

Министерство науки и высшего образования РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Сочинский государственный университет»

---

А.А. Ворожбитова

**ФИЛОЛОГ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ  
КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ:  
ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Учебное пособие для бакалавров, магистрантов,  
аспирантов филологических и педагогических  
направлений и профилей

Сочи – РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ» – 2018

УДК 800/801  
ББК 81.2 Ря 73  
В75

Печатается по решению Ученого совета социально-педагогического факультета  
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»  
(протокол № 2 от 14.10.2019)

Р е ц е н з е н т ы:

д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

*Е.Л. Ерохина*

д-р филол. наук, профессор ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

*А.В. Кузнецова*

д-р филол. наук, профессор

Киевского национального лингвистического университета (Украина)

*С.И. Потапенко*

**Ворожбитова А.А.**

**В75** Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность: лингвориторический подход: учеб. пособие / А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019. – 176 с.

**ISBN 978-5-88702-641-1**

Учебное пособие содержит рекомендации по организации и проведению научного исследования по языку, литературе. С позиций становления студента-филолога как профессиональной языковой личности охарактеризованы методы и методики филологического исследования. Представлены исходные положения лингвориторической парадигмы как интегративного исследовательского подхода в филологической науке.

Для бакалавров, магистрантов, аспирантов филологических и педагогических направлений и профилей подготовки.

**ISBN 978-5-88702-641-1**

*Издано за счет гранта фонда «Русский мир» по проекту «IV Международная Неделя русского языка в Сочинском государственном университете» (25–30 ноября 2019 г.).*

**УДК 800/801  
ББК 81.2 Ря 73**

©ФГБОУ ВО «СГУ», 2019  
©Ворожбитова А.А., 2019  
©Оформление. РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2019

*Учебно-теоретическое издание*

Ворожбитова Александра Анатольевна

**Филолог-исследователь как профессиональная языковая личность:  
лингвориторический подход**

Учебное пособие для бакалавров, магистрантов, аспирантов  
филологических и педагогических направлений и профилей подготовки

Редактор – Н.Г. Дяловская. Технический редактор – В.В. Чернышова.

Подписано в печать 18.11.2019.  
Формат 29,7×42,4. Бумага офсетная.  
Печать трафаретная. Гарнитура Times New Roman.  
Уч.-изд. л. 11,0. Усл. печ. л. 10,2.  
Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский центр ФГБОУ ВО «СГУ»  
354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94. Тел. 268-25-73.  
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ».  
354003, г. Сочи, ул. Пластунская, 94.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
<b>1. Методология филологического исследования .....</b>	<b>18</b>
1.1. Методологические ориентиры исследователя-филолога: общенаучный и филологический инструментарий.....	20
1.2. Языковедческие исследования.....	27
1.2.1. Методы исследования в языкознании .....	28
1.2.2. Методики изучения языка.....	33
1.3. Литературоведческие исследования .....	35
1.3.1. Методы литературоведческого исследования.....	35
1.3.2. Методики изучения литературы.....	40
<b>2. Лингвориторическая парадигма как интегративная научная призма филологического исследования.....</b>	<b>44</b>
2.1. Лингвориторическая методология филологического исследования.....	48
2.2. Литературно-художественная коммуникация в лингвориторической парадигме.....	51
2.3. Сочинская лингвориторическая школа: коллегиальный субъект изучения дискурсивных процессов .....	55
<b>3. Элокутивно-экспрессивные аспекты лингвориторической интерпретации художественного текста.....</b>	<b>59</b>
3.1. Функционально-метаболические взаимодействия как генерирующая субстанция текста .....	59
3.2. Текст как синергетическая структура лингвориторического характера.....	65
3.3. Элокутивно-экспрессивная самоорганизация текста (на основе анализа эссе К. Бальмонта «Москва в Париже»).....	75
3.4. Тропы и фигуры как инструментарий лингвориторического сопротивления фашизму.....	86
<i>Список источников к теме 3 .....</i>	<i>94</i>
<b>4. Прикладные аспекты лингвориторической парадигмы. Проблемы литературного образования .....</b>	<b>97</b>
4.1. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система.....	97
4.1.1. Введение в концепцию непрерывного лингвориторического образования.....	97
4.1.2. Инновационная сущность лингвориторического образования как педагогической системы, принципы ее проектирования.....	109
4.2. Проблемы восприятия, понимания и интерпретации литературного произведения в образовательном процессе на разных ступенях обучения.....	119
4.2.1. Интерпретация как обучение восприятию художественного текста в свете лингвориторико-герменевтического круга.....	119
4.2.2. Литературоведческая компетенция как зеркальная проекция лингвориторической компетенции для разных ступеней обучения.....	124
4.3. Лингвориторическая методология филологического исследования как фактор развития речемыслительной культуры будущего филолога .....	129
4.4. Основы проектирования инновационного педагогического процесса и организация исследовательской работы студентов.....	134
<i>Список источников к теме 4 .....</i>	<i>168</i>
Библиография.....	170

