долго лечили/ но не смогли вылечить// И с тех пор/ она хромает//

в) ... Это была история про то/ как лейтенант и его верный помощник ловили преступников// Бандиты засели в укрытии// И к ним никак нельзя было подобраться// Тогда пустили собаку// Она бросилась на бандитов/ и вцепилась в.../ одному из них/ в самое горло// Другой выстрелил в нее из пистолета// Тем временем милиционеры кинулись к месту/ где скрывались преступники/ и всех задержали// Собаке сделали операцию/ и она поправилась// Но не совсем// Из-за ранения она стала немного прихрамывать//

6-7 лет:	а) – 86,25%;	б) – 13,75%;	в) –
----------	--------------	--------------	------

10-11 лет:	а) – 5%;	б) – 83,75%;	в) – 11,25%.
15-16 лет:	а) –	б) – 32,5%;	в) – 67,5%.

5. Составление рассказа по данному окончанию.

Детям предлагалась концовка текста, по которой они должны были без предварительного обдумывания реконструировать речевое произведение. Пример заданий:

... только теперь Саша понял, что такое настоящая дружба.

Реконструкция текста по данному финалу ставит испытуемого в еще более сложную ситуацию. Здесь выявляется способность языковой личности к оперированию во внутренней речи категориями целостности текста. Чтобы реконструировать речевое произведение в условиях спонтанного речепорождения, говорящий должен обладать способностью к предвосхищению общего смысла текста (его темы) по данному фрагменту. В предлагаемой для прослушивания испытуемым концовке дается резюме, содержащее информацию о субъекте действия и некое этическое обобщение по поводу содержания предшествующего текста.

Варианты текстов в этом эксперименте выделяются по тому же принципу, что и в задании 4.

а) Саша/ эта/ дружил// Ему не с кем было играть// Потом он познакомился/ эта/ с одним... эта/ мальчиком// ...

б) Один раз Саша подружился с одним мальчиком// До этого с ним не дружили/ не очень// Когда они пошли гулять/ Саша упал в лужу// Его друг предложил ему пойти к нему домой/ посидеть/ высушиться// Предложил чаю// Так/ что с ним подружился/ и стал делать хорошие дела//...

в) У Саши было много знакомых// Но настоящего друга не было// И вот/ как-то раз Саша попал в сложную ситуацию/ пацаны из старших классов стали требовать у него деньги// Иногда они его били// И один из его знакомых/ он занимался боксом/ помог ему избавиться от этих пацанов// И Саша понял...

6-7 лет:	а) – 75%;	б) – 25%,	в) –
10-11 лет:	а) –	б) – 100%,	в) –
15-16 лет:	а) –	б) – 65%;	в) – 35%.

6. Составление рассказа по началу и концовке.

Эксперимент представляет собой как бы комбинацию первого и второго заданий. Образец задания:

Летом мы с ребятами пошли на речку кататься на лодке. Но Андрей не умел плавать...

... Действительно, друзья познаются в беде.

В данных опытах появляется новый элемент: заданность в формировании речевого высказывания. Говорящий в этом случае оказывается в достаточно жестких рамках речепорождения: он должен не просто развить данную в начале рассказа тему, но и подвести ее к финалу, не отвлекаясь на возможные ассоциативные «соскальзывания».

В этом эксперименте мы также группируем полученные речевые произведения по степени композиционной завершенности текста. Тексты группы (а) – несвязный набор предложений на тему, заданную началом и концовкой; тексты группы (б) – реконструкция середины дискурса таким образом, что вместе с данными началом и концовкой она образует не очень большое законченное речевое произведение; тексты группы (в) – самостоятельный композиционно завершенный дискурс, содержащий экспликацию темы, разворачивание которое превращается в рассказ.

а) ... Мальчики начали нырять/ с лодки// И один там Андрей/ это/ ну он/ эта плавать не умел//...

б) ... Андрей пошел в воду// А потом начал барахтаться// Ребята думали/ что он играл// А потом догадались/ что он тонет// И пошли его спасать// И спасли его//...

в) ...Из-за того/ что Андрей не умел плавать/ с ним чуть не приключилось несчастье// Он чуть не утонул// Но его спасли друзья// А дело было так// Ребята поплыли подальше от берега/ и стали нырять// Лодка перевернулась/ и Андрей оказался в воде// Но ведь он/ эта/ плавать-то не умел/ и стал тонуть// Ребята помогли ему выбраться/ спасли его//...

6-7 лет:	а) – 30%;	б) – 70%;	в) –
10-11 лет:	а) –	б) – 90%;	в) – 10%.
15-16 лет:	а) –	б) – 31,7%;	в) – 68,3%.

7. Предвосхищение (антиципация) смысла текста по данному началу.

Детям предлагалось, прослушав данное начало (использовались те же темы, что и в эксперименте 4, но в опытах принимали участие другие школьники), без предварительного обдумывания передать одним предложением содержание всего текста (т.е. эксплицировать его тему). Сложность в проведении этого и двух последующих

экспериментов (особенно в опытах с младшими по возрасту детьми) заключалась в непонимании испытуемыми инструкции. Несмотря на то, что мы неоднократно заставляли детей повторить задание, многие дети вместо передачи содержания текста пытались составить текст по данному фрагменту.

В данном эксперименте нас интересовала только одна разновидность антиципации – предвосхищение смысла, общего для всего будущего дискурса. Выполнение задания уточняет и дополняет результаты опыта 4. В ходе эксперимента выясняется способность языковой личности в рамках речевого взаимодействия по данному фрагменту (в данном случае – началу) предвосхищать ядерный смысл будущего высказывания.

Полученные данные мы группируем в три варианта. Основным критерием здесь выступает способность испытуемого к операциям обобщения на уровне предвосхищения общего смысла текста. В первом типе (а) ответов тема определяется путем обозначения центральных действующих лиц данного фрагмента; во втором (б) – экспликация темы выражена в виде расчлененной фразы; в третьем (в) – уровень текстового обобщения в предвосхищении общего смысла рассказа самый высокий: тема формулируется испытуемым посредством номинации события.

а) Про собаку и милиционера

б) Собака помогает/ ловить преступников

в) Рассказ о подвиге милицейской собаки

6-7 лет:	а) – 95%;	б) – 5%.	в) –
10-11 лет:	а) – 5%;	б) – 90%;	в) – 5%.
15-16 лет:	а) –	б) – 36,7%;	в) – 63,3%.

8. Предвосхищение смысла текста по данным ключевым словам.

Детям предлагалось прослушать ключевые слова, после чего они должны были практически без обдумывания сформулировать одним предложением ядерное содержание текста, который эти слова представляют. Ключевые слова брались из задания 3. Данный эксперимент выявляет способность говорящего эксплицировать общее содержание будущего высказывания на основе информации, данной в ключевых словах.

Типы выполнения заданий в данном эксперименте выделялись по тому же принципу, что и в предшествующем опыте.

а) Здесь/ эта/ говорится про уху//; Это рассказ про рыбу//

б) Здесь говорится о том/ что летом мы поехали на дачу/ купались в речке/ ловили рыбу/ а вечером варили уху//

в) Рассказ о пикнике с рыбалкой/ который устроили на даче ребята//

6-7 лет:	а) – 66,7%;	б) – 33,3%	в) –
10-11 лет:	а) –	б) – 91,7%.	в) – 8,3%.
15-16 лет:	а) –	б) – 20%;	в) – 80%.

9. Ретрореконструкция замысла текста по данной концовке.

В ходе эксперимента испытуемому предлагалось прослушать концовку текста, после чего он должен был в максимально сжатое время сформулировать ядерное содержание текста по данному финалу. Задание представляет собой вариант первого из двух, приведенных выше; оно призвано проверить способность ребенка к сложным перекодировкам в ходе порождения целостного высказывания и, прежде всего, к способности не просто реконструировать по части целое, а уметь эксплицировать по финалу тему речевого произведения. Образец задания:

...Саша прыгнул в море крапивы// И больше трусом его никто не называл.

Три предыдущих задания предполагают совершение речемыслительных операций одного типа. Строго говоря, определение темы по ключевым словам и, особенно, по данной концовке не являются операцией антиципации. Однако, если считать данный детям речевой материал средством запуска их речевой деятельности, то все они выявляют способность к предвосхищению и экспликации ядерного смысла будущего речевого произведения в его целостности.

Выделение вариантов ответов здесь дается по тому же принципу, что и в двух предыдущих экспериментах.

а) Про Сашу/ как он в крапиву прыгнул//

б) Саша был слабак/ трус/ и ему надоело это/ и он решил/ что теперь все будет по-другому/ и он прыгнул в крапиву//

в) Рассказ о том/ как Саша доказал самому себе и другим/ что он не трус//

6-7 лет:	а) – 77,5%;	б) – 22,5%;	в) –
10-11 лет:	а) –	б) – 100%;	в) –

15-16 лет:	а) –	б) – 30%;	в) – 70%.
------------	------	-----------	-----------

Обобщим результаты экспериментов на порождение речи.

При выполнении задания на порождение текста по картинке младшие школьники (6-7 лет) вместо законченного речевого произведения обычно выдают лишь несколько предложений, связанных не между собой, а с изображенной на картинке ситуацией, для чего широко используются дейктические замещения (этот, тот, тут, здесь) и указательные частицы (вон, вот). Рассказы, составленные детьми этого возраста по данной теме, представляют собой небольшие по объему дискурсы с ослабленной когезией: внутри текста могут отсутствовать межфразовые и межблочные связи. Речевые произведения, созданные по ключевым словам, как правило, представляют собой набор изолированных предложений с данными словами. Выполнение серии заданий на реконструкцию текста по данному фрагменту (началу, концовке, началу и концовке одновременно) показало полную неспособность младших школьников спонтанно реконструировать целостный дискурс по его части: воссоздание текста по началу и концовке зачастую сводились либо к попытке пересказа данного фрагмента, либо к порождению по ассоциативному принципу нескольких грамматически не связанных между собой предложений; выполнение задания на создание текста одновременно по данным началу и концовке чаще всего приводило к продуцированию несвязного дискурса по ассоциации, причем концовка в порождении речи просто игнорировалась. Эксперименты на предвосхищение замысла текста по его части (началу, ключевым словам, концовке) показали, что дети этого возраста не способны антиципировать замысел будущего высказывания; как правило, они, пытаясь обозначить тему будущего речевого произведения, указывают лишь на один из данных им в предлагаемом фрагменте референт (обычно это субъект действия).

Дети среднего школьного возраста (10-11 лет) в выполнении заданий на порождение дискурса демонстрируют определенную динамику в показателях уровня развития дискурсивного мышления. Выполняя задание на составление связного текста по картинке, подростки оказались способными сформировать целостное, композиционно законченное речевое произведение, в котором все предложения связаны с предшествующим контекстом. Заслуживает упоминания наличие в дискурсе школьников этого возраста инициальной фразы, намечающей общую тему созданного дискурса. Как правило, она представляет собой аналитическую формулировку ядерного смысла будущего текста.

Завершенные и связные речевые произведения были сформированы испытуемыми и в опытах на разворачивание данного замысла (темы) и данных ключевых слов в целостный текст: в дискурсах младших подростков также присутствует стремление к экспликации замысла в инициальной фразе; текст, созданный на основе ключевых слов, представляет собой связный рассказ, в котором логика развития сюжета, как правило, мотивирована психологией действующих лиц.

Серия экспериментов на реконструкцию текста по данному фрагменту (началу, концовке, началу и концовке одновременно) показали, что дети этого возраста в целом способны, реконструируя недостающую часть речевого произведения, создавать достаточно связные, целостные дискурсы. Однако тексты, полученные в ходе выполнения этого задания отличаются малым объемом, и не имеют композиционной стройности. Эксперименты, основанные на предвосхищении и экспликации замысла (ядерного смысла) текста по его началу показали сходные результаты: 10-11-летние школьники в целом сумели сжато сформулировать тему речевого произведения, фрагмент которого был им предложен для прослушивания; однако следует отметить то, что описание темы было дано в довольно таки развернутой фразе, которая, хотя и компрессировала содержание текста, представляет собой как бы его сжатый пересказ. Отметим также, что такое развернутое обозначение ядерного смысла очень похоже на инициальные фразы, которыми подростки сопровождали свои рассказы по картинке. Заслуживает упоминания разная мера обобщенности в формулировках темы, которые сделаны на основе начала, ключевых слов и концовки: самая большая степень текстового аналитизма наблюдалась при определении темы на основе данного начала.

Обратимся, наконец, к результатам, которые показали старшие из привлекаемых нами участники эксперимента. Дискурсы, созданные старшеклассниками (15-16 лет) по данной картинке, представляют собой целостные, композиционно завершенные связные тексты. Здесь мы можем констатировать присутствие инициальных фраз, эксплицирующих темы речевых произведений в максимально компрессированном виде (посредством номинации ситуации), и даже фигуру сужения, элемент обобщения информации в финале дискурса. Указанные особенности построения речевых произведений присутствуют и в выполнении старшими подростками заданий на составление текста по данной теме и по данным ключевым словам: здесь тоже наличествует обобщение

темы в текстовом зачатке и композиционная стройность дискурса. В выполнении задания на формирование рассказа по его части (началу, концовке, началу и концовке одновременно) в речи школьников этого возраста появляется новое качество речепорождения: прежде чем начать рассказ, испытуемые обозначают его тему (используя, правда, развернутые фразы, включающие в себя аналитическое обозначение ядерного содержания будущего текста).

В выполнении задания на предвосхищение и экспликацию замысла в ходе порождения дискурса на основе представленной части (начала, ключевых слов, концовки) старшие подростки демонстрируют еще большую степень компрессии: они успешно справились с заданием, используя для определения ядерного содержания нерасчлененный способ обозначения текстового смысла. Заслуживает упоминания и то, что в обозначении темы рассказа дети часто использовали лексику, отсутствующую в данном фрагменте (или ключевых словах).

2. Понимание дискурса

1. Пересказ текста.

Испытуемым предлагались для прослушивания речевые произведения, после чего они должны были без предварительного обдумывания дать их пересказ. Использовались тексты рассказов: Л.Н. Толстой «Как гуси Рим спасли», В. Бианки «Булька» и др.

Это наиболее простые задания на понимание текста. Они проверяют объем вербальной памяти ребенка и способность в ходе воспроизведения к элементарным перекодировкам на уровне содержания или формы.

Выделение типов речевых произведений, полученных в ходе эксперимента, здесь подчиняется принципу соотнесения текстов, созданных испытуемыми, с текстом-эталонном. Первый тип текстов (а) представляет собой набор слабо между собой связанных предложений, не передающих всего содержания текста-эталона; второй тип (б) – по форме и содержанию хорошо воссоздает данный для прослушивания текст; третий тип (в) представляет собой короткий рассказ, несущий в себе сжатое, компрессированное содержание текста-эталона.

а) Галлы напали на Рим...// Люди били собак палками/ потому что они не услышали/ что галлы лезли по стенке...// Галлы ... воровали фрукты/ овощи/ вишню/ ну и ягоду воровали// Когда люди .../ римляне спали дома/ а собаки ничего не слышали/ потом/ когда они встали/ они

стали .../ увидели их/ и стали кидать на них бревна/ кирпичи// И много галлов убили//

б) В триста девяностом году до нашей эры/ галлы напали на Рим// Они ворвались в город/ разграбили и сожгли весь город// Осталась только одна крепость/ Капитолий// Она стояла на высокой горе// С одной стороны были высокие стены/ а с другой/ обрыв// И галлы никак не могли подобраться к этой крепости/ уж очень она была неприступной// Но однажды ночью галлы все-таки решили добраться до этой крепости// Когда все люди спали/ они потихоньку начали подкрадываться/ и начали ползти по обрыву// Никто их не слышал// Ни одна собака не услышала// Когда галлы начали уже близко подбираться/ их учуяли гуси и загоготали// Римляне проснулись/ и сбросили галлов всех вниз// И тем самым они спасли свой город и свою крепость// В честь этого события устроили праздник// Жрецы приносили богатые дары гусю/ а били палкой собаку до тех пор/ пока она не содохнет//

в) В рассказе говорится/ о событии из истории Древнего Рима// О том/ как на Рим/ на город Рим/ напали галлы/ и как спасли его/ город/ гуси// Гуси первыми услышали/ что галлы лезут по крепостной стене/ по стене Капитолия/ и подняли шум// А собаки ничего не почувствовали// Римские воины проснулись/ и галлы были отброшены от стен Капитолия// С тех пор/ в Риме есть праздник// На нем лупят собак/ а гусям приносят жертвы/ и воздают почести//

6-7 лет:	а) – 95%;	б) – 5%;	в) –
10-11 лет:	а) – 9%;	б) – 91%;	в) –
15-16 лет:	а) –	б) – 48%;	в) – 52%.

2. Выделение ядерного смысла текста.

В эксперименте использовались два небольших по объему текста.

Муравей и голубка

Муравей хотел напиться и спустился к ручью. Волна захлестнула его и он начал тонуть. Пролетавшая мимо голубка заметила это и бросила ему в ручей ветку. Муравей взобрался на ветку и спасся.

На следующий день муравей увидел, что охотник хочет поймать голубку в сеть. Он подполз к нему и укусил его за ногу. Охотник вскрикнул от боли и выронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Мурка и ежата

У маленьких ежат пропала мать. Они погибали, так как были очень голодные.

У кошки Мурки родились котята. Она кормила их молоком. Однажды Мурка подошла к ежатам, тронула их лапкой и отбежала: ведь ежата

кололись. Ежата затихли – грозила беда. Тогда ежей завернули в тряпочку. Теперь они не были колкими, и Мурка покормила их молоком.

Зверьки были спасены.

Испытуемым предлагалось без предварительного обдумывания передать содержание текста одним предложением.

Сведение содержания целого текста к ядерной формуле проверяет способность к компрессии, сворачиванию информации во внутренней речи при сохранении целостного смысла речевого произведения.

Варианты выполнения задания в данном эксперименте сгруппированы по способности испытуемых к компрессии содержания текста до ядерной формулы. Первый тип ответов (а) не передает содержания данного текста, а состоит из одного из предложений текста (как правило, передающего наиболее важное событие рассказа); второй тип ответов (б) передает содержание текста в виде развернутой формулы, содержащей расчлененное обозначение и действующих лиц, и основные события рассказа; третий тип (в) – передает содержание рассказа в виде либо номинации события, либо морально-этической сентенции.

а) «Муравей и голубка»: *Муравей стал тонуть*//

«Мурка и ежата»: *Ежата стали погибать*//

б) «Муравей и голубка»: *Голубка спасла муравья/ муравей спас голубку*//

«Мурка и ежата»: *Кошка покормила голодных ежат*//

в) «Муравей и голубка»: *Друзья познаются в беде*//; *Как аукнется/ так и откликнется*//

«Мурка и ежата»: *Спасение ежат от голодной смерти*//

6-7 лет:	а) – 88,75%;	б) – 11,25%;	в) –
10-11 лет:	а) – 5%	б) – 90%;	в) – 5%.
15-16 лет:	а) –	б) – 40%;	в) – 60%.

3. Выделение ключевых слов текста.

На этот раз испытуемым предлагалось в максимально сжатое время выделить наиболее информативные слова, передающие основное содержание приведенных выше текстов.

Данное задание – вариант предшествующего. Его выполнение также предполагает создание вместо целостного текста его редуцированного варианта, содержащего лишь самые важные с точки зрения передачи информации слова («опорные пункты»). Характер выполнения второго и третьего заданий позволяет судить

об уровне сформированности у ребенка механизма внутреннего планирования речи, который работает как в ходе порождения, так и в процессе понимания дискурса.

Результаты экспериментов сгруппированы в три группы ответов по характеру информативного наполнения ключевых слов. Первая группа (а) объединяет ответы, в которых испытуемые в качестве ключевых выделяют любые пришедшие в голову слова данного текста; вторая группа (б) включает в себя ответы, содержащие главным образом наименование основных референтов текста-эталона (действующие лица и некоторые предметы, описанные в рассказе); в третьей группе (в) представлены ответы, содержащие, кроме основных референтов, обозначение и основных поступков, действий, совершаемых героями исходного рассказа.

а) «Муравей и голубка»: *Голубка, залез, напиток, ветка, схватился, убежал.*

«Мурка и ежата»: *Ежата, котята, дотронулась, молоко, укололась.*

б) «Муравей и голубка»: *Муравей, голубка, охотник, ручей, сеть.*

«Мурка и ежата»: *Мурка, ежата, молоко, тряпочка, не умерли.*

в) «Муравей и голубка»: *Муравей, голубка, охотник, тонуть, ручей, укусить, вскрикнуть, улететь, спасение.*

«Мурка и ежата»: *Ежата, Мурка, голод, молоко, колоться, тряпочка, кормление, спасение.*

6-7 лет:	а) – 93,75%;	б) – 6,25%;	в) –
10-11 лет:	а) – 16,25%;	б) – 83,75%;	в) –
15-16 лет:	а) – 2,5%;	б) – 40%;	в) – 57,5%.

4. Пересказ искаженных текстов.

Для выполнения этого задания предварительно экспериментатором сознательно «портились» тексты: в них в двух местах менялись местами абзацы таким образом, что нарушалась логика развития основного сюжета. В качестве исходных использовались тексты рассказов Л.Н. Толстого «Как гуси Рим спасли» и «Косточка».

Текст ребенку читался один раз. Никакого предварительного комментария о «неправильностях», содержащихся в тексте, не сообщалось. Пересказ совершался сразу же, без предварительного обдумывания. Задание должно выявить способность языковой личности к сложным бессознательным перекодировкам во внутренней речи при восприятии текстов и порождении целостного дискурса. По нашей гипотезе, в ходе спонтанной реконструкции

текста развитая языковая личность должна не просто воссоздавать полученную информацию в исходном виде, но переработав ее, выделить в ней ядерный смысл (тему высказывания) и развернуть его в новых целостный дискурс.

Критерии для выделения вариантов ответов в обработке результатов этого эксперимента были теми же, что и в задании 1. Полученные тексты сгруппированы в следующие типы: (а) – дискурс, состоящий из случайного набора не связанным между собой фраз; (б) – дискурс, воспроизводящий рассказ-эталон близко к тексту, т.е. воссоздающий логическую бессмыслицу исходного речевого произведения; (в) – целостный, связный дискурс, созданный испытуемым на основе данной в исходном тексте информации.

а) Галлы лезли к Кремлю через стены/ плиты// А один дяденька проснулся/ и одного шишб// И все другие упали//

б) Однажды галлы хотели напасть на Капитолию// Они были хорошо вооружены// В триста девяностом году они напали на Рим// Передавали друг другу коня// Перелазили через стены так/ чтобы ни одна собака не услышала// С тех пор был праздник// Нарядные купцы ведут гуся и собаку// Гусю кланяются/ а собаку бьют до тех пор/ пока она не издохнет// Не успели последние люди перелезть через стену/ как гуси загоготали и захлопали крыльями// Один римлянин проснулся// Тут противник упал и повалил за собой всех// С тех пор гуси стали спасителями Рима//

в) В Риме есть такой праздник/ когда жрецы одеваются в парадную одежду/ и ходят по городу строем// И у одного жреца впереди/ на руках гусь/ которому люди отдают всякие почести// А в конце строя ведет последний жрец собаку/ которую все бьют до тех пор/ пока она не умирает// Этот обычай произошел/ потому что в триста девяностом году/ до рождества Христова было нападение на Рим// Галлы хотели захватить в Риме Капитолий/ в котором было очень много драгоценностей и богатств/ и ночью полезли на стены города// И никто их не увидел/ и не услышал// Когда они уже подошли к самой горе/ ни одна собака в городе их не увидела и не учуяла// А гуси/ когда галлы/ помогая друг другу снизу/ и передавая оружие/ увидели одного галла/ и подняли шум// Поэтому люди/ римляне услышали и увидели нападение галлов// Пришла помощь/ и галлов разбили//

6-7 лет:	а) – 95%;	б) – 5%;	в) –
10-11 лет:	а) – 10%;	б) – 90%;	в) –
15-16 лет:	а) –	б) – 36,7%;	в) – 63,3%.

5. Пересказ текста, лишённого концовки.

Здесь мы использовали тексты «Скворец» и «Хитрый бурундук». В качестве примера приведем один из текстов.

Хитрый бурундук

Однажды мне пришлось побывать в тайге. Жил я там около месяца и построил я себе в тайге чум. Это не домик и не лесной шалашик, а просто длинные палки вместе сложены. На палках лежит кора, а на коре – бревнышки, чтобы куски коры не сдуло ветром.

Стал я замечать, что кто-то в чуме оставляет кедровые скорлупки.

Я никак не мог догадаться, кто же без меня в моем чуме орешки ест.

Даже страшно стало.

Но вот раз подул холодный ветер, нагнал тучи, и днем стало совсем темно.

Залез я поскорее в чум, а место уже занято.

В самом темном углу сидит бурундук. У бурундука за каждой щекой по мешочку с орехами. Толстые щеки. Глаза щелочками. Смотрит он на меня, боится орешки на землю выплюнуть...

Пересказы группируются следующим образом: вариант (а) – незначительный слабо связанный набор предложений; вариант (б) – связный пересказ, в котором отсутствует попытка воссоздать концовку; вариант (в) – осмысленный пересказ, содержащий завершение, бессознательно добавленное испытуемым.

а) Бурундук...// Вышел в лесу погулять// Потом зашел в свою норку/ а там сидит бурундук и кушает орешки// И боится/ что у него орешки выпадут из щек//

б) Тут рассказывается о бурундуке и об одном человеке/ который решил пожить немного в тайге// И построил себе такое жилище// И такую специальную ткань положил/ чтобы не дуло// И он приходит туда/ орехи поест// Смотрит/ а там уже ничего не осталось// Думает/ Кто же у меня орехи таскает?// Кто ко мне наведывается?// И вдруг/ один раз/ стало днем темно/ пурга началась/ и он зашел в свое жилище// Смотрит/ а место уже занято/ бурундук сидит и набил свой рот орехами// И боится выплюнуть эти орехи//

в) Прожил я в тайге несколько месяцев/ и построил себе там чум// Такое сооружение не высокое// (...) Жил я в чуме/ и стал замечать/ что кто-то у меня в чуме орешки оставляет// Кучки наваливает/ шелуха в них валяется// (...) Один раз днем стало/ ветер тучи нагнал// Я быстренько в чум забираться/ а там бурундук сидит// Щеки набил и на меня тарачится// Гляжу/ а у него за щеками вроде как орешки// Он на меня смотрит/ боится выплюнуть орешки// Думает/ что я украду// Ну/ вот мы так с ним и сидели//

6-7 лет:	а) – 80%;	б) – 20%;	в) –
----------	-----------	-----------	------

10-11 лет:	а) – 5%;	б) – 95%;	в) –
15-16 лет:	а) –	б) – 37,5%;	в) – 62,5%.

6. Пересказ текста, лишённого начала.

Испытуемым предлагался для прослушивания и пересказа текст, лишённый вводной части. В эксперименте использовался текст все того же рассказа Л.Н. Толстого «Как гуси Рим спасли», у которого был «отрезан» первый абзац.

В этом типе экспериментов типы ответов группируются аналогично предыдущему опыту.

а) Галлы взобрались на гору// Их даже собаки не услышали// Они устроили праздник// И один несет гуся/ и все ему кланялись//

б) Однажды галлы стали нападать на Рим// Была ночь/ и никто не увидел// А там/ на вершине крепости/ были гуси// Они полетели/ и стали гагакать/ чтоб все проснулись// Когда все проснулись/ и стали кидать в галлов камни/ палки// (...) До сих пор/ когда видят гуся/ римляне подходят и кланяются// В честь спасения Рима//

в) Галлы решили Рим завоевать// Залезли тихо/ как мыши/ на обрыв// Ни одна собака не услышала// Залезли на стену// Но тут гуси почуяли народ/ стали гоготать// (...) Тут все выбежали/ стали кидать бревнами// В общем вышибли их// До сих пор/ за то/ что гуси Рим спасли/ они им признательны// В честь этого учинили праздник// Идет церемония// Впереди идет жрец/ гуся несет// А ему все подходят/ Кланяются и подарки делают//

6-7 лет:	а) – 77,5%;	б) – 22,5%.	в) –
10-11 лет:	а) – 12,5%;	б) – 87,5%.	в) –
15-16 лет:	а) –	б) – 20%;	в) – 80%.

7. Пересказ текста, лишённого начала и концовки.

Приведем образец текста, который был предложен испытуемым для пересказа.

Дикий зверь

... Но однажды, на Новый год, Вера повесила на елку игрушки, орехи, конфеты, и только вышла из комнаты, Рыжик прыгнул на елку, схватил один орех, спрятал его в ботинок. Второй орех положил под подушку. Третий орех тут же разгрыз...

Вера вошла в комнату, а на елке ни одного ореха нет, одни бумажки серебряные валяются на полу. Вера закричала на Рыжика:

– Ты что наделал, ты не дикий зверь, а домашний, ручной!

Рыжик не бегал больше по столу, не катался на двери, не разжимал у Веры кулак. Он с утра до вечера запасался. Увидит кусочек хлеба – схватит, увидит семечки – набьет полные щеки, и все прятал.

Рыжик и гостям в карманы положил семечки про запас.
Никто не знал, зачем Рыжик делает запасы ...

Пятое, шестое и седьмое задания дополняют эксперимент на пересказ искаженного текста. Здесь выявляется степень сформированности у языковой личности представлений о композиционной завершенности речевого произведения. Говорящий, достигший высокого уровня развития внутренней речи, должен, по нашему мнению, интуитивно почувствовать дефектность предлагаемого ему для пересказа текста и в спонтанном воспроизведении бессознательно реконструировать недостающий фрагмент (начало и/или концовку). Способность к такого рода реконструкции (как равно и неспособность) – психолингвистический критерий, позволяющий судить об уровне интериоризованности внутриречевых операций.

Выделение вариантов ответа здесь также напоминало опыты 6 и 5. В результате были представлены три группы пересказов: (а) – тексты, в которых не было попыток реконструировать ни начало, ни концовку; (б) – тексты, содержащие стремление восстановить инициальную фразу; (в) – тексты, в которых испытуемые воссоздавали и начало, и концовку.

а) Девочка вешала орехи/ конфеты/ игрушки всякие// А Рыжик один орех спрятал в башмак/ другой орех под подушку/ а третий сам съел// Она вошла в комнату/ увидела/ что ни одного ореха нет// Она спросила/ Рыжик/ ты это сделал?// Рыжик семечки всегда засовывал/ гостям в карман клал семечки// И никто не знал/ почему он делает запасы//

б) Наступил Новый год// Вера повесила на елку игрушки/ конфеты/ орехи// И вдруг/ когда выходила на кухню/ и белка/ Рыжик/ накинудся на орехи// Один спрятал под подушку/ другой под кровать/ а третий орех моментально разгрыз// Когда Вера вошла в комнату/ смотрит/ ни одного ореха нет// И говорит/ Ты не дикий зверь// Ты домашний зверь// А/ когда гости приходят/ он семечки берет/ хлеб крадет/ а иногда семечки про запас кладет/ гостям кладет семечки в карман//

в) На Новый год Вера повесила на елку игрушек/ орехи в бумаге// Рыжик подбежал к ним/ и давай орехи рассовывать в ботинок/ в карман/ и под подушку запихал// А один взял/ тут же разгрыз// Девочка приходит/ глядит/ а там фольга валяется// Начала она на Рыжика кричать//(...) А он все равно все запасал/ гостям в карманы семечек напихал// Орехи прятал/ хлебные корки// Ну/ в общем/ он так и остался диким//

6-7 лет:	а) – 90%;	б) – 10%;	в) –
----------	-----------	-----------	------

10-11 лет:	а) – 10%;	б) – 85%;	в) – 5%.
15-16 лет:	а) – 5%;	б) – 30%;	в) – 65%.

8. Понимание текста с информативно-смысловой лакуной.

Участникам эксперимента предлагался текст, содержание которого составляло неполное (с пропуском одного фрагмента) повествование о каком-либо событии. Задание состояло в ответе на вопрос «О чем этот рассказ?». Количество слов в ответе не ограничивалось. Образец задания:

Маленькая девочка, плача, подбегает к матери. Мать спрашивает ее:

– Машенька, что с тобой?

– Да, папа вешал картину и ударил себя молотком по пальцу.

– А почему же ты плачешь?

– А я засмеялась.

Приведенное задание представляет особый интерес для выявления способности детей к восприятию целостного смысла речевого произведения. Для выполнения задания подобного типа испытуемый должен в минимально сжатый временной срок на уровне латентных речемыслительных операций восстановить недостающий фрагмент, что возможно лишь при сформированности у языковой личности представления о целостности текста.

Результаты опытов сгруппированы на основе способности испытуемых к встречной перцептивной активности в смысловом восприятии речи. Были выделены следующие типы: (а) – ответ, в котором в качестве ядерного смысла называются лишь главные действующие лица рассказа-эталона; (б) – ответ, свидетельствующий о том, что испытуемый понимает смысл каждой из описанных в рассказе ситуаций, но не способен восстановить пропущенное звено (характерно, что, если испытуемый слышал смех присутствующих при эксперименте взрослых, то он реагировал на него удивлением); (в) – понимание, основанное на реконструкции недостающего информативно-смыслового фрагмента.

а) Это/ рассказ про девочку/... и маму//

б) Здесь говорится/ о том/ что девочка плакала/ и жаловалась маме// И что/ ее папа прибывал.../ вешал картину//

в) Рассказ о том/ что дочка засмеялась/ над папой/ когда он себя стукнул молотком// Он дал ей подзатыльник и она заплакала/... и побежала жаловаться маме//

6-7 лет:	а) – 90%;	б) – 10%;	в) –
10-11 лет:	а) – 3,33%;	б) – 93,33%;	в) – 3,33%.
15-16 лет:	а) –	б) – 5%;	в) – 95%.

9. Выявление скрытого смысла (этического подтекста).

Испытуемым предлагалось без предварительного обдумывания кратко (одним предложением) передать основной смысл данного текста («о чем этот рассказ? в чем его смысл?»). Примеры предлагаемых испытуемым текстов.

а) В коридоре школы ребята играли в футбол. Мяч попал в окно, и оно разбилось. Осколки разлетелись по полу. Мимо бежала девочка-первоклассница, и один из старшеклассников поставил ей подножку. Девочка упала и больно порезалась о разбитое стекло. Она сидела и плакала, но никто не помог ей, и только смех слышался в коридоре.

б) Текст рассказа В. Осеева «Сыновья».

Две женщины брали воду из колодца. Подошла к ним третья. И старенький старичок на камушек отдохнуть присел.

Вот говорит одна женщина другой:

– Мой сынок ловок да силен – никто с ним не сладит.

– А мой поет, как соловей. Ни у кого голоса такого нет, – говорит другая.

А третья молчит.

– Что же ты про сына своего не скажешь? – спрашивают ее соседи.

– Что же сказать, – говорит женщина. – Ничего в нем особенного нету.

Вот набрали женщины полные ведра и пошли. А старичок за ними. Идут женщины, останавливаются. Болят руки, плещется вода, ломит спину.

Вдруг навстречу три мальчика выбегают.

Один через голову кувыркается, колесом ходит. Любуются им женщины.

Другой мило поет, соловьем заливается – заслушались его женщины.

А третий к матери подбежал, взял у нее ведра тяжелые и потащил их.

Спрашивают женщины старика:

– Ну, что? Каковы наши сыновья?

– А где же они? – отвечает старик. – Я только одного сына вижу.

Выполнение этого задания позволяет проверить способность языковой личности к выявлению и экспликации этического подтекста, заложенного в развернутом дискурсе.

Типы выполнения задания выделялись не только на основе способности к пониманию этического подтекста, но и на основе способности к экспликации скрытого смысла. Варианты ответов: (а) – краткий, не очень связный пересказ событийного содержания текста без стремления выделить скрытый смысл; (б) – попытка

обобщенно передать основное содержание рассказа; (в) – экспликация этического подтекста.

а) Рассказ про то/ как матери/ вот/ они хвалили сыновей// А они прыгали и пели// А другой подбежал/ взял тяжелые ведра//

б) Смысл в том/ что/ те женщины хвалили своих сыновей// Что один сильный/ другой хорошо поет// А к матери/ они так относятся/ ни помогают ни в чем// А другая не хвалила своего сына// Ну/ что он обычный сын// А тот был очень добрый/ и помогал маме во всем//

в) Этот рассказ о том/ что нужно помогать матери// Так как мужчина всегда должен помогать женщине//

6-7 лет:	а) – 75%;	б) – 25%;	в) –
10-11 лет:	а) –	б) – 85%;	в) – 15%.
15-16 лет:	а) –	б) – 10%;	в) – 90%.

10. Пересказ текста с неявно выраженным смыслом (иронией).

Испытуемым для спонтанного пересказа предлагался текст, содержащий авторскую иронию по отношению к изображаемым в рассказе поступкам и ситуациям [приносим нашу благодарность автору используемых в эксперименте текстов – Е.В. Дзякович]. Приведем весь текст полностью.

Два друга

В некоторой школе, в некотором классе учились два друга. В обще-то они и друзьями-то не были! Так, вместе в школу ходили, вместе домой возвращались, за одной партой сидели, а так, чтобы дружить... Да, и, в самом деле, ну как они могли дружить? Ведь один был толстый, весь в веснушках, весь в очках; брючки глаженные, на пальцах от фломастеров точки и черточки разноцветные, а в сумке – булочка. Звали его – Евстигней Чижигов. А другой был тощий, лохматый, в кармане – жвачка, в другом – рогатка, стеклышко, три палки коротких, была еще сосулька, да вот беда – растаяла. Его звали Кешка Ежигов. И больше всего на свете любил он за косичку дергать одноклассницу свою (ну, общую их с Чижиговым одноклассницу) – Катеньку Уточкину, да еще в портфель ей мышей сажать – тоже любил. Ну, как им, Чижигову да Ёжикову, дружить было?..

Был как-то урок математики. Уж и звонок прозвенел, и учительница вошла, а Ёжикова все нет. Вдруг влетает: весь красный, волосы всклокочены, дышит тяжело. Ну, учительница его впустила, сел Ёжигов рядом с Чижиговым. Осмотрелся по сторонам, ничего еще ни сказать, ни подумать не успел, как к доске его вызвали. А он, как обычно, домашнюю работу и не делал. И у Чижикова списать не успел. Да и как тут успеешь, если надо было Катеньке Уточкиной в портфель мышь подсунуть, в окно соседнего дома из рогатки выстрелить и убежать быстренько, жвачку на

дымовуху обменять – а перемена всего десять минут. Поплелся к доске Ёжиков. Посмотрел он на конопатого Чижикова, на его уши оттопыренные. Хорош, ничего не скажешь... И решил Кеша. Схватил мокрую тряпку у доски и прямо в Чижикова швырнул. Тряпка у того на очках повисла, Ёжиков радуется: эх, и красавчик теперь Чижиков. Но тут, как всегда, не вовремя, голос учительницы раздался:

– Ну и молодец же ты, Ёжиков! Ну и умница! И отвечаешь замечательно, и ведешь себя прекрасно! Но за дверью ты будешь смотреться еще лучше!