## ВВЕДЕНИЕ

Выполнение выпускного квалификационного исследования (ВКР) студентом – бакалавром, магистрантом, научно-квалификационной работы (НКР) аспирантом и защита перед государственной экзаменационной комиссией служат проверкой готовности выпускника к самостоятельной научно-исследовательской и педагогической теоретической и практической деятельности по избранному направлению и профилю (специальности). ВКР выполняется на последних курсах обучения студента, однако подготовка к ее написанию перспективно осуществляется всем ходом образовательного процесса в высшей школе. Желательна преемственность в тематике курсовых и выпускных квалификационных работ. Разрабатывая тему, выпускник использует весь комплекс филологических знаний и практических навыков, полученных в результате обучения в вузе; организует в творческую действенную систему свое знание *научных парадигм, принципов и подходов, методологии и технологических процедур* филологического исследования.

**Научная парадигма** (гр. *paradeigma* – пример, образец) – это совокупность, система научных представлений, теоретических установок, терминов, принятых на каждом этапе развития науки. Это система основных научных достижений, по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в конкретной области знаний.

**Методология** (от греч. *methodos* – путь исследования и *logos* – учение) – это учение о принципах, подходах и методах исследования как общенаучных, так и конкретных, применяемых лишь в данной области научного знания. Она определяет магистральные пути, исходные моменты научного изыскания. В ходе выполнения ВКР происходит углубление и расширение знаний студента в области теории и методологии филологической науки, ее актуальных проблем, приобщение к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, практическое освоение методов и методик научной работы, освоение языка современной науки, формирование умений написания научного сочинения. Процесс написания НКР аспирантом обеспечивает дальнейшее овладение теоретико-методологическими основами научного исследования, создание авторской концепции, которая обладает необходимой научной новизной и теоретической значимостью.

Студенческая ВКР должна быть актуальной, носить научно-исследовательский характер (содержать новое знание), основываться на самостоятельном изучении проблемы, демонстрировать способность выпускника теоретически осмысливать проблемы науки и практики, формулировать на основе выполненного анализа соответствующие умозаключения и выводы, перспективы исследования, добросовестность студента в использовании опубликованных материалов других авторов, соблюдение научной этики. Актуальность темы ВКР определяется ее соответствием важнейшим направлениям развития науки на современном этапе, кафедральной проблематике научно-исследовательской работы (НИР).

В новых Федеральных государственных образовательных стандартах установлен набор компетенций, формируемых в результате обучения в высшей школе, владение которыми должна продемонстрировать выпускная квалификационная работа. Так, например, бакалавр, обучающийся по направлению подготовки 032700 – Филология, в рамках *научно-исследовательской деятельности* должен уметь решать следующие *профессиональные задачи*:

- научные исследования в области филологии с применением полученных теоретических и практических знаний;
- анализ и интерпретация на основе существующих научных концепций отдельных языковых, литературных и коммуникативных явлений и процессов, всех типов текстов, включая художественные, с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов;
- сбор научной информации, подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований;
- участие в научных дискуссиях и процедурах защиты научных работ различного уровня;
- выступление с сообщениями и докладами по тематике проводимых исследований;
- устное, письменное и виртуальное (размещение в информационных сетях) представление материалов собственных исследований.

При этом *объектами* профессиональной деятельности бакалавров в зависимости от профиля являются:

- 1) языки (отечественные и иностранные) в их теоретическом и практическом, синхроническом, диахроническом, социокультурном и диалектологическом аспектах;
- 2) художественная литература (отечественная и зарубежная) и устное народное творчество в их историческом и теоретическом аспектах с учетом закономерностей бытования в разных странах и регионах;
- 3) различные типы текстов – письменных, устных и виртуальных (включая гипертексты и текстовые элементы мультимедийных объектов);
- 4) устная и письменная коммуникация.

Среди *профессиональных компетенций* (ПК) выпускника-филолога для сферы научно-исследовательской деятельности с учетом профиля подготовки выделены следующие:

- способность применять полученные знания в области теории и истории основного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста в собственной научно-исследовательской деятельности (ПК-5);
- способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик в конкретной узкой области филологического знания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов (ПК-6);

– владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований, приемами библиографического описания; знание основных библиографических источников и поисковых систем (ПК-7);

– владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещение в информационных сетях) представления материалов собственных исследований (ПК-8).

Хотя студент-филолог выполняет ВКР либо по лингвистической, либо по литературоведческой тематике, в школе как учитель-предметник он будет руководить исследовательскими докладами учеников по обоим предметам, поэтому для реализации междисциплинарных связей в целом материалы соответствующих разделов пособия должны быть внимательно изучены всеми студентами. Объединению двух ветвей филологической науки способствует – в качестве интегративного по своей сути подхода – *лингвориторическая парадигма*, теоретические основы которой представлены в разделе 2. В русле данной концепции вузовская подготовка студента-филолога трактуется нами как становление и самопроектирование **профессиональной языковой личности**, активного субъекта социокультурно-образовательного пространства [Ворожбитова 2010].

Согласно Ю.Н. Караулову, *языковая личность* – это совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: 1) степенью структурно-языковой сложности; 2) глубиной и точностью отражения действительности; 3) определенной целевой направленностью. Способности человека коррелируют с особенностями порождаемых им текстов. Соответственно трем указанным параметрам речевых произведений, выделяются *уровни структуры языковой личности*:

1) *вербально-семантический уровень*, или ассоциативно-вербальная сеть (АВС), единицы которого – слова и грамматические модели (согласно результатам ассоциативных экспериментов, в языковом сознании носителя языка лексика оказывается «впавленной» в грамматику);

2) *лингвокогнитивный уровень*, или *тезаурус*, единицы которого – понятия, концепты, идеи, мировоззренческие установки, идеологические стереотипы, в совокупности образующие картину мира данной личности, структурирующие ее представления о действительности;

3) *мотивационный уровень*, или *прагматикон*, единицы которого – деятельностно-коммуникативные потребности, интересы, мотивы речевого поведения (см.: [Караулов 2010]).

Общую компетентностную модель выпускника образуют синергетически взаимодействующие **наборы компетенций**, указанные в ФГОС для филологов: 1) *общекультурные*, 2) *общепрофессиональные*, 3) *профессиональные*; 4) *специальные*.

Понятие «компетенция» определяется как предметная область, в которой выпускник хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности. При этом «компетентность» понимается как интегрированная характеристика качеств личности, выступающая результатом профессиональной подготовки для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Итогом высшего образования становится целостная социально-профессиональная компетентность выпускника.

В основе конкретных профессиональных и специальных компетенций филолога как языковой личности лежит общая филологическая компетентность (включая ее методический компонент), которую мы структурировали, выделив ведущие компетенции как совокупности субкомпетенций.

Общая **филологическая компетентность** специалиста как профессиональной ЯЛ в нашей разработке включает базовые компетенции в языковедческой и литературоведческой областях филологического знания, которые служат основой также для формирования методических компетенций в сферах преподавания языка и литературы:

**А. Субкомпетенции языковедческого ряда** в совокупности составляют **интегральную лингвориторическую (ЛР) компетенцию ЯЛ филолога:**

**I. Лингвистическая составляющая** ЛР компетенции:

- на уровне практического владения языком – *языковая субкомпетенция* (выполнение языковых операций);
- на теоретико-методологическом уровне – *языковедческая (теоретико-лингвистическая) субкомпетенция*.

**II. Риторическая составляющая** ЛР компетенции:

- на уровне практического владения связной ситуативно-обусловленной речью выделяются субкомпетенции:
  - *текстовая* (выполнение текстовых действий);
  - *коммуникативная* (выполнение коммуникативной деятельности);
  - *этнокультурно-речевая* (в условиях межнационального, межконфессионального общения – вариативный компонент, наряду с общечеловеческим инвариантом);
- на теоретико-методологическом уровне – *речеведческая (теоретикориторическая) субкомпетенция*.