И пошел Кеша Ёжиков за дверь. Грустный пошел. Но вскоре грустить перестал: впереди было столько интересных дел! Во-первых, конечно, Чижикова из рогатки обстрелять. Во-вторых, дымовуху в кабинет математики подбросить. В-третьих, обязательно Катеньке Уточкиной в портфель мышь подсунуть, можно живую, но и дохлая тоже ничего, подойдет. В общем дел важных с срочных у Кеши Ёжикова было еще невпоровот.

Данное задание – разновидность предшествующего. Характер сделанных пересказов, по мысли автора, должен дать представление о способности говорящих к пониманию речевой иронии и способности воспроизведения ее языковыми средствами в своей речи.

Пересказы, полученные в данном эксперименте, сгруппированы следующим образом: (а) – краткий не очень связный пересказ текста; (б) – достаточно подробный пересказ основного содержания рассказа без использования иронии; (в) – подробный пересказ текста-эталона с явно выраженным стремлением передать иронические интонации в авторском повествовании.

а) Они в школу ходили/ и нормально были// Потом началась перемена// Потом Кеша и Ёжик...// Сели// Потом математика началась// А Ёжик где-то гуляет// А Кеша ждет его// А учитель пришел// Потом звонок// Ёжик пришел// Начали уроки// Потом опять перемена//... Встала/ идет//... Как Катины волосы дернут// Катя закричала/ Все учителю расскажу// Пошла учительнице сказала/ Меня Ёжиков за косички/ а я плакала// Потом как даст Кеша Кате в лицо тряпкой//

б) В некоторой школе жили-были два друга// В общем-то они не считались друзьями// Сидели за одной партой/ ходили/ но больно-то не дружили// Один был толстый такой/ в карманах у него была/ разная мелочь// А другой тонкий/ тоже мелочь у него в кармане// Стеклышки дергать// Еще он любил бегать за одной девочкой-одноклассницей/ разгать ее за косички/ подкладывать ей в портфель мышь дохлую// Вот однажды на перемене тот толстый ест булочку// А другой мимо пробегает// Толстый булочку съел/ и пошел в класс/ к математике

готовиться// Прозвенел звонок/ вошла учительница/ началась математика// И пришел тот/ который за Катенькой бежал// Учительница его впустила// Не успел оглянуться/ а его к доске вызвали/ а он домашнюю работу не сделал// Пошел он к доске/ урок не выучил/ и поэтому швырнул тряпкой в лицо тому толстенькому// Повисла у него она на очках// А учительница говорит/ Иди за дверь// Пошел он за дверь/ и обрадовался// Ведь у него много других дел было//

в) В некоторой школе учились два друга// Как сказать/ два друга?// В одну школу ходили/ за одной партой сидели/ но так/ чтобы дружить – нет// Как они могли дружить?// Чижииков был толстый/ в очках/ весь в веснушках// постоянно с отутюженными броками// А руки все во фломастерах// А Ёжииков был тощий/ лохматых/ никогда не учил уроки/ постоянно Катю Уточкину за косы дергал// Вот однажды/ на переменке/ стоял Чижииков/ как всегда у дверь/ и ел булочку// Вышел Ёжииков/ побежал/ а сам думает/ Ешь/ ешь Чижииков/ а то так можно еще и похудеть// А Чижииков посмотрел на него/ подумал бежать за ним/ но передумал/ Торопись/ торопись Ёжииков/ а то не успеешь Кате Уточкиной в портфель мышку подсунуть// Потом Чижииков пошел в класс/ скоро должен был начаться урок по математике// Он открыл книжку/ и начал повторять// Начался урок математики// Вошла учительница// В это время вбежал Ёжииков/ весь красный/ и сел за парту// Но он даже подумать не успел/ как его вызвали к доске// Не успел он/ как всегда/ переписать домашнюю работу у Чижиикова// Но как ему было успеть/ если у него столько дел было/ Поменять жвачку на дымовыху/ Кате Уточкиной подсунуть мышку// В окна соседнего дома пострелять из рогатки// Подумал он об этом/ взял тряпку/ и бросил в розовую физиономию Чижиикова// И повисла тряпка на очках его/ и подумал он/ Вот бы еще одна тряпка/ кинуть бы ею в Катю Уточкину// Хорошо бы на ее косах вместо бантика она смотрелась// Подумал он так/ в это время учительница говорит/ Молодец Ёжииков// Уроки ты выучил// Домашнюю хорошо сделал// Но за дверью ты будешь лучше смотреться// И выгнала его из класса// Вышел он/ погрустил/ а потом подумал/ Сколько дел еще впереди/ Дымовуху в учительскую подбросить/ Мышку подсунуть в портфель Кате Уточкиной// Можно живую/ но и дохлая сойдет//

6-7 лет:	а) – 82,5%;	б) – 10%;	в) – 7,5%.
10-11 лет:	а) – 5%;	б) – 70%;	в) – 25%.
15-16 лет:	а) –	б) – 15%;	в) – 85%.

Обобщим данные, полученные в ходе экспериментов на смысловое восприятие дискурса.

Дети младшей из привлекаемых к опытам возрастных групп (6-7 лет) в ходе выполнения заданий показали следующие результаты. При пересказе воспринятых на слух рассказов дети не смогли

воспроизвести данные им речевые произведения в виде целостных текстов; обычно их пересказы состоят из набора не вполне связанных грамматически предложений, так или иначе соотносимых с общим смыслом прослушанного дискурса. Определенное сходство можно увидеть в выполнении заданий на выявление ядерного смысла и ключевых слов текста: и в том и в другом эксперименте младшеклассники, как правило, воспроизводят первое пришедшее на память предложение или случайный набор слов из первых фраз данного речевого произведения.

Опыты на реконструкцию искаженных дискурсов (текстов с нарушенным порядком абзацев, с отрезанными началом, концовкой, началом и концовкой одновременно) по своим результатам напоминали ухудшенный вариант выполнения задания на простой пересказ: полученные речевые произведения оказались уменьшенным (по сравнению с текстом-эталонном) по объему и еще менее связным набором предложений. Столь же безуспешными оказались попытки 6-7-летних детей понять текст с пропуском информативно-смыслового звена: выполняя это задание, испытуемые часто просто становились в тупик; представленный для понимания дискурс им казался совершенно бессмысленным.

В выполнении задания на понимание и экспликацию этического подтекста младшеклассники продемонстрировали неумение выделить и вербализовать скрытый (неявно выраженный) смысл. То же можно сказать и о выполнении задания на понимание и воспроизведение в пересказе иронии: дети этого возраста в своих пересказах, как и в выполнении первого задания, дают лишь небольшой набор слабо между собой связанных предложений.

В пересказе данного для прослушивания текста испытуемые – дети среднего школьного возраста (10-11 лет) – продемонстрировали хорошую способность к запоминанию и воспроизведению полученной информации: их дискурсы представляют пересказы близкие к тексту, воссоздающие данное речевое произведение буквально, не искажая и не изменяя его языковых элементов. В опытах на сворачивание данной информации к ядерному замыслу и ключевым словам, подростки в целом справились с заданием. Формулируя ядерный смысл текста, дети этого возраста опять-таки прибегали к развернутому, расчлененному обозначению ситуации. Выделяя же ключевые слова, они отдавали предпочтение именам существительным с предметным значением, избегая глаголов, и отглагольных существительных.

Результаты выполнения заданий на воспроизведение искаженного текста школьниками среднего звена нуждаются в отдельном описании. Так, воссоздавая рассказ с измененным порядком абзацев, подростки передавали его содержание так, как услышали, повторяя логическую бессмыслицу исходного речевого произведения. Репродуцируя текст, лишенный концовки, подростки также не пытались восполнить недостающую часть. Что же касается текстов без начала, то в пересказах детей этого возраста можно обнаружить попытки реконструировать недостающую инициальную фразу. Интересно, что в случае, когда предлагаемый испытуемым текст был одновременно лишен начала и концовки, в своих пересказах они восстанавливали именно начало, оставляя финал открытым.

Опыты на смысловое восприятие текстов, содержащих смысловую лакуну, показали, что младшие подростки еще не могут в рамках спонтанного общения восполнить отсутствующее в тексте звено: они способны воспроизвести данное им речевое произведение, которое, как правило, либо воспринимают как бессмысленное, либо (после некоторого раздумья) интерпретируют неверно. Эксперименты на понимание неявно выраженной информации показали, что, во-первых, 10-11-летние школьники способны понять этический подтекст прослушанного речевого произведения, но пока еще не могут передать его в виде сжатой формулы (обычно экспликация смысла текста представляет собой развернутое, аналитическое высказывание, больше похожее на сокращенный пересказ), во-вторых, они еще не обладают умением воспроизводить интонационные тонкости авторской иронии, содержащейся в исходном тексте.

Пересказы речевых произведений, сделанные старшеклассниками (15-16 лет), подтверждают приведенные в 1-й главе данные экспериментов А.А. Смирнова: тексты, созданные испытуемыми, не просто воспроизводят данный им для прослушивания рассказ, а представляют воспринятую и усвоенную информацию в перекодированном виде. Отметим, что в пересказах испытуемых появляются отсутствующие в тексте-эталоне композиционные элементы: инициальная фраза, содержащая формулировку темы дискурса-пересказа и т.п. В опытах на сворачивание текста к ядерной формуле опять-таки наличествует большая по сравнению с речью младших подростков степень обобщенности формулировок: кроме того, что выделение ядерного смысла старшие подростки стремятся производить без расчленения

обозначаемой ситуации на субъект, предикат и объект действия, здесь намечается тенденция к подчеркиванию этического подтекста, содержащегося в данных рассказах.

Особый интерес представляют пересказы искаженных речевых произведений. Так, пересказывая «сходу», без предварительного обдумывания данный им искаженный (с нарушенной последовательностью в изложении информации) текст, старшеклассники в большинстве случаев бессознательно перекодировали полученную информацию и создавали на ее основе связный и достаточно целостный рассказ. В экспериментах на воспроизведение усеченных текстов (текстов с «отрезанными» началом, концовкой, началом и концовкой одновременно) старшие подростки, как правило, стремились реставрировать не только начальную, но и финальную часть данного речевого произведения.

Практически все испытуемые этого возраста оказались способными к пониманию дискурсов с информативно-смысловой лакуной: первая реакция при чтении (после буквально секундной паузы) – смех; после этого старшеклассники обычно давали описание изображенных в тексте событий, восстанавливая недостающий фрагмент. Качественные отличия можно констатировать и в выполнении заданий на понимание и экспликацию неявно выраженного смысла. Так, передавая основное содержание текста с моралитэ, школьники четко и сжато формулировали подтекстовый смысл данного речевого произведения, преимущественно используя лексику, отсутствующую в данном для прослушивания рассказе. В пересказе же текста, содержащего иронию, наблюдалась диаметрально противоположная тенденция: воспроизводя рассказ, старшие подростки сами стремились использовать фразы, построенные на основе иронии, передаваемой интонационными способами.

§2. Становление целостной структуры устного дискурса

1. При изучении процесса овладения языковой личностью композиционно-целостной структурой текста мы будем опираться на уже упомянутое выше представление о «норме текстовости», под которой понимаем образец иерархически организованного текстового целого, соответствующий интуитивному представлению воспринимающего о разворачивании замысла в речевое произведение. Такое представление для дискурсов различной жанрово-стилевой принадлежности будет неодинаковым. Чтобы сделать результаты сопоставительного анализа убедительными, мы

обратимся к материалу, уже привлекавшемуся нами в главе 3: устным спонтанным рассказам школьников о фильмах все тех же трех возрастных групп (6-7, 10-11 и 15-16 лет). Напомним, что речевые произведения школьников были записаны на магнитофон в условиях непосредственного неофициального общения. Это дискурсы, принадлежащие к информативному (см. подробнее во 2-м параграфе пятой главы настоящего исследования) типу речевого поведения. Здесь в качестве основной цели высказывания выступает передача информации о событиях, полученная на основе аудио-визуального восприятия. В качестве объекта анализа мы выбрали тексты, содержанием которых стал рассказ о фильмах авантюрно-приключенческого характера. Из всего многообразия имеющихся в нашем распоряжении записей рассказов о фильмах (около 60 текстов; по 20 с небольшим – каждого возраста) мы выбрали три дискурса, которые наиболее ярко иллюстрируют разные уровни сформированности внутреннего планирования речи. Каждый из представленных дискурсов к тому же отражает уровень речевого развития, соответствующий тому или иному возрастному срезу. Так, первый тип построения текста встретился в 50% рассказов школьников старшего из привлекаемых возрастных групп (15-16 лет); второй – в 50% дискурсов старшеклассников (15-16 лет), 90% – младших подростков (10-11 лет) и 5% – младшеклассников (6-7 лет); третий – в 10% – подростков (10-11 лет) и 95% речевых произведений детей младшего из рассматриваемых возрастных срезов (6-7 лет).

В своем анализе мы опираемся на методики анализа текстового целого как иерархически организованной структуры, которые мы подробно рассматривали выше [См.: Жинкин 1956; Апухтин 1978; Доблаев 1969, 1982, 1987; Дридзе 1979, 1984; Сахарный 1992, 1994; и др.]. Кроме этого, в качестве предварительного анализа текста мы использовали уже описанную в предшествующем исследовании процедуру членения всего текста на сверхфразовые единства (тематические блоки). Однако, если раньше нас интересовал лишь линейный характер межблочной связи в рамках текстового единства, то теперь мы постарались выявить иерархию смыслов, составляющих каждое из намеченных сверхфразовых единств, которая в свою очередь демонстрирует способность (или неспособность) языковой личности строить дискурс в его целостности.

В качестве минимальной единицы анализа мы используем сверхфразовое единство (тематический блок). Вслед за Л.П.

Доблаевым мы рассматриваем его в виде суждения о каком-либо явлении или факте действительности, у которого есть текстовый субъект (С) и текстовый предикат (П). Приведенные ниже распечатки магнитофонной записи рассказов школьников разбиты на сверхфразовые единства, каждое из которых пронумеровано. Иерархическое строение текста показано на схеме, где по вертикали даны уровни предикативной структуры дискурса, а стрелками показано направление смысловых связей между сверхфразовыми единицами. В каждом новом уровне предикации выражается очередной «шаг», ступенька в разворачивании замысла в речевое произведение. Поскольку каждый тематический блок призван передавать некий смысл, содержание которого можно свести к сжатой формуле, мы для удобства восприятия будем на схеме приводить именно эту ядерную формулу.

2. Анализ речевого материала мы начнем в направлении от наиболее сложных по своей структуре текстов к простым. Приведем большую часть рассказа, принадлежащего старшему подростку.

Денис У. 15 л. 4 м. (фильм «Большая прогулка»)

1. Значит/ полетели летчики/ три английских летчика бомбить Францию// Это значит/ вторая мировая война// Их/ значит/ зениткой сбили/ их самолет// И они/ значит/ попрыгали на парашютах// Они значит/ прыгнули// Их разнесло в разные места// Значит/ на парашютах// Перед этим значит/ договорились встретиться в турецких банях// Ну вот// Значит эти летчики/ Макинтош/ капитан/ и еще один летчик/ вот они там/ как выбирались/ значит/ из французского тыла к себе а Англию//

2. Макинтош попал на крышу консерватории// Там на коня как раз сел// Он сразу значит/ с крыши/ собрал свой парашют// пошел вниз// Раз/ спустился/ зашел в один.../ значит/ в уборную дирижера как раз//

3. Дирижер был/ маленький человек/ очень хитрый// Но он/ очень был самовлюбленный/ поэтому он значит все хотел/ как бы по его было// Не считался ни с чьим мнением// Только со своим// Вот значит// А как раз у этого дирижера проходит неприятность// Там должна состояться.../ такой концерт/ открытие// На котором будут присутствовать все/ значит/ великие чины/ немецкие/ крупные// Там всякие эсэсовские генералы/ и прочие// А этому дирижеру значит/ не дают репетировать// Вот/ значит/ подходит немецкий капитан/ и оцепляет весь этот театр//

4. Вот/ он так возмущается/ возмущается// И идет к себе в номер// А там/ значит/ находит этого английского летчика// Сначала он/ значит/ немного испугался// Потом посадил его в шкаф// А летчик

уговорил его/ пойти в турецкие бани/ и встретиться с капитаном// Он/ значит сказал/ что у него усы//

5. Значит в это время еще один летчик/ приземляется на балкон маляра/ который красит// Как раз над плацем/ где строятся фашисты/ фашистские солдаты/ для приема/ торжественного там какого-то/ генерала эс-эс/ который значит/ очень любит/ чтобы у него был мундир чистый// Все время ходит и пылинки сбивает пальцем/ с своего мундира// Как раз ходит этот...//

6. Ну он приземляется/ и начинает отстегиваться// Конечно/ этот весь балкон ходит ходуном// Вся эта подвесная система// Значит как раз выходит это генерал эс-эс// Сбивает пальцем пылинку с своего мундира// И в это время/ маляр роняет ведро с краской/ которое падает перед этим генералом// И он весь становится белый/ в краске этой//

7. Тут же их начинают ловить// Они бегают по крышам// Спускаются/ значит/ к одной женщине/ в квартиру// Она их пустила// Маляр тут же переоделся в ее мужа// И они устроили скандал// А летчик спрятался/ в скважине для лифта// Ну и тоже/ значит спасся//

8. Остается капитан// Он упал к моржам// Там настроен против немцев был/ сторож/ этого зоопарка// Он его вытащил// Переодел// Взял у него парашют/ чтоб на материал// Одежду шить// Ушел//...Пошел в турецкие бани//

9. Ну значит/ летчик уговорил это/ своего маляра/ с которым он бежал/ в турецкие бани// И всем им/ для сбора у них была мелодия/ навсистывать/ в качестве пароля//

10. И вот значит они ходят// Этот дирижер/ маляр и этот капитан//

11. А капитан/ потому как усы/ это очень по-английски// И он боялся/ что его узнают// Он сбрил эти усы//

10. И вот они ходят// Сначала заходит маляр// Видит мужчину с усами// Ходит вокруг него/ и навсистывает эту мелодию// Смотрит на него// Человек ниче не понимает/ и так подозрительно на него глядит// Тут появляется режиссер/ ой режиссер/ дирижер// И тоже навсистывает мелодию/ и ходит вокруг того же мужчины// Вдвоем ходят/ вокруг усамого толстяка такого// Он ниче не понимает// Так на них подозрительно смотрит// Тут заходит этот капитан// Увидев их/ он их подзывает// Ну/ они сначала не понимают// Отнекиваются от него// Потому что он без усов уже// Но значит/ договорились они// И значит все/ пошли они// Вышли/ и там собрались/ значит/ летчики эти// Начали собираться// Они договорились о встрече//

12. А в это время значит/ летчик/ который сидел в шкафу у дирижера/ и начал ходить по его это...// В это время/ значит/ эсэсовский капитан/ проходя по коридору/ услышал/ как летчик уронил вазу// А потому/ как он видел/ что дирижер ушел// ему показалось это подозрительным// Он открыл дверь// А летчик убежал// В окно выпрыгнул/ на чердак/ и убежал//

13. Ну/ капитан/ сам/ значит сел в шкаф/ и сидит// Приходит/
значит/ дирижер/ стучится в шкаф// Макинтош/ выходи// Он значит/
выходит/ капитан// Дирижер сразу падает/ через скамейку// Такой весь
испуганный// Но/ капитан/ не хочет значит/ срывать премьеру
концерта// Значит/ его под конвоем ведет/ чтобы он дирижировал//

14. Ну/ независимо значит/ от этого дирижера/ группа
сопротивления французского/ закладывает значит/ мину на балконе// В
театре// И значит/ там/ такая розочка торчит/ над всеми// Кто-
нибудь захочет обязательно ее воткнуть/ чтобы она вровень была//
Это и есть детонатор// Расчет на немецкую пунктуальность/
педантичность//

15. Как раз туда приходит/ из этой бани выходит/ маляр и
капитан// Они переодеваются в форму немецких генералов// Значит ее
украли/ в бане// Им все честь отдают// Поэтому каждому постовому
тоже честь отдают// На них значит/ генеральские мундиры// И перед
ними там все кланяются/ а они тоже кланяются// Никто значит/ не
понимает/ че эт вдруг на них напало// Такая благосклонность// Значит/
они садятся в лоджию/ как раз над лоджией/ где эсэсовский генерал//
Внизу сидит/ который мундир все время/ чтобы он у него чистый был//
Сидят они значит// Там уже началась премьера/ слушают// И вдруг
значит/ перед этим...// Сидит маляр/ у него значит/ розочка торчит//
Он/ вместо того/ чтобы впихнуть обратно/ он ее взял/ вынул// И
проводки отлетели/ и .../ в разные стороны// Взрыв значит/ не
получится// И в это время/ значит/ эти смотрели/ что проводки
должны быть соединены// Потому что он ее воткнул опять// Капитан
ему/ Неудобно// И воткнул опять эту розочку//

16. А эти подумали/ что сейчас (жест)...// И ток включили/ цепь//
Там получился маленький взрыв// Только детонатор взорвался// Вся
основная масса не взорвалась/ взрывчатки// И там часть балкона
обсыпалась вместе с этой/ со штукатуркой// Как раз на этого
генерала эсэс// Он опять весь белый стоит//

17. Ну/ этот маляр вскакивает и кричит/ Эт не я!/ Эт не я!//
Капитан тут/ значит/ его за руку хватает/ и вытаскивает в коридор//
Молчи!// Все знают/ что это и так не ты//

18. Дирижер вообще испугался/ потому что на него так капитан
уже смотрит// Он ему говорит/ Вы думаете это я?// Нет/ это не я//
Сам значит/ на коленки/ и ползет так к выходу// Уползает так/ на
четвереньках// А часовые на него автоматы// Встает// Пред зеркалом
так волосы// Да-с/ антракт// А там/ такой туалет с двумя выходами//
Они за ним зашли// Он в другой вышел/ и побежал//

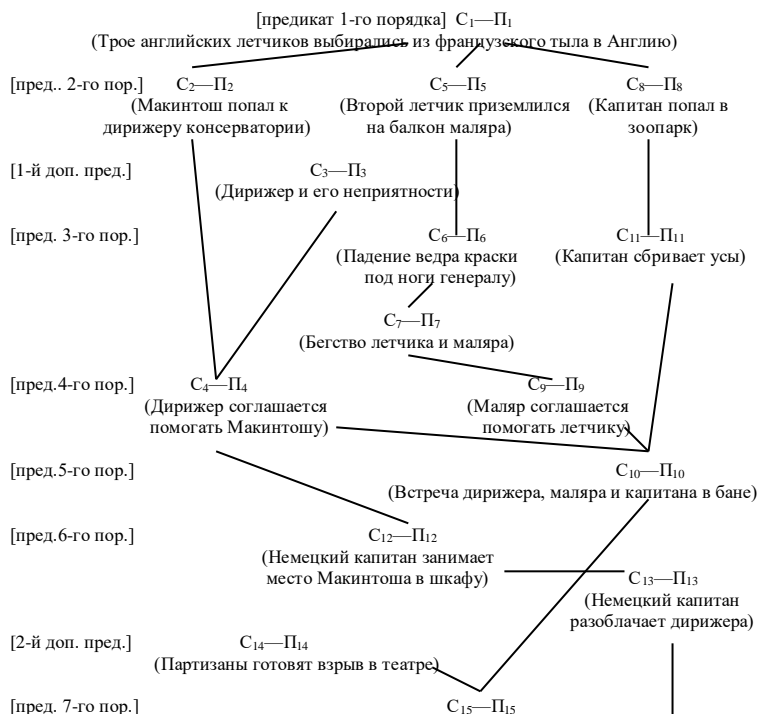
19. Ну/ встречается с этим капитаном и маляром// Они его берут/
как будто/ значит пленник/ и идут// В подвал театра// Там/
канализация/ значит// Водопроводная сеть// И они на какой-то лодочке/
на маленькой/ плывут// Значит/ доплывают они до...// Там выходы
конечно/ есть/ на улицу// На улицу они/ значит/ выплывают//

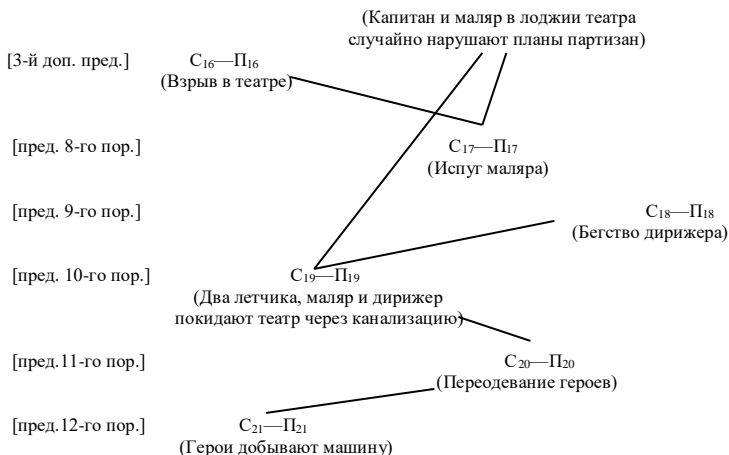
20. А летчик один/ переоделся/ значит/ в девушку// Так они...// Длинная юбка такая какая-то// Капитан выглядывает/ вокруг него там/ ходят женщины в коротких юбках// Он так из люка смотрит/ смотрит/ засмотрелся// Спускается вниз// Отрывает половину юбки/ у этого/ у Макинтоша/ и значит выпихивает его наверх// Люк оставляет открытым// Он значит/ стоит/ там панель// Все значит/ ходят мужчины// Так раз к ней/ хотят подойти// К нему// И падают в этот люк// Они там значит/ отработали систему// Он так падает/ они его раздевают/ сами переодеваются/ потому что они там все в театральных костюмах// Во фраках//

21. Переоделись значит/ и пошли// Ну все собрались/ идут на вокзал// И только/ значит/ на вокзале они должны были встретиться в поезде// И поехать к французской/ английской границе// Ну/ они значит/ на поезд опоздали/ потому что там оцепили вокзал/ и они еле ушли// Сели в какую-то машину/ и значит...// В чужую машину сели/ и поехали/ из города//

Изобразим приведенный выше текст на схеме 12.

Схема 12





Приведенная схема свидетельствует, что по своему строению представленный выше фрагмент рассказа наиболее близок к «психолингвистической норме текстовости». Конечно, речевое произведение, часть которого дана выше, далеко от риторических высот информативной речи. Однако, это целостный текст, в котором формирование поверхностной структуры начинается с экспликации замысла в инициальной фразе (точнее – в инициальном сверхфразовом единстве), реализующей предикацию первого порядка. Все дальнейшее повествование представляет собой поэтапное разворачивание намеченной в начале темы. На уровне предикции второго порядка рассказ как бы распадается на три сюжетных линии, три фрагмента, которые разворачиваются по принципу контрапункта: в некоторых фазах раскрытия замысла сливаясь, а иногда – расходясь друг с другом. На протяжении всего движения сюжета развитие действия основано на прояснении намеченной в начале темы, которая последовательно превращается во все более мелкие подтемы и субподтемы и т.д. Одновременно с этим в речи возникают не связанные с начальной формулировкой замысла побочные субподтемы, которые, однако, в ходе формирования текстового хронотопа вплетаются в одну из подтем, связанную с реализацией общего замысла.

Движение рассказа во времени происходит путем пульсации, где намеченная тема (подтема) не только ветвится на все более дробные микротемы, но и сворачивается, соединяя несколько субтем в подтему нового фрагмента и т.д.

3. Перейдем к рассмотрению рассказа о фильме, наиболее типичного для школьников младшего подросткового возраста. Не очень большой объем рассказа позволяет привести его целиком.

Дима Т. 10 л. 6 м. («Без паники, майор Кардош»)

1. Там сначала показывают/ женищина/ из машины стреляет там в дяденьку// Тот ехал на катере// Она в него стреляет/ и убивает его// И вот значит/ это дело попадает к майору Кардошу// И вот майор ведет расследование// Там целая малина была// И вот они хотели/ все сразу разузнать/ что там/ за банда такая// Вот// И значит/ они принялись за это дело//

2. А там был/ один дяденька такой здоровый/ Капелька// Он там самбист// Ну в общем сильный человек// Вот// Он там очень здорово дрался//

3. Он поехал на машине// Он подъехал/ машину поставил// А ему в машину подложили мину// А когда он приехал на машине...// А там/ какой-то дяденька/ ну старик такой/ играл на скрипке// А сам магнитофон за пазухой включает// Включает/ играет/ делает вид/ что играет// А ему платят// Вот// Он подъехал к этому скрипачу// Вы не можете мне починить машину// Капелька ему говорит// Тут прям машина разорвалась// Такой взрыв дж-ч-ч// Сама взорвалась// Там часовая мина была// Вот// И раз/ Капелька...//

4. А там/ одна девчонка// Я уж не помню/ Муравей/ кажется// Она его выручила из плена//

5. Один раз он ехал с одним из бандитов// Капелька// Вот// И он/ эт самое.../ тот дал ему сигареты// Он закурил/ и заснул// Там специальные сигареты/ они делают// Его привезли/ вот в машину/ самое основное место/ где там...// И бросили в такой подвал// Вот//

6. И там значит/ этот Муравей пробрался/ руки развязал ножиком// Развя...// Он когда только хотел идти/ слышит за коробками такой шелест//

7. А там одна тетенька/ там// В годы войны у нее отец погиб// Он был летчиком// И там у него/ была карта/ где спрятаны драгоценности// Вот// А они были спрятаны под рестораном там// Там построили ресторан// А там за рестораном этот...// И значит они ее все допрашивали/ эту карту// Вот// И значит вот/ там и у...// Там выжидали// Они ее какими-то специальными препаратами// Вот// И ее значит/ заложили коробками// Он услышал/ что кто-то там стонет// Он раз/ раздвинул коробки// Она там лежит// Он ей руки развязал// Раз// Муравей сбежал за водой// В общем// Она уже пришла в себя/ все нормально// Раз//

8. А там часовой такой толстый сидит// А там такая дверь здоровая/ железная// Он сидит так на табуретке/ а тут дверь// Капелька/ такой/ снял с петель дверь/ взял на этого толстого дверь так толкнул/ и по голове его// Пистолет вытащил/ поглядел/ положил//

ушел// Ну там/ засмотрелся// Смотрит/ этот толстяк опять чет/
там шевелится// Раз так/ положил опять//

9. И там значит/ они уплыли с тетенькой// Но тетенька нырнула
первая/ и уплыла за камыши//

10. А там другая/ которая убила мужчину на катере// Она
подъехала на машине// И в Капельку прицелилась// А он такой сто.../
стоит на мосту// Она промахнулась/ а он сделал вид/ что она в него
попала// В воду так упал// Она поехала/ радостная// Такая/ говорит/ Я
Капельку убила//

9. Они уплыли// Вот//

11. И значит/ а этот Муравей/ она там навредила сильно// За ней
погоня такая// А Капелька уплыл с этой женщиной// Уже уехали они/ к
Кардошу// Вот// А эт/ Муравей бежит/ девчонка// За ней на машине на
гончей/ эт/ бандиты такие//

12. Она раз/ смотрит/ машина такая стоит/ «Жигули»// «Жигули»
простая стоит// Она/ раз так/ залетает// Ее шофер спрашивает/ Че
такое?// Погоня?// Ага/ догонят/ зарежут// Эт газ дал// Эта гончая
еле-еле за ними// Их раз так// А тут такой сквер/ и лестница вниз//
Шофер так раз/ затормозил// Эти проехали// Он раз/ свернул/ по
ступенькам/ по лестнице ту-ту/ ту-ту// Раз/ спустился/ едет по всему
скверу/ там// Раз/ вылетают такие бандиты// Вот// Начали их там
ловить// В общем/ они уехали//

13. Вот/ а потом там//... А Капелька приехал к Кардошу// Она
отдала карту Кардошу// Вот// Ну они пока/ ниче не действовали/
потому что надо было сначала всех бандитов взять// А уж потом
братья за это// Вот// И значит//...

14. А вот/ мне еще понравился один эпизод// Там в конце фильма//
Эта тетенька/ которая стреляла/ она последняя// Всех уже
арестовали// Она осталась// Подъезжает// Ну раз...// А там/ одна
женщина/ вот эта/ которая карту-то отдала// Она подъехала на
желтой машине/ своей// Уже прицелилась/ раз// А Капелька такой/ он/
когда она остановилась/ он подполз/ лежит/ она прицелилась уже// Эт
машина стоит поперек// И она целится из окошка// А Кардош берет
так ногу/ раз/ дуло согнул// Спокойно/ вы взяты в плен// Ваши ручки//
Наручники ей надел//

15. В общем эту всю малину разорили/ потом//

16. Они там все/ эт самое бежали/ и значит/ они пошли/ где это
место//... Они все-таки украли эту карту// Они украли эту карту// Да/
и эт самое/ пошли под ресторан// Прodelали...// Там водолазы/ там
вода была// Там трубы спускали// Вот// И там прорвали эти трубы//
Но потом заделали// Они по этим трубам спустились/ там в воду// Не
стали больше делать// Вот/ они просверлили/ прошли по этим трубам
там// Спустились// А там смотрят/ вода// Водолазы спустились под
воду// Там тьма тьмущая// Глубоко очень// Ну/ раз так/ выкачали воду/
там целая система у них была// Вот// И значит пошли под этот

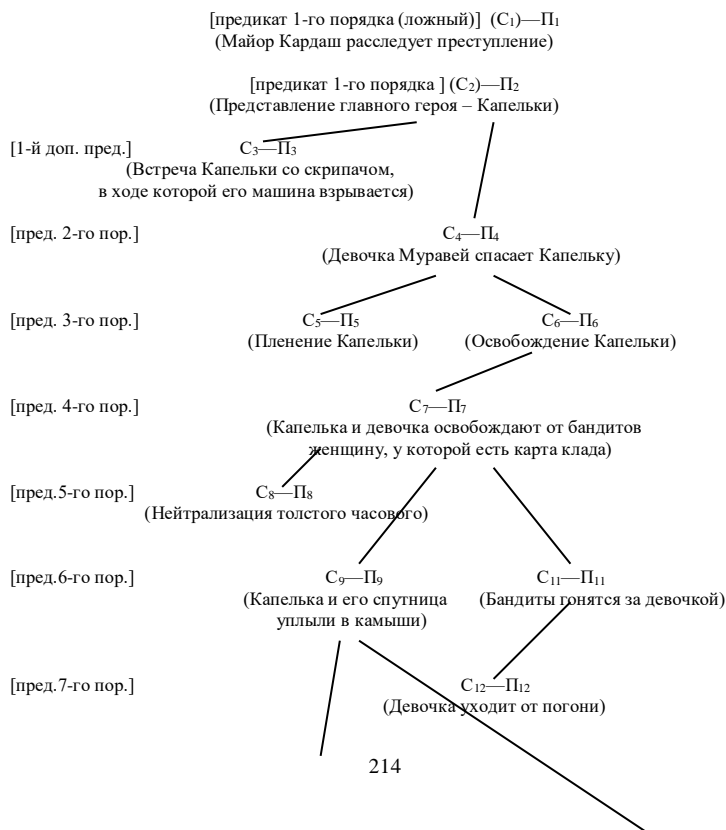
ресторан// Смотрят/ там склад// Там ящички такие лежат/ там с золотом//

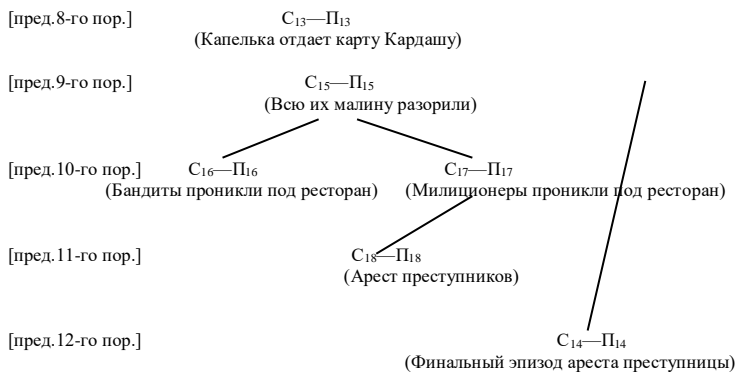
17. А значит милиционеры/ тоже ведь знали// И они с двух сторон вот так// С одного хода прошли/ пробрались как-то/ под ресторан// И с другого//

15. И значит/ их окружили// И когда они/ только уже/ выгружать/ ящички// Бандиты// И тут такие фонари светят так// Сдавайтесь/ вы окружены//

Схематическое изображение этого рассказа (схема 13) вызывает значительно больше затруднений из-за его непоследовательности. При создании схемы мы можем достаточно отчетливо наблюдать распадение целостности в построении речевого произведения на фрагменты, более или менее завершенные.

Схема 13





Схема, приведенная выше, демонстрирует не столь стройное композиционное строение речевого произведения. Однако и здесь мы можем наблюдать стремление говорящего к созданию предикатно-иерархической структуры развертывания замысла в целостный дискурс. Начальный тематический блок содержит в себе попытку наметить общую для всего будущего рассказа тему. Однако тема эта оказывается ложной: упомянутые в первом сверхфразовом единстве герои оказываются периферийными. Вместо экспликации замысла первый микротекст содержит только описание первого эпизода так, как он вспомнился говорящему. Однако в дальнейшем автор рассказа пытается, если не эксплицировать тему всего рассказа, то хотя бы представить его главного героя. Ядерный смысл можно воспринять как похождение главного героя. Дальнейшее повествование распадается на несколько связанных между собой референциально (действующими лицами) фрагментов, повествующих об относительно законченных эпизодах фильма. В некоторых случаях автор рассказа осознает разорванность (нецельность) своего дискурса и в метатекстовых фразах эксплицирует его фрагментарность (*А вот/ мне еще понравился один эпизод//* и т.п.). При том, что некоторое представление о целостности и ее формировании в тексте у говорящего есть, ресурсы его внутренней речи не позволяют ему без предварительного обдумывания спонтанно выстроить стройную с точки зрения иерархии предикатов структуру текста.