Теоретико-методологические субкомпетенции отвечают за «знаниевый компонент» в области концептуальных основ филологических дисциплин обоих циклов и лежат в основе функционирования практикоориентированных субкомпетенций – языковой, текстовой, коммуникативной, этнокультурно-речевой. Это знания, умения, владения (навыки), практический опыт анализа речемыслительных феноменов разных типов: дискурса, текста, языка, коммуникации и др. в области истории, теории, методов *самых филологических наук – языковедения*, включая весь спектр ее более частных дисциплин, и *речеведения*, включая неориторику в ее обобщающей, интег-

рирующей функции. Высокий уровень сформированности названных субкомпетенций обеспечивает *ЛР культуру* профессиональной ЯЛ.

**Б. Субкомпетенции литературоведческого ряда** в совокупности составляют *интерпретативную (интерпретативно-герменевтическую) культуру* профессиональной ЯЛ филолога, которая в трудах Сочинской ЛР школы осмысливается как рецептивно-аналитическая проекция его ЛР культуры:

- *читательская субкомпетенция* (получение «удовольствия от текста» (Р. Барт), различные аспекты аналитического чтения);
- *литературно-критическая субкомпетенция* (литературная критика: история, современность, технология написания критической статьи, личный опыт продуцента);
- *литературоведческая субкомпетенция* (теория и история литературы, различные направления и школы литературоведческого анализа, оперирование терминологией в качестве инструмента анализа и интерпретации литературного дискурса-текста).

**В. Субкомпетенции филолого-педагогического (частнометодического) ряда профессиональной ЯЛ:**

*методическая субкомпетенция* в области преподавания *языка*: русского – как родного; как государственного; как иностранного; иностранных языков; групп родственных языков и др.;

*методическая субкомпетенция* в области преподавания *литературы*: отечественной, зарубежной (переводной); зарубежной литературы на языке оригинала; национальных литератур; региональных литератур; детской литературы и др.

В общем ряду филологических субкомпетенций и их методического преломления базисной является *интегральная ЛР компетенция*, которая выступает психолингвистическим ядром также для всех остальных компетенций речемыслительной сферы. Языковая личность реализует свою ЛР компетенцию в (полиэтно)социокультурно-образовательном пространстве в разных регистрах речемыслительной деятельности (рецептивно-аналитическом, репродуктивно-конструктивном, продуктивно-творческом), режимах (монологическом, диалогическом, полилогическом), формах (устной и письменной), в различных стилях речи, типах речи, речевых и литературных жанрах. При этом языковая, текстовая и коммуникативная субкомпетенции реализуются посредством работы специализированных механизмов.

*Механизм реализации интегральной ЛР компетенции* – это психолингвистическое образование в структуре языковой личности, комплекс взаимообусловленных мыслеречевых и речемыслительных умений и навыков, с помощью которых реализуются различные аспекты коммуникативной, текстовой и языковой субкомпетенций. *Восемь механизмов реализации ЛР компетенции*, позволяющей языковой личности эффективно осуществлять речевую деятельность, выделяются на основе пяти частей клас-



сической риторики (*инвенция, диспозиция, элокуция, меморио, акцио*) и четырех психологических этапов деятельности (*ориентировка, планирование, реализация, контроль*). Далее эти универсальные механизмы представлены в их соотнесенности с тремя субкомпетенциями в составе интегральной ЛР компетенции; их характеристики даны сквозь методическую призму, в русле детализации умений, формируемых у обучающихся (см.: [Соловейчик 1994: 234–235]). Этими же умениями, но на высоком уровне сложности, на профессиональном уровне, должен владеть сам специалист-филолог.

**Культура коммуникативной деятельности** языковой личности отражает высокий уровень соответствующей субкомпетенции, которую обеспечивает работа следующих механизмов:

*Преддиспозитивно-ориентировочный* (или *ориентировочный*) механизм реализации ЛР компетенции обеспечивает общую ориентировку в речевом событии: уяснение целей, условий коммуникации, психологического портрета адресата; стиля, типа речи, жанра планируемого дискурса:

а) *продуктивный регистр*: умение ориентироваться в ситуации общения, т.е. осознавать, о чем будет высказывание, кому оно адресуется, при каких обстоятельствах, зачем создается (чтобы поделиться чем-то, выразить свои чувства, информировать, объяснить, воздействовать на собеседника и др.), каков ожидаемый коммуникативный эффект;

б) *рецептивный регистр*: умение осознавать свою коммуникативную задачу; умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам (по иллюстрации в книге, по взгляду, мимике говорящего) предполагать общий характер сообщения, его тему, цель, продолжение.

*Акциональный механизм реализации ЛР компетенции* обеспечивает реализацию адекватной стратегии и тактики общения с учетом формы коммуникации (устная, контактная или письменная, дистантная, отсроченная): произносительно-поведенческой или письменно-дискурсивной – и в параметрах конкретной речевой ситуации:

1) *устная форма речи*: умение говорить публично, оптимально используя вербальные и невербальные средства коммуникации, соблюдая орфоэпические и другие языковые нормы, а также требования к ведению монолога (речь оратора), диалога (беседа; полемика), полилога (дискуссия);

2) *письменная форма речи*: умение выражать свои мысли при дистантной (письменной), в том числе отсроченной коммуникации, соблюдая правила графики и каллиграфии, орфографии и пунктуации, учитывая жанрово-стилевые параметры создаваемого текста.

**Культура текстовых действий и языковых операций** обеспечивается оптимальной реализацией соответствующих субкомпетенций языковой личности:

*Инвентивно-парадигматический* (или *инвентивный*) механизм реализации ЛР компетенции обеспечивает реализацию когнитивной стратегии,

вычленяющей в идиодискурсе микротемы, в совокупности составляющие целую тему:

*а) продуктивный регистр* – умения: осознавать тему и основную мысль своего высказывания, изобретать (с опорой на типологию «общих мест») возможные микротемы, их примерное содержание, устанавливать смысловую иерархию микротем (в т.ч. аргументов);

*б) рецептивный регистр* – умения: понимать основную мысль говорящего, его речевую задачу; разграничивать информацию известную/новую, основную/вспомогательную, теоретическую/иллюстративную; выделять микротемы, тематические блоки чужого высказывания.

*Диспозитивно-синтагматический* (или *диспозитивный*) механизм реализации ЛР компетенции обеспечивает реализацию композиционно-коммуникативной стратегии в логике предмета речи и жанра с учетом законов восприятия устной (письменной) речи и особенностей адресата:

*а) продуктивный регистр* – умения: намечать ход развития мысли, планировать последовательность микротем; создавать оригинальную композицию высказывания;

*б) рецептивный регистр* – умения: понимать ход развития мысли адресанта, логику построения чужого высказывания, оценивать его композиционные достоинства.

*Элокутивно-экспрессивный* (или *элокутивный*) механизм реализации ЛР компетенции обеспечивает реализацию оптимальной языковой стратегии, адекватную вербализацию референта с учетом конкретной речевой ситуации:

*а) продуктивный регистр* – умения: формулировать мысль, обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений между собой; соблюдать нормы литературного языка, выбирать языковые средства с учетом задачи речи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части высказывания;

*б) рецептивный регистр* – умения: понимать значения слов, контекстуальную смысловую нагрузку слов, форм слов, синтаксических конструкций, интонаций.

*Редакционно-рефлексивный* (или *редакционный*) механизм реализации ЛР компетенции обеспечивает реализацию редактирования высказывания (виды редактирования: текущее – инвентивное, диспозитивное, элокутивное; итоговое; акциональное – в процессе устного выступления и при акте написания текста; посткоммуникативное):

*а) продуктивный регистр* – умения: контролировать соответствие своего высказывания замыслу, ситуации общения; оценивать содержание с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения; оценивать языковые средства с точки зрения задачи речи, основной мысли, требований культуры речи; оценивать этическую сторону речевого поведения; умение вносить исправления в свое высказывание;

б) *рецептивный регистр* – умения: осознавать степень своего понимания чужого высказывания, глубину проникновения в его смысл; понимать авторскую позицию и свое отношение к ней; пользоваться приемами совершенствования понимания сообщения (выяснение значений незнакомых слов, постановка вопросов, возвращение к прочитанному и др.).

**Механизмы психофизиологического обеспечения** интегральной ЛР компетенции включают:

*мнемонический механизм реализации ЛР компетенции* (обеспечивает эффективное взаимодействие оперативной и долговременной памяти, оптимальное использование приемов запоминания, разработанных в мнемотехнике);

*психориторический механизм реализации ЛР компетенции* (обеспечивает реализацию обратной связи с адресатом, т.е. умения: учитывать особенности восприятия адресата; анализировать его ответную реакцию в ходе коммуникации; корректировать свое речевое поведение с учетом стратегической цели общения – коммуникативного эффекта).

**Идеальная модель специалиста-филолога «Профессиональная языковая личность»** определяется нами следующим образом: это сильная (благодаря высокой интегральной ЛР компетенции) языковая личность демократического, диалогического, поликультурного типа, которая обладает этической ответственностью за продукты своей речемыслительной деятельности и необходимой общекультурной, общепрофессиональной и специальной подготовкой в области филологического и гуманитарного знания, реализуемой в сферах науки, образования, культуры.