3. Наконец, рассмотрим с точки зрения построения целостной структуры рассказ младшего школьника. Приведем типичный для этого возраста устный спонтанный дискурс

Там он пошел в сарай/ а там был Тимофей// Он был/ фокусник был// Потом они ушли из этого сарая/ и пришли там/ на берег озера// Макар говорит/ Я пойду наберу картошки/ ну там на поле/ а ты набери хвороста для костра// Набрал картошки пошел/ а там белые уже пришли/ и ведут этого фокусника// Он там смотрит// Потом// Потом эта пришли/ привели его/ и он стал показывать фокусы// А он сразу там/ приве.../ нашел веревку/ привязал к четырем пушкам// Они там заряжали пушки и веревку// И они там/ взорвались// Он убежал// А белые за ним// Он ударил кулаком одного из белогвардейцев// И коня у него отнял// Там он залез/ и Макар тоже залез// Они скачут// А у него пистолет был// Да/ у фокусника// И он перевернулся задом наперед// А Макар скачет// Он говорит фокуснику/ Ты умеешь держать повод?// Он говорит/ Умею// Они скачут/ а он стреляет// И так/ где-то четыре убил этого// Может пять/ убил белогвардейцев// Потом он чет там/ ногу что ль вывернул/ этот фокусник// Они там еле-еле ускакали там// В камышах там на бо.../ на озере/ в камышах там поползли// Это// У него коленка болела// Потом пришли/ там у разваленого/ а там был погреб// Полезли туда// Он уложил там этого на кровать/ фокусника// А там в кувшине какой-то хлеб остался// И они его съели// Потом пришли белогвардейцы// И там один белогвардеец начал рыть погреб// А другой там студент// тоже белогвардеец/ говорит/ Лучшие хвороста набери// Там набрали/ разожгли// Уже там ночь/ и там уже это...// То есть не ночь/ а там еще было светло/ и там нашли там какой-то/ веревку// Эта// Вот этот белогвардеец/ который хотел погреб вырыть// Эта// Как раз в этом месте был погреб// Эта// Он перерезал эта/ и к нему сразу стрела прицепилась// Эта// Она не прицепилась прям сюда (жест)// Она приклеилась// Отцепил там// Прочел там что-то// Забыл// Прочел/ и говорит он сту.../ студенту// Спрашивает/ Че/ че эт такое?// А это/ ну как там// Да там/ индейский яд/ а просто какая-нибудь смола// Он говорит/ Может быть/ эта...// Ну в общем они нам эта/ все у костра сидят// Но вдруг там эти/ индейцы/ эта/ его друзья/ Макара были// Еще мальчишки были/ прискакали с факелами// И кричат/ а-а-а-а// Они начали стрельбу// Эти два белогвардейцев// Но это там же ведь темно// Там темно// Стрельбу начали// Привели их там к генералу/ черному// Он говорит/ Одного бить/ пока не скажет// А другого в темницу что ль// Ну/ Они убежали// И поехали они на телеге// Их там/ не пустили/ задержали// Ну эти там// Посты/ там// И звонит телефон// Там/ эта// Говорит генерал Черный// Пропустить// Ну пропустили они// Вдруг зазвонил это// Он говорит/ че-т/ еще какому-то// Звонит// Он говорит/ Нет/ слышалось// Просто Макар-следопыт перерезал там провод/ как раз это прям показали// Около будки// Он разговаривает// Ниче там нету// И потом там эта// Он переоделся опять/ фокусник этот// Фокусник эта...// И послал эта/

*его/ Макара/ за этим...// Там у него приятель был// Послал его// Он...//
Пришел/ взял какую-то трубу/ а там мальчишка/ выходит и говорит/
Положи// И там завязалась драка/ эта// И он говор...// И там пришел/
какой-то/ какие-то.../ мать/ и их эта// Мать его пришла/ эта// И
отогнала этого/ большого мальчишку// Большие мальчишка был// И
говорит/ Не девчонка/ мальчишка переодетый// Девчонки так не
дерутся// Ну он там...// А он говорит ей/ если будет они так.../ значит//
Подает своей шапкой/ сигнал// Ну он шапку/ на палку надел/ и повертел
ей// Потом снял ее со своей головы// И тут этот/ фокусник// Ну они
там зашли к этому дому//*

Попытки составить схему разворачивания замысла в речевое произведение на основе приведенной выше записи успехом не увенчались. Дискурс такого типа от представления о норме текстовости находится еще дальше.

Рассказ младшеклассника не членится (или членится очень слабо) на сверхфразовые единства. Здесь нет даже попытки экспликации не только темы всего будущего текста, но даже и его фрагментов: дискурс начинается с описания действия поименованного героя, совершенно не известного слушателю. Далее информация подается в соответствии с уже не раз отмечавшимся нами прагмалингвистическим принципом: ребенок строит рассказ таким образом, будто он и его собеседник (адресат речи) одновременно созерцают изображаемые в речи события. Здесь нет никаких попыток иерархической упорядоченности сверхфразовых единств: последовательность событий определяется той последовательностью, в которой они всплывают в памяти рассказчика.

§3. Интерпретация данных сопоставительного анализа

Представленные выше факты позволяют сделать выводы о психолингвистических особенностях становления дискурсивного мышления языковой личности ребенка.

1. Отправной точкой нашего анализа выступает своеобразие механизма формирования и формулирования мысли в устном дискурсе 6-7-летних детей. Дискурсивное мышление школьников этого возраста опирается на уже завершившийся этап самонаучения языку. Языковая личность ребенка к этому периоду своего развития демонстрирует способность к спонтанному порождению отдельных фраз или небольших сверхфразовых единств, изображающих в речи элементарные ситуации с одним субъектом и одним предикатом. В

том же случае, если в речевой деятельности перед говорящим встает задача создания текста, в котором необходимо смоделировать реальность, включающую в себя несколько подобных ситуаций, дискурс младшего школьника обретает вид ситуативной речи, предложения и тематические блоки которого связаны не между собой, а с воображаемой или реальной ситуацией. Подобное явление наблюдается и на уровне построения текста об увиденном, и при спонтанной реконструкции прослушанного текста. Описанная особенность речемышления свидетельствует о несформированности у детей этого возраста механизма линейного соединения текстовых элементов на уровне создания поверхностной структуры высказывания. «Вербальные сети» в сознании младшего школьника рассыпаются на «ячейки» и «обрывки», соединенные непрочными нитями ассоциаций, которые в свою очередь отражают единство ситуации общения.

Причины отмеченных особенностей порождения спонтанного дискурса проявляются в попытках на разворачивание и сворачивание информации в речевой деятельности. Результаты этих экспериментов показали полную или частичную неспособность младших школьников разворачивать эксплицированную тему в связный текст и, наоборот, сворачивать прослушанное речевое произведение к ядерной формуле. Операции свертывания и, наоборот, развертывания темы в речевое произведение представляют собой базовый слой формирования внутренней речи. К 6-7-летнему возрасту у языковой личности мы отмечаем лишь наличие элементарных навыков порождения речи на уровне предложения и небольшого тематического блока. Однако к этой стадии своего становления языковая личность еще не обладает способностью совершать перекодировку личностного смысла в связный дискурс. При овладении определенными операциями речепорождения на уровне предложения становящаяся личность еще не имеет интериоризованного слоя языкового сознания, связанного с формулирующей стадией создания текста, на которой происходит лексико-грамматическое оформление дискурса.

Отсутствие навыков разворачивания смысла в текст – дефект планирующего устройства внутренней речи младшего школьника: в рамках дискурсивного мышления ребенок этого возраста еще не может совершать не только сложных, но даже самых элементарных латентных операций по перекодировке исходной информации. Это показывают эксперименты на создание предложений по ключевым словам, и на выделение опорных слов в тексте. Еще более наглядно

это обнаруживают опыты по воспроизведению искаженных текстов. Глубинные семантические механизмы перевода воспринятой речи на язык интеллекта, обратные перекодировки с УПК во внутренней речи и т.п. – все эти операции детям этого возраста еще недоступны. Младшеклассник еще не способен создавать на стадии смыслообразования единую семантическую программу, которая последовательно разворачивается в иерархически организованный текст. Сложная событийно-образная информация хранится в его сознании в «неупакованном», несжатом виде и извлекается в ходе речепорождения в той последовательности, в которой поступала на вход познающей системы. Потому дискурс представляет собой «поток сознания», в котором микроситуации всплывают одна за другой в последовательности их восприятия. С этим же связано практически полное игнорирование при создании речевого произведения композиционных элементов его построения, учитывающих возможную перцепцию порождаемой речи.

Дети этого возраста не имеют представления о целостности текста, предопределяемой единством замысла, эксплицирующегося в тему. Это связано с другой особенностью их дискурсивного мышления: с отсутствием в речевой деятельности предвосхищения целостного смысла будущего текста. Как показали эксперименты на экспликацию темы речевого произведения на основе данного фрагмента, 6-7-летний ребенок в ходе порождения речи не имеет осознанного представления об информативном объеме будущего высказывания, о его смысловых границах. Можно предположить даже, что у него отсутствует единый образный гештальт целостного текста, вербальное моделирование которого должно привести к созданию законченного речевого произведения. Несформированность механизма антиципации в еще большей степени отражается на характере смыслового восприятия дискурса. Младшие школьники декодируют текст на уровне цепочки ситуаций, отражаемых в отдельных предложениях и незначительных по объему сверхфразовых единствах. Постигание же сложных текстовых смыслов, предполагающих интеграцию тематических блоков и базирующихся на встречной мыслительной активности перцепиента детям этого возраста еще не доступно.

Указанные особенности дискурсивного мышления младших школьников находят выражение в неспособности к выделению в речи неявно выраженного смысла, будь то ирония или этический подтекст.

2. Дискурсивное мышление языковой личности к подростковому возрасту (10-11 лет) обретает качественные отличия, обусловленные совершенствованием механизма внутреннего планирования дискурса.

Уже наблюдения на уровне поверхностной структуры дискурса позволяют обнаружить появление композиционной стройности речи: спонтанный текст младших подростков приобретает рамку; предложения и сверхфразовые единства отрываются в нем от конкретных ситуаций и соединяются между собой лексико-грамматическими средствами. Речевые произведения уже не выглядят как «поток сознания»: в них намечается интеграция текстовых смыслов, отражающая латентные аналитические процессы внутренней речи. Опыты на воспроизведение текстов показывают расширение вербальной памяти, которая выступает предпосылкой сохранения и воспроизведения значительного объема информации. Наличие в текстах инициальных фраз свидетельствует о появлении в ходе планирования речи представлений о теме будущего текста, эксплицирующего в первичной записи замысел, семантическую программу речевого сообщения. Как правило, формулировка темы еще недостаточно сжата; она дается в виде высказывания, аналитически обозначающего разные компоненты ситуации – субъект, предикат и объект – и больше напоминают краткий пересказ текста, что свидетельствует о том, что процесс интериоризации речевых операций еще не глубок.

Указанные особенности дискурсивной деятельности школьников этого возраста связаны с главным приобретением их вербального мышления – с овладением операциями разворачивания замысла в текст и, наоборот, сворачивания поступающей на вход информации к ядерной формуле. Яркой иллюстрацией этого выступают эксперименты на порождение текста по данным началу, теме и ключевым словам, а также опыты по сведению содержания текста к ядерной формуле и выделению в нем «опорных» (ключевых) слов. Механизм компрессии информации – основа внутренней речи языковой личности. Он проявляется на стадии формулирования речи и позволяет говорящему производить перекодировку личностного смысла в законченное речевое произведение. Этот элемент внутреннего планирования формируется на основе логико-речевых операций во внешней речи и становится базой для порождения и смыслового восприятия текстов.

Однако, как уже было сказано, интериоризация внешнеречевой деятельности у подростков еще недостаточна. Это становится

причиной того, что тексты, созданные школьниками этого возраста, еще далеки от совершенства: они немногословны, их структура страдает незавершенностью. Именно поэтому в опытах на воспроизведение текстов с усечением (начала или концовки) подростки восстанавливали начало (где предполагалась тема, эксплицирующая общий смысл текста), но обычно не заботились о воссоздании концовки, придающей речевому произведению законченность. Несовершенство внутриречевых процессов дискурсивного мышления у школьников этого возраста хорошо показывают эксперименты на воспроизведение искаженного текста: в спонтанном речепорождении они еще не способны совершать латентные операции по перекодированию полученной информации, включающую в себя перевод на язык интеллекта и затем разворачивание осознанного смысла в новый дискурс. Воспроизводя искаженный текст, подростки опирались не на понимание, а на запоминание (не всегда осмысленное). Недостаточный уровень внутриречевых операций у подростков показали и опыты на понимание текстов с пропуском смыслового звена: слушая текст, дети этого возраста оказались способными лишь понять каждый из составляющих его фрагментов, но восполнить фрагмент, мотивирующий смысловой переход, связь между двумя описываемыми ситуациями, они еще не в состоянии.

Новое в спонтанном формировании дискурса детьми среднего возраста связано и с появлением у них механизма антиципации общего замысла речи. Это показали опыты на предвосхищение замысла по данному фрагменту. На основе экспериментальных данных мы можем утверждать, что подростки в порождении целостного дискурса не просто создают серию предложений по ассоциации, а предвосхищают общее смысловое наполнение будущего высказывания и только после этого разворачивают его в целостный текст. Однако и здесь мы должны констатировать пока еще недостаточно высокий уровень такого обобщения: в экспликации замысла дети использовали главным образом лексику данных фрагментов; сама же формула замысла больше напоминала сжатый пересказ текста. Указанные особенности свидетельствуют о том, что, хотя основные процедуры внутреннего планирования речи и осваиваются, дети еще не могут совершать сложных перекодировок в своем сознании.

Отмеченные особенности порождения спонтанного дискурса наглядно предстают в ходе анализа целостной структуры значительного по объему текста. Разворачивая замысел в дискурс,

подростки уже делают попытки иерархической организации предикатов, которые отражают стадию предвосхищения каждой темы и подтемы в будущем речепорождении. Создание сложного в тематическом отношении текста уже несет в себе попытку иерархического структурирования информации. Однако и здесь несовершенство механизма внутреннего планирования не позволяет подросткам производить сложные операции по разворачиванию и сворачиванию теста в рамках спонтанной речевой деятельности. Именно поэтому рассказы, созданные детьми этого возраста, как правило, распадаются на несколько небольших фрагментов, организованных более или менее стройно, но автономно, вне зависимости от общего замысла развивающих каждый свою подтему и субподтему. Анализ целостной структуры позволяет констатировать у детей подросткового возраста некую промежуточную стадию формирования внутреннего планирования речи, которая свидетельствует как о существовании аппарата порождения текста, так равно и о его несовершенствах, не позволяющих на уровне речепорождения совершать сложные перекодировки информации.

В отличие от младшеклассников, дети среднего школьного возраста воспринимают и понимают неявно выраженный в тексте смысл. Передавая основное содержание текста с этическим подтекстом, они пытаются сформулировать заложенную в нем мораль. Однако, при том, что дети осознают наличие в речевом произведении неявно выраженной информации, они не могут адекватно репрезентировать ее в знаковых формах. Наиболее отчетливо это проявляется в задании на воспроизведение речевого произведения, содержащего иронию: логично и четко передавая содержание рассказа, подростки не способны воспроизвести смысл, передаваемый посредством иронических конструкций.

3. Речевое становление школьников в рамках подросткового возраста характеризуется совершенствованием дискурсивного мышления. К старшему подростковому возрасту (15-16 лет) языковая личность обретает способность ко все более тонким и сложным внутриречевым операциям.

Анализ поверхностной структуры дискурсов старших подростков показывает совершенствование композиционного строения их речи. Тексты старшеклассников демонстрируют не просто представление о формировании контекстных связей; они в рамках небольшого описания уже содержат ориентацию на

целостность и завершенность: инициальная фраза дискурса эксплицирует ядерный смысл всего высказывания, последующее развитие темы идет по принципу расширения и, наконец, в финале сужается до обобщения. Указанные характеристики дискурсивного мышления старшеклассников демонстрируют и эксперименты на воспроизведение «усеченных» текстов. Их результаты свидетельствуют о том, что вместе с ориентацией на целостный смысл, у старшеклассников совершенствуется представление о композиционной структуре дискурса: испытуемые данного возраста последовательно реконструируют не только текстовый зачин (где восстанавливается формулировка темы), но и (чего нет в опытах со школьниками среднего возраста) в большинстве случаев воссоздают недостающую концовку, завершающую (резюмирующую) основное содержание.

В порождении речи старшим подросткам доступны более сложные операции по разворачиванию дискурса: тексты, построенные ими на основе ключевых слов и данного начала представляют собой многоэтапное разворачивание замысла. Еще более показательной демонстрацией новых возможностей в формировании высказывания стали эксперименты с реконструкцией текста по его фрагменту: создавая связный текст по данному началу, концовке, началу и концовке одновременно, старшеклассники, в отличие от младших подростков, свои реконструкции начинают с экспликации темы (определения ядерного смысла будущего рассказа) и только потом разворачивают ее в связный текст. Уже это свидетельствует об усилении упреждающего синтеза в ходе речепорождения. Указанное положение в еще большей степени подтверждают опыты по экспликации ядерного замысла по данному фрагменту: определяя тему дискурса, часть которого предложена для прослушивания испытуемому (начало, ключевые слова, концовка), старшеклассники формулировали ее в перекодированном и максимально компрессированном виде; для обозначения темы они использовали лексику, отсутствующую в данном им фрагменте. Ориентацию в смысловой перцепции на целостный смысл нагляднее всего продемонстрировали опыты на понимание текстов с информативно-смысловой лакуной: в ходе спонтанного восприятия старшеклассники легко восполняли недостающее звено на уровне латентных внутриречевых операций; после чего в ходе выполнения задания они воспроизводили текст, восстанавливая, пропущенный эпизод.

Уровень сформированности механизма внутренней речи у старшеклассников еще нагляднее показывают опыты на понимание текстов. Простое воспроизведение данного речевого произведения здесь опирается уже не на запоминание, а на перевод информации на язык интеллекта и последующее разворачивание осмысленного концепта в связный переструктурированный дискурс. В еще большей степени это подтверждает эксперимент на спонтанное воспроизведение искаженного текста: не имея в задании инструкции исправить алогичность предлагаемого речевого произведения, испытуемые на основе полученной информации сформировали свой «правильный» текст. Результаты этого задания показывают нечто качественно новое из того, что появилось в дискурсивном мышлении языковой личности: способность к сложным латентным перекодировкам во внутренней речи. Одновременно с этим мы можем констатировать усложнение операций по свертыванию информации и сведению ее к единой формуле. Опыты по выделению ядерного смысла небольших по объему текстов демонстрируют способность к сжатым, максимально компрессированным формулировкам, которые в своем составе используют не только присутствующие в тексте слова (опять – перевод на язык личностных смыслов). В выделении ключевых слов также появляется нечто новое: при том, что их обобщающая сила возрастает, они включают в себя не только обозначение текстовых референтов, но и предикаты (перечень основных действий).

Отмеченные особенности речепорождения – способность к смысловой антиципации, к сложным латентным перекодировкам и трансформациям во внутренней речи – проявляется в построении старшеклассниками значительных по объему спонтанных текстов. Это хорошо иллюстрируют целостные рассказы о фильмах. Дискурс-рассказ четко членится на фрагменты и сверхфразовые единства, которые последовательно разворачивают намеченную в инициальной фразе тему. По мере развития эксплицитно сформулированного замысла, повествование то расширяется (дробя тему на фрагменты, развивающие подтему, которые, в свою очередь делятся на микротексты, реализующие субподтемы и т.д.), образуя систему иерархически расположенных предикатов, то наоборот сужается, соединяя несколько субподтем в новую подтему нового фрагмента, связанного, впрочем, с общей единой темой всего целостного дискурса. Вся описанная нами процедура расширения и свертывания иллюстрирует сложные речемыслительные операции

по формированию и формулированию смысла, связанные с перекодировками и трансформациями исходной информации.

Наконец, отметим и то новое, что появляется в речи старших подростков на уровне восприятия и понимания неявно выраженного смысла: выявляя ядерное содержание речевых произведений с подтекстом, испытуемые-старшеклассники не просто передают их событийное содержание, но и достаточно четко эксплицируют скрытый этический смысл. В пересказах дискурсов с иронией они не только осознают неявно выраженную авторскую интенцию, но и воспроизводят ее в своем пересказе.

4. Таким образом, проведенный сопоставительный анализ особенностей речевой деятельности на разных возрастных срезах показывает характер развития дискурсивного мышления языковой личности.

После завершения стадии самонаучения языку как системе языковая личность в рамках дискурсивного поведения способна на речевые действия, опирающиеся на деятельность в рамках конкретной ситуации. Без опоры на наглядно созерцаемые или воображаемые факты или явления ребенок еще не в состоянии строить речевые произведения, содержащие текстовые смыслы. Дискурсивное мышление в этом возрасте ограничивается вербальным моделированием одноактных действий на уровне одного-двух предложений. К завершению младшего школьного возраста ребенок обретает способность к важнейшим латентным операциям по сворачиванию и разворачиванию информации, которые составят основу его внутренней речи. Способность к внутреннему планированию речевой деятельности позволяет подростку в построении дискурса оторваться от конкретной ситуации и строить целостные связанные речевые произведения, несущие в себе сложные, иерархически организованные текстовые смыслы. Однако интериоризация внешней речевой деятельности во внутриречевую у младших подростков еще не очень глубока: им еще не доступны сложные семантические построения на глубинном смыслообразующем уровне порождения и понимания высказывания. Дискурсивное поведение школьников среднего звена, несмотря на автоматизированность процессов создания текстов, еще не всегда осмысленно; речь и мышление в процессе построения текстов еще не сливаются полностью. Такое соединение при нормальном развитии языковой личности наблюдается лишь к окончанию школьного детства. Именно в этом возрасте школьник

обретает способность к построению сложных вербально-логических операций во внутренней речи. Это связано с еще большей интериоризацией внешнеречевых процессов, которая затрагивает наиболее глубинные смыслообразующие стадии речевой деятельности – стадии формирования замысла, опирающиеся на тонкие операции антиципации, компрессии и перекодирования информации с кода вербального на код индивидуально-личностных смыслов (УПК) и мн. др.

Путь развития дискурсивного мышления человека можно представить как процесс, сопровождающий социально-интеллектуальное становление личности, в котором в ходе интериоризации внешнеречевых форм во внутриречевые наблюдается все большее сближение текстовых способов моделирования действительность и глубинных когнитивно-мыслительных процессов.

Выявленные закономерности становления дискурсивного мышления представляют собой обобщенную модель, в которой мы сознательно абстрагируемся от различий в становлении конкретных языковых личностей. Укажем лишь на огромное влияние на процесс речевой эволюции ребенка школьного обучения, в ходе которого в детском языковом сознании формируются представления об обобщающей функции слова, составляющий основу понятийного аппарата и т.п. Особо нужно здесь отметить ту важную роль, которую играет в становлении речемышления школьника обучение грамоте и возникновение на его базе письменной дискурсивной деятельности, предполагающей дополнительные усилия по осознанному порождению и восприятию текстов. Подчеркнем, что овладение психолингвистическими механизмами порождения письменных речевых произведений, которые строятся на основе максимально полного использования грамматических средств языка, непосредственно влияет и на развитие устной речи в направлении все большего абстрагирования от ситуации общения, развития текстового анализма, проявляющегося в совершенствовании процессов разворачивания замысла в целостный текст и т.д.

§4. Попытка нейролингвистической интерпретации полученных данных

Размышления, представленные в настоящем параграфе, имеют характер предварительных гипотез, которые нуждаются в проверке,

подтверждении, коррекции или опровержении. Обширный материал детской речи, положенный в основу исследования, составившего содержание настоящей работы, как нам кажется, допускает интерпретацию в ракурсе теоретических достижений нейролингвистики, науки родственной психолингвистике. Проблема онтогенеза речевой функции мозга в современной отечественной и зарубежной науке относится к числу наиболее актуальных. Сегодня она еще далека от окончательного разрешения, и потому взгляд на данные сопоставительного анализа речевого материала, представляющего как бы разные возрастные срезы, может оказаться полезным для прояснения закономерностей формирования мозговой организации языковой способности человека.

С давних пор известно, что поражение речевых зон мозга у взрослых и у детей приводят к неодинаковым нарушениям речевых функций. Более того, даже удаление одного из полушарий мозга в раннем детстве часто не искажает картины речевого и интеллектуального развития ребенка. Накопление клинических данных привело к созданию теории эквиполярности, или прогрессивной латерализации функций, смысл которой в том, что в раннем онтогенезе оба полушария головного мозга в равной мере участвуют в осуществлении речевой деятельности [Lenneberg 1967]. В ходе дальнейшего становления личности одновременно с расширением социального опыта и под воздействием обучения наиболее важные речевые операции постепенно сосредотачиваются в левом (доминантном) полушарии мозга. На ранних же этапах развития оба полушария одновременно осуществляют руководство речью, реализуя принцип билатерального функционирования языковых и речевых явлений [Gazzaniga 1970]. Правда, у сторонников этой концепции нет единства в определении сроков завершения латерализации: к подростковому возрасту [Lenneberg 1967], или к возрасту завершения периода самонаучения языку [Basser 1962].

В последние два десятилетия было опубликовано значительное число фактов, ставящих под сомнение концепцию эквиполярности: признаки функциональной неравнозначности полушарий по отношению к руководству речевой деятельностью были обнаружены уже у младенцев [подробнее см.: Симерницкая 1985: 10-15; Спрингер, Дейч 1983: 148-164]. Однако, несмотря на теоретические разногласия, можно с достаточной долей уверенности согласиться с тем утверждением, «что удельный вес

правополушарных и левополушарных компонентов речевой деятельности является неодинаковым на разных ступенях онтогенеза и что в детском возрасте правополушарные компоненты играют более важную роль, занимают больше места в общей структуре речи, чем у взрослых» [Симерницкая 1985: 15].

В своих размышлениях мы не имеем возможности опираться на данные клинических исследований, потому мы будем использовать все тот же старый добрый сопоставительно-описательный метод, сравнивая, во-первых, мозговую организацию взрослого среднестатистического носителя языка и функции дискурсивного мышления, которые свойственны тому или иному детскому возрасту после завершения периода самонаучения языку; во-вторых, сопоставляя речевые данные разных возрастных срезов, попытаемся понять, какому периоду языковой личности соответствуют какие тенденции мозгового развития.

Обратимся к особенностям дискурсивного мышления детей 6-7 лет. Здесь мы можем констатировать наличие речевых функций, свойственных и правому и левому полушарию мозга. Из области левополушарной грамматики нужно прежде всего отметить механизм управления языковыми единицами разных уровней языковой структуры: фонематический слух, механизм выбора морфологических форм и лексических значений, наконец – умение оперировать наиболее элементарными схемами простого и сложного предложений. Однако при построении дискурса в речевом поведении младших школьников значительную роль играют процессы, считающиеся прерогативой правого полушария. Как не раз было отмечено нами, речевые произведения детей этого возраста крайне ситуативны: предложения, составляющие спонтанные тексты младшеклассников, связаны не между собой, а с изображаемой в речи ситуацией, для чего используются речевые элементы правополушарной грамматики – дейкисы (местоимения и дейктические наречия). Более того, дискурс сохраняет целостность исключительно благодаря единству сохраняемого в правом полушарии мозга образа ситуации; только предполагая наличие такой целостности, мы можем говорить о текстовом строении речи младших школьников.

Деятельностью правого полушария объясняются особенности текстовой референции в устной речи 6-7-летних детей, мотивирующей преобладание в их информативных дискурсах репрезентативно-иконических стратегий моделирования реальности. Знаковые средства этого типа дискурсивного мышления

включают в себя невербальные коммуникативные элементы, составляющие то, что И.Н. Горелов назвал невербальным базисом общения [См.: Горелов 1984, 1980], т.е. первичную, примарную (в фило- и онтогенезе) коммуникативную систему, которая тоже «располагается» в правом полушарии. Заслуживает отдельного упоминания то, что именно в этом возрасте происходит накопление речевых элементов, которые впоследствии языковой личностью будут использоваться механически, по принципу «стимул–реакция»: сюда можно отнести и разного рода инвективные (вплоть до табуированных) коммуникативные элементы, междометные и звукоизобразительные слова, элементы субкультуры, клишированные этикетные выражения и т.п.

Рассматривая под углом нейролингвистики данные порождения и понимания речи, прежде всего нужно отметить значимое отсутствие в дискурсивной деятельности младших школьников важных для построения целостных текстов левополушарных умений, связанных с операциями сворачивания, разворачивания, перекодирования информации. Особенно наглядно это проявляется в экспериментах на смысловое восприятие текстов. Уже в элементарных опытах по реконструкции текста можно отметить понимание не текста в его целостности, а отдельных его предложений (что, кстати сказать, есть результат деятельности правого, а не левого полушария). Практически все задания на переосмысление, перевод информации на язык личностных смыслов остается недоступным испытуемым этого возраста; все задания выполняются однотипно: вместо воспроизведения, формулировки ядерного смысла и т.д. младшеклассники воссоздают отдельные предложения. Те же особенности мы наблюдаем в построении значительного по объему дискурса: здесь еще нет свойственных левополушарной грамматике иерархически построенных структур; текст рассыпается на изолированные в грамматическом отношении фразы и небольшие сверхфразовые единства, объединяемые единой ситуацией, которая присутствует в сознании говорящего в виде серии образов, отдельных гештальтов, составляющих мозаичную модель реальности.

Эволюция характера мозговой организации дискурсивного мышления языковой личности от начала школьного детства к подростковому возрасту характеризуется развитием речевых функций левого полушария. Прежде всего это находит выражение в уменьшении степени ситуативности устного дискурса: ситуативные замещения последовательно вытесняются центральным способом

реализации межфразовых связей — лексико-семантическими повторами. Проявляется это и в изменении характера текстовой референции: уменьшении роли дейктических элементов и увеличении степени таксономичности в референции имен, в овладении механизмом кореференции и т.п. Все это приводит к появлению в информативной речи средних школьников репрезентативно-символической и даже объектно-аналитической стратегий дискурсивного мышления, которыми, как считается, руководит главным образом левое полушарие мозга. Средства правополушарной изобразительности в речи младших подростков (10-11 лет) сохраняются, но постепенно уходят на периферию.

К подростковому возрасту у школьника появляется внутренняя речь: языковая личность обретает способность разворачивать данную ей тему в целостное речевое произведение, и сворачивать его к ядерной формуле. Учеными выявлено, что эти операции также связаны с деятельностью левого полушария. В ходе порождения значительного по объему целостного текста говорящий членит его на дискретные, связанные между собой и расположенные в иерархическом отношении друг к другу тематические блоки. Однако, как уже было сказано выше, уровень развития внутриречевых левополушарных процессов еще не очень высок: детям этого возраста доступны только наиболее элементарные операции по компрессии и разворачиванию информации; целостный текст часто распадается у них на слабо между собой связанные фрагменты; сложные латентные внутриречевые перекодировки им еще не доступны. Те же тенденции можно отметить при анализе смыслового восприятия у детей среднего школьного возраста: младшие подростки уже обладают значительным объемом вербальной памяти, они способны свести информативное содержание целого текста к одной лаконичной формуле. Однако, как показали эксперименты по реконструкции искаженных текстов и восприятию текстов со смысловой лакуной, дети не могут переконструировать текст, восстанавливая его целостность по части, или же реконструировать логическую лакуну. Все названные процессы, по мнению большинства нейролингвистов, связаны с деятельностью левого полушария мозга, речевая компетенция которого еще развита недостаточно.

Наряду с приведенными соображениями, хотелось бы обратить внимание на следующие факты речевого развития детей в младшем школьном возрасте. В этот период мы можем отметить овладение языковой личностью переносными метафорическими значениями,

составляющими языковую картину мира этноса [См., например: Седов 1997: 66-70]. Именно в этом возрасте школьники приобретают способность к пониманию нестертых метафор, в большинстве своем построенных на основе синестезии (резкий звук, мягкий контур, тяжелый взгляд). Как мы уже отмечали выше, подобные речевые функции – прерогатива правого полушария мозга. Другая особенность речевой эволюции в рамках младшего школьного детства, о которой имеет смысл сказать, отражена в опытах по выделению ключевых слов данного текста. В отличие от первоклассников, младшие подростки (10-11 лет) смогли выполнить задание на выделение ключевых слов. Однако, выявляя «опорные вехи», необходимые для запоминания и понимания текста, они назвали лишь имена существительные с конкретным референтным значением, которые, как мы помним, также соотносятся с деятельностью правого полушария. Уже эти факты позволяют говорить о том, что мозговое развитие языковой личности до подросткового возраста опирается на совершенствование не только левополушарной, но и правополушарной речевой компетенции. Иными словами, речевые функции правого и левого полушарий идут параллельно, дополняя друг друга в общем процессе становления коммуникативной компетенции языковой личности.

Сопоставительный анализ дискурсивного мышления школьников младшего и старшего подросткового возраста показывает резкий качественный скачок в развитии левополушарных речемыслительных операций. Прежде всего это проявляется в повышении уровня текстового аналитизма, крайней формой которого становится овладение старшеклассниками метатекстовыми функциями речи. Уже на уровне текстовой когезии можно отметить появление в спонтанных монологах старшеклассников новых субъективно-модальных элементов текста. Что же касается характеристики в целом информативного речевого поведения, то подростковый возраст, как мы уже отмечали [См.: Седов 1998, 1999], отличается интенсивным использованием нарративных стратегий дискурсивного мышления, основой которых как раз является левополушарный аналитизм. Появление в коммуникативном репертуаре старшеклассников объектно- и, особенно, субъектно-аналитических способов передачи информации (когда реальность, стоящая за текстом не показывается, а дается в виде авторского аналитического комментария), видимо, есть также свидетельство совершенствования левополушарной грамматики.

Отмеченные выше тенденции становления речевых функций мозговой организации хорошо показывают результаты психолингвистических экспериментов на порождение текстов. Формируя высказывание, школьники этого возраста, как правило, прежде эксплицируют его ядерное содержание (предвосхищая будущую смысловую целостность дискурса), после чего разворачивают речевое произведение, создавая стройную систему иерархически связанных предикатов. Способность к сложным перекодировкам информации в ходе порождения речи связана с речемыслительными операциями левого полушария головного мозга.

Еще более наглядно демонстрируют резкий скачок в развитии левополушарной грамматики опыты на смысловое восприятие устной речи. Уже элементарные пересказы текстов показывают, что участники экспериментов не просто воспроизводят речевое сообщение, а переосмысливают его содержание, переводя на свой идиостиль, после чего дают в сжатом пересказе своими словами. Сворачивая информацию к ядерной формуле, старшеклассники выдают максимально лаконичную фразу, обозначая ситуацию текста отглагольным существительным. Выделяя ключевые слова данного текста, старшие подростки (в отличие от школьников среднего звена), кроме имен существительных, обозначающих основные референты текста, приводят и недоступные правому полушарию глаголы и отглагольные существительные. Однако самым яркими свидетельствами левополушарных возможностей старших подростков стали опыты по воспроизведению искаженных текстов и текстов, содержащих смысловую лауну. Прослушав прочитанный им сознательно искаженный текст (в нем были переставлены местами некоторые абзацы), школьники этого возраста (задание которых состояло только в воспроизведении данного им речевого произведения) без предварительного обдумывания в качестве пересказа выдавали новый целостный осмысленный дискурс, построенный на основе полученной информации. Результат этого опыта свидетельствует о возрастании возможностей для латентных речемыслительных операций по перекодированию, компрессии, трансформации и т.п. в отношении исходного речевого материала, поступающего на вход в языковое сознание. То же можно сказать о понимании испытуемыми этого возраста текстов с пропуском информативно-смыслового звена. Старшеклассники (опять-таки в отличие от младших подростков) оказались способными к мгновенному восполнению недостающего

фрагмента, восстанавливающего логику развития сюжета небольшого рассказа. Все эти качественно новые экспериментальные показатели понимания речи связаны исключительно с деятельностью левого полушария мозга.

Особо нужно остановиться на интерпретации опытов по предвосхищению общего замысла текста на основе данного фрагмента (начала, концовки, ключевых слов). Мы уже отмечали то, что такое предвосхищение демонстрирует речевой материал экспериментов с младшими подростками. В экспериментах со старшеклассниками можно отметить большую степень компрессии в формулировках темы, использование лексики, которой в данном фрагменте нет. Сама процедура смысловой антиципации опирается на совместную деятельность правого (где появляется общее образное представление, гештальт будущего текста) и левого полушарий (где происходит вербализация образного предвосхищения). Опыты показали, что в общем процессе развития дискурсивного мышления в рамках подросткового возраста одновременно с левым полушарием развиваются и речевые функции правого полушария, отвечающего за формирование первичной семантической записи текста в знаковом материале предметно-схемного кода.

Резюмируем представленные выше соображения. Прежде всего нужно сказать о том, что в ходе эволюции языковой личности можно наблюдать асимметричный процесс развития речевых функций разных полушарий головного мозга. К периоду завершения самонаучения языку можно констатировать равноправное участие обоих полушарий мозга в осуществлении процессов дискурсивного мышления. В дальнейшем, на протяжении младшего школьного возраста, речевые функции правого и левого полушария развиваются параллельно, дополняя друг друга в руководстве речевой деятельностью. С достаточной долей очевидности здесь присутствует намечающееся превалирование в речевом развитии левого полушария. Становление мозговой организации дискурсивного мышления в рамках подросткового возраста приобретает характер резкой асимметрии в темпах развития разных полушарий. При том, что правое полушарие овладевает новыми операциями порождения и понимания речи, развитие речевых функций левого полушария выглядит как «взрыв», интенсивный скачок, в ходе которого происходит формирование сложнейших аналитических процессов, связанных с

трансформацией, компрессией, перекодировками и т.п. информации во внутренней речи.

* * *

Результаты исследования трех различных аспектов становления структуры устного дискурса, представленные выше, освещают процесс эволюции языковой личности в целом, игнорируя многообразие индивидуальных черт дискурсивного поведения людей в зависимости от уникальных особенностей их социально-коммуникативного опыта. Здесь мы как бы даем модель формирования коллективного портрета языковой личности представителя русского этноса. На определенном этапе исследования, по нашему глубокому убеждению, такая степень абстракции не только возможна, но даже необходима.