Генеральной целью педагогического процесса является формирование **готовности обучающегося к самопроектированию** в качестве профессиональной языковой личности специалиста-филолога, обладающей системой необходимых компетенций. Готовность по определению является интегральным качеством личности на основе слияния «стремления» и «способности». Таким образом, ее наличие у субъекта деятельности обеспечивается – и проверяется – сформированностью двух самоустановок: «хочу» – как стремление и «могу» (т.е. «знаю, умею, имею опыт» – в той или иной степени) – как способность на основе реального багажа личностных накоплений – результатов образования и самообразования. (Ср. психологические понятия: «ориентированность» (направленность личности, продуктом которой является установка, по Д.Н. Узнадзе) и «ориентировка», которые корреспондируют с понятиями стремления и способности.)

Подцелями второго уровня выступают системообразующие *компоненты* формируемой готовности. Таковыми в нашей концепции выступают:

1) *мотивационно-волевой компонент* (ЛР ориентированность, «стремление» языковой личности будущего филолога);

2) *информационно-содержательный компонент* (подсистема знаний, представлений);

3) *операционально-деятельностный компонент* (подсистема умений и навыков);

4) *эмпирический компонент* (накопление опыта применения знаний и умений, апробации и самокоррекции реализации ЛР компетенции в коммуникативных процессах профессиональной и повседневной деятельности филолога как специально подготовленной (в идеале – элитарной) языковой личности на содержательной основе наборов остальных компетенций – ОК, ОП, ПП).

Таким образом, в рамках структуры готовности понятие «компетенция» объединяет 2–4 компоненты: «компетентный специалист – тот, кто знает, умеет и обладает опытом, в том или ином объеме, в данной сфере». Как было сказано выше, понятие *компетентность* является более широким, нежели «компетенция», т.к. обозначает личностное качество, подразумевающее обладание целым рядом частных *компетенций*, по каждой из которых человек обладает необходимым набором знаний, умений и опытом их применения. Все это включается в понятие способности («могу»); данная подсистема готовности неразрывно связана с подсистемой стремления («хочу стать профессионалом в своей области»).

Применительно к системе профессионального филологического образования *критериями уровня сформированности* готовности обучающегося как профессиональной языковой личности выступают:

1) *ценностно-ориентационный* – ориентация на ценности, нормы и требования отечественного ЛР идеала, профессионального речевого идеала специалиста в процессе личностного самопроектирования и формирования эмоционально привлекательной Я-концепции в области речемыслительной культуры, в ходе работы над дидактическими материалами всех дисциплин ООП;

2) *мотивационно-самооценочный* – максимально объективная самооценка в критериальной сетке ЛР идеала специалиста своих качеств как языковой личности, коммуникативных качеств собственной речи, наличных умений речевой деятельности в монологическом и диалогическом режимах, продуктивном и рецептивном регистрах, устной и письменной формах речевой коммуникации;

3) *теоретико-практический* – овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками по дисциплинам, изучаемым в рамках ООП, творческое усвоение их содержания, применение в практике своей речемыслительной деятельности;

4) *профессионально-коммуникативный* – способность к повседневной рефлексии на основе норм и требований ЛР идеала специалиста над процессом и результатами своего социального взаимодействия в профессиональной сфере в рамках речевых событий различных типов; наличие индивидуального плана речевого самосовершенствования и его систематическое выполнение.

*Риторический идеал* есть исторически сложившаяся в данной культуре система требований к речи; в основе отечественной традиции лежит идеал Сократа, Платона, Аристотеля (Благо – добро, Мысль – истина, Красота – гармония) [Михальская 1996, 2005]. Термин *ЛР идеал* (образцовое по форме, оптимальное по содержанию, этически ответственное совершение субъектом речи языковых операций, текстовых действий, коммуникативной деятельности в речевых событиях разных типов) создает дополнительные возможности педагогической технологизации. На основе результатов анализа филологической, философской, психолого-педагогической литературы под нашим руководством охарактеризована сущность ЛР идеала как базового компонента культурно-образовательного пространства, выделены его *категориальные признаки*:

– *историческая и этносоциокультурная обусловленность*: ЛР идеал формируется в ходе исторического развития того или иного конкретного общества, напрямую связан с его этническим составом, языковой картиной мира, культурными особенностями, этическим кодексом и т.д.;

– *когнитивно-коммуникативная природа*: сфера функционирования ЛР идеала – речемыслительная деятельность в режиме межличностного общения на основе освоения объектов действительности через слова-понятия;

– *мировоззренчески-аксиологический статус*: ЛР идеал функционирует в высшей сфере жизнедеятельности – духовно-мировоззренческой, является продуктом и одновременно генератором системы ценностей данного общества, конкретной языковой личности;

– *нормативно-предписательный характер*: ЛР идеал устанавливает определенные нормы, правила, требования к речевому поведению в рамках того или иного исторически сложившегося его типа;

– *инвариантно-вариативный принцип структурной организации*: базовые компоненты ЛР идеала отражают высшие духовные устремления человечества к любви, добру, истине, красоте; конкретные правила, требования, нормы изменяются диахронически или синхронно – в связи с этносоциокультурными особенностями, социальным статусом и пр.;

– *образовательно-воспитательная предназначенность*: форма выражения *ЛР идеала* – нормы, требования, предписания и т.д. – служит в первую очередь оптимальной социализации новых поколений;

– *личнообразующий потенциал*: возможность эффективно формировать лучшие качества человека, как личностные, так и собственно речевые, при условии устремленности к ЛР идеалу и самопроектирования в его критериях (см. подробнее: [Юрьева, Ворожбитова 2014]).

Студент-филолог должен усвоить первичную нормативную ориентационную основу для самопроектирования своей профессиональной языковой личности на уровне операционально-деятельностного компонента готовности (в неразрывной связи с остальными компонентами). Это легче сделать *в режиме самонастроения от 1-го лица «Хочу, могу (знаю и умею), накапливаю опыт как филолог-профессионал»*, в котором в творчески пре-

образованном виде на основе включения личностных смыслов фигурируют указанные во ФГОС перечни *профессиональных задач*. В качестве примера приведем по одной задаче по каждому из пяти видов деятельности филолога:

1) *научно-исследовательская*: я четко знаю ведущие научные концепции в филологии, их взаимную соотнесенность и исследовательский инструментарий; на этой основе я на высоком теоретическом уровне анализирую и интерпретирую языковые, литературные и коммуникативные явления и процессы, все типы текстов; в результате формулирую аргументированные умозаключения и выводы;

2) *педагогическая*: я провожу яркие, эффективные учебные занятия и увлекательную внеклассную работу по языку и литературе;

3) *прикладная*: я результативно, с наименьшими затратами времени собираю и обрабатываю (т.е. организую, перерабатываю, храню, трансформирую и обобщаю) языковые и литературные факты; успешно применяю традиционные методы и современные информационные технологии;

4) *проектная*: я разрабатываю проекты для подъема речевой и читательской культуры населения с учетом специфики конкретного региона, в том числе участвую в конкурсах грантов;

5) *организационно-управленческая деятельность*: я на высоком уровне организую и провожу разные типы семинаров, конференций, деловых и официальных встреч, консультаций, переговоров, готовлю к публикации различные материалы (см. подробнее: [Ворожбитова 2010]).

Для будущих филологов – представителей многонациональных, поликультурных регионов РФ (Южный федеральный округ и др.), а также для специалистов *в области иностранных языков* актуален билингвальный аспект непрерывного ЛР образования. Показателем результативности иноязычной подготовки будущего специалиста является профессиональная аккультурация как способность к успешному выполнению функциональных обязанностей специалиста данного профиля в иноязычной и инокультурной среде. Необходимым условием такой аккультурации выступает билингвальная ЛР компетенция, обеспечивающая оптимальное взаимодействие подструктур «первичной» и «вторичной» языковой личности специалиста. Целефункциональной основой образовательного процесса в вузе в данном случае выступает *готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности на базе билингвальной ЛР компетенции смешанного типа*, определяемая как стремление и способность будущего специалиста в условиях глобализации мирового социокультурного и экономического пространства функционировать в профессиональной сфере в качестве сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа в билингвальном режиме межкультурной коммуникации. Генеральной целью процесса сопряженного формирования русско- и иноязычной ЛР компетенции в вузе выступает готовность будущего специали-

ста к профессиональной деятельности на базе билингвальной ЛР компетенции смешанного типа (см. подробнее: [Ворожбитова, Тимофеев 2012]).