Однако не может не возникнуть вопрос о характере формирования дискурсивного мышления разных носителей языка, об отличиях становления структуры устного дискурса в соответствии с их социально-психологическими свойствами. Постановка такого вопроса открывает серьезный аспект изучения эволюции языковой личности, всестороннее рассмотрение которого, думается, должно в будущем вылиться в целую серию значительных по материалу исследований. Подходы к ее разрешению представлены в следующей (пятой) главе настоящей работы.

Глава 5

ОПЫТ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ЭВОЛЮЦИИ СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Исследование социолингвистической природы становления структуры устного дискурса, описанное в настоящей главе, представляет собой не только и не столько результаты сопоставительного анализа речевого материала детских высказываний, сколько изложение концептуальных гипотез, которые намечают перспективы изучения этого аспекта эволюции языковой личности. Нас прежде всего интересовало то, что С. Эрвин-Трипп [Ervin-Tripp 1973, 1976] назвала социолингвистической компетенцией, т.е. степень владения говорящего многообразием социально обусловленных способов построения коммуникации. Подход, предлагаемый в данной работе, открывает обширную и совершенно не изученную область антропоцентрического языковедения, которая нуждается в приложении усилий многих ученых. Разработка комплекса проблем социопсихолингвистического аспекта становления языковой личности в будущем, по нашему глубокому убеждению, должна вылиться в серию законченных исследования, освещающих разные грани и плоскости этого процесса.

Глава включает в себя три части: во-первых, мы рассмотрим становление языковой личности школьника в свете функционально-стилевой дифференциации языковой деятельности, во-вторых, проанализируем своеобразие процесса формирования жанровой природы дискурсивного мышления (и здесь представим читателю собственную концепцию речевых жанров повседневного общения, наметим типологию языковых личностей в соответствии со стратегиями и тактиками внутрижанрового речевого поведения), и наконец, попытаемся в общих чертах продемонстрировать характер и причины эволюции социолингвистической компетенции на примере сравнительного описания портретов трех языковых личностей в ракурсе их речевых биографий.

§1. Функционально-стилевая дифференциация дискурса

Изучение социолингвистической природы становления языковой личности в свете постижения ею функционально-стилевого многообразия национального языка связано с комплексом проблем риторики и культуры общения. Стремление выявить универсальные

законы эволюции дискурсивного мышления здесь сталкиваются с неоднородностью форм и путей такой эволюции, предопределяемой индивидуальным опытом различных языковых личностей. Потому, рассматривая развитие дискурсивного мышления в указанном аспекте, мы стремились сделать акцент на самых общих закономерностях этого процесса.

1. Нелитературные формы речи

Табуированные формы речи.

К завершению стадии самонаучения языку дискурсивное поведение ребенка демонстрирует минимальный уровень социолингвистической компетенции. Однако уже в этом возрасте становящаяся языковая личность постигает первые элементы стилевой дифференциации речи. Но прежде чем она получит представление об образцовой литературной речи, ей предстоит узнать о существовании языковых запретов, о табуированной области речеупотребления. Маркированным членом стилевой оппозиции в языковом сознании дошкольника раньше становится не то, как надо говорить, а то, как говорить нельзя. Ядро такого рода запретного подязыка, естественно, составляет сквернословие, или то, что называется русским матом.

Когда же языковая личность впервые сталкивается в своей жизни с этой речевой стихией? Обычно это случается еще в дошкольном возрасте. Как уже говорилось в 1-й главе, указанный процесс тесно связан с формированием социального кругозора личности, в ходе которого намечается расслоение на нормальные, общепринятые действия и ненормальные, аномальные поступки, находящиеся за гранью приличий, за пределами социальных норм. Аморфная, расплывчатая поначалу сфера запретного, ненормированного социального поведения в сознании дошкольника получает все более отчетливые контуры: нельзя прилюдно испражняться и обнажать гениталии, нельзя также драться, воровать чужие вещи, напиваться пьяным, грубить взрослым, ругаться и т.п. Люди, которые нарушают эти социальные запреты, – люди нехорошие. Именно они говорят плохие слова, самыми запретными из которых выступают матерные выражения. Параллельно с постижением табуированной социальной сферы, которая связана с деятельностью органов размножения и выделения, ребенок узнает о существовании неприличной речевой стихии. Достаточно скоро он устанавливает связь между этими двумя элементами социума: социально-физиологическим и речевым. Так, в детское языковое

сознание входит представление о запретной области дискурсивного поведения. Следствием этого становится то, что в языковой картине мира ребенка происходит дифференциация по оценочному принципу: мир делится на верхний, нормативный слой языкового пространства и нижний, анормативный запредельный его уровень.

Как показывают наши наблюдения, в наибольшей степени тяга к мату наблюдается в подростковом возрасте, когда становящаяся личность стремится самоутвердиться, доказать свою непохожесть на других. Именно неофициальный статус, ореол чего-то непризнанного и неприличного делает особо притягательным нецензурную лексику для старшеклассников. Свойственное отрочеству желание выйти за пределы дозволенного, за грань общепринятых норм предопределяет широкое распространение в речи подростков сквернословия. Не последнюю роль в «матерцинизации» языковой личности играет и сексуально-эротическая природа основных исходных понятий, лежащих в основе матерной лексики.

Проникнув в сознание школьника, сквернословие может стать болезнью роста языковой личности, все более уходя на периферию языковой картины мира. И тогда табуированная лексика и фразеология из активного словоупотребления уйдет не просто в пассивное, но в запретную экстремально-экспрессивную коммуникативную сферу. Однако достаточно часто бывает так, что в своем развитии языковая личность не овладевает нормативными литературными способами вербальной передачи информации. В этом случае место повседневной разговорной литературной речи в языковом сознании человека занимает «несъедобный» речевой бульон, ингредиентами которого становятся жаргонно-просторечные элементы, густо одобренные «солеными» словечками. Иногда подобный уровень развития языковой личности становится «потолком» носителя языка. В этом случае мат изменяет своей природной функции: из подязыка табуированного, запредельного он становится средством бытового общения. Именно с подобным типом словоупотребления мы сталкиваемся ежедневно на улице, в городском транспорте и др. местах общественного пользования. Языковая личность, демонстрирующая такое «злоупотребление» нецензурной лексикой, обнажает свою интеллектуальную скудость и духовное плебейство, следствием которого становится низкий уровень социолингвистической компетенции [См. также: Щербина 2003].

Молодежный жаргон.

По мере становления языковой личности можно констатировать расширение в ее языковом сознании области нелитературной речи. И здесь, кроме табуированной речевой стихии, в качестве способа неофициального общения детей нужно указать на молодежный жаргон. В использовании этого нелитературного подязыка нельзя выявить универсальных, общих для всех языковых личностей закономерностей. Степень «жаргонизации» разных детей может быть различной. И в значительной степени приобщение того или иного школьника к жаргону связано с индивидуально-личностным социальным кругозором, с тем, каков круг общения становящегося индивида т.п. Уместно, как это делают исследователи жаргона, разделять владение этим подязыком на активное и пассивное, когда языковая личность понимает жаргонные выражения, но в речи своей не использует.

При этом априори можно предположить, что в большей степени жаргон затрагивает речь мальчиков, в меньшей – девочек. На это указывают и специальные исследования употребления ненормативных элементов в речи детей школьного возраста [См.: Гуц 1995, 1997].

Изучения использования жаргона в речи школьников, сделанные Е.Н. Гуц, подтверждают наши наблюдения: наибольший интерес к жаргону проявляют подростки. Так, «элементы тюремно-лагерного жаргона в большей степени употребляют подростки 14-15 лет, что объясняется особенностями данного возраста (крушение авторитетов, «война» за независимость, интерес ко всему запретному, необычайному). Взросление и социализация личности способствуют постепенному вытеснению этих элементов из лексикона подростков» [Гуц 1997: 78]. В подростковом возрасте жаргон, как правило, играет роль подязыка, который обслуживает жанры нериторического интимно-дружеского общения. Он противостоит как официальной системе нормативной коммуникации вообще, так и всему языковому пространству мира взрослых. Именно знание жаргона в этом возрасте способно выполнять функцию лакмусовой бумажки, отличающей посвященных от неофитов.

К окончанию школьного детства роль и место жаргонного дискурса в дискурсивном поведении языковых личностей различно. В дальнейшем, как правило, элементы жаргона либо исчезают из активного словоупотребления, вытесняясь другими более значимыми для дискурсивной деятельности подязыками, либо

уходят на периферию коммуникативных средств, обретая экспрессивно-стилевой характер языковой игры.

Просторечие.

В рассмотрении процесса становления социолингвистической компетенции городского школьника необходимо коснуться и просторечия как фактора, воздействующего на формирование дискурсивного мышления. Характер влияния просторечия на процесс эволюции языковой личности зависит от языковой среды окружающей ребенка. Здесь решающую роль играют речевые особенности близких родственников, знакомых, друзей и т.п. – всех тех, с кем школьник взаимодействует в период своего речевого становления. Особенно сильно воздействие речи родителей. В том случае, когда родители принадлежат к типу речевой культуры, ориентированной только на литературный язык (элитарному или среднелитературному), влияние просторечия практически не ощущается. Употребление кем-либо из близких родственников (как правило, это представители старшего поколения) просторечной лексики, становится фактором негативного воздействия на формирования речевого портрета школьника. Впоследствии подобные первичные речевые впечатление либо будут вытеснены из активного словоупотребления в результате овладения ребенком нормами литературной речи, либо останутся в его языковом сознании в качестве субстрата.

Особо нужно сказать о просторечных экспрессивах, имеющих явную негативную окраску (*сволочь, паскуда, курва, падла, стерва и т.п.*). Этот лексический слой в языковом сознании школьника соседствует с элементами табуированной лексики. На ранних стадиях своего речевого формирования языковая личность, наряду с матерными словами, узнает слова бранно-просторечные. В ходе языковой эволюции личности эта речевая стихия закрепляется за ситуациями конфликтного общения, отражающего запретно-запрдельную сферу инвективно-конфликтного социального взаимодействия людей.

2. Литературный язык

Устная и письменная речь.

С приходом ребенка в школу значительно увеличивается стилевое многообразие его речевого поведения. Становление структуры устного дискурса здесь происходит в направлении все большей дифференциации речи, которая опять-таки отражает расширение социального опыта. В речевую практику младшего

школьника все отчетливее входит представление об образцовой речи, т.е. о нормативном литературном языке. Так, ребенок начинает постижение кодифицированной области общения. Нужно сказать, что поначалу литературная речь в детском языковом сознании не подразделяется на КЛЯ и РР. Такое расслоение начинается одновременно (и отчасти вследствие) с овладением ребенком законами построения письменных текстов.

Письменная речь является результатом специального обучения, основанного на сознательном постижении языковых средств выражения мысли. Как совершенно справедливо указывал Л.С. Выготский, «письменная речь есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не меньше, чем внутренняя речь от внешней по строению и способу функционирования» [Выготский 1982: 236]. Психолингвистические отличия письменной коммуникации от устной хорошо охарактеризованы другим классиком отечественной психологии – А.Р. Лурия. «Пишущий, – отмечал исследователь, – имеет дело с сознательным построением фразы, которая опосредуется не только имеющимися речевыми навыками, но и правилами грамматики и синтаксиса. Тот факт, что в письменной речи не участвуют какие-либо внеязыковые компоненты (жест, мимика и т.д.), и то, что в письменной речи нет внешних просодических элементов (интонации, паузы), определяют существенные особенности ее строения» [Лурия 1979: 213]. Усиление фактора осознанности в использовании средств построения дискурса, которое мы наблюдаем одновременно с овладением ребенком законами письма, оказывает воздействие на процесс становления дискурсивного мышления языковой личности в целом. Он способствует развитию нарративных стратегий информативной речи, увеличивая степень речевого аналитизма и субъективной модальности в дискурсивной деятельности.

Кроме этого, овладение законами письменной коммуникации влияет и на формирование разговорной разновидности литературного языка (РР). Здесь может наблюдаться своего рода дискурсивная гиперкоррекция: перенос некоторых усвоенных навыков построения письменных текстов в область устного общения. Это выражается прежде всего в том, что, кроме РР и письменной речи, в речевой кругозор младшеклассника начинает входить и представление о речи публичной, устной разновидности КЛЯ. Приобщение к нормативной литературной речи влияет на развитие РР школьника.

В связи с этим необходимо особо коснуться «болезни роста» языковой личности, которая проявляет себя именно в ходе овладения ею литературным языком. Мы имеем в виду уже упоминавшийся в 1-й главе новояз – стилевое явление, рожденное в недрах кабинетов партчиновников и насаждаемое в виде продукта тоталитарной «социалистической герменевтики». Обычно он становится прибежищем людей, стоящих на низкой ступени развития языковой личности, когда они без достаточной речевой подготовки вынуждены вступать в сферу официальной словесности. Не обладая навыками общения на кодифицированном литературном языке, такие люди «хватаются» за новояз как за спасательный круг. Относительная простота новояза, готовая система содержащихся в нем оценок позволяют говорящему довольно быстро адаптироваться в непривычной социальной среде. Так же, как и сквернословие, новояз свидетельствует о «недоразвитости» социопсихолингвистической компетенции языковой личности. Причем оба эти явления демонстрируют как бы разные стороны языковой медали: новояз в речевом поведении такой личности заменяет кодифицированный литературный язык, мат же входит в состав неофициальной разговорной коммуникации.

Однако в формировании языковой личности школьника мы значительно чаще наблюдаем не воздействие письменной речи на устную, а обратный процесс: влияние устной (и особенно, разговорной) речи на построение письменных текстов. Школьники-подростки в своих письменных работах обычно допускают ошибки в использовании сугубо книжных оборотов, зачастую стараясь писать так, как говорят [подробнее см.: Сиротина 1983, 1996; Седов 1988]. К числу таких примеров можно отнести 1) свойственное разговорному общению перестраивание фразы по ходу ее формулирования (*Ребята очень хотели и просили ее помочь наладить переписку с ребятами из ГДР*); 2) нарушение видо-временного соответствия глаголов внутри одного предложения (*Мы шли берегом реки над обрывом, а за рекой на западе садится солнце*); 3) дистантное расположение зависимого компонента словосочетания (*Во время боя командира ранили полка*); 3) нарушение порядка слов в предложении, например, перенос служебных компонентов предложения в постпозицию (*В лес мы не ходили, сильный дождь был потому что*); 4) злоупотребление местоимениями (*Он хотел его повесить, но спас его Савельич*); и мн. др.

К старшему подростковому возрасту представление о диглоссии КЛЯ и РР закрепляется в языковом сознании школьника достаточно прочно. Однако даже в письменных работах выпускников школ можно встретить ошибки, продиктованные влиянием РР. В прочности формирования навыков литературного общения большую роль играет социальное окружение ребенка. Здесь, разумеется, значительно влияние школы и тех традиций, которые существуют в семье.

Стили литературного языка.

К 6-7-летнему возрасту ребенок в своем речевом поведении демонстрирует по преимуществу то, что Г.И. Богин называл «бесстилевым стилем» [1976], где наблюдается эклектическое смешение самых разных стиливых элементов (пример высказывания шестилетнего ребенка: *Там в магазине есть/ имеются в продаже/ маленькие такие человечки//*). Проблема овладения литературным языком в его стиливом многообразии – это одна из проблем культуры общения. Здесь, как мы уже говорили, трудно выявить универсальные законы развития языковой личности. Разные носители языка в различные возрастные периоды своего развития демонстрируют неодинаковый уровень стиливой дифференциации дискурса. И потому степень владения функциональными стилями – критерий для типологии языковых личностей по типу речевой культуры, о чем мы уже говорили в 1-й главе. Однако общие закономерности стиливой дифференциации в становлении дискурсивного поведения языковой личности наметить можно [См.: Богин 1975, 1984, 1986 и др.].

Попытка выявить особенности овладения школьниками стилями литературного языка в их устной дискурсивной деятельности была представлена в публикации [Седов, Васильева 1998]. Описанные исследования базировались на сопоставительном анализе речевого материала, полученного в ходе несложных констатирующих экспериментов. Детям разного школьного возраста (6-7, 10-11, 15-16 лет) предлагались для прослушивания небольшие тексты, принадлежащие к различным стилям литературного языка: официально-деловому, газетно-публицистическому, научно-популярному, художественному и разговорно-бытовому. Содержание заданий включало в себя: 1) без предварительного обдумывания точно воспроизвести прослушанный текст; 2) передать содержание текста одним предложением (выделить ядерный смысл). Не давая развернутого описания проведенных опытов, представим лишь результаты сопоставительного анализа.

Младшие по возрасту дети (6-7 лет) меньше всего затруднений испытали при передаче содержания разговорных дискурсов, построенных на основе изобразительных коммуникативных стратегий [подробнее – во 2-м параграфе настоящей главы]. Самые большие затруднения в области смыслового восприятия у них были при выполнении задания на передачу одним предложением содержания текстов, относящихся к публицистическому и официально-деловому стилю. При репродуцировании речевых произведений дети этого возраста демонстрировали минимальную стилевую дифференциацию. Причем опять-таки лучше всего они воспроизводили текст, ориентированный на разговорную речь.

Выполнение заданий 10-11-летними подростками свидетельствует об эволюции их социолингвистической компетенции. Дети этого возраста довольно легко запоминали и воспроизводили предлагаемые к репродуцированию тексты. В своих пересказах школьники уже пытались не только передавать содержание, но и воспроизводить стилистические особенности предлагаемых текстов. При этом лучше всего они воссоздавали особенности разговорных, художественных и научно-популярных речевых произведений. Эти же произведения подростки лучше понимали. Газетно-публицистические и, особенно, официально-деловые тексты в целом дети понимали, но, как правило, были не способны воспроизвести их стиль.

Наибольшее стилевое многообразие в пересказах, как это и следовало ожидать, показали речевые произведения старшеклассников (15-16 лет). Они хорошо понимали смысл текстов и достаточно свободно воспроизводили их стилевые особенности. В том же случае, когда задание не предполагало непременно воссоздание элементов стиля, можно отметить тенденцию к компрессированию и сжатой передаче информации, представленной в текстах любой стилистической принадлежности.

Описанные опыты дают подтверждение достаточно, впрочем, очевидным фактам развития дискурсивного мышления. Овладевая нормами литературного языка, дети младшего школьного возраста в своей активной и пассивной речевой деятельности еще не способны дифференцировать разные стили. При этом в собственной своей устной речи дети продуцируют аморфные в стилистическом отношении дискурсы, тяготеющие к изобразительным регистрам речи, т.е. к речи разговорной. То же можно сказать и про понимание дискурсов разной стилистической принадлежности. Лучше всего дети этого возраста понимали смысл текстов, близких по

прагматическим характеристикам к речи разговорной. Иными словами, на слух младшие школьники легче всего воспринимают разговорный стиль, труднее всего стили, отличительной чертой которых выступает речевой аналитизм – публицистический и, особенно, деловой. К подростковому возрасту школьники все более расширяют диапазон своих стилевых возможностей. При этом дети среднего школьного возраста еще испытывают затруднения в использовании стилей, опирающихся на нарративные стратегии речевого поведения – публицистического и, особенно, официально-делового. В большей или меньшей степени основной палитрой стилевых возможностей устной литературной речи становящиеся языковые личности овладевают к старшему подростковому возрасту, т.е. к завершению школьного детства.

§2. Становление жанрового мышления

Содержание данного раздела составило исследование важнейшего компонента социопсихолингвистической компетенции языковой личности – жанрового мышления. Подчеркнем еще раз, что мы считаем речевой жанр – универсальной лингвофилософской категорией, исследование которой должно во многом прояснить природу дискурсивного поведения и мышления языковой личности. В ходе развития социолингвистической компетенции человека система жанровых фреймов становится имманентной его сознанию структурой, которая одновременно отражает представления о социальных формах взаимодействия людей и речевых нормах коммуникативного оформления этого взаимодействия. Присутствие в языковом сознании таких фреймов облегчает как процессы формирования и формулирования мысли, так и смысловое восприятие чужого высказывания. Потому дискурсивное мышление языковой личности имеет принципиально жанровый характер, и становление социопсихолингвистической компетенции прежде всего идет в направлении постижения жанровых норм общения.

То, как у ребенка формируется умение строить целостные речевые произведения, соответствующие конкретным задачам коммуникации, в значительной степени определяет характер и природу становления его языковой личности.

Если говорить об истоках жанрового мышления, то, по-видимому, их следует искать уже в младенческом возрасте, в самом начале жизни человека. Это тот период становления языковой личности ребенка, который называется дословесным этапом речевого развития [См.: Исенина 1986]. **Ж а н р о в о е**

мышление, как это ни парадоксально, начинает формироваться значительно раньше первых вербальных проявлений, задолго до начала формирования у ребенка языковой структуры.

Одним из наиболее важных коммуникативных средств оформления ситуаций социально значимого взаимодействия ребенка с окружающими его людьми становится интонация. Уже на стадии гуления проявляется способность младенца понимать эмоциональную интонацию речи взрослых, изменения которой отражают изменения ситуаций общения [См: Лепская 1997: 14]. Данные последних исследований становления речи младенца показывают изменения мелодического рисунка его собственных вокализаций в разных типических ситуациях социально-коммуникативного взаимодействия ребенка с мамой. Как справедливо отмечает Н.М. Ли, «общение для матери и ребенка является речевым событием, и оно протекает в определенном жанре. Сначала ребенок воспринимает целый жанр как некое интонационное единство и лишь затем начинает его членить на значимые сегменты» [См.: Ли 2000: 51].

Другим знаковым материалом, который ребенок использует для построения своего персонального дискурса, становятся жестово-мимические протознаки, которые ребенок активно использует для своих первых коммуникаций [См.: Исенина 1986].

Незначительное число повторяющихся ситуаций, в которых протекает взаимодействие младенца с окружающими его взрослыми (кормление, купание, укладывание спать, переодевание и т. п.) откладывается в его сознании в виде квазижанровых форм, образующих некую систему типических фреймов коммуникации. Разумеется, подобные образования еще не включают в себя языковых знаков и потому далеки от представлений о жанровой системе взрослого человека. Однако они уже закладывают протожанровую основу коммуникативной компетенции языковой личности, которая станет базой для формирования ее дискурсивного мышления.

В систему речевых жанров, определяющих коммуникации младенца, входят главным образом одноактные субжанры (точнее, протосубжанры) фатического (неинформативного) общения. К ним нужно отнести коммуникативные проявления, направленные на привлечение внимания, способы выражения радости, недовольства,

просьбы, а также некоторые этикетные субжанры – приветствие, прощание и т. п.

Если в период младенчества протожанровая система еще не использует языковые знаковые формы обслуживания типических коммуникативных ситуаций, то на втором году жизни ребенка вербальный материал начинает всё более активно включаться в диалоги ребенка с взрослыми. При этом, как убедительно показывают многочисленные исследования онтолингвистов, поначалу языковые знаки только сопровождают невербальную коммуникацию. Еще раз подчеркнем, что овладение языком протекает в раннем детстве с опорой на уже сложившуюся систему протожанровых способов коммуникации.

В раннем детстве (от одного до трех лет) намечается дифференциация континуума персонального дискурса ребенка на информативную и фатическую речь, которая дает начало овладению информативными и фатическими жанрами общения. Среди информативных жанров в речи ребенка появляется рассказ. В качестве примера такого рассказа приведем записанный С.Н. Цейтлин рассказ двухлетнего мальчика о том, как упал, сломался (образовалась трещина) и был исправлен (склеен) телефон. *«Аё апам ... аё пачет, пачет ... аё теи ... аё кеи ... аё пакать неа... аё исё апам неа»* [Цейтлин 1988: 6]. При этом нужно отметить, что в диалогических коммуникациях ребенка еще практически нет собственно речевых жанров, которые включают в себя несколько одноактных субжанров. Детский персональный дискурс в раннем детстве представляет собой набор одноактных субжанров. В качестве примера приведем диалог Никиты С. (2.6.12¹) с пожилой женщиной, гардеробщицей в кафе.

Н. – Сталюх/ а ты тё тут делясь? (Старуха, ты что тут делаешь?)

Ж. – Я работаю// А ты/ с кем пришел?

Н. – Я/ с мамой// Кусать (кушать)// сяс буду//

Ж. – Мальчик/ тебя как зовут?

Н. – Никита// ...

В овладении фатическим дискурсом у ребенка расширяется набор оценочных (как со знаком плюс, так и со знаком минус) субжанров, которые он комбинирует с субжанрами этикетными. Приведем несколько фрагментов из диалога Никиты (2.11.3) с бабушкой.

¹ Цифры в скобках здесь и далее обозначают возраст: первая – количество лет; вторая – количество месяцев; третья – количество дней.

Б. – Никитушка/ здравствуй/ мой хороший//
 Н. – Пливет// <...>
 Б. – Ух ты мой умненький// Никитушка/ ты у меня самый умный?
 Прям вундеркинд//
 Н. – Нет/ я плосто мальчик// Дулак// <...>
 Б. – Никита/ ты кушать хочешь?
 Н. (энергично машет головой в знак отрицания)
 Б. – Ну смотри как вкусно//
 Н. – Бабуль/ ты не плиставай// А то я тебя// в Класную Алмию
 сдам//...

Жанровое мышление ребенка продолжает интенсивно развиваться в дошкольном возрасте. Здесь мы уже сталкиваемся с речевыми жанрами, включающими в себя несколько речевых актов. Однако по-прежнему персональный дискурс дошкольника – это по преимуществу диалог. Овладение новыми жанрами неразрывно связано с развитием разных познавательных процессов: восприятия, воображения, памяти, мышления. Но более всего на увеличение жанрового репертуара ребенка влияет расширение его социального опыта. К стереотипам семейного общения, которые откладываются в сознании становящейся личности еще в раннем детстве, теперь добавляются разнообразные ситуации общения со сверстниками во дворе, на даче, детских праздниках и т. п. Основу общего континуума коммуникации в данном возрасте составляют жанры личностно-ориентированного общения. При этом в языковом сознании дошкольника начинает появляться представление о статусно-ориентированном общении и его жанрах (в больнице, в детском саду с воспитателем и т. п.). В общем диалогическом пространстве персонального дискурса ребенка еще больше углубляются различия между информативной и фатической речью.

Информативные жанры пока еще не имеют нормативно текстового оформления. Сообщение, передаваемое ребенком собеседнику, характеризуется конситуативностью; речевое произведение строится с опорой на репрезентативно-иконическую стратегию моделирования реальности, которая предполагает изображение событий путем их показа, для чего обычно широко используются иконические коммуникативные элементы: невербальные компоненты общения, звукоизобразительные элементы, дейксисы и т. п. Коммуникативная ситуация здесь строится таким образом, будто говорящий (автор) и слушатель (адресат) одновременно созерцают моделируемую в речевом произведении действительность. В качестве примера приведем небольшой фрагмент рассказа Владика Б. (5.10.09).

Там такой дядя придумал/ вот (жест)/ шагает/ шагает/ даже не держится// По дереву шагает// И по дереву может не держаться// Да// Там такие (жест)// Ну вот так/ мам смотри (жест)// Вот смотри// Один так/ другой так (жест)// И шагает по дереву//...

Значительно увеличивается и багаж фатических жанров бытового общения. Прежде всего это определенный набор этикетных жанров, которые обслуживают ситуации приветствий, прощаний, извинений и т. п. Как правило, знание / незнание этикетных жанров отражает индивидуальные особенности общения в семье. В рамках фатического дискурса расширяется репертуар способов выражения положительной и отрицательной эмоциональной оценки. Здесь нужно отметить, что число жанров (субжанров), отражающих коммуникативные ситуации конфликтного характера значительно больше, нежели жанров с положительной фатикой. В своем межличностном общении дети часто ссорятся, используя в ссоре разные негативно заряженные тактики: угрозу, оскорбления, обвинения, упрек и т. п. Приведем небольшой фрагмент диалога двух детей (Никита С. 5.11.14 и Владик Б. 5.05.12), записанного скрытым магнитофоном.

В. – Марс/ это такая планета// Марсиане нехорошие// Они вредные//

Н. – А марсиане/ эт кто такие?//

*В. – Марсиане/ это такие злые люди// Они трехногие ходят// <...>
Я уже там был/ только когда мне еще один годик// Я это запомнил//*

Н. – Нигде ты не был// Ты всё...//

В. – Был//

Н. – Не был/ не был/ не был//

В. – Когда тебя еще на свете не было//<...>

Н. – Да в общем // Ты всё врешь// <...>

В. – Я не вру// Я никогда не вру// <...> Во-первых/ я знаю//

Н. – А во-вторых/ ты глупый/ вот и всё//

В. – А во-вторых/ это я просто пошутил//...

Как известно, ведущим видом деятельности дошкольника является игра. Она становится своего рода тренингом норм жарового поведения. В сюжетно-ролевой игре, будь то игра в одиночку или со сверстниками, дошкольники моделируют разнообразные коммуникативные ситуации, в которых как бы примеряют различные речевые роли, пробуют на вкус разные внутрижанровые стратегии и тактики речевого поведения. Содержанием таких игр главным образом выступают и жанры персонального, разговорного дискурса, где как правило

воспроизводятся сцены семейного общения (игра в «дочки-матери», «магазин» и т. п.), и (правда, несколько реже) жанры институционального дискурса (игра в «школу», в «больницу» и т. д.). Как показали интересные исследования Т.И. Петровой, в ходе сюжетно-ролевой игры ребенок продуцирует инсценированный квазидialog, в котором разыгрывает различные в жанровом отношении коммуникативные ситуации. При этом «тексты, созданные ребенком, изображают особый мир, далеко не всегда подобный реальному» [Петрова 2000: 77].

К возрастному рубежу, который знаменует начало школьного детства, ребенок подходит с достаточно большими жанровыми возможностями. Однако в школе он оказывается в ситуации, которая ставит его в совершенно иные коммуникативные условия. Именно к этому периоду жизни человек становится обладателем языкового механизма, своего рода персонального компьютера, который открывает перед ним новые когнитивно-коммуникативные возможности. Но, получив в свое распоряжение языковой механизм, ребенок еще не имеет навыков использования его в речевой деятельности, у него как бы еще нет компьютерного программного обеспечения. Использовать язык ребенок учится в повседневном общении, в каждодневной речевой практике, которая состоит из порождения и смыслового восприятия многочисленных речевых произведений, целостных дискурсов. Базой дискурсивного мышления выступает мышление жанровое, уровень развития которого теперь в значительной степени будет определять уровень коммуникативной компетенции личности.

Развитие жанрового мышления школьника идет по пути всё большей дифференциации жанров на фатические и информативные – с одной стороны, на персональные и институциональные – с другой. В овладении информативными стратегиями внутрижанрового речевого поведения вектор развития языкового сознания отчетливо направлен от репрезентативных (изобразительных) способов передачи информации к нарративным (аналитическим) [См. главу 3].

Эволюция языковой личности в рамках речевой фатики связана не столько с повышением уровня речемыслительных операций, сколько с расширением социального кругозора, овладением стереотипами речевого поведения на уровне подражания образцам. Однако можно констатировать, что к началу подросткового возраста дети в целом овладевают нормами нериторической (помимовольной) фатики. В качестве примера приведем фрагмент

разговорного общения двух девочек-гимнасток (Вероника 9 лет; Оксана 10 лет) в поезде, записанное автором (ручная запись).

В. – Оксан/ смотри кошка/ на крыше.../ по крыше кошка идет//

О. – Где?

В. – Вон/ Да не туда.../ Вон туда смотри// Видишь?

О. – Ага//

В. – Прикольно// А у меня тоже кошка// Буся// Она такая/ такая трехцветная// А ты? У тебя есть кошка?

О. – Не/ у нас собака// Она старая уже// Я.../ представляешь/ гулять с ней.../ Я каждое утро с ней гуляю//

В. – А моя Буся// Она классная такая// У нее котята скоро будут//<...>

(рассказ о кошке)

В. – У тебя булавки/ где? В рюкзаке?

О. – Я их спрятала// А то вытащить/ вытащит кто-нибудь// У Светки в метро/ мальчишка один/ представляешь/ взял и вытащил//

В. – А зачем они ему?

О. – Спроси// Она говорит/ Ты че дурак? А он такой/ стоит/ лыбится//

<...>

О. – У тебя расческа есть/ я дома забыла//

В. – На// (протягивает расческу)

О. – У тебя что/ две? Подари одну//

В. – Да что ты!

О. – Ну подари/ жадина//

В. – Да что ты! Эту мне мама купила// А эта – моя любимая//

О. – Ну вот и подари//

В. – Дай сюда// Оксан/ ты прям дура какая-то// Говорю нет/ значит нет// ...

Диалог подруг, за исключением ночного времени, не прекращался в течение всей поездки. В процессе общения девочки сплетничали, рассказывали о своих друзьях и родных, комментировали все возникающие за окном события, ссорились и мирились и т. п. При этом их дискурс довольно четко строился по законам нериторической фатики.

В отличие от становления информативного жанрового мышления, овладение фатическими жанрами не демонстрирует общих тенденций развития. Здесь каждая языковая личность зависит от социальных условий своего развития, идя своим путем, который ведет ее к созданию уникального по своим речевым характеристикам речевому портрету. Однако, меняясь в своем приспособлении к новым явлениям социального опыта, школьник прежде всего овладевает жанрами нижнего уровня континуума

повседневной коммуникации, которые входят в его речевой репертуар так же, как элементы национального языка.

Особо нужно сказать о характере овладения языковой личностью риторическими жанрами. Этот процесс напоминает процесс ликвидации безграмотности. Нужно с ясностью отдавать себе отчет в том, что овладение риторическими жанрами – основа риторической грамотности человека, на которой в значительной степени базируется формирование культуры общения языковой личности, уровень ее коммуникативной компетенции. При этом набор риторических жанров и степень владения ими напрямую зависит от общей культуры человека, формирование которой зависит как от условий, в которых проходит становление личности, так и от самостоятельной работы носителя языка, направленной на совершенствование своих речевых умений. В комплексе задач по совершенствованию дискурсивного мышления на уровне риторической фатики можно в качестве наиболее элементарной выделить приобщение школьника к системе этикетных субжанров, выступающих обычно в качестве тактик в неофициальном (прежде всего – публичном) общении. Другой, не менее важной формой публичного речевого поведения, овладение которой также предполагает специальные усилия языковой личности, выступает так называемое «светское общение», включающее в себя значительное число светских жанров (светская беседа, застольная беседа, анекдот, тост, интервью и т.п.) и субжанров (комплимент, согласие, поддакивание и т.п.). Особой, наиболее сложной проблемой воспитания риторической грамотности выступает формирование у подростка навыков публичной речи (официальной и неофициальной), высшим пилотажем которой следует считать устный спонтанный монологический дискурс, сочетающий в себе высокую степень интериоризации внутриречевых операций и широкий спектр фатических тактик (топик).

§3. Языковая личность в ракурсе речевой биографии

Исследование, результаты которого составляют содержание настоящего раздела главы, по характеру решаемых задач и особенностям научного инструментария отличается от подхода, основанного на сопоставительном анализе речевой деятельности детей разного возраста. Как совершенно справедливо пишет Б.М. Гаспаров, «всякое знание языка – так же индивидуально, как жизненный опыт» [1996: 99]. При общности процессов становления дискурсивного мышления путь овладения системой коммуникации

у каждого индивида уникален. А потому, в своем анализе формирования *homo loquens* мы пойдем в направлении, как бы обратном тому, который был избран нами ранее: вначале постараемся дать набросок речевых портретов взрослых носителей языка, и лишь затем сделаем попытку проекции черт этих портретов на речевую биографию языковой личности. При том, что объектом изучения в данном случае выступают идиостили людей, вполне сформировавшихся в языковом отношении, цель анализа – рассмотрение своеобразия эволюции языковых личностей, выявление факторов, влияющих на развитие тех или иных особенностей речевого поведения конкретных носителей языка, которые определяют неповторимость их коммуникативного облика. Подобный подход представляется нам правомерным и продуктивным: он позволяет показать влияние индивидуального социального опыта языковой личности на становление ее дискурсивного мышления.

Число объектов исследования в этом случае ограничено тремя языковыми личностями. Речевые портреты, нарисованные нами в данном разделе, не претендуют на исчерпывающую полноту; они представляют собой своего рода контурные наброски наиболее показательных особенностей речевого поведения носителей языка. Описания были сделаны на основе довольно длительного (около года) наблюдения за речевым поведением изображаемых личностей и опыта многолетнего знакомства с ними автора, позволяющего с достаточной долей объективности создавать проекцию черт языковой личности на факты речевой биографии. Все три «объекта» изображения (обозначим их буквами X; Y; Z), характеризуются некоторыми общими признаками: это, во-первых, индивиды женского пола, во-вторых, по своему образованию – выпускницы филологического факультета вуза, и, наконец, в-третьих, все трое по роду своей деятельности имеют отношение к преподаванию в системе образования. Наличие общих черт дает, на наш взгляд, возможность выявления отличий, обусловленных факторами социолингвистического и социально-психологического характера. Критерии, на основе которых дается изображение языкового портрета, описаны в 6-м разделе 1-й главы работы.

1. Рассмотрим портрет первой из избранных нами для анализа языковых личностей – X. К числу важных социальных параметров, которые могут понадобиться нам для мотивации тех или иных

особенностей ее речевого поведения, добавим возраст – 46 лет, и семейное положение – замужем (имеет двоих детей разного пола).

Прежде всего остановимся на некоторых социально-психологических характеристиках личности, влияющих на ее дискурсивное мышление. Х – по своему темпераменту ярко выраженный сангвиник (или, по И.П. Павлову, – человек, обладающий сильным типом нервной системы, уравновешенным и подвижным) и столь же очевидный экстраверт (по классификации К.-Г. Юнга). Сюда следует добавить еще некоторые коммуникативные показатели характера, которые проявляются в повседневной коммуникации, как-то: доминантность (Х чаще выступает в качестве коммуникативного лидера) и мобильность, пластичность в овладении новыми ситуациями и сферами общения. Анализ особенностей речевого поведения Х позволяет предположить доминирование в ее мышлении левого полушария головного мозга.

По особенностям речевой культуры Х можно отнести к среднелитературному типу, в котором присутствует некоторый разговорно-фамильярный субстрат. В целом Х владеет основными ортологическими нормами русского литературного языка и даже выступает их ревнителем. Однако некоторые нечастотные случаи нарушения у нее встречаются.

(Дочери) – Долго я буду ждать/ когда ты оденешь куртку//;

– Зашла я в ваш магазин «ТортЫ»//;

– Факультет наш пока не очень/ обеспечение слабенькое//...

К активным средствам литературного языка в речевом поведении Х относятся разговорная речь плюс устная и письменная формы речи научной (научного стиля). Использование разных речевых форм довольно четко дифференцируется в соответствии со сферами общения: научный стиль – на лекциях и в письменных текстах (научных статьях); РР – в неформальном повседневном общении. В качестве черты речевого портрета Х можно отметить отражение профессиональных речевых навыков в бытовом общении: в речи сугубо неофициальной появляются элементы устной публичной речи: развернутые синтаксические формы (*Так// Маши/ встала/ и быстренько убрала в своей комнате//; Я считаю/ что в данном случае В.И. была не права// Ей никто не давал права/ передавать информацию/ которая ее не касается//*). Еще одна особенность: в некоторых ситуациях бытового общения в речи Х проявляются элементы делового стиля, сильно отдающие канцеляритом и даже – новоязом. Обычно это происходит в том случае, когда разговор

затрагивает научные или профессиональные темы (*Я возьму эту методику/ на вооружение в своей работе//; В этом случае// я встаю на позиции традиционной школы//; Мы как-нибудь решим этот вопрос/ и без твоей помощи// и т.д.*).

Показательной особенностью речевого поведения Х можно считать тяготение к просторечию, элементы которого она использует в самых разных сферах общения. При этом мы отметили два наиболее распространенных типа включения просторечной лексики в дискурс: во-первых, осознанное использование просторечных слов для усиления экспрессивного эффекта воздействия. Как правило, это просторечные экспрессивы с негативным значением (*гад, подлец, стерва, сволочь, скотина и т.д.: Ох Аленка/ ну ты и стерва!; Ну ты совсем обалдел// Ты бы еще в передний угол/ штурмовку свою задрипанную/ выпер//; Пусть обратятся еще// Я их пошлю подальше// Было бы из-за чего корячиться//*); во-вторых, употребление просторечных элементов для создания эффекта языковой игры (*А что эт за мамзель была?// Неужто евойная супружница//; (В театре) Эт что за мужик? Хорошо поет// Дай-ка [бинокль] посмотрю морду лица//; Эт ты чай-поди по заграницам// А нам/ простым людяМ... и т.п.*). В последнем случае мы имеем дело с игрой на ролевом уровне: Х как бы играет роль «простецкой женщины». В некоторых случаях в игровой функции используется принцип «народной этимологии», представляющий собой имитацию неправильной интерпретации не очень грамотными людьми заимствованных слов (*Не/ ты для телевидения не годишься// Ты не фотогигиеничный//; Ведь что ей/ в сучности надо? То же/ что и в кобельности//; У них еще ни одной защиты не было// В ВАКе их работы через микроскоп смотреть будут// и т.п.*).

Особого упоминания заслуживает отношение Х к табуированным речевым формам. Нужно сказать, что в ситуациях бытового конфликтного общения (о чем у нас еще пойдет речь) Х наряду с просторечными экспрессивами охотно и обильно использует матерные слова. Сквернословие присутствует, как правило, в общении с родственниками и друзьями для усиления эмоциональной экспрессивности речи, которая также должна считаться характеристикой языкового облика Х. Однако даже в рамках общения неконфликтного и даже с не очень знакомыми людьми она частенько допускает бранную лексику, относящуюся к периферии этого семантического поля. Использование мата также направлено на поддержание ролевого образа «простецкой женщины». В ответ на замечания собеседников о грубости речевого поведения Х, она любит отвечать фразой: *Я женщина простая/ люблю резать правду-матку.*

[Пресуппозиция: разговор с малознакомой ровесницей (А), принадлежащей к одному с Х социальному кругу. Ситуация полуофициальная: общение протекает в стенах пединститута. Тема разговора: зарплата и ее задержка]:

А. – *Не знаю/ выплатят нам все долги/ или нет?*

Х. – *Что они/ эти иху мать/ обалдели там что ли все!*

Парадоксальной на первый взгляд чертой языковой личности Х выступает соседство в ее повседневном речевом поведении элементов сниженно-просторечной речевой стихии с явными книжнизмами (причастными и деепричастными оборотами, конструкциями с двумя существительными в родительном падеже, краткими прилагательными и т.д.).

– *Ты просто ни черта не соображаешь// Ну где ты видел/ чтобы люди/ приглашенные на банкет/ тащили еду с собой//;*

– *Я говорю о лаборатории/ руководимой Г.И.//;*

– *А зайдя в зал/ большой такой/ смотрю/ кофточка/ отдельно от других повешена/ такая/ вроде бы странная// Присмотрелась// Ба/ да это же импортная вещь//*

Указанные особенности речевого поведения Х проявляют себя и в том случае, когда в рамках одного дискурса присутствуют просторечные элементы и научный стиль.

(Дочери) – *Ах ты/ курва/ опять новые кроссовки напялила// (повернувшись к собеседнику-ровеснику) Ну что тут поделаешь/ преодолеваем недостатки переходного возраста...*

Показательной характеристикой речевого поведения Х можно считать ее отношение к заимствованным словам. Здесь мы наблюдаем распространенное неверное представление об иностранной (обычно терминологической) лексике, как о показателе высокой культуры (*Мы достигли/ достаточно высокого культурного уровня/ чтобы использовать в разговоре иностранные слова//*). Следствием такого представления становится употребление иностранных слов в бытовом общении (иногда – в искаженном виде).

– *Вкусный салат// Ты не скажешь/ какие тут индигренты [имеется в виду – ингредиенты] присутствуют?;*

– *У них на кафедре такая тенденция появилась/ как что/ так пьянка//*

Кстати сказать, свой уровень владения языком Х считает достаточно высоким. При этом она практически никогда не сомневается в правильности используемых ею речевых форм с

точки зрения их соответствия нормам литературным и не обращается к справочной литературе, ограничиваясь собственным языковым чутьем.

В информативном повседневном общении Х демонстрирует довольно высокий уровень прагматизированности дискурса. Иными словами, ее рассказ всегда ориентирован на уровень знаний собеседника о предмете речи. В моделировании действительности Х чаще всего использует репрезентативно-символические стратегии. Однако ее информативный дискурс часто отклоняется от норм текстовости: так например, в разговорном рассказе она иногда допускает немотивированные ответвления от первоначально намеченной темы.

– У нас с компьютером то же самое было// Вдруг перестал записывать/ или нет/ сохранять то/ что исправлено// Я у Саши спросила// Парень такой/ у вас в институте работает// Я ему много помогала// Он диссертацию у вас защищал// В Саратове// Интересная тема такая у него (...[далее – пространное изложение содержания диссертации])// Ну/ так про че я? А/ так вот он говорит/ Это у вас/ наверное макровирус// Я проверила/ точно/ полно вирусов//

При том, что устный информативный дискурс Х строится с учетом знаний слушателя, речь Х чрезвычайно субъективна: излагаемые факты подаются через призму субъективной оценочности. Особенно хорошо иллюстрируют отмеченную особенность способы передачи чужого высказывания, которое обычно изображается при помощи прямой речи. Оценка присутствует в авторском обрамлении чужого слова.

– Заходит так/ и представляешь/ елейным таким голоском/ Эт вы что/ обои наклеили? Я ей/ Ну как у нас теперь? Она/ Ты знаешь/ Х/ хуже не стало// Не/ ты представь/ какая стерва! Гадость/ и таким елейным голоском// Все настроение испортила...

Характеризуя Х по степени координации речевого поведения, можно говорить о довольно отчетливо выраженной в ее повседневном общении **к о н ф л и к т н о с т и**, которая проявляется и в форме **а г р е с с и и** и в стремлении к **м а н и п у л я т о р с т в у**. В ходе общения она, как правило, навязывает тему разговора; в том же случае, когда в качестве коммуникативного лидера выступает ее собеседник, Х может прервать его и постараться перевести разговор на интересующую ее тему. Конфликтность Х проявляется и в специфической для нее особенности бытовой коммуникации: задать вопрос и либо, не дожидаясь ответа, самой на него ответить, либо, не дослушав ответ, перевести разговор на другую тему. Еще одна

черта портрета языковой личности Х, которая может быть квалифицирована как конфликтная – навязывание собственного мнения, собственного жизненного опыта, стремление подчеркнуть собственную значимость. Это ярче всего проявляется в наиболее частотных в повседневной речи Х формулах: *«Я считаю!»*; *«Ты должен...»* и т.п.

– Я считаю/ она делает дурь/ зачем ей было разводиться!;

– Я считаю/ в его возрасте/ каждый мужчина должен жениться//;

(Дочери) – Так/ в этой тряпке ты не пойдешь// Ты сейчас же оденешь свитер!

Конфликтность Х проявляет себя и в жанровых предпочтениях бытового общения, о чем мы еще будем вести речь чуть ниже. Однако уже здесь можно отметить тяготение Х к «конфликтным» речевым жанрам (ссоре, выяснению отношений) и субжанрам, выступающим в ее дискурсе в качестве тактик (колкости, инвективе, упреку, обвинению и т.д.) Участвуя в общении, Х часто склонна воспринимать как конфликтных своих коммуникативных партнеров. Это проявляется в установке, присутствующей у Х при восприятии чужой речи: она готова интерпретировать иллюкцию собеседника как негативную (*Она мне гадость сказала*), даже, если такой интенции у говорящего не было. В связи с этим характерно, что колкости, которые с удовольствием говорит Х, она как бы специально продумывает в качестве «домашних заготовок».

(Пресуппозиция: В одном из предыдущих разговоров с родственником (А) Х восприняла шутки над своим племянником (И), страдающим задержкой психического развития, как колкость]

А. – Ну/ а как дела у И.? Он учится? В школу ходит?

Х. – Ох А.// Кто бы говорил! У самого сын двоечник/ едва с программой справляется// Не тебе чужих детей критиковать// На своего бы лучше посмотрел...

В стрессовых ситуациях Х охотно идет на провоцирование коммуникативного конфликта, который может перерасти в ссору, где Х демонстрирует прямую вербальную агрессию.

(Входя в комнату, где дети смотрят телевизор) – Что вы тут за дебилизм смотрите! Целыми днями торчите у ящика/ как придурки!;

(Мужу) – Ты идиот! Ты мне очертенел! Мне надоели твои постоянные подколы!...

По стратегическим предпочтениям в коммуникативном конфликте Х с отчетливостью можно отнести к инвективному типу языковой личности. Эта особенность наиболее ярко

проявляется в жанрах нижнего слоя общего континуума бытового общения: в семейном, дружеском гипержанрах, в жанрах ссоры, болтовни и т.д. Здесь особенностью коммуникативного поведения Х становится пониженная семиотичность, прямолинейность в оценках, которая иногда облекается в нарочито грубую форму. В частности, это находит выражение в «Ты-общении» в рамках полуофициальной профессиональной коммуникации (например, разговор с коллегой по кафедре).

(На кафедре, ожидая когда коллега оденется) – Ну/ ты/ (имя и отчество)/ оденешься сегодня// Хватит возиться/ пошли домой...

Рассматривая жанровый характер дискурсивного поведения Х, прежде всего можно отметить неплохое владение нормами нижнего яруса жанрового пространства (нериторическими жанрами). Х общительна, легко входит в контакт с незнакомыми собеседниками; способна поддерживать и развивать коммуникативное взаимодействие в рамках непубличного неофициального общения – как информативного (рассказ, просьба, вопрос), так и фатического (дружеский и семейный гипержанры). Здесь, кроме уже отмеченного тяготения к конфликтным жанрам, следует указать на хорошее владение жанром болтовни в ущерб другому фатическому жанру – «разговору по душам».

В отношении речевых жанров верхнего уровня – риторических, нужно констатировать следующую закономерность. Х довольно хорошо владеет жанрами информативно-деловой сферы; ее речевое поведение хорошо дифференцировано в соответствии с разнообразием ситуаций официального и полуофициального общения. Она знает этикетные формы, умеет обратиться к коммуникативному партнеру в официально-деловой ситуации (например, в ситуациях профессионального официального общения (на ученом совете, кафедре, лекции, экзамене и т.п.), в разного рода официально-бюрократических ситуациях (в бухгалтерии, отделе кадров и т.п.).

Однако в речевом репертуаре Х либо полностью отсутствуют, либо присутствуют в искаженном виде риторические жанры фатического общения. Она, к примеру, совершенно не владеет нормами светского общения: оказываясь в ситуациях публичного неофициального (или полуофициального) жанрового взаимодействия, Х частенько нарушает статусно-ролевые, прагматингвистические и даже этические стереотипы дискурсивного поведения, что нередко приводит ее к коммуникативным конфликтам. Не владеет она и такими

конкретными риторическими фатическими жанрами, как тост, флирт, анекдот. Коммуникативная самоуверенность приводит Х к тому, что она пытается выступать коммуникативным лидером в жанрах, о которых имеет слабое представление: так, например, она часто выступает с жанром анекдота, однако, как правило, ее рассказ успеха не имеет.

Цитатный фонд языкового сознания Х достаточно многообразен, однако в нем преобладают пять слоев, пять типов прецедентных источников: во-первых, это тексты русской классической и новой литературы, с которыми Х хорошо знакома и по характеру своего образования, и по небольшому периоду, связанному с работой в школе в качестве учителя-словесника (здесь нужно отметить тяготение к искаженным цитатам (квазичитатам), трансформация которых осуществляется в направлении фамильярного снижения) (*Когда это было?// Как говорят/ я тогда моложе/ и лучше качеством была// («Евгений Онегин»); Она что/ не замужем// Как говорится/ Уж климакс близится/ а Германа все нет// (П. Чайковский «Пиковая дама»); Ну/ ты нас не больно то манерам учи// Сиживали за столом/ не беспокойтесь/ сиживали// (М.А. Булгаков); Она говорит/ Я на новый срок на заведование подавать не буду// Я ей/ Свежо предание/ а верится с трудом (А.С. Грибоедов); А ну-ка быстро// Ложи взад// Конфеты с чаем есть будем// (М. Зощенко) и т.п.*); во-вторых, это общая для ее поколения инерсубкультура, которая черпает фразы главным образом из кинокомедий 60-70 годов (*А я что/ не люди?; Я себя не обделила? «Свадьба в Малиновке»); В Греции все есть//; Они любят/ про непонятное говорить// («Свадьба»); Ну/ давай/ бухти мне/ как наши корабли бороздят Большой Театр// А я посплю// («Операция Ы»); Бабе цветы/ а дитям мороженое// («Бриллиантовая рука»); Так/ мне надо экскримент сделать// «Адъютант его превосходительства») и т.д.) или же анекдотов того же времени (*Ты понимаешь/ не могу без дела сидеть// Что называется/ много и разом/ пятилетку в три дня//; Ну знаешь/ Ты не прав/ Вася//; Опять улицы убирать заставляют// Добровольно/ и с песнями//), в-третьих, субкультура, ориентированная на совковые прецедентные тексты (газетные, теле- и радиоштампы «советских времен», обязательные цитаты из художественной словесности и т.д.) (*Ректор объявляет/ Из общего фонда/ половина/ пошла на оплату расходов по защите N// Сразу по большевикам прошло рыданье//; Ну/ это у нас любят// Чуть что/ по просьбам трудящихся запретить//; А вот Петросяна не люблю// Он по-моему/ воскресенье в сельском клубе//; Наши преподаватели вузовские/ о школе практически ничего не знают// Страшно далеки они от народа//; Нет уж/ ты как знаешь// А мы пойдем другим путем// и т.п.*), в-четвертых, это набор игровых приговорок, возникших в результате трансформации реальных пословиц (*У них***

все так/ зимой и летом одним туалетом//; Сынок-то его/ тоже в колонии// Яблочко от вишенки/ не далеко падает//; Как скоро/ так сразу/ Как сразу/ так сейчас//); в-пятых, это семейная субкультура (семейный жаргон), воспроизводящая фразы из различных забавных «домашних» ситуаций (*Могёт быть линь/ а может и карась* (из субкультуры мужа, увлекающегося рыбной ловлей); *Каштанка съела много/ но не наелась/ а только опьянела от еды//* (цитата из рассказа Чехова, которая произносится в тот момент, когда Х чувствует, что съела лишнего); *Ну/ где там наш лысенький?* (из семейной субкультуры; появление фразы связано с ситуацией, когда сын Х был дошкольником)).

Рассматривая черты языкового портрета Х сквозь призму становления личности, мы прежде всего легко можем мотивировать наличие в ее речевом поведении просторечной стихии. Детство Х проходило на окраине маленького городка в среде железнодорожных рабочих. Эта по преимуществу просторечная среда предопределила ее первичные языковые впечатления. Последующая речевая эволюция Х привела к осознанию ею просторечных элементов как ненормативных, непрестижных средств коммуникации. Однако детские коммуникативные навыки сформировали языковой вкус Х, предопределив тяготение к просторечным словам и выражениям. Противоречие между запретом на просторечие и желанием использовать просторечные элементы в активном употреблении было снято тем, что можно назвать речевой сублимацией [термин подсказан мне Н.К. Седовым], т.е. своеобразным уходом в детство, но с оговоркой об осознанности такого ухода.

Речевая сублимация объясняет и стремление к ролевой игре в виде создания маски «простецкой женщины». В речевом поведении просторечные экспрессивы и ненормативные элементы подаются Х как игровое украшение высказывания. Характерно и то, что в дискурсах Х полностью отсутствуют (даже на уровне языковой игры) элементы молодежного жаргона: среда, в которой проходило ее детство, практически не содержала элементов этого нелитературного подязыка. Нужно предположить и существование у ролевой маски и защитной функции: дело в том, что отсутствие в семье отца, невысокое материальное положение семьи развило в личности Х чувство неуверенности (минус в позиции «Я») [См.: 6-й параграф 1-й главы]. Стремление преодолеть это чувство (компенсация) привело к ролевой игре в грубость, языковые средства для которой были взяты из детских впечатлений.

Простонародно-просторечная среда развития личности Х оказала влияние и на формирование стереотипов ее дискурсивного

поведения в коммуникативном конфликте, которые позволяют квалифицировать ее как личность инвективную. Эти же причины предопределили характер доминирующей установки X по отношению к участникам коммуникации: конфликтный характер речевого взаимодействия, очевидно, сформировался у X в результате наблюдений за речевым поведением окружающих ее взрослых. Правда, полностью мотивировать наличие конфликтности языковой личности только лишь языковыми впечатлениями будет вряд ли справедливо: определенную роль здесь, очевидно, играют такие черты ее личности, как темперамент, характер. Причиной конфликтности X выступает и другая особенность структуры ее личности: минус в позиции «Они» (недоверчивое отношение к людям вообще) и не столь явно выраженные минусы в позиции «Ты» (отношение к друзьям, контакты с которыми у X часто приобретают характер соперничества), и «Вы» (коллеги, конфликты с которыми, также нередки).

Указанные особенности связаны с ролевой структурой личности X. Прежде всего это определяется слабостью психологического Взрослого (по терминологии Э. Берна [См.: 6-й параграф 1-й главы]). Функции Взрослого часто в различных ситуациях берут на себя Дитя и Родитель. Родитель у X довольно сильный, но однобокий (что мотивировано тем, что X с довольно раннего детства воспитывалась без отца). Кстати сказать, некоторая неадекватность Родителя приводит X к многочисленным речевым недоразумениям, когда она невольно нарушает статусно-ролевые и даже этические нормы речевого поведения. В тех же случаях, когда в функции Взрослого выступает Дитя, возможны эмоционально-конфликтные проявления, которые не вполне соответствуют нормам жанрового взаимодействия.

Доминантность в речевом поведении X, как равно и мобильность в овладении ею новыми средствами общения, следует связывать с другой характеристикой ее личности: минусом в позиции «Я», преодоление которого (компенсация) сформировало у X активную социально-коммуникативную установку поведения. Эта черта усилена характером ролевых отношений в семье и сангвиническим темпераментом X: она росла в многодетной семье, где сценарий ее воспитания проходил ближе к стилю избавителя (X играла лидирующую роль «надежды семьи»). Впоследствии высокий уровень притязаний и общительность, свойственная выходцам из больших семей, отразилась на том, какую роль X стала играть в коллективе класса: в течение достаточно долгого времени она

входила в школьный актив (была последовательно председателем совета пионерского отряда, старостой класса, классным комсоргом и т.п.). Ролевая позиция в группе сверстников сформировала активную жизненную позицию Х, которая впоследствии стала проявляться в речевых формах.

Первичные речевые впечатления, связанные с нелитературным окружением, предопределили и особенности разговорной речи Х: поздний характер ее формирования мотивирует наличие в устном дискурсе Х книжизмов (книжные обороты, терминология, нагромождение существительных в родительном падеже и т.п.). Это отчасти также результат семейных традиций: в дружной семье Х дети много и без разбора читали. Этим же можно объяснить и тяготение Х к заимствованной лексике, которая представляется ей признаком культуры, компенсирующим использование грубо-сниженной лексики.

Характер субкультуры, составляющей активный цитатный слой устного дискурса Х свидетельствует, с одной стороны, о влиянии на формирование ее языкового сознания речевой среды эпохи 60-70-х годов, с другой – показывает индивидуальные эстетические пристрастия и интересы: субкультура Х исключает прецедентные высказывания перестроечной политики, цитаты из стихотворных текстов, но пестрит фразами из анекдотов, кинокомедий, сниженных цитат из классической прозы и т.п. При этом и сами цитатные предпочтения (тяготение к просторечным фразам), и характер трансформаций (фамильярно-сниженный характер), и приговорки – все соотносимо с общим обликом портрета языковой личности.

3.2. Перейдем к описанию идиостиля языковой личности У. Начнем с общих черт индивидуального портрета ее личности. У – женщина 32-х лет, не замужем. По особенностям темперамента – неявно выраженный меланхолик (по И.П. Павлову – слабый тип нервной организации), достаточно отчетливо представленный интроверт (по К.-Г. Юнгу). Добавим сюда присутствующую в речевом поведении недоминантность, которая соотносится с некоторой ригидностью. В качестве черты, характеризующей языковой портрет У, можно предположительно считать правополушарную ориентацию ее речевого мышления.

По типу речевой культуры У можно отнести к среднелитературному типу, близкому к элитарному. В ситуациях профессионального, официального и полуофициального

общения стилевой доминантой ее речевого поведения выступает речь публичная (устная научная). Однако в своей речевой практике при определенных усилиях У способна использовать и иные стили: публицистический (например, написать заметку в газету), официально-деловой (грамотно написать заявление, докладную, объяснительную записку и т.п.) и даже художественный (рассказ, очерк). В общении публичном – профессиональном, светском и т.д. – У демонстрирует сдержанно-нейтральный не очень эмоциональный тон; редко выступает в качестве коммуникативного лидера, практически никогда не навязывает свое мнение, не перебивает, дослушивает собеседника и т.д.

В отношении различных видов и стратегий дискурсивного поведения У демонстрирует любопытную особенность, которую можно определить как принцип диглоссного использования языковых средств в зависимости от того, к официальному или неофициальному, публичному или непубличному речевому пространству относится дискурс. Основным отличительным критерием здесь выступает степень осознанности, вызванная фактором официальности/неофициальности дискурсивного поведения. В том случае, когда У общается в ситуации официального общения, она опирается на употребление нарративных стратегий информативной речи, к которым добавляются этикетные формы речи фатической. Здесь у У наблюдается то, что можно назвать ортологической неврастенией: страх перед неверным словоупотреблением. Поэтому, кстати сказать, отличительной особенностью языковой личности У выступает постоянная и неуклонная работа со словарями по выявлению и усвоению ортологических норм, знатоком и носителем которых она слывет в кругу своих знакомых.

А. – Завтра пойду флюорографию делать//

У. – (поправляет) Правильно/ флю-о-рогРАфию//;

А. – Вчера холодно было/ а я куртку не одела//

У. – Надела//

А. – Что?

У. – Надо говорить/ на-де-ла// Одеть можно/ кого-нибудь//

К сказанному можно добавить, что в официальных и полуофициальных публичных ситуациях общения в общественном месте У выступает в роли блюстителя приличий: это проявляется в стремлении соблюдать установленные нормы общения и призывать к этому друзей и знакомых. Оказываясь в общественных местах, У как бы включает речевую цензуру, контролирующую речевое

поведение. Обычно такая цензура проявляет себя в «одергивающих» фразах.

- *Слушай/ может хватит// Вон люди уже оборачиваются//;*
- *Я с тобой больше/ никуда не поеду// С тобой опозориться можно//;*
- *Н/ прекрати кричать// Веди себя прилично//;*
- *Представляю/ что теперь о нас мать N подумает//;*
- *Ну что ты вопишь// Уймись// Хватит публику развлекать//;*
- *Давай не будем/ митинг устраивать// Дома мне все расскажешь//*
А то вон уже народ смотрит//; и т.п.

В своем речевом употреблении У тщательно стремится избегать ненормативных (нелитературных) просторечных слов. Еще более запретной речевой областью для интересующей нас языковой личности выступает сквернословие: табу на сквернословие работает в ее речевом поведении даже в самых экстремальных, предельно-стрессовых ситуациях.

Изменение прагматических условий общения с официального на неофициальное разительно меняет характер речевого поведения У. Прежде всего бросается в глаза резкое возрастание репрезентативно-иконических стратегий в построении дискурса. Если в официальных ситуациях дискурс У можно квалифицировать как нейтральный, мало эмоциональный, то в общении неофициальном она, изображая языковыми средствами ту или иную ситуацию, буквально разыгрывает ее, прибегая к невербальным компонентам и звукоизобразительным средствам. Подчеркнем, что такой характер приобретает речевое поведение У в неофициальной полупубличной коммуникации с близко знакомыми людьми, например, в дружеском застолье, в полилоге с несколькими подругами и т.п.

А – Слушай/ как там дача-то ваша/ поживает?

У – Да/ так// Ездим// Недавно/ вот/ были// Кота сдуру взяли// Он так дч-ч-и-ч/ к земле (жест руками)// Распластался// Так ту-ту-ту/ (жест) пополз// Шугается всего (жест головой, изображающий, как кот озирается)// Ё-ё// Лежал/ лежал// Потом/ бабочку увидел (жест)/ и за ней/ ту-ту-ту// Хорошо еще/ я ему такой (жест) ремешок красный/ повязала...

Указанные особенности проявляются в полной мере в дискурсе, содержащем чужую речь: У передает высказывания другого человека посредством прямой речи так, как это делают дети младшего подросткового возраста: свое субъективное отношение в говорящему (автору речи) она выражает не в авторском

сопровождении, а посредством интонации. Дискурс с чужой речью в изображении У похож на маленький спектакль одного актера.

– *Я такая/ захожу в учительскую// Подходит ко мне Ковылева/ (жест: руки к щекам) [интонационно изображаются эмоциональные перепады в речи ученицы] У [имя и отчество]/ у меня кажется/ тройка по химии выходит! Я ей [учительнице по химии] говорю/ Давайте я отчитаюсь// Она/ Нечего тебе отчитываться// [Смена интонации] Я думаю/ Ну/ ни фига себе// Подожди/ говорю// Подхожу так/ [Смена интонации на официальную] Светлана Ивановна/ девочка на филфак собирается// Ей ваша химия вообще не нужна// Ей медаль из-за этого могут не дать// А та/ такая// [интонация меняется на передразнивающую] Как это не нужна// Ей ее сдавать// Я ей/ Это ж гуманитарный класс// У них экзамены по выбору// Не будет она вашу химию сдавать// А эта грымза// [Смена интонации] Ну/ не знаю// Не могу же я ей так просто рисовать оценки ...*

В некоторых ситуациях неофициально-дружеского общения дискурс У также напоминает речь детей подросткового возраста. В нем появляется несколько очень частотных по употреблению междометных и делексикализованных элементов, использующихся в сниженной речи школьников. Складывается ощущение, что они всплывают у нее из каких-то глубин сознания в ситуациях социального взаимодействия, во-первых, фатических по преимуществу, во-вторых, связанных с ослаблением внутреннего контроля за формой выражения (*Ну ты/ даешь!; Ну/ ты вообще/ Ништяк!; Да что ты!; Ё-ё/ ну ты деловая!; Ну/ ты прям как эта!; Оборзела совсем! и т.д.*).

Приведенный выше речевой материал позволяет сделать важное для создания речевого портрета У наблюдение: в повседневном общении она склонна надевать речевую маску «грубоватого подростка». Маска эта явно не соответствует личностным качествам изображаемой языковой личности и служит своего рода психологическим щитом, за который она прячется. При этом средства выражения грубости можно квалифицировать как квазисредства: У не грубит, а имитирует грубость, не говорит колкость а имитирует колкость. К способам создания речевой маски можно отнести и некоторые жаргонные выражения, свойственные среднему школьному возрасту.

- (Подруге) – *Отстань/ а то в пятак дам//;*
- *По-моему/ у тебя опять/ крыша поехала//;*
- *Убери свои грабли//;*
- *Сгинь в туман/ за тобой ничего не видно// Слияй с экраном//;*

Для образования речевой маски У может использовать даже просторечные экспрессивы (типа: *дурында, дубина стаеросовая, грымза, карга старая*), которые имеют в ее дискурсе сугубо игровую функцию. Однако собственно просторечная нейтральная лексика напрочь отсутствует у У в речи, сопровождающей любые ситуации, будь то взаимодействие официальное или неофициальное. Подчеркнем, что все отмеченные сниженные и арготические элементы У употребляет только в неофициальном дружеском или семейном (фатическом по преимуществу) общении. В официальной коммуникации она никогда не выходит за пределы нейтральных нарративных стратегий дискурсивного поведения, которое опирается на скрупулезное соблюдение литературных норм.

В ситуациях неофициального непубличного дружеского общения (в рамках речевого жанра «разговор по душам») можно констатировать изменение общей стратегии речевого поведения У: в ее дискурсе исчезают как нормативистские моралитэ, так и жаргонно-просторечный слой (снимается маска). Здесь мы уже наблюдаем нарративные стратегии, обусловленные усилением речевого анализма и субъективной модальности.

[Подруге] – *Я сейчас живу/ от выходных до выходных// Устала невероятно// Но/ понимаешь/ тут такой парадокс// С одной стороны/ кажется/ уже ничего не хочется// Утром встаю/ нет сил// А с другой/ до школы добираюсь/ просыпаюсь// Прихожу/ дети кругом// Так сразу заряжаешься от них// И вроде/ ничего// Жить можно...*

Представленные факты позволяют предположить в качестве значимой особенности облика языковой личности У своеобразное функционально-стилевое разделение речевых функций, которое соответствует дифференциации функций правого и левого полушарий мозга: если левое полушарие контролирует сферу официального и рационально-интимного общения, то в ситуациях, когда У не испытывает необходимости дополнительного контроля за речью, когда она настроена на раскованное, помимовольное общение, происходит активизация правого полушария, берущего на себя львиную долю речевых функций.

В соответствии с критерием координации дискурса по отношению к участникам коммуникации У можно определить как личность кооперативно-комформную по преимуществу, иногда, впрочем, способную к пассивной центрации. Центрированность проявляется у нее в неофициальном общении, где она привлекает репрезентативно-иконические стратегии. В

подобном случае построение дискурса У, как мы уже отмечали, напоминает эмоциональную речь младших подростков.

В ситуации коммуникативного конфликта У демонстрирует черты рационально-эвристического типа языковой личности.

– (Мужу подруги, обвиняющему ее в излишнем пуризме) *Ну конечно/ все дураки/ а ты у нас самый умный//;*

(Брат, с которым она находится в ссоре, ей) – *Мне звонили?*

У. – *Ну конечно/ с утра до вечера// Телефон оборвали//*

Б. – *Так звонили/ иль нет?*

У. – *Кому ты нужен...*

Кстати сказать, эти же особенности она проявляет в собственной педагогической практике: в ситуации, которая несет в себе элементы конфликта с учениками, она старается иронизировать.

В жанрах помимовольных У значительно лучше владеет нормами информативной речи, нежели бытовой фатикой. Фатическому общению иногда мешает уже описанная выше «маска»: псевдоконфликтные тактики и псевдоинвективные стратегии иногда воспринимаются коммуникативными партнерами У как конфликтные и инвективные. При этом насколько У чувствует себя неуверенно и дискомфортно в разговорной болтовне, настолько хорошо и комфортно – в разговоре по душам (с близкими подругами). Однако в целом речевое поведение У демонстрирует знание основных норм жанровой нериторической коммуникации – как информативной, так и фатической.

Так же, как и Х, У неплохо ориентируется в официально-информативной коммуникативной области: она свободно строит свой дискурс на педсовете, в бухгалтерии, в районо и т.п.

В качестве парадоксальной черты речевого портрета У можно наметить значительно более свободное владение фатическими риторическими жанрами, нежели жанрами помимовольными. У хорошо и адекватно ситуации строит жанровое взаимодействие в публичной (официальной и полуофициальной) коммуникации (гипержанр «светское общение»), никогда не нарушая стереотипов речевого поведения (сюда можно отнести общение в театре, в кулуарах конференции, разговор в учительской и т.п.). У имеет представление о нормах таких риторических жанров, как флирт, тост (и вообще – гипержанре «застольно общение»), анекдот. При этом необходимо подчеркнуть важную особенность ее речевого поведения, которая состоит в адекватной оценке (и даже порой – недооценке) своих коммуникативных возможностей: У

предпочитает молчать в жанровых ситуациях, выходящих за пределы ее речевой компетенции.

Субкультура У представлена, во-первых, прецедентными фразами из русской литературы, главным образом, классики (*Привет// Ты жива еще/ моя старушка//; Дай Джим/ на счастье лапу мне//* (С. Есенин); *Да/ он ее любит// Но странною любовью//; И скучно и грустно/ и некому лапу подать//* (М. Лермонтов); *От радости в зобу дыханье сперло//* (И. Крылов); *Работаю на износ// Уездили клячу/ надорвалась//* (Ф.М. Достоевский); *Да тут уж ничего не скажешь// Все смешалось в доме Облонских//* (Л.Толстой); *Слушай/ мы во сколько договаривались встретиться?// Я тебя буду бить/ и может быть даже ногами//* (И. Ильф и Е. Петров); и т.д.), во-вторых, фразами из современных шлягеров (*Слушай/ давай не будем о грустном// Не сыпь мне соль на рану//; Позвони мне/ позвони//; И надо было замуж выходить?// Зачем вы девушки/ красивых любите//; Какой там телефон у вас// А то/ что-то с памятью моей стало//; Наташка как всегда кукует// Тихо сам с собою/ я веду беседу; Эх/ жизнь моя/ жестянка// А ну ее в болото//; и т.п.), в-третьих, цитатами из кинофильмов (*А вдоль дороги мертвые с косами стоят/ и тишина* («Неуловимые мстители»); *Убью/ студент!//* («Операция Ы»); *Студентка/ спортсменка/ комсомолка//* («Кавказская пленница»); *Упал/ очнулся/ гипс//* («Бриллиантовая рука»); *Какая гадость ваша заливная рыба//; Подогрели/ обобрали//* («С легким паром») и т.д.), в-четвертых, фразами из репертуара эстрадных сатириков (*Я конечно/ дико извиняюсь//* (А. Райкин); *Ну ясно/ вчера было по три/ но маленькие// А сегодня по пять/ но большие//* (Р. Карцев); *(Подруге) Ты сама-то/ поняла/ что спросила* (Я. Арлазоров); *Ну вопрос конечно интересный// А где мы дено столько возьмем?//* (Р. Карцев) и т.п.); в-пятых, предложениями из телерекламы (*Ждем-с* (Банк «Империал»), *Ну очень смешные цены* («Русская Америка»); *Да уж/ не просто/ а очень просто//* («Селдом»); *Ваша киска/ купила бы вискас//; и т.п.*).*

Самый первый взгляд на приведенный выше речевой материал позволяет выделить в структуре языковой личности У три функционально-ролевых слоя: во-первых, нормативно-контролирующий пласт речевого поведения, связанный с областью официального и публичного общения (к нему следует отнести и элементы «ортологической неврастении»); во-вторых, инфантильно-иконический слой, воссоздающий стратегии подростковой коммуникации; и, наконец, в-третьих, рационально-рефлексивная прослойка (ее речевые элементы проявляются прежде всего в рамках дружеского интимного общения). Отмеченная триада хорошо соотносима с тремя Я-состояниями (Родителем, Дитя, Взрослым), которые выделяет Эрик Берн. При этом каждый из

намеченных плоскостей языкового портрета связан с разными впечатлениями ее языковой биографии.

Элементы речевого поведения, которые отражают Я-состояние берновского Дитя, по времени возникновения в социально-коммуникативном кругозоре У можно отнести к младшему подростковому возрасту. Тогда ее семья жила в Заводском районе, в его части, называемом в Саратове «Пролетаркой». Здесь же находилась школа, в которой училась У. Указанные черты ее языкового портрета появились под влиянием неформального общения со сверстниками в школе и на улице. Там же находятся истоки репрезентативно-иконических стратегий информативной речи, разного рода жаргонно-просторечных сниженных экспрессивов и т.п. По всей вероятности, этот период в жизни У был временем относительно гармоничного, безоблачного существования. Впоследствии развитие личности У проходило менее безоблачно, а, может быть, даже несло в себе разного рода стрессы и болезненные ощущения, связанные с переходным возрастом. Потому бессознательный переход на «язык детства» у У как бы означает уход в состояние, предполагающее снятие внутреннего напряжения и осознанного контроля за речевым поведением.

Стереотипы подросткового речевого поведения используются У для создания игровыми средствами речевой маски «грубоватый подросток». Сам факт существования этой маски объясняется особенностями ролевого статуса У в семье, который формировался на протяжении дошкольного и школьного детства. Позиция, которую У занимала в семье, в силу различных причин характеризовалась «стилем преследователя». Кроме этого, некоторые индивидуально-личностные особенности взаимоотношения У с окружающим миром в старшем подростковом возрасте направили развитие ее личности в русло сценария «гадкий утенок», что предопределило появление в ее личностной структуре непреодоленного минуса в позиции «Я». Определенную роль сыграл статус старшей сестры. Маска, о которой идет речь, стала своего рода защитным средством, «шипами», за которыми У пытается скрыть ранимость и неуверенность в себе. Ее появление напрямую связано с особенностью языковых средств выражения Дитя: уходя в детство, где У было хорошо и комфортно, она одновременно использует свойственные подростковому возрасту внешне грубые стратегии и внешне конфликтные тактики построения речи.

Речевой пласт, связанный с влиянием психологического Родителя Y, имеет другой источник формирования. Внутренний цензор, контролирующий ее поведение с точки зрения норм приличия, образовался в результате воздействия семейных традиций: Y росла в семье, культивировавшей традиционные установки в отношении внешнего поведения в общественном месте (кстати, отсюда плюс в позиции «Мы»). Ее родители – люди с высшим образованием, носители среднелитературной речевой культуры. Поэтому в семье Y слышала главным образом речь литературную. Что же касается «ортологической неврастении», то ее возникновение в языковом сознании Y – результат действия уже описанных черт характера (минус в позиции «Я»), которые усилили установки, наметившиеся в старших классах, и превратились в осознанный принцип речевого поведения в пору обучения на филологическом факультете университета. Упрочиванию этого принципа также служил многолетний опыт работы Y в школе в качестве учителя-словесника.

Душевный комфорт, который испытывала Y в младшем школьном детстве, видимо, стал причиной развившегося позже умения ладить с людьми, что обусловило и появление плюсов в личностных позициях «Ты» (отношение к друзьям), «Вы» (умение ладить с коллегами) и «Они» (отношение к людям вообще).

Фобия к просторечным нарушениям в рамках дискурсивного поведения отчасти мотивирована отталкиванием от языковой среды Заводского района, где литературные нормы большинством его жителей не соблюдаются. Кстати сказать, этими же причинами объясняется негативное отношение к табуированной лексике: в той социальной сфере, где проходило становление личности Y, сквернословие отражало и выражало грубость в межличностных отношениях. Особенности же характера Y, ее ранимость, сформировали неприятие по отношению к грубости и агрессии, которые в ее сознании прежде всего ассоциировались с матерными словами.

Переход на коммуникативно-ролевую позицию Взрослого в речевом поведении Y означает одновременно снятие инфантильно-иконической защитной маски и ослабление этикетно-ортологического напряжения. Это происходит главным образом в жанровых ситуациях интимно-дружеского общения, когда Y полностью доверяет своему собеседнику (разговор по душам с близкой подругой). Возникновение этого речевого слоя ее личности следует отнести к старшему подростковому возрасту и далее – к

времени студенчества. Эта грань ее языковой личности сформирована наиболее поздно. Поэтому она опирается на сознательное использование психолингвистического механизма порождения и понимания речи.

Характер цитатных предпочтений субкультуры Y отражает особенности речевой среды ее обитания (теле- и кинопрецедентные тексты), своеобразие профессии, круг чтения и иные вкусовые предпочтения. Однако, в отличие от X, Y использует цитаты в соответствии с особенностями своего речевого поведения: здесь можно отметить небольшое тяготение к грубовато-экспрессивным формам, но практически отсутствуют сниженные деформации и просторечные приговорки.

3.3. Перейдем к описанию речевого портрета последней из избранных нами для анализа языковых личностей – Z. В соответствии с намеченной схемой рассмотрения начнем с психологических особенностей ее личности: Z – замужняя женщина 32 лет, бездетная; по типу темперамента – довольно ярко выраженный холерик (сильный, неуравновешенный тип – по И.П. Павлову), неявно представленный экстраверт (по К.-Г. Юнгу). Из коммуникативных черт личности нужно отметить отчетливо присутствующие у Z черты мобильной языковой личности, которые соседствуют с проявляющимися в разных коммуникативных условиях доминантностью и недоминантностью. По особенностям поведения можно предположить у Z преобладание в руководстве речевой деятельностью левого полушария головного мозга.

С некоторыми оговорками Z можно квалифицировать как элитарную языковую личность.

В своем общении – официальном и неофициальном, осознанном и помимовольном – она опирается исключительно на литературные формы языка. Прежде всего здесь нужно отметить владение основными стилями литературной кодифицированной речи: устной и письменной формами научного стиля (это проявляется в чтении ею лекций, выступлениях с докладами на научных конференциях и в создании текстов статей), публицистическим стилем (некоторое время Z работала корреспондентом районной газеты; в течение довольно длительного времени она сотрудничает с местным телевидением, ведя авторскую рубрику); при необходимости она способна создать стихотворный текст, небольшой рассказ, очерк и т.п. Несколько своеобразные отношения у Z с официально-деловым стилем КЛЯ: она хорошо владеет устной разновидностью делового

общения, что же касается письменных форм (документной отчетности), то здесь у Z наблюдается что-то вроде фобии к документу (зная, как оформлять тот или иной документ, она может оттягивать его создание, либо стремится как можно быстрее от него избавиться, что приводит к небрежности в его заполнении). Отметим также осознанное стремление Z к совершенствованию своей ортологической компетенции: в качестве черты ее речевого поведения нужно указать на постоянную работу со словарями и другими изданиями справочного характера.

В повседневной коммуникации Z ориентирована на литературную РР, которая у нее лишена не свойственных разговорному общению субстратов, будь то просторечные или книжные вкрапления. Отличительной чертой повседневного общения можно считать повышенную степень косвенности речи, которая проявляется в тяготении к этикетности. Речевые высказывания Z изобилуют формулами вежливости (типа: *Извините пожалуйста; Если вам, конечно, не трудно; Если можно, пожалуйста...; Это, наверное, неудобно; Если это, конечно, удобно; Если я вас не отрываю от дела; Извините, что я вас перебиваю; Ой, пожалуйста, извините; и т.п.*).

Речевая этикетность проявляется у Z даже в общении с близкими людьми (подругами, мужем) ((Мужу) – *Если тебе/ конечно не трудно/ закрывай за собой холодильник//*; (Подруге) – *Ты меня/ конечно извини/ но ты не права//; и т.п.*).

Косвенность речи проявляется у Z в стремлении выразить иллюкутивное значение непрямым образом: намеком, косвенным актом.

(Предлагая поужинать) – Я так понимаю/ ужинать ты не хочешь//;

(Мужу) – Ты меня конечно/ извини// Я конечно/ не могу тебя заставить// Но по-моему/ ты в этой куртке/ похож на бомжа// Надевай что хочешь/ это твое право// Но мне с тобой будет/ просто стыдно идти//;

(Желая рассказать о впечатлениях от нового курса лекций) – Тебя/ конечно не интересует/ как у меня прошла лекция//

Разговорное общение Z практически лишено просторечных элементов; нет в нем и сниженных просторечно окрашенных инвектив. В качестве черты языкового портрета Z следует считать и резкое неприятие табуированной лексики в любой коммуникативной ситуации. Она никогда не использует матерные слова сама, и болезненно реагирует на них при восприятии (*Когда я слышу мат/ у меня все внутри сжимается//*).

Однако в повседневной коммуникации Z демонстрирует довольно высокую степень эмоциональности. В общении с самыми близкими людьми она активно использует высказывания, имеющие яркую эмоциональную окрашенность.

- *Слушай/ в Вязовке так здорово! В лесу тихо/ прелесть!;*
- *Ну что/ дают зарплату? Ура!!;*
- *Представляешь/ два часа на остановке простояла// Кошмар! Дурдом просто!;*
- *И ты тут работаешь?! Да ты чё!;*
- *Смотри/ котенок// Хорошенький какой!!...*

Вообще стремление к экспрессии при помощи различных стиливых средств следует считать особенностью речевого поведения Z. При этом для создания экспрессии используется и игровое употребление небольшого числа жаргонных слов (*Для прикола; Ни фига себе!; Обалдеть; Они меня достают; и т.п.*)

(Подруге) – Тань/ ты на меня не обиделась? Это я так/ прикалываюсь// Шучу//;

(Мужу) – Я не могу// Сегодня меня детки [ученики] просто достали//

В целях речевой выразительности Z широко использует и языковую игру в ее классическом виде – игру формой на разных уровнях языковой структуры.

А – Ты есть хочешь?

Z – Пока еще только захачиваю;

– Возьми другую ложку// Эта кашная [испачкана в каше];

– Ты на работе до когда будешь?;

Z – (Мужу) Утром/ ты что делаешь?

М – Ты же знаешь/ у меня ГЭК//

Z – И долго вы гэчиться будете?;

– Думаю/ что сын твой не только тебя достигнет/ но и перестигнет//; – Ну/ знаешь/ это уже вителиковицина какая-то [от имени Виталик]//;

– Что-то ты кашляешь// Надо тебя побыстрее выздороветь//;

– Слушай/ ты булки какие купил/ с зюпой [изюмом]?

Любопытной особенностью речевого поведения Z можно считать использование для речевой экспрессии элементов чужого слова. Ее дискурс наполнен высказываниями, которые либо принадлежат общим знакомым, либо пародируют стиливые принадлежности чужой речи. С этой целью Z использует так называемые рефлексивы [См.: Вепрева 2002], т.е. своеобразные

метатекстовые указатели на источник цитируемого высказывания или слова.

- Она/ говоря твоими словами/ почти похожа на человека//;
- Это/ как обычно говорит З.С./ несерьезно// Просто детский сад//;
- Я это учту// Говоря в стиле новояза/ возьму на вооружение//;
- Вот такая/ как ты обычно выражаешься/ пресуппозиция//;
- Тут/ можно сказать в стиле N/ Простите!//;
- Как в этом случае хорошо говорит Н./ Что теперь сделаешь?
Теперь уж ничего не сделаешь//;
- Здесь у нас будет/ выражаясь маманькиным слогом/ текущая обувь...

В ситуациях информативного общения Z широко использует самые разнообразные дискурсивные стратегии. В качестве черты ее языковой личности можно отметить успешное применение нарративных стратегий дискурсивного мышления. Очень хорошо это проявляется в построении рассказа об увиденном: структура дискурса в этом случае имеет четкий иерархический характер; предикат первого порядка намечает тему будущего высказывания, затем идет разворачивание этой темы, где периодически используется фигура сужения (сворачивание информации) и т.п. При этом, не нарушая общей повествовательной канвы, рассказ сопровождается метатекстовым комментарием. Наиболее отчетливо указанные особенности проявляются у Z в профессиональном общении: в общении с коллегами (она преподает в вузе и в лицее), и со студентами; однако эти же черты находят выражение в повседневном общении с друзьями и родственниками.

(1) А – Ну что там/ с французенкой? Дала она урок?

З – Да/ ты представляешь! Французенка урок дала// И детки прекрасно себя вели// Не зря я с ними работу провела// Ты/ конечно/ скажешь/ что я хвалюсь// Но мне кажется/ в том/ как они вели себя/ проявилось/ как они ко мне относятся// Ну/ что мои слова для них/ не пустой звук// Весь урок сидели/ писали// Даже в одном месте/ она слишком быстро продиктовала/ они не поняли// Так они/ даже не переспросили//... Она такая славная/ смущается/ краснеет// Но/ слава богу/ все прошло прекрасно...

(2) А – Ну/ как там твой ученик?

З – Плохо// Понимаешь/ я никак не могу/ научить его писать/ одну и две эн/ в причастительных и причастиях// Он до сих пор не может отличить/ причастие от прилагательного// А прилагательное от существительного// Такая особенность мышления/ или речи// Не может задать вопрос к слову// А поэтому/ не понимает/ где какая

часть речи// Не знаю// По-моему/ у него/ что-то с головой не в порядке...

Отмеченные особенности речевого поведения Z очень хорошо высвечиваются в дискурсе с чужой речью: при том, что основным способом изображения высказывания другого человека у Z выступает форма прямой речи, в ее дискурсе присутствуют и иные «аналитические» способы передачи чужой интенции – косвенной, тематической и даже несобственно-прямой речи.

Z – Помнишь/ я тебе про мальчика из лица рассказывала/ ну/ с могильным юмором?

A – Да/ и что он?

Z – Представляешь/ он в сочинении пишет о Тургеневе// «Отцы и дети»/ оказывается/ произвели на него неизгладимое впечатление// Оказывается/ это его самый любимый писатель// Я думала/ он шутит/ как всегда// Нет/ говорит/ что с детства полюбил/ и все время перечитывает// А вот Набоков/ ему не нравится// Я спрашиваю/ почему? Да/ вы знаете/ мрачно у него все как-то...

По доминирующим установкам в отношении участников речевого акта Z можно отнести к кооперативным актуализаторам: в своем общении она ориентирована на собеседника, демонстрирует стремление встать на его точку зрения.

A – Слушай/ я в шоке/ мне не приходит утверждение!

Z – Ну/ ты подожди// Рано паниковать// Оно не сразу приходит// Ирка вон/ целый год ждала// А сейчас и вовсе/ в ВАКе там сейчас/ все меняется//

A – Ой/ не знаю// У меня всегда все не по-людски// Всем приходит/ а меня могут не утвердить//

Z – Да нет// Так не бывает// Успокойся// Ты уже кандидат// Степень не ВАК/ а совет присуждает//

A – Ты думаешь?

Z – Ну хочешь/ я позвоню в ВАК?// Я спрошу у О.Б. телефон...

Однако неконфликтность Z, нежелание говорить собеседнику неприятные вещи приводит к появлению в ее речевом поведении черт кооперативно-комформных.

A – Я не знаю/ неужели N вечно собирается/ на шее у матери сидеть?

Z – Не знаю/ не знаю//

A – Пора/ в конце-то концов/ ей самой деньги зарабатывать!

Z – Да уж/ вообще-то пора...

A – Хватит/ с родителей тянуть!

Z – Да/ конечно...

Негативной стороной подобной особенности речевого поведения становится своего рода речевая мимикрия, которая проявляется в том, что Z старается (если речь не идет о принципиальных для нее этических проблемах) говорить то, что желает услышать собеседник. Подобное стремление собеседниками (принадлежащими к конфликтному типу языковой личности) иногда трактуется как беспринципность и даже – хитрость.

В ситуации явного недовольства собеседником, конфликта Z снимает стресс путем демонстрации обиды, проявляя агрессию средствами повышенной семиотичности.

(Мужу, вернувшись поздно домой) – Я/ конечно понимаю/ ты можешь задержаться// Но ты же мог позвонить! Нет/ ну как ты можешь! Это/ я не знаю... Так просто нельзя! Я же волнуюсь! У нас есть телефон...

Сказанное позволяет квалифицировать языковую личность Z как ярко выраженную к у р т у а з н у ю . Куртуазность мотивируется и приведенными выше чертами повышенной этикетности и косвенности в речевом поведении Z в официальной и неофициальной коммуникативных ситуациях.

Рассматривая речевую компетенцию Z в аспекте жанровой природы ее дискурсивного мышления, следует прежде всего указать на хорошее владение нормами помимовольной коммуникации – как информативной (рассказ, просьба, вопрос и т.д.), так и фатической (гипержанры дружеского и семейного общения). В жанрах нериторических Z избегает всех конфликтных тактик взаимодействия. Она практически никогда не говорит колкости, не употребляет инвектив, угроз и т.п. Довольно значительный дискомфорт испытывает Z в жанре болтовни: обычно здесь она полностью отдает коммуникативную инициативу партнеру. Жанру болтовни она предпочитает разговор по душам.

В риторических речевых жанрах Z демонстрирует высокую степень социолингвистический компетенции. Она уверенно строит свой дискурс в сфере публичной информативной коммуникации: официально-деловом и профессиональном общении (разговор с начальником, интервью с чиновником любого уровня, речь в официально-бюрократических ситуациях и т. п.). Столь же свободно Z чувствует себя в области риторической фатики, куда можно отнести публичное и светское общение (беседа на кафедре с коллегами, разговор в кулуарах научной конференции и т.п.). Кроме того, она легко может поддержать беседу с незнакомым человеком в поезде, без подготовки выступить перед большой аудиторией, дать

интервью и т.д. При необходимости Z способна поддержать флирт, произнести тост. К числу недостатков риторического поведения можно отнести неумение рассказывать анекдоты. Характерно, что Z знает свои речевые возможности и старается не выступать в несвойственной ей речевой роли.

Цитатный слой ее сознания многообразен. Наиболее очевидными источниками субкультуры Z можно считать следующие прецедентные тексты: во-первых, русская классика (*Ну знаешь/ это еще похвала небольшая// (А.С. Пушкин); Не помню/ когда это было// День был без числа//; У него легкость в мыслях необыкновенная//; Я хочу сообщить вам/ пренеприятнейшее известие// (Н.В. Гоголь); Завтра опять в лицей// И вечный бой/ покой нам только снится// (А. Блок); Знаешь/ если люди на семинар ходят/ значит/ это кому-нибудь нужно//; А ты никогда не ошибался?// Все мы немного лошади// (В. Маяковский); Вот и февраль// Февраль/ достать чернил/ и плакать// (Б. Пастернак); Ну что ты ко мне пристала// Сижу/ никого не трогаю/ починяю примус// (М. Булгаков) и т.д.); во-вторых, телереклама (*Ну/ очень смешные цены// («Русская Америка»); Не просто/ а очень просто// («Селдом»); Ну что/ по мороженому// Не дадим себе засохнуть// («Спрайт»); Директора еще нет/ ждем-с// (Банк «Империал») и т.п.), в-третьих, фразочки из телепередач, главным образом культурно-развлекательного характера (*Ну/ все ясно// Начались приколы нашего городка// («Городок»); Ну вопрос конечно/ интересный// (Р. Карцев); Ты сам-то понял/ что спросил// (Я. Арлазоров); Есть такая буква// («Поле чудес»); и т.п.), в-четвертых, перестроечная и постперестроечная политическая прецедентность (*Борис/ ты не прав!// (Е.К. Лигачев); Процесс пошел// (М.С. Горбачев); Не могу принципами поступиться// (Н. Андреева); Есть такой человек/ И ты его знаешь// (из предвыборной рекламы А. Лебеда); Это однозначно// (В. Жириновский); Хотели/ как лучше// А вышло/ как всегда// (В. Черномырдин); Жить стало лучше/ жить стало веселее// (И. Сталин); Народ и партия едины// Народ и партия/ кретины//; и т.д.); в-пятых, выжимки из песенных текстов (предпочтение – бардовской песне) (*Я дежурю/ по апрелю//; Девочка плачет/ шарик улетел// (Б. Окуджава); Ты/ Таня/ на грубость нарываешься//; Чуть помедленнее кони// (В. Высоцкий); Ну/ что пьем до дна// За тех кто в море//; Опять у нас// Новый поворот//; Мне на вид/ ровно двадцать пять// (А. Макаревич); и т.д.); в-шестых, семейная субкультура (*Вышла я на Павелецком вокзале// (выражение дяди Z, когда он требовал подробного рассказа о поездке в Москву – говорится при требовании рассказывать о чем-либо подробно); Ну что ж теперь сделаешь/ теперь уж ничего не сделаешь// (сентенция младшего родственника, оправдывающего свое обычное бездействие); А эт/ чтоб кто съел?// (фраза,******

произнесенная Z, когда ей было пять лет; говорится о лакомствах) и т.п.).

Проецируя черты речевого портрета Z на особенности ее биографии, можно утверждать, что в качестве одного из определяющих факторов становления данной языковой личности выступает влияние семейных традиций. Z воспитывалась в окружении гуманитариев с высшим образованием и высоким уровнем речевой компетенции: ее мать – выпускница Московского историко-архивного института, отец и две тетки – филологи по образованию, причем одна из них – учитель-словесник с сорокалетним стажем. Обе тетки – носители элитарной речевой культуры. Духовная атмосфера, которая с детства окружала Z, включала в себя устойчивый интерес к русской «высокой» литературе; в качестве постоянного характерного признака в ней присутствовала рефлексия по поводу речевого поведения, осознанная ориентация на правильную литературную речь.

Кроме того, что Z впитывала речевые впечатления на бессознательном уровне, в ее детстве присутствовал момент осознанного обучения хорошим манерам, которые включали в себя приобщение к нормам ролевого и жанрового речевого поведения. Отчасти это связано с тем, что Z была единственным ребенком у довольно большого количества «воспитателей» (обе ее тетки детей по разным причинам не имели). Детство Z проходило по смешанному сценарию (ближе к ролевому стереотипу «избавителя»), который можно обозначить как «оранжерейный ребенок». Сюда можно добавить влияние дедушки, человека глубоко интеллигентного, который прививал любимой внучке правила хорошего тона. Владение формами непрямой коммуникации, формулами речевого этикета, умение демонстрировать внимание к собеседнику – результат такого осознанного воспитания. Здесь кроются причины куртуазности речевого поведения Z. Сюда же можно отнести истоки неконфликтности ее языкового облика, тяготение к кооперативным способам коммуникации. Отсутствие конфликтности продиктовано и особенностями личностной структуры, образовавшейся в результате взаимоотношений в семье: плюсы в позициях «Мы» (отношение к близким), «Ты» (отношение к друзьям), «Вы» (отношение к коллегам) и «Они» (отношение к людям вообще).

Благополучное детство стало причиной того, что психологическое Дитя описываемой языковой личности не испытывало подавления и образовало в ролевой структуре Z

довольно значительный слой, проявляющийся в ситуациях общения с близкими и друзьями в эмоционально окрашенных дискурсах. Именно это начало выступает в поведении Z (и в том числе – речевом) источником творческой активности, энергии, стимулирующей ее деятельность.

При том, что воспитание Z проходило под контролем взрослых, ее личные интересы уважались с самого раннего детства. В контроле отсутствовал момент диктата. Более того, сами взрослые, окружавшие Z с детства, часто демонстрировали определенную степень инфантильности и непрактичности. Отчасти этим был вызван ранний развод ее родителей, который, однако, не исключил отца из кругозора дочери. Названные факторы стали причиной того, что внутренний «Родитель» Z сформировался лишь на уровне соблюдения этикетных форм хорошего тона, а в целом – оказался довольно слабым. С этим же (разводом родителей) связано появление в структуре ее личности мерцающего минуса в позиции «Я» (что привело к возникновению у Z некоторой неуверенности в себе). Названные причины вызвали стремление к компенсации, результатом которой, в свою очередь, стала активная жизненная позиция, проявляющаяся в речевом поведении в виде доминантности и мобильности. Появлению этих черт способствовали такие индивидуально-личностные характеристики психологического портрета, как темперамент (холерический) и экстраверсия.

Атмосфера любви близких дополнялась определенной интеллигентской беспомощностью родственников в вопросах быта. Это привело к тому, что Z довольно рано стала оказываться в позиции «старшего» по отношению к своим родителям. Подобный статус способствовал усилению в строении ее личности начала, которое Э. Берн называет «Взрослым». Нужно сказать, что это Я-состояние является доминирующим в ролевой структуре поведения Z. Сильный Взрослый, сформировавшийся еще в младшем подростковом возрасте, предопределил общие тенденции развития дискурсивного мышления описываемой языковой личности. Отмеченный фактор стал источником доминирующих в речевом портрете Z черт. Прежде всего это проявилось в информативных видах речевой коммуникации: Z овладела различными способами освоения, компрессивной перекодировки и подачи информации в собственном речевом сообщении. Указанные психолингвистические особенности ее речевого поведения стали предпосылкой успешной профессиональной деятельности и в качестве вузовского

преподавателя, и в роли сотрудника газеты, и в функции ведущего телерубрики. Отмеченные свойства усиливались левополушарной доминантой речевого мышления Z.

Сильный Взрослый и благополучное Дитя, сформированные в результате воздействия семейных отношений, стали причиной еще одной черты речевого облика Z, которую мы определим как тенденцию к осознанной экспрессии. Это находит выражение в контроле радио за использованием в речи стилистически окрашенных языковых средств. При том, что базовый слой языкового сознания Z, сформированный в дошкольном, младшем школьном и раннем подростковом детстве, питается возможностями литературного языка, в более старшем возрасте она начинает сознательно включать в свой дискурс элементы чужой, и в том числе – нелитературной, речи. Подчеркнем, что подобные приемы появились в речевом поведении довольно поздно: в ранней студенческой юности, когда в структуре личности доминировал Взрослый. Потому все эти средства экспрессии (к ним относятся и жаргонные вкрапления, и отсылки с использованием рефлексивов, языковая игра и т.п.) употребляются не на помимовольном уровне, а как осознанные риторические приемы, которые действуют на фоне «врожденной» ортологической грамотности.

Отмеченные особенности характеризуют и функционирование в речевом поведении Z языковой субкультуры. Набор прецедентных текстов, выступающих источниками цитатного слоя ее сознания, в значительной степени напоминает субкультуру Y. Отличия можно обнаружить в несколько большей степени политизированности Z, мотивированной ее принадлежностью к средствам массовой коммуникации. Однако в качестве индивидуальных особенностей можно указать на отсутствие защитных функций цитирования. Как правило, цитаты используются в ее речи лишь как средство дополнительной экспрессии и осознанного украшения дискурса.

3. 4. Сравнение черт речевых портретов разных языковых личностей, рассмотренных в ракурсе их речевых биографий, позволяет сделать выводы о некоторых особенностях формирования дискурсивного мышления человека: о становлении социолингвистической компетенции языковой личности. На процесс формирования индивидуального облика языковой личности оказывают воздействие разные факторы.

Прежде всего здесь можно говорить о психофизиологических генетических предпосылках становления дискурсивного мышления.

Это, во-первых, характер функциональной асимметрии головного мозга, врожденная предрасположенность к доминирующей роли правого или левого полушария в руководстве речевой деятельностью, во-вторых, особенности темперамента, предопределяющие соотношение в коре головного мозга процессов возбуждения и торможения и т.п. Нужно сказать, что физиологические особенности личности влияют на формирование дискурсивного мышления в достаточной степени опосредованно. Они лишь создают общую базу для возникновения тех или иных стратегических предпочтений речевого поведения носителя языка. Так, в описанных речевых портретах особенности темперамента косвенно повлияли на развитие определенных черт личности X: сила и сбалансированность процессов возбуждения и торможения, свойственные сангвиническому темпераменту, создали хорошее основание для формирования мобильности ее речевого поведения и его доминантного характера. Можно также говорить о косвенном воздействии темперамента на становление языковой личности Y: слабость процессов возбуждения и торможения создали хорошие предпосылки для недоминантности, ригидности и, отчасти, – центрированности речевого поведения. Что же касается Z, то холерический темперамент практически никак не повлиял на формирование ее языковой личности. У последней из описанных личностей в развитии дискурсивного мышления гораздо большую роль сыграла левополушарная доминанта речевого поведения. Особенности функциональной асимметрии головного мозга неявно предопределили некоторые черты речевых портретов Y и X. Однако, повторяем, психофизиологические особенности, видимо, оказывают лишь косвенное воздействие на процесс речевого становления языковых личностей.

В значительно большей степени структуру личности в целом и языковой личности, в частности, предопределяют отношения в семье, которые складываются в первые годы существования человека (дошкольное детство). Здесь на первый план выступает сценарий формирования коммуникативных черт характера, т.е. так называемый социогенез: ролевая позиция, навязываемая ребенку взрослыми. Совершенно отчетливо прослеживается закономерность: если X и Z воспитывались в соответствии со смешанными сценариями, близкими к стилю «Избавителя» («надежда семьи» и «оранжерейный ребенок»), то Y навязывалась роль «Преследователя» («гадкий утенок»). В результате у двух первых – активная жизненная позиция (плюс в позиции «Я»),

мобильность в речевом поведении. Давление родителей, к которому добавился общий комплекс неполноценности у Y, привел ее к стойкому минусу в позиции «Я», следствием которого отчасти стал сильный слой в психологической структуре – Родитель. Неодинаковый характер отношений с родителями у X и Z (при сходстве – раннее отсутствие отца) привел к увеличению у X роли Дитя в общей структуре ее личности, а у Z, напротив, – увеличению роли Взрослого. Разница в соотношении ролевых начал, как равно и плюсов и минусов в разных позициях («Я», «Ты», «Мы», «Вы», «Они», «Труд»), довольно отчетливо проявляется в речевом поведении каждой из рассматриваемых личностей. Сюда можно отнести конфликтность и инвективные предпочтения X, «речевую сублимацию» и многочисленные коммуникативные неудачи в ее РР; диглосный принцип использования речевых средств Y, наличие в ее речевом поведении защитной маски и «ортологической неврастении»; хорошее владение системой риторических жанров и умелое использование нарративных стратегий Z, присутствие в ее речевом поведении «рациональной экспрессии»; и мн. др.

Если ролевые сценарии определяют формирование черт портрета языковой личности на уровне общих стратегий речевого поведения, то социально-коммуникативная среда, в которой находилась языковая личность в детстве, отражается в ее речи в конкретных языковых проявлениях. Так, просторечные впечатления детства X создали довольно сильный слой ее языкового сознания, в котором отразился и круг чтения в младшем школьном и подростковом возрасте, и жанровые предпочтения окружающих ее с детства людей и т.п. То же можно сказать и о первых коммуникативных впечатлениях Y: сленг Заводского района соседствует в ее сознании с представлениями о правильном «нормальном» речевом поведении. Иная картина наблюдается при рассмотрении речевой эволюции Z: свободное владение впитанными с раннего детства образцами литературного языка дополняется и усиливается в ее дискурсивном поведении целенаправленным воспитанием, формированием речевой культуры как результатом осознанных усилий со стороны взрослых.

Наконец, в качестве важного (если не решающего) фактора становления дискурсивного мышления языковой личности необходимо указать на осознанное самоусовершенствование своей собственной коммуникативной компетенции. Именно оно предопределило выбор профессии всех трех рассмотренных нами носителей языка – филологический факультет вуза; именно оно

стало (при различии факторов социогенеза) причиной того, что все трое стали носителями достаточно высокой речевой культуры. Схожесть образования и в дальнейшем профессии становится причиной сближения в общих показателях дискурсивного мышления изображенных нами языковых личностей. Особенно наглядно общность черт речевого портрета проявилась в информативных регистрах речи. Она же предопределила и сходство цитатного слоя, общность прецедентных текстов (русская литература), наполняющих языковое сознание. Однако и здесь мы можем констатировать отличия, предопределяемые разными социальными влияниями в пору студенческой юности: увлечение Z политикой (свойственное начинающему журналисту) привело к появлению в ее сознании политической прецедентности; кроме того, подбор составляющих субкультуру фраз у каждой языковой личности соответствует общему облику ее речевого портрета.

* * *

Исследование социопсихолингвистического аспекта становления форм дискурсивного поведения, описанное в настоящей работе, по характеру поставленных задач и своеобразию методов их разрешения отличается от представленных выше опытов изучения аспектов становления структуры устного дискурса. Как мы уже отмечали, это объясняется необъятным числом социальных факторов, влияющих на развитие языковой личности, каждый из которых предстает самостоятельным предметом исследования.

В настоящей главе мы постарались осветить общие закономерности формирования индивидуальных черт речевых портретов носителей языка, что, как нам кажется, значительно дополняет и проясняет модель эволюции коммуникативной компетенции человека, созданию которой посвящена наша книга.

Заключение

1. В своем исследовании мы рассмотрели некоторые закономерности становления коммуникативной компетенции человека после завершения у него стадии самонаучения языку. К этому периоду развития личности наиболее важным видом речевой деятельности становится деятельность дискурсивная. Выходя в «большой» мир социального взаимодействия с другими людьми, индивид стремится выразить себя прежде всего и главным образом в многочисленных речевых произведениях (дискурсах). И характер формирования способности к порождению и пониманию многообразных текстов отражает путь формирования дискурсивного мышления языковой личности, который в свою очередь, создает уникальное сочетание черт ее речевого портрета.

По тому, как строит свое дискурсивное поведение человек, можно судить об уровне его речевой компетенции. Иными словами, структура дискурса (и особенно – устного, который способен показывать скрытые проявления вербального мышления), максимально полно выражает индивидуальные особенности *homo loquens*. При этом разные аспекты процесса становления организации дискурса отражают разные грани развития языковой личности. Последовательность изучения строения дискурса, предложенная и осуществленная в настоящей работе, продиктована логикой движения от внешних показателей поверхностной структуры текста к выявлению характера его прагматической организации (отражающей способность говорящего моделировать действительность в соответствии с иллокутивными смыслами и одновременно сообразно с апперцептивной базой адресата речи), далее – к постижению когнитивной природы дискурса (т.е. рассмотрение строения устного спонтанного текста в динамике – в свете проблемы порождения и смыслового восприятия речевого произведения) и, наконец, к рассмотрению дискурса как выражения идиостиля языковой личности, отличающего ее от других носителей языка. Данные о различных аспектах формирования дискурсивного мышления человека дополняют друг друга и образуют целостную модель становления коммуникативной компетенции представителя русского этноса. Многоаспектная картина эволюции языковой личности, представленная в книге, складывается из результатов нескольких отличных по подходам, задачам, материалу и степени проработанности самостоятельных исследований. В ней сочетаются

факты, установленные на базе сопоставительного анализа большого экспериментального речевого материала, с выводами, сделанными на основе наблюдений и предполагающие конкретизацию и уточнение в последующих работах, а также гипотезы, которые нуждаются в последующем обосновании и более детальной проработке.

2. Сопоставительный анализ значительного по объему речевого материала (в качестве информантов привлекалось более 450 детей школьного возраста) позволил установить следующие закономерности становления структуры устного дискурса, отражающие характер эволюции вербального мышления языковой личности.

К завершению этапа самонаучения языку, что обычно происходит к 6-7-летнему возрасту, ребенок уже имеет определенный багаж речевых умений. В это время он становится обладателем языковой системы – своего рода персонального компьютера, назначение которого – создание многообразных речевых произведений. Однако становящаяся личность еще не обладает навыками использования языкового механизма. В речевом отражении реальной действительности младшеклассник еще не может абстрагироваться от изображаемой ситуации. Ребенок этого возраста строит свой дискурс таким образом, будто он сам и слушатель вместе созерцают описываемые события.

На уровне поверхностной структуры его устный текст представляет собой набор не связанных между собой предложений или незаконченных сверхфразовых единств, которые при помощи дейксисов обращены к изображаемой действительности, т.е. говорящий как бы указывает на возникающие в его сознании предметы. В моделировании реальности младший школьник не пытается намечать пространственно-временные координаты континуума, не дает описаний и характеристик объектов повествования.

Как правило, он не заботится об адекватном восприятии адресатом речи изображаемых фактов действительности: в дискурсе нет введения в референтную ситуацию, практически отсутствует кореференция. Если же объектом речевого изображения становится другой человек, то говорящий предпочитает изображать действия, совершаемые героем повествования, а не его речь. В подобном моделировании действительности он стремится не столько рассказывать о каких-либо событиях, сколько показывать их, используя иконические средства

репрезентации. Строя свою речь, он практически не разграничивает свою апперцептивную базу и апперцептивную базу слушателя.

Дискурсивное мышление младшеклассника базируется на способности к порождению не столько текстов (сверхфразовых единств) сколько изолированных фраз или небольших групп предложений. Вербальные ассоциативные «сети» его языкового сознания пока непрочны и неразветвлены. Главным психолингвистическим показателем уровня развития дискурсивного мышления детей этого возраста выступает полная или частичная неспособность к совершению латентных операций по разворачиванию и сворачиванию информации во внутренней речи. Не доступны младшим школьникам и более сложные семантические процессы по перекодировке содержания на стадии смыслообразования; у него еще нет представления о текстовой целостности, базирующейся на предвосхищении (антиципации) смысла речевого произведения; он также не способен к пониманию неявно выраженного смысла, предполагающего встречную речемыслительную активность в ходе смыслового восприятия текста и т.д.

На протяжении всего младшего школьного периода развития языковой личности человека происходит преодоление ситуативности его дискурсивного поведения. К подростковому возрасту (10-11 лет) школьник уже полностью овладевает основными способами построения речи контекстной: предложения, составляющие его дискурсы теперь уже связаны с предшествующим текстом, а не с изображаемой в речи ситуацией. Устные речевые произведения младших подростков достаточно четко членятся на композиционно завершенные сверхфразовые единства, скрепленные грамматическими и лексико-семантическими повторами. Дискурсы младших подростков уже имеют достаточно хорошо выраженную композиционную законченность, которая базируется на элементах текстового обобщения.

Главное, на чем держится единство создаваемого в тексте мира, – это объекты референции (как правило, – герои повествования). Их изображение строится с учетом особенностей апперцептивной базы адресата речи, с одной стороны, а с другой – предметы, входящие в моделируемую действительность подаются теперь через призму объективного анализа их таксономических свойств. Увеличение внимания к языковому описанию другого человека приводит к расширению диапазона средств передачи чужого слова: одновременно с повышением объема чужой речи в тексте, дискурсы

подростков включают в себя и разные не прямые формы передачи высказываний, которые требуют перекодировки исходной информации – косвенную и тематическую речь.

Иконические средства изображения действительности по-прежнему используются в речи подростков, однако теперь они приобретают экспрессивно-стилистическую по преимуществу функцию. Однако прагматическая структура дискурса детей среднего школьного возраста еще далека от совершенства. Здесь еще слабо представлена хронологическая организации текстовой референции. При том, что подросток имеет представление об апперцептивной базе адресата, его речь изобилует референциальными конфликтами и речевыми недоразумениями. Овладев в целом лингвистическими способами моделирования действительности, подросток еще не вполне способен передавать иллокутивные значения.

К 10-11-летнему возрасту дискурсивное мышление школьника поднимается на новый уровень. К этому периоду своего развития языковая личность обретает способность к спонтанному порождению связных, композиционно завершенных речевых произведений. Главное достижение этого возраста – овладение базовыми для порождения и смыслового восприятия дискурса в речевой деятельности латентными речемыслительными операциями по разворачиванию темы в текст и, наоборот, компрессии речевого сообщения к ядерному смыслу. На их основе в языковом сознании подростка образуется механизм внутренней речи, позволяющий ему резко увеличить скорость и качество речепорождения. Этому способствует укрепление и расширение вербально-ассоциативных связей в языковом сознании ребенка. При том, что уровень внутриречевого планирования у детей к среднему школьному возрасту резко возрастает, нужно отметить и то, что речевые умения младших подростков далеки от совершенства. Прежде всего это проявляется в низкой степени сформированности глубинного смыслообразующего слоя языкового сознания, отвечающего за сложные семантические перекодировки с кода личностных смыслов на язык общепонятных значений. Скорость создания речевых произведений и их композиционная законченность у школьников среднего звена часто сочетается с отсутствием четкости в выражении замысла (мысли). Именно поэтому 10-11-летние дети еще затрудняются в порождении значительных по объему целостных дискурсов, содержащих в себе систему взаимоподчиненных текстовых смыслов.

Становление дискурсивного мышления в рамках подросткового возраста идет в направлении все большей прагматизации устной речи: увеличению в структуре дискурса роли авторского присутствия и возрастанию потенциала перцепции. На уровне поверхностной структуры устного текста это находит выражение в своеобразном всплеске лингвистических форм проявления в дискурсе субъективной модальности и увеличению элементов текстового обобщения. Действительность, моделируемая в речевом произведении, становится не столько объектом изображения, сколько объектом вербальной рефлексии. Кстати сказать, сами принципы построения модели мира в дискурсе старших подростков (15-16 лет) совершенствуются: семантическое единство текста здесь уже основана не только на описании объектов референции, но и на создаваемом языковыми средствами пространственно-временном континууме. Углубление аналитического изображения объектов действительности приводит к тому, что структура устного спонтанного дискурса строится по принципу «текст в тексте»: моделируемая в рамках сюжетного повествования реальность подается в окружении метатекстового комментария, содержащего, кроме объективного анализа, еще и субъективно-авторскую оценку. Это проявляется наиболее отчетливо в принципах изображения другого человека и его слова. Рассказ о поступках действующих лиц в речи старшеклассников сопровождается анализом мотивов поведения. Для этой цели часто изображается внутреннее слово героя, поданное через призму авторского понимания, содержащего, как правило, субъективную оценку изображаемых фактов. В целом дискурс несет в себе отчетливо выраженную заботу говорящего об адекватном понимании текста слушателем.

Развитие дискурсивного мышления школьника на протяжении подросткового возраста знаменуется прежде всего совершенствованием аппарата внутренней речи. Здесь можно наблюдать еще большую интериоризацию вербально-логических операций, которая затрагивает наиболее глубинные уровни механизма порождения и понимания речи. К старшему подростковому возрасту (15-16 лет) происходит формирование стадии смыслообразования, которая включает в себя сложные семантические процессы перевода знаковой информации с языка словесных значений на образно-схемный код интеллекта и обратные перекодировки личностных смыслов в вербально-линейную структуру. Совершенствование внутреннего планирования дискурсивной деятельности базируется, кроме прочего, на

углублении процессов предвосхищения целостного смысла речевого произведения, появлении способности к латентным операциям построения иерархического развертывания эксплицированного замысла и т.п. Говоря проще, текстовая деятельность старшего подростка делается все более осмысленной: мысль и речь в ней сливаются, что поднимает дискурсивное мышление языковой личности на качественно новый уровень.

3. Закономерности становления дискурсивного мышления языковой личности, выявленные на основе сопоставительного анализа речевого материала, была на гипотетическом уровне проинтерпретирована в работе в свете данных нейролингвистики.

Клинические данные нейрофизиологии подтверждаются и отчасти конкретизируются фактами, полученными в нашей работе. Наши наблюдения показывают, что в ходе эволюции языковой личности протекает асимметричный процесс развития речевых функций разных полушарий головного мозга. К периоду завершения самонаучения языку можно констатировать равноправное участие обоих полушарий мозга в осуществлении процессов дискурсивного мышления. В дальнейшем, на протяжении младшего школьного возраста, речевые функции правого и левого полушария развиваются параллельно, дополняя друг друга в руководстве речевой деятельностью. С достаточной долей очевидности здесь присутствует намечающееся превалирование в речевом развитии левого полушария. Становление мозговой организации дискурсивного мышления в рамках подросткового возраста приобретает характер резкой асимметрии в темпах развития разных полушарий. При том, что правое полушарие овладевает новыми операциями порождения и понимания речи, развитие речевых функций левого полушария выглядит как «взрыв», интенсивный скачок, в ходе которого происходит формирование сложнейших аналитических процессов, связанных с трансформацией, компрессией, перекодировками и т.п. информации во внутренней речи.

4. Представленные выше закономерности становления дискурсивного мышления намечают лишь общую картину эволюции, в которой игнорируются индивидуальные особенности речевого становления человека, делающие его уникальной языковой личностью. Создание типологии языковых личностей, основанной на выявленных критериях отличия в путях развития коммуникативной компетенции, – одна из важнейших задач антропоцентрической лингвистики. Ее окончательное решение

возможно лишь на основе совместных усилий многих ученых. В своей работе мы лишь, опираясь на результаты исследований психологов и лингвистов, а также на основе собственных наблюдений на живой речи взрослых и детей, сделали попытку разработки некоторых параметров, которые позволяют дифференцировать становление дискурсивного мышления у разных носителей языка. Своеобразной проверкой операбельной способности выработанных принципов стал представленный в последнем разделе 5-й главы опыт изображения языковых портретов трех взрослых языковых личностей в свете их речевой биографии.

Обобщения, сделанные нами на основе анализа существующих в науке данных, а также в результате собственных наблюдений за живой речью, позволили нам создать социолингвистическую модель развития коммуникативной компетенции, которая дополняет выявленные в ходе сопоставительного анализа закономерности эволюции языковой личности.

При общности уровневых характеристик порождения и смыслового восприятия дискурса можно говорить о том, что уже к началу школьного детства намечаются отличия в дискурсивном поведении разных языковых личностей. Эта непохожесть на других отчасти предопределена генетическими факторами: особенностями темперамента, физиологическими свойствами мозга и т.п. Но решающую роль в формировании портрета языковой личности играет ранний социогенез. Уже к шестилетнему возрасту ребенок накапливает уникальный опыт социального взаимодействия с окружающими его людьми. Особенности этого взаимодействия с близкими родственниками влияют на становление характера дошкольника, важными чертами которого становятся коммуникативные умения. В эту пору развития личности начинают формироваться такие признаки дискурсивного мышления как доминантность / недоминантность, мобильность / ригидность, конфликтность / кооперативность и мн. др. Семейные традиции, характер речевого поведения родителей, стиль воспитания ребенка, – все это оказывает воздействие на эволюцию его коммуникативной компетенции. Сознание дошкольника впитывает впечатления окружающей его коммуникативной жизни взрослых. К 6-7-летнему возрасту он уже стремится подражать близким в стратегических и тактических установках дискурсивной деятельности. К этому рубежу развития личности тип ее речевой культуры, как никогда, зависит от типа речевой культуры окружающих взрослых. Речь

взрослых становится для нее и основным источником субкультуры, составляющей нижний слой языкового сознания.

Социальный и коммуникативный опыт ребенка 6-7 лет еще весьма незначителен. Его устный дискурс демонстрирует «бесстилевой стиль», более всего тяготеющий к разговорной речи. При довольно слабом представлении о кодифицированной литературной речи в языковом сознании младшего школьника уже присутствует запрет на табуированные употребления. Узкий социальный кругозор предопределяет небольшой жанровый репертуар помимовольного дискурсивного поведения, опирающийся на неясные жанрово-ролевые стереотипы протожанров. Нужно сказать, что младшеклассники обычно еще не имеют четких представлений и о риторических жанрах (за исключением некоторых элементарных этикетных субжанров). При этом, если жанровые возможности информативной речи напрямую зависят от уровня психолингвистической компетенции языковой личности ребенка, следствием которого выступает ориентация на репрезентативно-иконические стратегии дискурсивной деятельности, то степень владения фатическими жанрами общения зависит от традиций семейного воспитания.

К подростковому возрасту одновременно с развитием внутренней речи наблюдается и определенная эволюция социолингвистической компетенции. Решающим фактором эволюции языковой личности здесь, естественно, становится обучение в школе. С окончанием младшей школы ребенок овладевает основными законами письменной речи, которая начинает влиять на характер становления его дискурсивного мышления. Прежде всего это находит выражение в представлении о двух сферах общения: кодифицированной и фамиллярно-разговорной. Однако стилиевые нормы в языковом сознании подростка еще не имеют четкости: в его письменных текстах заметны следы влияния разговорной речи. Последняя смыкается в речевой деятельности школьников среднего звена с разного рода нелитературными стихиями, среди которых все большее место начинает занимать молодежный жаргон. Официально-учебная и неофициально-дружеская коммуникация становятся источником прецедентных текстов, наполняющих цитатный резервуар сознания школьника (субкультуру). Параллельно со стилиевой дифференциацией речевого поведения ребенка среднего школьного возраста, увеличивается и жанровый диапазон его общения, отражающий расширение кругозора социального взаимодействия.

Прежде всего это относится к нериторическим помимовольным жанрам, обслуживающим бытовое повседневное общение становящейся личности. Развитие жанрового мышления детей этого возраста связано с появлением в их сознании стереотипов коммуникативных ситуаций, отражающих особенности подросткового общения, которые по мере взросления школьника позже уйдут на периферию его дискурсивного мышления.

При том, что роль внешнего воздействия со стороны школы на характер становления языковой личности по сравнению с влиянием семейных речевых традиций резко возрастает, общение с близкими родственниками по-прежнему остается важным фактором формирования дискурсивного мышления подростка. Отличия в речевых впечатлениях на уровне общения с близкими определяют разницу в эволюции стилевого и жанрового мышления языковой личности. В речевом поведении это прежде всего проявляется в неодинаковом владении детьми риторическими жанровыми нормами (этикетными субжанрами, стереотипами неофициального, но публичного (светского) общения и т.п.). Устойчивые комплексы социогенеза, с которыми ребенок приходит в школу, к среднему школьному возрасту не исчезают, а развиваются, трансформируясь под воздействием школьного общения. Они могут усиливаться или редуцироваться в зависимости от той статусно-ролевой позиции, которую ребенок занимает в классе. К началу подросткового возраста проявляются в речевом поведении такие черты языковой личности, как мобильность (ригидность), доминантность (недоминантность), экстраверсия (интраверсия); другие черты речевого портрета обнаруживаются менее отчетливо и впоследствии могут измениться на противоположные: это относится к поведению в конфликтной ситуации (куртуазному / рационально-эвристическому / инвективному), способности к коммуникативной координации (конфликтный / централизованный / кооперативный типы) и т.п.

Углубление и совершенствование внутриречевых операций становится к старшему подростковому возрасту (15-16 лет) предпосылкой развития социолингвистической компетенции. Вербальные сети его языкового сознания, укрепляясь и расширяясь, обретают жанрово-стилевой характер: в них закрепляется не просто отражение отношений между предметами или явлениями, существующие в данном этносе, но и представления о типичных стереотипах и ситуациях социально значимого взаимодействия людей. Значительно увеличивается резервуар цитатной

субкультуры, которая черпает прецедентные фразы из самых разных источников. Жанрово-стилевой фактор становится имманентной характеристикой дискурсивного мышления на латентных стадиях речепорождения. В повседневном устно-речевом общении отмеченная особенность проявляется в резком увеличении жанрово-стилевого репертуара речевого поведения. Становление структуры устного дискурса в подростковом возрасте идет не только по пути усложнения психолингвистических процессов его динамического строения, но и в направлении резкой функционально-стилевой дифференциации порождаемых текстов. К старшему подростковому возрасту в сознании языковой личности закрепляется представление о литературных и нелитературных формах коммуникации. При этом устная и письменная формы общения начинают тяготеть к различным моделям порождения речи. В рамках литературного общения формируется отчетливое представление об официально-кодифицированной и разговорной бытовой речевых сферах. К старшему подростковому возрасту личность обычно овладевает подавляющим большинством жанров бессознательной, непубличной коммуникации. В это же время она получает представление о многих риторических жанрах.

Разумеется, как и все характеристики социолингвистической компетенции, уровень речевой культуры к окончанию школы у разных носителей языка отличается значительно. И причин такого отличия можно отыскать множество: здесь и своеобразие школьного обучения, и влияние семейной коммуникации и т.д. При благоприятном характере развития языковой личности она способна приблизиться к уровню среднелитературной речевой культуры. В реальной жизни дискурсивное мышление старшеклассников находится в рамках от недостаточно сформированного уровня, где-то напоминающего уровень младшего подростка, до степени среднего взрослого интеллигентного человека. Меньше различается речь разных старшеклассников по их психолингвистическим характеристикам, предопределяемым степенью близости мышления и речи. Как правило, фактором различия в большей мере становятся зависящие от воспитания социолингвистические показатели. Все меньшую роль в становлении языковой личности школьника этого возраста начинает играть влияние семейных традиций. Черты речевого поведения, заложенные в раннем социогенезе, по-прежнему в той или иной сфере проявляются в облике языковой личности. Однако теперь частенько на первый план выступает осознанное строительство старшеклассником своего речевого

портрета, в ходе которого он стремится преодолеть недостатки семейных традиций. Разумеется, подобные тенденции речевого становления проявляются не у всех, а если и проявляются, то носят сугубо индивидуальный характер.

5. Хотелось бы подчеркнуть, что данные об эволюции языковой личности, полученные в результате изучения различных аспектов становлении структуры устного дискурса, не только (и не столько) освещают разные плоскости целостного процесса, но и взаимодополняют друг друга, переплетаясь и взаимомотивируя установленные закономерности развития. Так, например, факты формирования когезии получают прагмалингвистическое обоснование в свете проблем текстовой референции и особенностей динамики когнитивных механизмов порождения дискурса. Обобщение в структуре дискурса элементов текстового обобщения получает всестороннее объяснение в свете формирования семантических операций внутреннего планирования и овладения языковой личностью внутрижанровыми стратегиями информативного общения. Эти же явления проясняют тенденции формирования лингвистических форм передачи чужой речи и природу креативных элементов в поведении языковой личности. Другая важная тенденция развития текстового строения, на уровне поверхностной структуры – становление форм передачи субъективной модальности хорошо коррелирует с прагмалингвистическими фактами овладения личностью метатекстовыми способами передачи информации в рамках информативной внутрижанровой интеракции. Важнейшая тенденция прагмалингвистического аспекта исследования становления структуры дискурса – усиление фактора перцептивного потенциала текста (установки на слушателя) – корректируется показателями разной степени такой установки у разных языковых личностей (в зависимости от способности к коммуникативной координации речевого поведения) и т.д. и т.п.

Таким образом, выявленные закономерности становления структуры устного дискурса в целом образуют единую многогранную модель эволюции языковой личности после овладения ею языком как коммуникативной системой.

6. Настоящая работа фактически состоит из комплекса самостоятельных законченных исследований разных аспектов становления дискурсивного мышления языковой личности. Разработка каждого из намеченных аспектов рассмотрения структуры устного дискурса базируется на особых специально

разработанных для решения конкретных научных задач методиках анализа речевого материала. Так, грамматический аспект мы исследовали с опорой на критерии текстовой когезии (главным образом – виды межфразовой и межблочной связи) и теорию актуального членения; прагмалингвистический – базировался на теории речевых актов, которая включает в себя изучение особенностей текстовой референции имен, лингвистические принципы реализации локально-временной актуализации и способов передачи в устном дискурсе чужого слова; психолингвистическое исследование – потребовало для получения материала сопоставительного анализа разработки серии экспериментальных заданий и обращения к методам анализа предикатной структуры целостного дискурса; наконец, создавая социолингвистическую модель эволюции языковой личности мы были вынуждены прежде разработать систему критериев для дифференциации дискурсивного поведения (на основе типологии стратегий и тактик внутрижанрового речевого поведения, социопсихолингвистической концепции социогенеза и т.д.) Разработка подходов и методик анализа различных аспектов структуры устного дискурса, представленных в настоящем диссертационном исследовании, есть результат более чем пятнадцатилетней работы автора в области теории языкознания.

Мы полагаем, что описанные в книге принципы анализа устного дискурса могут быть использованы для решения других исследовательских задач науки о языке.

7. Настоящее исследование, по нашему убеждению, намечает новое направление развития антропоцентрической лингвистики, изучающее становление коммуникативной компетенции человека после завершения у него стадии самонаучения языку как системе. В.И. Карасик, в рецензии на автореферат докторской диссертации, защищенной автором, назвал его коммуникативной онтолингвистикой. При этом, естественно, созданная и представленная в книге модель формирования языковой личности далеко не исчерпывает всего многообразия проблем этой области языковедения. В заключение хотелось бы наметить перспективы будущих исследований развития дискурсивной компетенции.

Общие закономерности эволюции языковой личности были выявлены нами на основе сопоставительного анализа экспериментального речевого материала трех возрастных срезов (6-7, 10-11, 15-16 лет). При этом возрастная разница между испытуемыми, принадлежащими к различным группам, включает в

себя довольно значительный временной отрезок (4-5 лет). Исследование своеобразия процесса речевого развития детей в рамках младшего школьного и (отдельно) в пределах подросткового периода дополнит и конкретизирует модель формирования дискурсивного мышления.

Результаты исследования прагмалингвистического аспекта становления структуры устного дискурса в настоящей работе были получены на основе анализа речевых произведений одного жанра – устного спонтанного рассказа. Дальнейшая разработка проблемы потребует привлечения дискурсов иной жанрово-стилевой природы. Особый, на наш взгляд интерес представляет дальнейшее изучение формирования в устном дискурсе особенностей передачи чужой речи.

Значительными перспективами обладает психолингвистический аспект изучения развития дискурсивного мышления. Прежде всего это связано с созданием на основе предложенных в настоящей работе (а может быть, и отталкиваясь от разработанных нами) экспериментальных заданий, позволяющих получить оригинальный речевой материал, который способен проявить латентные механизмы порождения и понимания дискурса. Не менее интересно было бы проследить становление динамической структуры дискурса на основе анализа целостной структуры различных по коммуникативным целям речевых произведений.

Особую проблему составляет изучение влияния на характер эволюции языковой личности (и в том числе – на устное речевое поведение) процесса овладения ребенком грамотой, приобщения его к письменной речевой деятельности и чтению.

Однако, по нашему мнению, наиболее обширные перспективы исследования процесса эволюции языковой личности находятся в области социопсихолингвистики, изучающей отличия в путях развития коммуникативной компетенции людей. Здесь можно наметить целый комплекс проблем, разрешение которых могло бы составить содержание не одного диссертационного исследования. Так, нуждается в детальном изучении роль различных стилиевых вариантов национального языка в процессе речевой эволюции ребенка; выявление закономерностей жанровой и ролевой природы становления дискурсивного мышления; определение меры воздействия на формирования индивидуального стиля речевого поведения носителя языка ранних социально-коммуникативных впечатлений (социогенеза). Особой разработки требует выявление своеобразия речевого развития детей, принадлежащих к различным социально-психологическим группам: мальчиков и девочек,

городских и сельских школьников, здоровых и аномальных в интеллектуальном и физическом плане и т.д.

Модель становления языковой личности, предлагаемая в настоящем исследовании, получена на материале речи русских (русскоязычных) детей. Было бы крайне интересно проследить аналогичные процессы на материале других языков, для того, чтобы определить, что можно считать универсальным в эволюции коммуникативной компетенции человека, а что определяется национальной спецификой языка и этноса. Пути развития намеченного в настоящей работе направления антропоцентрической лингвистики предполагают соединение усилий многих исследователей. Разработка указанных проблем становления дискурсивного мышления позволит создать многоуровневую и многоаспектную модель развития коммуникативной компетенции человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Адлер А. Наука жить. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
- Адлер А. Понять природу человека. – СПб.: Прогресс, 2000. – 256 с.
- Акишина А.А. Структура целого текста. – М.: Изд-во УДН, 1979. – Вып.1. – 88 с.
- Акишина А.А. Структура целого текста. – М.: Изд-во УДН, 1979. – Вып.2. – 81 с.
- Алексеева Н.Г. Психологический тип личности и многоуровневое тематическое структурирование текста // Проблемы современного теоретического и синхронно-описательного языкознания. Семантика и коммуникация. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – Вып.4. – С.148-163.
- Анисимова Т.В. Деловое общение: Речевой аспект/ Волгогр. юр. ин-т. – Волгоград, 2000. – 176 с.
- Аннушкин В.И. Риторика: Учебное пособие / Ин-т усовер. учителей. – Пермь, 1994. – 104 с.
- Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1977. – 29 с.
- Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия лит. и языка. – 1981. – №4 (Т.40). – С.356-377.
- Арутюнова Н.Д. Лингвистические проблемы референции // Новое в зарубежной лингвистике. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – Вып.13. – С.5-40.
- Арутюнова Н.Д. Диалогическая цитация (К проблеме чужой речи) // Вопросы языкознания. – 1986. – №1. – С.50-64.
- Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
- Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С.136-137.
- Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки рус. культ., 1999. – 896 с.
- Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – Вып.16. – С.3-42.
- Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М.: Наука, 1982. – 192 с.
- Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1975. – 143 с.
- Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ динамической афазии. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 214 с.
- Багмут А.И. Темпоральный компонент интонации и актуальное членение высказывания в славянских языках // Интонация. – Киев: Вища школа, 1978. – С.74-87.
- Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушария. – Л.: Наука, 1976. – 218 с.
- Баранник Д.Х. Устная монологическая речь (Особенности языковой структуры и функционально-стилевая типология формы современной

- украинской монологической речи): Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Киев, 1970. – 44 с.
- Баранникова Л.И. Проблемы социальной лингвистики в развитии советского языкознания // Язык и общество. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1970. – Вып.2. – С.3-33.
- Баранникова Л.И. О социально-исторической обусловленности развития русской разговорной речи // Русская разговорная речь. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1970а. – С.18-25.
- Баранникова Л.И. Социально-историческая обусловленность места разговорной речи в общенародном языке // Вопросы языкознания. – 1970б. – №3. – С.100-110.
- Баранникова Л.И. О месте разговорной речи в функциональной парадигме русского языка // Функциональная стратификация языка. – М.: Наука, 1985. – С.54-67.
- Баранов А.Г. Когнитивичность текста. К проблеме уровней абстракции текстовой деятельности // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С.4-12.
- Барнет В. К принципам строения высказываний в разговорной речи // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып.15. – С.524-528.
- Барнет В. Проблемы изучения жанров устной научной речи // Современная русская устная научная речь. Общие свойства и фонетические особенности. – Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1985. – Т.1. – 336 с.
- Бахтин М.М. (Волошинов В.Н.) Марксизм и философия языка // Бахтин М.М. Тетралогия. – М.: Лабиринт, 1998. – С.298-456.
- Бахтин М.М. (Волошинов В.Н.) Фрейдизм. Критический очерк // Бахтин М.М. Тетралогия. – М.: Лабиринт, 1998а. – С.5-109.
- Бахтин М.М. Слово в романе // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Худ. лит., 1975. – С.72-232.
- Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Худ. лит., 1990. – 543 с.
- Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. – М.: Русские словари, 1996. – Т.5. – С.159-206.
- Бахтин М.М. Проблема текста // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. – М.: Русские словари, 1996а. – Т.5. – С.306-328.
- Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолингвистика. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
- Белл Р. Социолингвистика. Цели, методы, проблемы. – М.: Межд. отнош., 1980. – 318 с.
- Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
- Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1988. – 120 с.
- Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996. – №3. – С.32-41.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – М.-СПб.: Универ. книга, 1997. – 399 с.

- Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. – М.: Мир, 1988. – 248 с.
- Богин Г.И. Развитие подъязыка разговорной речи в онтогенезе человека // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи./ Горьковск. гос. пед. ин-т ин. яз. – Горький, 1976. – Вып.7(1). – С.62-70.
- Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Л., 1984. – 31 с.
- Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин: Изд-во Калининск. гос. ун-та, 1986. – 87 с.
- Богомолова М.А. Метатекст в устной речи монологического характера (на материале телевизионных выступлений журналистов международников) // Русский язык за рубежом. – 1984. – №6. – С.81-84.
- Богуславская О.Ю., Муравьев И.А. Механизмы анафорической номинации // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. – М.: Наука, 1987. – С.78-128.
- Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Т.1. – 384 с.; Т.2. – 391 с.
- Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М.; Воронеж: Модэк, 2002. – 288 с.
- Божович Е.Д. Языковая компетенция как психологическая система // Языковое сознание: устоявшееся и спорное. Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. – М., 2003. – С.34-35.
- Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
- Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). – М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
- Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – М.: Наука., 1984. – 133 с.
- Борботько В.Г. Элементы теории дискурса. – Грозный: Изд-во Чечен.-Ингуш. ун-та, 1981. – 113 с.
- Борботько В.Г. Игровое начало в деятельности языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / Ин-т яз. РАН. – М., 1996. – С.40-54.
- Борботько В.Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): Дис. ... докт. филол. наук. Краснодар, 1998.
- Борисова И.Н. Цельность разговорного текста в свете категориальных сопоставлений // Stylistyka 6. – Opole, 1997 – С.371-386.
- Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 408 с.
- Брайт У. Введение: параметры социолингвистики // Новое в лингвистике. Вып.7. Социолингвистика. – М.: Прогресс, 1975. – С.34-41.
- Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. – 1975. – №1. – С.112-129
- Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
- Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
- Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1984. – С.21-49.

- Брчакова Д. О связности в устных коммуниках // Стилистика текста. – М.: Наука, 1979. – С.248-261.
- Брчакова Д. Коммуникативные и структурные типы связей между смежными предложениями в устном научном тексте // Современная русская устная научная речь. Текстовые, лексико-грамматические, словообразовательные особенности /. Филол. фак-т МГУ, «Филология» – М., 1995. – Т.3. – С.20-45.
- Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Оценочные речевые акты извне и изнутри // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С.49-58.
- Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: Языки русской культуры, 1997. – 576 с.
- Бурлакова М.К. Речь и афазия. – М.: Медицина, 1997.- 280 с.
- Бутенко И.А. Неформальное общение учащейся молодежи // Текст как психолингвистическая реальность./ Ин-т яз. АН СССР – М., 1982. – С.26-33.
- Василенко Л.И. Модальные слова как средство авторизации текста // Филологические науки. – 1984. – №4. – С.76-79.
- Василенко Л.И. Структурно-семантическая роль модальных слов в тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1985. – 22 с.
- Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – Вып.8. – С.402-424.
- Вежбицка А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – Вып.16. – С.251-275.
- Вежбицка А. Речевые жанры // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997.- С.99-111.
- Вепрева И.Т. Рефлексы и их функционально-системная организация // Русский язык в контексте культуры. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1999. – С.194-203.
- Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. – 380 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. язык, 1983. – 269 с.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик./ Ин-т рус. яз им. А.С. Пушкина. – М., 1999. – 84 с.
- Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Книга для логопеда. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
- Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.;Л.: Учпедгиз, 1947. – 784 с.
- Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С.53-87.
- Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 256 с.
- Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.

- Винокур Г.О. Культура языка. – М.: Федерация, 1929. – 336 с.
- Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959. – 492 с.
- Винокур Т.Г. К характеристике говорящего. Интенция и реакция // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С.11-23.
- Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
- Витгенштейн Л. Философские работы. Ч.1. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
- Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград: Перемена, 1997. – 139 с.
- Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
- Воронин С.В. Основы фоносемантики. – Л.: Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1982. – 244 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С.5-361.
- Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С.244-268.
- Гайда С. Жанры разговорных высказываний // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1999. – Вып.2. – С.103-111.
- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
- Гальперин И.Р. Сменность контекстно-вариативных форм членения текста // Русский язык: Текст как целое и компоненты текста. – М.: Наука, 1982. – С.18-29.
- Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т.1. – С.441-469.
- Гаспаров Б.М. Из курса лекций по синтаксису современного русского языка. Простое предложение / Тартус. гос. ун-т. – Тарту, 1971. – 242 с.
- Гаспаров Б.М. Устная речь как семиотический объект // Семантика номинации и семиотика устной речи. Лингвистическая семантика и семиотика 1. / Тартус. гос. ун-т. – Тарту., 1978. – С.63-112.
- Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд-во АПН СССР, 1961. – 471 с.
- Гиндин С.И. Связный текст: Формальное определение и элементы типологии. / Ин-т яз. АН СССР – М., 1971. – 44 с.
- Гиндин С.И. Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации // Машинный перевод и прикладная лингвистика. / Моск. гос. пед. ин-т ин. яз. – М., 1971а. – Вып.14. – С.141-155.
- Гиндин С.И. Советская лингвистика текста. Некоторые проблемы и результаты (1948-1975) // Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1977. – №4. – С.348-361.
- Глезерман Т.Б. Психофизиологические основы нарушения мышления при афазии. – М.: Наука, 1986. – 231 с.
- Гольдин В.Е. Теоретические проблемы коммуникативной диалектологии: Дис. в виде науч. докл. ... докт. филол. наук. – Саратов, 1997. – 52 с.
- Гольдин В.Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997а. – Вып.1. – С.23-33.

- Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие // Вопросы стилистики. Вып.25. Проблемы культуры речи. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1993. – С.9-18.
- Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Речевая культура // Русский язык. Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия, Дрофа, 1997. – С.413-415.
- Гончарова Е.А. Лингвистические особенности «авторской» и «персональной» несобственно-прямой речи // Стилистика художественной речи. – Л.: Наука, 1977. – Вып.3. – С.67-74.
- Горелов И.Н. Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе. / Челябинск. гос. пед. ин-т – Челябинск, 1974. – 116 с.
- Горелов И.Н. Проблемы функционального базиса речи: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 1977. – 50 с.
- Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М.: Наука, 1980. – 104 с.
- Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности (Психолингвистические основы искусственного интеллекта). – Таллинн: Валгус, 1987. – 196 с.
- Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003. – 320 с.
- Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики [3-е перераб. и доп. изд.]. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
- Городская разговорная речь и проблемы ее изучения. / Омск. гос. ун-т. – Омск: ОГУ, 1997. – Вып.1. – 139 с.
- Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. / Уральский гос. ун-т. – Екатеринбург, 1996. – 214 с.
- Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Радуга, 1984. – С.37-300.
- Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народа // Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С.370-381.
- Гуц Е.Н. Ненормативная лексика в речи современного городского подростка (в свете концепции языковой личности): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 1995. – 23 с.
- Гуц Е.Н. Ненормативная лексика в словарном запасе подростка // Городская разговорная речь и проблемы ее изучения. / Омск. гос. ун-т. – Омск, 1997. – Вып.1. – С.72-80.
- Девятайкина А.И. Устная речь писателей и ученых. Соотношение общественного и функционально-стилевого. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1992. – 181 с.
- Деглин В.Д., Баллонов Л.Я., Долинина И.Б. Язык и функциональная асимметрия мозга // Труды по знаковым системам 16. Текст и культура. Тарту: Изд-во ТГУ, 1983.
- Дейк ван Т.А. Язык. Понимание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
- Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – Вып.23. – С.93-152.
- Дементьев В.В. Фатические речевые жанры // Вопросы языкознания. – 1999. – №1. – С.37-55.

- Дементьев В.В. Светская беседа: жанровые доминанты и современность // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1999а. – Вып.2. – С.157-178.
- Дементьев В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – 248 с.
- Дементьев В.В. Основы теории непрямой коммуникации: Дис. ... докт. филол. наук, Саратов, 2001. – 421 с.
- Дементьев В.В., Седов К.Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. – Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. – 107 с.
- Дементьев В.В., Седов К.Ф. Теория речевых жанров: социопрагматический аспект // Stylistyka 8. – Opole, 1999. – S.53-87.
- Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – №4. – С.17-33.
- Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории. – М.: Наука, 1977. – 382 с.
- Доблаев Л.П. Логико-психологический анализ текста (На материале школьных учебников). – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1969. – 172 с.
- Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
- Доблаев Л.П. Анализ и понимание текста. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 72 с.
- Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
- Добрович А.Б. Общение: Наука и искусство. – М.: Яуза, 1996. – 255 с.
- Долинин К.А. Стилистика французского языка. – Л.: Просвещение, 1978. – 344 с.
- Долинин К.А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
- Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1999. – Вып.2. – С.7-13.
- Дресслер В. Синтаксис текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып.8. – С.111-137.
- Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Выс. школа, 1980. – 224 с.
- Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
- Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX – XX вв.). – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. – 284 с.
- Дюбуа Ж. И др. Общая риторика. – М.: Прогресс, 1986. – 392 с.
- Елина Н.Г. Антиципация в процессе восприятия сообщения // Теория и практика разговорной речи. / Горьковс. гос. пед. ин-т ин. яз. – Горький, 1974. – Вып.5. – С.26-37.
- Елина Н.Г. Прогнозирование в речевой деятельности детей // Психолингвистические исследования. / Ин-т яз. АН СССР. – М., 1978. – С.97-109.
- Елистратов В.С. Словарь московского аргю: Материалы 1980-1994 гг. – М.: Русские словари, 1994. – 700 с.
- Елистратов В.С. Аргю и культура. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 231 с.

- Ермакова О.Н., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С.36-64.
- Ермакова О.П., Земская Е.А., Розина Р.И. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона. М.: Азбуковник, 1999. – 320 с.
- Ерофеева Т.И. Опыт исследования речи горожан (территориальный, социальный и психологический аспекты). – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1991. – 136 с.
- Ерофеева Т.И. Стратификационное описание речи горожанина в параметрах социо-биологических характеристик // Проблемы современного теоретического и синхронно-описательного языкознания. Семантика и коммуникация. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – Вып.4. – С.190-199.
- Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997-2002. – Вып.1-3. – 212 с.; 287 с; 318 с.
- Жаринова Е.С. Связная устная речь младших школьников // Речевое развитие младших школьников. – М.: Просвещение, 1970. – С.26-37.
- Жельвис В.И. Психолингвистическая интерпретация инвективного воздействия: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 1992. – 51 с.
- Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема. – М.: Ладомир, 1997. – 330 с.
- Жинкин Н.И. [1956] Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов // Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество (Избранные труды) – М.: Лабиринт, 1998. – С.183-319.
- Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.:Изд-во АПН РСФС, 1958. – 370 с.
- Жинкин Н.И. [1964] О кодовых переходах во внутренней речи // Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество (Избранные труды). – М.: Лабиринт, 1998. – С.146-162.
- Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – С.9-31.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
- Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. – 1985. – №1. – С.47-54.
- Жирмунский В.М. Национальный язык и социальные диалекты. – Л.: Гослитиздат, 1936. – 297 с.
- Жирмунский В.М. Проблемы социальной диалектологии //Известия АН СССР. Сер. лит. и яз. – 1964. – Вып.2 (Т.23). – С.99-112.
- Жирмунский В.М. Марксизм и социальная лингвистика // Вопросы социальной лингвистики. – Л.: Наука, 1969. – С.2-25.
- Журавлев А.Ф. Просторечие // Русский язык. Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – С.390-391.
- Загоруйко Ж.С. Профессиональный «портрет» малой социальной группы: структурно-семантическое и стратификационное описание: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 1999. – 14 с.
- Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1990. – 207 с.
- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Рос. гос. гум. ун-т, 1999. – 382 с.

- Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия / Тверск. ун-т. – Тверь, 2002. – 194 с.
- Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Дело, 1998. – 480 с.
- Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспект. – М.: Русский язык, 1981. – 112 с.
- Звоницкая А.С. Психологический анализ связности речи и ее развития у школьников // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1941. – Т.35. – С.73-137.
- Земская Е.А. Городская устная речь и задачи ее изучения // Разновидности городской устной речи. – М.: Наука, 1988. – С.5-43.
- Земская Е.А. Клише новояза и цитация в языке постсоветского общества // Вопросы языкознания. – 1996. – №3. – С.23-31.
- Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С.54-70.
- Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – М.: Наука, 1981. – 276с.
- Земская Е.А., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь: итоги и перспективы исследования // Русистика сегодня: система и ее функционирование. – М.: Наука, 1988. – С.121-151.
- Зимняя И.А. Психолингвистические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
- Зимняя И.А. Вербальное мышление (психологический аспект) // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – С.51-72.
- Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985а. – С.72-85.
- Зимняя И.А. Способ формирования и формулирования мысли как реальность языкового сознания // Язык и сознание: Парадоксальная рациональность. / Ин-т яз. РАН. – М., 1993. – С.51- 58.
- Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. –М.; Воронеж, Модэк, 2001. – 432 с.
- Златоустова Л.В., Потапова Р.К., Трунин-Донской В.Н. Общая и прикладная фонетика. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1986. – 304 с.
- Змиевская Н.А. Лингвистические особенности дистантного повтора и его роль в организации текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1978. – 24 с.
- Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. – 386 с.
- Золотова Г.А. Вводно-модальные слова в предложении и в тексте// Ceskoslovenska rusistika. – 1983. – №5 (Т.ХХУІІІ). – С.207-213.
- Золотова Г.А. Говорящее лицо и структура текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. / Ин-т рус. яз. РАН. – М., 1995. – С.120-132.

- Иванов В.В. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. – М.: Советское радио, 1978. – 160 с.
- Иванов В.В. Нейросемиотика устной речи и функциональная асимметрия мозга // Семиотика устной речи. Лингвистическая семантика и семиотика 2./ Тартуск. гос. ун-т. – Тарту, 1979. – С.121-142.
- Иванов В.В. Нечет и чет. Асимметрия мозга и динамика знаковых систем // Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. М.: Языки русской культуры, 1998. – Т.1. – С.379-602.
- Ильенко С.Г. Синтаксические единицы в тексте. / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1989. – 84 с.
- Имплицитность в языке и речи. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 200 с.
- Инфантова Г.Г. Грамматические признаки несобственно-прямой речи в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1962. – 23 с.
- Инфантова Г.Г. Очерки по синтаксису современной русской разговорной речи (пособие для спецкурса). – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. пед. ин-та, 1973. – 135 с.
- Инфантова Г.Г. Вставочные конструкции в спонтанной русской разговорной речи // *Ceskoslovenska rusistika*. – 1983. – №5(Т. XXVIII). – С.214-218.
- Ионице М.П. Глоссарий контекстуальных связей (на материале французского языка). – Кишинев: Штиинца, 1981. – 96 с.
- Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. / Московск. обл. гос. пед. ин-т. – М., 1992. – 126 с.
- Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1986. – 164 с.
- Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. / Омск. гос. ун-т. – Омск, 1999. – 285 с.
- Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – 239 с.
- Казаковская В.В. К вопросу о коммуникативном поведении взрослого и ребенка в диалоге (ранний период) // Возрастное коммуникативное поведение / Ворон. ун-т. – Воронеж, 2003. – С.107-115.
- Капанадзе Л.А. Современное городское просторечие и литературный язык // Городское просторечие. Проблемы изучения. – М.: Наука, 1984. – С.5-12.
- Капанадзе Л.А. Современная просторечная лексика (московское просторечие). – Городское просторечие. Проблемы изучения. – М.: Наука, 1984а. – С.125-130.
- Карасик В.И. Язык социального статуса. / Ин-т яз РАН; Волгоград. гос. пед. ин-т. – М., 1992. – 330 с.
- Карасик В.И. Языковая личность и категории языка // Языковая личность: проблемы значения и смысла. – Волгоград: Перемена, 1994. – С.14-24.
- Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. – С.185-197.
- Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. – Волгоград: Перемена, 1999. – С.3-17.

- Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
- Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С.3-8.
- Караулов Ю.Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента // Этнокультурная специфика языкового сознания. / Ин-т яз. РАН. – М., 1996. – С.67-97.
- Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л.: Наука, 1972. – 216 с.
- Кибрик А.А. Механизмы устранения референциального конфликта // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. – М.: Наука, 1987. – С.128-145.
- Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. – 1994. – №5. – С.126-140.
- Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке). – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1992. – 336 с.
- Китайгородская М.В. Чужая речь в коммуникативном аспекте // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С.65-89.
- Клюев Е.В. Фатика как предмет дискуссии // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. – М.: Наука, 1996. – С.212-219.
- Кобозева И.М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – Вып.17. – С.7-21.
- Кожевников А.Ю. К теории социальной диалектологии. Статья 1. Введение. // Русский текст: Российско-американский журнал по русской филологии. – 1993. – №1. – С.108-117.
- Кожевников А.Ю. К теории социальной диалектологии. Статья 2. По направлению к социальной диалектологии. // Русский текст: Российско-американский журнал по русской филологии. – 1994. – №2. – С.131-139.
- Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
- Кожина М.Н. Речевой жанр и речевой акт // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1999. – Вып.2. – С.52-61.
- Кожина М.Н. Некоторые аспекты изучения речевых жанров в художественных текстах // Стереотипность и творчество / Пемск. гос. ун-т. – Пермь, 1999. – С.22-40.
- Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 248 с.
- Котурова М.П. Эволюция выражения связности речи в научном стиле 18 – 20 вв. / Пермс. гос. ун-т. – Пермь, 1983. – 80 с.
- Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Саратов, 1999. – 53 с.
- Красиков Ю.В. Алгоритмы порождения речи. – Орджоникидзе: Ир, 1990. – 240 с.
- Красильникова Е.В. О соотношении монолога и диалога // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. – М.: Наука, 1996. – С.138-141.

- Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
- Крючкова Т.Б., Нарумов Б.П. Зарубежная психолингвистика: Германия. Испания. – М.: Наука, 1991. – 157 с.
- Кручинина И.Н. Textoобразующие функции сочинительной связи // Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. – М.: Наука, 1984. – С.204-210.
- Крысин Л.П. Речевое общение и социальные роли говорящих // Социально-лингвистические исследования. – М.: Наука, 1976. – С.42-52.
- Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М.: Наука, 1989. – 187 с.
- Крысин Л.П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса) // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С.78-86.
- Куайн У.В.О. Слово и объект // Новое в зарубежной лингвистике. Логический анализ естественного языка. – М.: Прогресс, 1986. – Вып.18. – С.24-98.
- Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986. – 158 с.
- Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. – 1994. – №4. – С.34-47.
- Кукушкина Е.Ю. «Домашний язык» в семье // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С.96-100.
- Куликова Г.С. О влиянии профессии на речь актера // Вопросы стилистики: Человек и текст. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1998. – Вып.27. – С.103-110.
- Купина Н.А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. – Екатеринбург, Пермь: Изд-во УрГУ; ЗУУНЦ, 1995. – 144 с.
- Купина Н.А. Лингвоидеологические аспекты разговорного текста // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург: Арго, 1996. – С.49-64.
- Купина Н.А., Шалина И.В. Отражение русского типа в мужской речи горожан-провинциалов // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Научно-методич. бюл. Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск – Ачинск, 1998. – Вып.6. – С.48-56.
- Лабов У. Исследование языка в его социальном контексте // Новое в лингвистике. Социолингвистика. – М.: Прогресс, 1975. – Вып.7. – С.96-182.
- Лабов У. Отражение социальных процессов в языковых структурах // Новое в лингвистике. Социолингвистика. – М.: Прогресс, 1975а. – Вып.7. – С.320-335.
- Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Просвещение, 1975. – 215 с.
- Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие к спецкурсу. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
- Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. – М.: Наука, 1976. – 399 с.
- Ларин Б.А. О лингвистическом изучении города // Русская речь. – Л.: Aca-demia, 1928. – Вып.3. – С.61-74.

- Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание: Избранные работы. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
- Лемякина Н.А., Стернин И.А. Коммуникативное поведение младшего школьника / Воронеж. ун-т. – Воронеж, 2000. – 195 с.
- Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 246 с.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 308 с.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Наука, 1969а. – 312 с.
- Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – С.46-47.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в двух томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С.94-232.
- Лепская Н.И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации // Детская речь: лингвистический аспект. – СПб.: Образование, 1993. – С.39-49.
- Лепская Н.И. Детская речь в свете теории коммуникации // Вопросы языкознания. – 1994. – №.2. – С.82-89.
- Лепская Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Фил-фак МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1997. – 152 с.
- Леушина А.М. Развитие связной речи дошкольника // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1941. – Т.35. – С.21-72.
- Ли Н.М. Взаимодействие матери и ребенка. Интонационный аспект (возраст 1.3 – 1.8) // Психолингвистика и проблемы и проблемы детской речи – 2000. – Череповец, 2000. – С.50-52.
- Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ. – М.: Наука, 1989. – 142 с.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
- Литвак М.Е. Как узнать и изменить свою судьбу. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 352 с.
- Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 640 с.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
- Лосева Л.М. Как строится текст: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 94 с.
- Лотман Ю.М. Поэтика бытового поведения в русской культуре 18 века // Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. – Таллинн: Александра, – 1992. – Т.1. – С.248-268.
- Лотман Ю.М. Не-мемуары // Лотмановский сборник 1. – М.: Гарант, 1995. – С.5-53.
- Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1975. – 254 с.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1979. – 320 с.
- Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. – М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1978. – Вып.1. – 97 с.

- Львов М.Р. Тенденции развития речи учащихся. – М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1979. – Вып.2. – 88 с.
- Львов М.Р. Риторика. Учебное пособие для учащихся старших классов средних учебных заведений. – М.: Academia, 1995. – 256 с.
- Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. / Тверск. гос. ун-т. – Тверь, 1998. – 200 с.
- Макаров М.Р. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
- Макдэвид Р.И. Диалектные и социальные различия в городском обществе // Новое в лингвистике. Вып.7. Социолингвистика. – М.: Прогресс, 1975. – С.363-381.
- Маслов Б.А. Проблемы лингвистического анализа связного текста (надфразовый уровень). – Таллинн: Изд-во Таллин. пед. ин-та, 1977. – 104 с.
- Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Синхронно-сопоставительный очерк. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1990.
- Матвеева Т.В. К лингвистической теории жанра // Collegium – 1995. – № 1-2. – С. 65-71.
- Матвеева Т.В. Предметно-логическая тема как субъективно-модальное средство разговорного текста // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург: Арго, 1996. – 167-180.
- Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 207 с.
- Милых М.К. Конструкции с косвенной речью в современном русском языке. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1975. – 212 с.
- Минский М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.
- Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
- Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. – М.: Наука, 1987. – 280 с.
- Морозова Н.Г. Развитие речи в младшем школьном возрасте // Очерки психологии детей (младший школьный возраст). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – С.100-124.
- Моррис Ч.У. Основание теории знаков // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С.37-89.
- Москальская О.И. Грамматика текста. – М.: Высш. школа, 1981. – 183 с.
- Мурзин Л.Н. Текст и актуальное членение предложения // Деривация и семантика: Слово – предложение – текст. / Пермск. гос. ун-т. – Пермь, 1986. – С.70-79.
- Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во УрГУ, 1991. – 172 с.
- Мучник Б.С. Человек и текст: Основы культуры письменной речи. – М.: Книга, 1985. – 252 с.
- Нариньяни А.С. и др. Языковое взаимодействие и функции речевого акта // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. – М.: Наука, 1987. – С.17-34.
- Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение): Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 1975. – 46 с.
- Николаева Т.М. Актуальное членение – категория грамматики текста // Вопросы языкознания. – 1972. – №2. – С.48-54.

- Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. М.: Прогресс, 1978. – Вып.8. – С.5-39.
- Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. – М.: Наука, 1982. – 104 с.
- Николаева Т.М. О принципе «некооперации» и/или о категории социолингвистического воздействия // Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. – М.: Наука, 1990. – С.225-235.
- Никольский Л.Б. Синхронная социолингвистика (теория и проблемы). – М.: Наука, 1976. – 168 с.
- Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983 – 215 с.
- Новицкая И.М. О трех характеристиках связи между предложениями целого текста // Вестник МГУ. – 1973. – №8 (Вып.2) – С.106-111.
- Новицкая И.М. К синтаксису связного текста (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1973. – 22 с.
- Новое в лингвистике. Социолингвистика. – М.: Прогресс, 1975. – Вып.7. – 487 с.
- Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – Вып.8. – 779 с.
- Новое в зарубежной лингвистике. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – Вып.13. – 432 с.
- Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – Вып.16. – 500 с.
- Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – Вып.17. – 424 с.
- Новое в зарубежной лингвистике. Логический анализ естественного языка. – М.: Прогресс, 1986. – Вып.18. – 392 с.
- Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – Вып.23. – 320 с.
- Норман Б.Ю. Синтаксис речевой деятельности. – Минск: Выш. школа, 1978. – 152 с.
- Норман Б.Ю. Язык: знакомый незнакомец. – Минск: Выш. школа, 1987. – 222 с.
- Норман Б.Ю. Лингвистика каждого дня. – Минск: Выш. школа, 1991. – 303 с.
- Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. – 228 с.
- Норман Б.Ю. Речевая масс-культура носителя языка: от цитаты до фразеологизма // Przegląd Rusycystyczny. – 1998. – Zes. 3-4 (83-84). – С.57-59.
- Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
- Овчинникова И.Г. О феномене цельности текста // Фатическое поле языка / Пермск. гос. ун-т. – Пермь, 1998. – С.90-100.
- Осипов Б.И. О термине «народно-разговорная речь города» // Городская разговорная речь и проблемы ее изучения. / Омск. гос. ун-т. – Омск, 1997. – Вып.1. – С.5-11.
- Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – Вып.17. – С.22-130.
- Откупщикова М.И. Синтаксис связного текста. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – 104 с.
- Откупщикова М.И. О гипертоническом уровне языковой структуры // Структурная и прикладная лингвистика. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. – Вып.2. – С.10-15.

- Павиленис Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.
- Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). – М.: Наука, 1985. – 271 с.
- Падучева Е.В. Говорящий: субъект речи и субъект сознания // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991. – С164-169.
- Падучева Е.В. Говорящий как наблюдатель: об одной возможности применения лингвистики в поэтике // Известия РАН. Серия лит. и языка. – 1993 – №3 (Т.52). – С.33-44.
- Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
- Петрова Т.И. Инсценированный квазидialog как особый жанр детской речи: Дис. ... канд. филол. наук. – Владивосток, 2000. – 193 с.
- Пешков И.В. Введение в риторику поступка. – М.: Лабиринт, 1998. – 288 с.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
- Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка // Семиотика. – М.: Радуга, 1993. – С.133-136.
- Плущер-Сарно А. Большой словарь мата. СПб., 2001. Т.1.
- Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. – М.: Наука, 1968. – 376 с.
- Поликарпов А.А. Элементы теоретической социолингвистики. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1979. – 162 с.
- Портнов А.Н. Язык, мышление, сознание. Психолингвистические аспекты. / Иван. гос. ун-т. – Иваново, 1988. – 92 с.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Центр, 1998. – 352 с.
- Принципы и методы социолингвистических исследований. – М., Наука, 1989. – 200 с.
- Прокопович И.В. Синтаксические особенности устной речи учащихся 1-2 классов // Речевое развитие младших школьников. – М.: Просвещение, 1970. – С.90-111.
- Психологические и психофизиологические исследования речи. – М.: Наука, 1985. – 241 с.
- Пыж Е.М. Взаимодействие интонационных и лексико-грамматических компонентов разговорной речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1981. – 14 с.
- Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Лексика / Под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1983. – 254 с.
- Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Грамматика / Под ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1992. – 312 с.
- Разновидности городской устной речи. – М.: Наука, 1988. – 259 с.
- Рассел Б. Дескрипции // Новое в зарубежной лингвистике. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – Вып.13. – С.41-55.

- Рау Ф.А. Развитие устной речи у нормально слышащего ребенка // Беккер К.-П., Совак М. Логопедия. – М.: Медицина, 1981. – С.60-84.
- Реферовская Е.А. Лингвистическое исследование структуры текста. – Л.: Наука, 1983. – 215 с.
- Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. – Л.: Наука, 1989. – 168 с.
- Речеведение: теоретические и прикладные аспекты / Сост. Шмелева Т.В. / Новогор. гос. ун-т. – Новгород, 1996. – 20 с.
- Розина Р.И. Когнитивные отношения в таксономии. Категоризация мира в языке и тексте // Вопросы языкознания. – 1994. – №6. – С.79-100.
- Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
- Романенко А.П. Влияние документа на советскую художественную словесность (статья первая) // Художественный текст: онтология и интерпретация. / Сарат. гос. пед ин-т. – Саратов, 1992. – С.85-93.
- Романенко А.П. Влияние документа на советскую художественную словесность (статья вторая) // АРТ. Альманах исследований по искусству. / Сарат. гос. пед. ин-т. – Саратов, 1993. – Вып.1. – С.58-67.
- Романенко А.П. Советская словесная культура: Образ ритор. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2000. – 212 с.
- Романовская Л.Б. Многоуровневое тема-рематическое структурирование текста у детей // Проблемы современного теоретического и синхронно-описательного языкознания. Семантика и коммуникация. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – Вып.4. – С.138-147.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1940. – 704 с.
- Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т.1. – 689 с.
- Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – Т.2. – 709 с.
- Русская разговорная речь. – М.: Наука, 1973. – 486 с.
- Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург: Арго, 1996. – 193 с.
- Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Жест. – М.: Наука, 1983. – 486 с.
- Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – 224 с.
- Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 544 с.
- Салимовский В.А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст). – Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 2002. – 236 с.
- Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций. – Л.: Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1989. – 184 с.
- Сахарный Л.В. Опыт анализа многоуровневой тема-рематической структуры текста (к моделированию семантической деривации) // Деривация в речевой деятельности. / Пермск. гос. ун-т. – Пермь, 1990. – С.28-50.
- Сахарный Л.В. Человек и текст: две грамматики // Человек – текст – культура. – Екатеринбург, 1994. – С.7-59.
- Сахарный Л.В., Стрекаловская С.И. Многоуровневое тема-рематическое структурирование текста у больных афазией // Проблемы современного

- теоретического и синхронно-описательного языкознания. Семантика и коммуникация. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – Вып.4. – С.124-137.
- Седов К.Ф. О природе художественного текста // АРТ. Альманах исследований по поэтике. / Саратов. пед. ин-т. – Саратов, 1993. – Вып.1. – С.5-15.
- Седов К.Ф. «Новояз» и речевая культура личности (становление языковой личности) // Вопросы стилистики. Проблемы культуры речи. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1993 – Вып.25. – С.29-35.
- Седов К.Ф. Русский мат и уровни развития языковой личности // Дом бытия. Лингвофилософский альманах. – М., 1994. – Вып.1. – С.31-40.
- Седов К.Ф. Языковая личность и речевая субкультура (к философии бытового языка) // Дом бытия. Альманах по антропологической лингвистике. – Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1995. – Вып.2. – С.40-49.
- Седов К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагмалингвистический аспекты. – Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. – 112 с.
- Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социалингвистический аспекты. – Саратов: Изд-во ун-та, 1999. – 180 с.
- Седов К.Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: Дис. ... док. филол. наук. – Саратов, 1999а. – 436 с.
- Седов К.Ф. О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1999б. – Вып.2. – С.13-26.
- Седов К.Ф. Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. – С.107-118.
- Седов К.Ф., Прагма-семиотическая интерпретация художественного текста: стилистическая феноменология // Текст в лингводидактическом аспекте: Материалы научно-практического семинара. – Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 2003. – С.204-212.
- Седов К.Ф. Агрессия как вид речевого воздействия // Прямая и непрямая коммуникация. – Саратов: Колледж, 2003а. – С.196-212.
- Седов К.Ф. О манипуляции и актуализации в речевом воздействии // Проблемы речевой коммуникации. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003б. – С.20-27.
- Седов К.Ф., Васильева Е.В. Динамика смыслового восприятия устных дискурсов разной стилистической принадлежности. – Вопросы психологии внимания. – Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. – Вып.15. – С.109-111.
- Седов Н.К. Языковая игра в современном народном анекдоте // Филологические этюды. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1998. – Вып.2. – С.195-198.
- Селезнев М.Г. Референция и номинация // Моделирование языковой деятельности в интеллектуальных системах. – М.: Наука, 1987. – С.64-78.
- Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.

- Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. – М.: Наука, 1988. – 242 с.
- Серкова Н.И. Структура сверхфразового единства с точки зрения общей и частной перспективы высказывания // Вопросы германской филологии. – Хабаровск: Изд-во Хабаровск. пед. ин-та, 1973. – С.97-113.
- Серкова Н.И. Предпосылки членения текста на сверхфразовом уровне // Вопросы языкознания. – 1978. – №3. – С.75-82.
- Серль Дж. Референция как речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. Логика и лингвистика. – М.: Радуга, 1982. – Вып.13. – С.179-202.
- Серль Дж. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Просвещение, 1986. – Вып. 17. – С. 151-170.
- Серль Дж., Вандервекен Д. Основные понятия исчисления речевых актов // Новое в зарубежной лингвистики. Логический анализ естественного языка. – М.: Прогресс, 1986. – Вып.18. – С.242-264.
- Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психологические процессы в онтогенезе. – М.: Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 1985. – 192 с.
- Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – 368 с.
- Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.
- Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. – М.: Высшая школа, 1980. – 141 с.
- Сиротинина О.Б. Тексты, текстоиды, дискурсы в зоне разговорной речи // Человек – текст – культура. – Екатеринбург, 1994. – С.105-124.
- Сиротинина О.Б. Устная речь и типы речевых культур // Русистика сегодня. – 1995. – №4. – С.3-21.
- Сиротинина О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1996. – 175 с.
- Сиротинина О.Б. Изучение разговорной речи как одна из проблем русской стилистики // Stylistyka. – 1997. – №6. – С.137-144.
- Сиротинина О.Б. Социолингвистический фактор в становлении языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград, Саратов: Перемена, 1998. – С.3-9.
- Сиротинина О.Б. Некоторые размышления по поводу терминов «речевой жанр» и «риторический жанр» // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1999. – Вып.2. – С.26-31.
- Сиротинина О.Б. и др. Зависимость текста от его автора // Вопросы стилистики. Человек и текст. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1998. – Вып.27. – С.3-9.
- Скребнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1985. – 210 с.
- Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – 351 с.
- Словарь молодежного жаргона / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Логос, 1992. – 115 с.
- Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.
- Слюсарева Н.А., Теплицкая М.И. Гиперсинтаксический уровень языка и лингвистическое членение текста // Предложение и текст в

- семантическом аспекте. – Калинин: Изд-во Калининск. ун-та, 1978. – С.91-105.
- Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 424 с.
- Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – 263 с.
- Современная русская устная научная речь. Текстовые, лексико-грамматические и словообразовательные особенности. / Филол. фак-т МГУ им. Ломоносова. – М.:, 1995. – Т.3. – 272 с.
- Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / Под ред. Л.П. Крысина. – М.: Языки слав. культ., 2003. – 568 с.
- Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
- Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика (Сложное синтаксическое целое). – М.: Высшая школа, 1991. – 182 с.
- Солганик Г.Я. К проблеме модальности текста // Русский язык: Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. – М.: Наука, 1984. – С.173-186.
- Солганик Г.Я. Стилистика текста: Учеб. пособие. – М.: Наука, 1997. – 256 с.
- Сорокин Ю.А. Текст: цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. – М.: Наука, 1982. – С.61-74.
- Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
- Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – 328 с.
- Сорокин Ю.А., Шахнарович А.М., Скворцова А.В. К вопросу о логико-композиционной вариативности текста // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – С.77-79.
- Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
- Становление речи и усвоение языка ребенком. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 116 с.
- Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М.: Наука, 1985. – 335 с.
- Стереотипность в творчестве и тексте / Перм. гос. ун-т. – Пермь, 1999. – 328 с.
- Стернин И.А. Практическая риторика / Воронеж. ин-т перепод. и усов. учителей – Воронеж, 1993. – 141 с.
- Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. / Ин-т яз. РАН – М., 1996. – С.97-112.
- Стернин И.А. Светское общение. – Воронеж, 1996. – 19 с.
- Стернин И.А. Введение в речевое воздействие/ Ворон. гос. ун-т. – Воронеж, 2001. – 252 с.
- Стернин И.А. Возрастное коммуникативное поведение как предмет изучения // Возрастное коммуникативное поведение / Ворон. ун-т. – Воронеж, 2003. – С.4-11.
- Стилистика русского языка. Жанрово-коммуникативный аспект стилистики текста. – М.: Наука, 1987. – 239 с.

- Стросон П.Ф. О референции // Новое в зарубежной лингвистике. Логика и лингвистика (Проблемы референции). – М.: Радуга, 1982. – Вып.13. – С.55-86.
- Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности. – Минск: Белорусский фонд Сороса, 1996. – 287 с.
- Сухих С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Краснодар, 1998. – 30 с.
- Сухих С.А., Зеленская В.В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализаций. – Краснодар: Изд-во Краснодар. гос. ун-та, 1997. – 72 с.
- Сухих С.А., Зеленская В.В. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. – Краснодар: Изд-во Краснодар. гос. ун-та, 1998. – 160 с.
- Тарасов Е.Ф. Социолингвистические проблемы теории речевой коммуникации // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С.255-273.
- Тарасов Е.Ф. Социально-психологические аспекты этнопсихолингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С.38-53.
- Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С.67-95.
- Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. – М.: Наука, 1987. – 168 с.
- Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В. Методологические проблемы исследования речевого мышления // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – С.8-32.
- Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В. Знаковые опосредователи мышления // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985а. – С.51-72.
- Тарасов Е.Ф., Школьник Л.С. Социально-символическая регуляция поведения собеседника // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С.174-192.
- Теплицкая Н.И. Диалог с позиции теории актуального членения // Филологические науки. – 1984. – №4. – С.62-68.
- Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
- Тобурокова В.М. Устная речь медиков в официальной и неофициальной обстановке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1982. – 18 с.
- Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М.: Индрик, 1995. – 512 с.
- Трескова С.И. Социолингвистические проблемы массовой коммуникации (принципы изменения языковой вариативности). – М.: Наука, 1989. – 152 с.
- Туманян Э.Г. Язык как система социолингвистических систем. – М.: Наука, 1985. – 248 с.
- Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст: структура и семантика). – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
- Успенский Б.А. Поэтика композиции // Успенский Б.А. Семиотика искусства. – М.: Языки русской культуры, 1995. – С.7-218.

- Успенский Б.А. Мифологический аспект русской экспрессивной этимологии // Успенский Б.А. Избранные труды. – М.: Языки русской культуры, 1996. – Т.2. – С.67-161.
- Уфимцева Н.В. Опыт экспериментального исследования развития словесного значения // Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – С.140-180.
- Уфимцева Н.В. Формирование средств общения в онтогенезе // Речевое общение: проблемы и перспективы. – М.: ИНИОН, 1983. – С.61-77.
- Уфимцева Н.В. Биологические и социальные факторы в речевом развитии // Этнопсихолингвистика. – М.: Наука, 1988. – С.163-183.
- Уфимцева Н.В. Человек и его сознание: проблема формирования // Язык и сознание: Парадоксальная рациональность. / Ин-т яз. РАН. – М., 1993. – С.59-74.
- Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы: Психофизиологические механизмы внутренней речи. – М.: Наука, 1979. – 248 с.
- Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М.: Наука, 1985. – С.13-26.
- Ушакова Т.Н. и др. Речь человека в общении. – М.: Наука, 1989. – 193 с.
- Ушакова Т.Н. Природные основания речезыковой способности (анализ раннего речевого развития) // Языковое сознание: Формирование и функционирование. / Ин-т яз. РАН – М., 1998. – С.7-22.
- Федосюк М.Ю. Тематическая межфразовая связь и средства ее выражения в научном стиле // Вопросы стилистики. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1978. – Вып.14. – С.68-88.
- Федосюк М.Ю. О прагматической значимости темы высказывания (на материале высказываний со сказуемым в составе темы) // Коммуникативный синтаксис. – М.: Изд-во УДН, 1984. – С.71-82.
- Федосюк М.Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург: Арго, 1996. – С.73-93.
- Федосюк М. Ю. Семантика существительных речевой деятельности и теория жанров речи // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. Екатеринбург: Арго, 1997 – С.60-73.
- Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. – 1997а. – № 5. – С.102-120.
- Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория жанров речи // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997б. – С.66-87.
- Фигуровский И.А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. – М.: Учпедгиз, 1961. – 171 с.
- Филлипов К.А. Лингвистика текста: Курс лекций. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2003. – 336 с.
- Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. / Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина – М., 1998. – 293 с.
- Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
- Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1991. – 456 с.
- Фридман Л.Г. Грамматические проблемы лингвистики текста. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. ун-та, 1984. – 136 с.

- Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
- Функциональные стили и формы речи / Под. ред. О.Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1993. – 171 с.
- Хаймс Д.Х. Этнография речи // Новое в лингвистике. Вып. 7. Социолингвистика. – М.: Прогресс, 1975. – С.42-95.
- Хейзинга Й. Homo ludens: В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
- Химик В.В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен/ Фил-фак СПбГУ. – СПб., 2000. – 272 с.
- Холод А.М. Речевые картины мира мужчин и женщин. – Днепропетровск: Пороги, 1997. – 229 с.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 480 с.
- Хорошая речь. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. – 320 с.
- Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 328 с.
- Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение, 1995. – 304 с.
- Цейтлин С.Н. Окаzionaliальные морфологические формы в детской речи. – Л.: ЛППИ им. А.И. Герцена, 1988. – 90 с.
- Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 192 с.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
- Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Наука, 1992. – 244 с.
- Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
- Черниговская Т.В., Деглин В.Л. Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции) // Труды по знаковым системам 17. Структура диалога как принцип работы семиотического механизма. / Тартуск. гос. ун-т– Тарту, 1984. – С.33-44.
- Чумаков Г.М. Синтаксис конструкций с чужой речью. – Киев: Вища школа, 1975. – 220 с.
- Шалина И.В. Взаимодействие речевых культур в диалогическом общении: аксиологический взгляд: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 1998. – 21 с.
- Шапиро Р.Я. Новояз и некоторые проблемы языкового общения // Текст как структура. / Ин-т яз. АН СССР. – М., 1992. – С.84-88.
- Шахнарович А.М. Психолингвистические проблема овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – С.148-233.
- Шахнарович А.М. Семантика детской речи, психолингвистический анализ: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 1985. – 40 с.
- Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза). – М.: Наука, 1990. – 168 с.

- Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж, Изд-во Воронеж. гос. ун-та., 1987. – 192 с.
- Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия в раннем возрасте // Изв. АПН РСФСР. – 1948. – Вып.13. – С.101-132.
- Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.-Л., Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С.92-101.
- Швейцер А.Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы. – М.: Наука, 1976. – 176 с.
- Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социолингвистику. – М.: Выс. школа, 1978. – 216 с.
- Шевченко Н.В. Синтаксические особенности устной речи в официальных ситуациях // Вопросы стилистики. Функциональная дифференциация языка. – Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1981. – С.129-141.
- Шейгал Е.И. Семантика политического дискурса. – М.; Волгоград: Перемена, 2000. – 368 с.
- Шерозия А.Е. Психика. Сознание. Бессознательное. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 172 с.
- Ширяев Е.Н. Структура разговорного повествования // Русский язык: Текст как целое и компоненты текста. – М.: Наука, 1982. – С.106-121.
- Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.
- Шмелев А.Д., Шмелева Е.Я. Рассказывание анекдота как жанр современной русской речи: проблемы вариативности // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1999. – Вып.2. – С.133-146.
- Шмелева Т.В. Речевые жанры // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник. Проспект / Под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск: Изд-во Красноярск. Гос. ун-та, 1991. – С. 89-91
- Шмелева Т.В. 1992 – Повседневная речь как лингвистический объект // Русистика сегодня. Функционирование языка: лексика и грамматика. – М.: Наука, 1992. – С. 5-15.
- Шмелева Т.В. Речевой жанр: опыт общелингвистического осмысления // Col- legium. – Киев, 1995. – №.1-2. – С.57-71.
- Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С.88-98.
- Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
- Щербинина Ю.В. Проблемы речевой агрессии в общении школьников // Возрастное коммуникативное поведение / Ворон. ун-т. – Воронеж, 2003. – С.71-89.
- Эльконин Д.Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. – М.: Просвещение, 1964. – С.115-182.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
- Юганов И., Юганова Ф. Словарь русского сленга (сленговые слова и выражения 60-90 годов). – М.: Метатекст, 1997. – 304 с.
- Юнг К.-Г. Психологические типы. – М.-СПб.: Ювента, Прогресс – Универс, 1995. – 716 с.

- Юсселер М. Социолингвистика. – Киев: Вища школа, 1987. – 200 с.
- Язык и массовая коммуникация. Социолингвистическое исследование. – М.: Наука, 1984. – 278 с.
- Язык и сознание: Парадоксальная рациональность. / Ин-т яз. РАН. – М., 1993. – 174 с.
- Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – 216 с.
- Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. – Волгоград: Перемена, 1999. – 196 с.
- Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. – 234 с.
- Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики. – М.: ИНИОН, 1984. – 223 с.
- Языковое сознание: Формирование и функционирование/ Ин-т яз. РАН. – М., 1998. – 256 с.
- Якобсон Р. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – 456 с.
- Якубинский Л.П. О диалогической речи // Якубинский Л.П. Избранные работы. Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986. – С.17-54.
- Якушин Б.В. Гипотезы о происхождении языка. – М.: Наука, 1985. – 137 с.
- Austin J.L. How to Do Things with words. – Oxford: Oxford Univ., 1962 – 162 p.
- Basser L. S. Hemiplegia of Early Onset and the Faculty of Speech With Special Reference to the Effects of Hemispherectomy // Brain. – 1962. – Vol.85. – P.427-460.
- Benveniste E. Problemes de linguistique generale. – P.: Gallimard, 1974. – Vol.1-2.
- Bernstein B. Studien zur sprachlichen Sozialsation. – Düsseldorf, 1973.
- Bernstein B. Social Class, Language and Socialization // Language and Social Context: Selected Readings. – Harmondsworth: Penguin, 1979. – P.157-178.
- Bouton Ch. La linguistique appliquee. – Paris: Presses Universitair de France, 1979.
- Bruner J.S. The Ontogenesis of Speech Acts // Journal of Child Language. – 1975. – 2. – P.1-19.
- Chabrol C. De quelque problem de grammaire narativ et textuelle // Sémiotique narrative et textuelle. – Paris: Larousse, 1973. – P.7-28.
- Chomsky N. Aspektsm of the theory of Syntax. – Cambridge: M.I.T. Press, 1965. – 251 p.
- Chomsky N. Reflections on language. – N.Y.: Panteon. – 1975.
- Clark H., Clark E. How young children use their utterances // Clark H., Clark E. Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics. – N. Y., 1977. – P.312-320
- Clark H.H., Carlson T.B. Hearers and speech acts // Language. – Baltimore, 1982. – Vol.58. – N2. – P.1-37.
- Daneš F. Zur linguistischen Analise der Textstruktur // Folia Linguistica. – 1970. – N4.
- Daneš F. Functional sentence perspective and the organization of the text // Papers of Functional Sentence Perspective. – Prague, 1974. – P.106-128.
- Dijk T.A.van. Grammaire textuelles et structures narratives // Semiotique narrtive et textuelles. – P., 1973. – P.117-207.
- Dijk T.A. van. Models for text grammar // Linguistics. – The Hague-Paris. – 1973. – N105. – P.35-68.

- Dijk T.A.van. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. – The Hague: Mouton, 1981. – 331 p.
- Dressler W. *Einführung in die Textlinguistik*. – Tübingen, 1972. – 132 S.
- Dubois J. et. Al. *L'analyse du discours // Languages*. – 1969. – 13. – P.3-7.
- Ervin-Tripp S. *Children's sociolinguistic competence and dialect diversity // Ervin-Tripp S. Language acquisition and communicative choice*. – Stanford, 1973.
- Ervin-Tripp S. *Sociolinguistic // Advances in the sociology of language*. – The Hague: Mouton, 1976. – Vol.1. – P.15-91.
- Fillmore Ch. *Subjects, Speakers and Roles // Semantics of Natural Language*. – Dordrecht: Reidel, 1972. – P.1-24.
- Fillmore Ch. *A grammarian looks to sociolinguistics // Monograph series on languages and linguistics*. – Wash., 1973. – 125 p.
- Fishman J.A. *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach To Language in Society*. – Rowley, 1972. – 250 p.
- Flick U. *Social representations // Rethinking Psychology*. – London, 1995. – P.70-96.
- Furth H.G. *Denkprozesse ohne Sprache*. – Düsseldorf, 1972. – 240 S.
- Gazzaniga M.S. *The bisected brain*. – N. Y., 1970.
- Gerhardt U. *Rollanalyse als kritische Soziologie*. – Neuwied und Berlin, 1971. – S.171-186.
- Gumperz J. J. *Language in Social Groups*. – Stanford: Stan. Univ. Press, 1971. – 350 p.
- Gumperz J. J. *Discourse Strategies*. – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1982. – 225 p.
- Gumperz J. J. *Communicative Competence // Sociolinguistics*. – N.Y., 1997.
- Halliday M.A. *Language as Social Semantic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. – London: Arnold, 1978. – 256 p.
- Harre R. *Discursive psychology // Rethinking Psychology*. – London, 1995. – P.143-159.
- Harre R. *The discursive creation of human psychology // Symbolic Interaction*. – 1992. – Vol.15. – P.515-527.
- Harris Z. *Discourse analysis // Language*. – Baltimore. – 1952. – Vol.28. – N17. – P.1-30.
- Hartmann P. *Texte als linguistisches Objekt // Beiträge zur Textlinguistik*. – München, 1971. – S.9-29.
- Hartmann P. *Text, Texte, Klassen von Texten // Strukturelle Textanalyse*. – N. Y., 1972. – P.1-22.
- Henne H., Rehbock H. *Einführung in die Gesprächsanalyse*. – B.; N.Y.: Gruyter, 1979. – 274 S.
- Hymes D. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. – London: Tavistok, 1977. – 248 p.
- Hymes D. *On Communicative Competence // Sociolinguistics*. England, 1972.
- Kainz F. *Vorformen des Denkens // Acta Psychologica*. – Amsterdam. – 1954. – Vol.X (1-2).
- Kimura D. *Spatial Localization in Left and Right Visual Fields // Canadian J. of Psychology*. – 1969. – Vol.23. – P.445-458.
- Kimura D., Archibald Y. *Motor Functions of The Left Hemisphere // Brain*. – 1974. – Vol.97. – P.337-350.
- Labov W. *Sociolinguistic Patterns*. – Philadelphia: Univ. Of Pennsylvania Press, 1972. – 344 p.

- Lenneberg E. Biological foundations of language. – N. Y., 1967.
- Lenneberg E. The neurology of language // *Daedalus*. – 1973. – Vol.102. (№3). – P.115-134.
- Linski L. Names and Descriptions. – Chicago, London: Univ. of Chicago Press, 1980. – 184 p.
- Morris Ch. Signs, language and behavior. – N.Y.: Prentice Hall, 1946. – 365 p.
- Morton I. Interaction on information word recognition // *Psychological Review*. – 1969. – P.76.
- Myers D. G. Social Psychology. – N. Y., 1983. – 686 p.
- Osgood Ch. Exploration in semantic space: A personal diary // *J/ Social Issues*. – 1971. – Vol.27 (3). – P.5-64.
- Osgood C.E. Lectures on language performance. – N.Y.: Springer-Verl., 1980. – 276 p.
- Quasthoff U.M. Erzählen in Gespräch. – Tübingen: Narr, 1980. – 294 S.
- Paivio A. Imagery and verbal processes. – N. Y., 1971.
- Piaget J. Le language et la pensee du point de vue genetique // *Acta Psychologica*. – Vol.10. – 1954. – 1-2. – P.246-251.
- Pinker S. Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. – München: Kindler, 1996. – 560 S.
- Popitz H. Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. – Tübingen, 1967.
- Sauvageot A. Analyse du francais parlé. – Paris: Societe Saint – Questionese d'Imprimerie, 1972. – 199 p.
- Schmidt S.J. Texttheorie. Problem riner Linguistik der sprachlichen Kommunikation. – München, Fink, 1973. – 184 S.
- Schriftsprachlichkeit. – Düsseldorf: Stchwann, 1983. – 216 S.
- Searle J.R. Speech acts: An essay in philosophy of lang. – L.: Cambridge Univ. Press, 1969. – 203 p.
- Sornicola R. Sur parlato. – Bologna: Il Mulino, 1981. – 302 p.
- Slobin D.I. Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar // *Studies of Child Language Development*. New York, 1973. – P.175-208.
- Strawson P.F. Identifying reference and truthvalues // *Theoria*. – XXX. – 1964. – P.96-118.
- Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grrammatik. – Dusseldorf, 1973. – 287 S.
- Susanuma S., Fujimura O. Kana and Kanji processing in Japanese aphatics. – *Brain and language*. – 1975. – Vol.1. (2) – P.369-383.
- Tekst i język. Problemy semantyczne. – Wrocław, 1974. – 311 S.
- Wada J. A., Davis A. Fundamental Natural of Infants Brain Asymmetry // *Canadian J. Of Neurological Sciences*. – 1977. – Vol.4. – P.203-207.
- Waerden Van Der B.L. Denken ohne Sprache // *Acta Psychologica*. – Amsterdam. – 1954. – Vol.X (1-2).
- Werzbicka A. English Speech Act Verbs: A Semantic Dictionary. – Sydney: Academic Press, 1987. – 367 p.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	
Глава 1 СТРУКТУРА ДИСКУРСА И СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	
§1. Языковая личность и структура дискурса	
§2. Язык и дискурс в становлении языковой личности.....	
§3. Грамматический аспект изучения структуры дискуса.....	
§4. Прагмалингвистический аспект изучения структуры дискурса	
§5. Психолингвистический аспект изучения структуры дискурса	
§6. Социопсихолингвистический аспект изучения структуры дискурса	
Глава 2 ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ ДИСКУРСА	
§1. Становление структуры устного микротекста	
1. Формирование межфразовых связей	
2. Формы выражения субъективной модальности	
3. Формирование текстового обобщения	
4. Частная перспектива высказываний	
§2. Становление структуры макротекста.....	
1. Сегментация макротекста на тематические блоки.....	
2. Формирование межблочных связей	
3. Текстовое обобщение на макроуровне	
4. Общая перспектива высказываний	
§3. Интерпретация данных сопоставительного анализа	
Глава 3 ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ ДИСКУРСА	
§1. Становление текстовой референции	
1. Локально-временная актуализация	
2. Текстовая референции имени	
§2. Становление форм передачи чужой речи	
§3. Коммуникативные стратегии речевого поведения	
§4. Интерпретация данных сопоставительного анализа	

Глава 4 ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ ДИСКУРСА	
§1. Экспериментальное исследование становления дискурсивного мышления	
1. Порождение дискурса	
2. Понимание дискурса	
§2. Становление целостной структуры дискурса	
§3. Интерпретация данных сопоставительного анализа	
§4. Попытка нейролингвистической интерпретации полученных данных	
Глава 5 ОПЫТ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ЭВОЛЮЦИИ СОЦИО- ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	
§1. Функционально-стилевая дифференциация дискурса	
1. Нелитературные формы речи	
2. Литературный язык	
§2. Становление жанрового мышления	
§3. Языковая личность в ракурсе речевой биографии	
Заключение	
Список литературы	