Обоснование и пример формулировок профессионального исследовательского самонастроения для аспирантов-филологов представлен в нашей статье «Выпускник филологической аспирантуры как профессиональная языковая личность (преподаватель-исследователь): лингвориторика компетентностного подхода» [Ворожбитова 2017а].

Эволюция профессиональной языковой личности студента-филолога предполагает его становление в качестве будущего *преподавателя языка и литературы* в образовательных учреждениях разных типов. Он должен уметь организовать на соответствующем ступени обучения уровне исследовательский поиск обучающегося в русле концепций развивающего обучения и педагогики сотрудничества. В связи с этим актуально усвоение исходных положений концепции непрерывного ЛР образования, представленной в монографии [Ворожбитова 2015а].

**Педагогическая лингвориторика** – наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе формирования интегральной ЛР компетенции языковой личности в целях ЛР воспитания, образования и обучения в их неразрывной связи с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на ее всестороннее ЛР развитие. Системообразующими понятиями при этом выступают:

- трихотомия «язык – речь – речевая деятельность» и соответствующие наборы системно-структурных характеристик;
- классический риторический канон и этапы универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» (инвенция, диспозиция, элокуция);
- отечественный риторический идеал, его структура, этико-эстетические категории, принципы, нормы;
- языковая личность и уровни ее структуры;
- сильная языковая личность демократического, диалогического, поликультурного типа как современная модификация отечественного ЛР идеала, ее характеристики;
- гармонически диалогизированная коммуникация и субъект-субъектный характер речевых взаимоотношений;
- коммуникативный эффект (консонанс) и коммуникативная неудача (диссонанс);
- интегральная ЛР компетенция и ее субкомпетенции: языковая, текстовая, коммуникативная;
- механизмы реализации ЛР компетенции и рецептивный/продуктивный регистры, монологический/диалогический режимы, устная/письменная формы реализации их работы;
- уровневая система «речевой акт – речевой поступок – речевое поведение – речевое взаимодействие» и соответствующие взаимозависимости;
- воспитание/самовоспитание, образование/самообразование, обучение/самообучение и развитие, осмысляемые в рамках ЛР парадигмы, и др.

Изложение проблематики становления студента-филолога как профессиональной языковой личности целесообразно обобщить в формулировках определений еще нескольких базовых понятий педагогической направленности:

*ЛР образование* – это специально организованная в обществе система необходимых для ЛР развития личности условий, процесс и результат изучения, усвоения и творческого применения основ лингвистической и риторической теорий в целях эффективной, гармонически диалогизированной, этически ответственной речевой коммуникации.

*ЛР самообразование* – система внутренней самоорганизации личности по усвоению мыслеречевого опыта поколений, направленной на развитие ЛР компетенции.

*ЛР обучение* – процесс непосредственной передачи и приема опыта оптимальной мыслеречевой деятельности поколений во взаимодействии преподавателя-словесника и обучающихся.

*ЛР самообучение* – процесс непосредственного получения личностью опыта оптимальной мыслеречевой деятельности благодаря собственным устремлениям и самостоятельно выбранным дидактическим средствам.

*ЛР воспитание* – очеловечивание, облагораживание мотивационного уровня языковой личности, формирование высоких деятельностно-коммуникативных потребностей на основе соответствующих этосных стереотипов.

*ЛР самовоспитание* – процесс усвоения личностью опыта полноценной в духовно-нравственном отношении мыслеречевой деятельности предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов.

*ЛР развитие* – объективный процесс последовательных качественных и количественных изменений в структуре и механизмах интегральной ЛР компетенции; общий прогресс языковой личности в результате комплекса структурных новообразований на всех уровнях (вербально-семантическом, лингвокогнитивном, мотивационном), выступающий условием максимальной реализации ее мыслеречевого потенциала на благо общества.

*ЛР образование как инновационная педагогическая система* – целенаправленный процесс становления сильной языковой личности демократического, диалогического, поликультурного типа, обладающей этической ответственностью, общеобразовательной и профессиональной подготовкой и высокой ЛР компетенцией на базе взаимосвязанного совершенствования субкомпетенций и механизмов реализации последней в продуктивном и рецептивном регистрах, монологическом и диалогическом режимах, устной и письменной формах речевой деятельности в целях эффективной, гармонически диалогизированной коммуникации.

Приоритетным для филолога как профессиональной языковой личности является соблюдение *этоса научного исследования*. Среди основных этических вопросов назовем несколько: Не фальсифицированы ли полученные данные? Достоверна ли публикуемая информация? Не причиняется ли вред лицам, вовлеченным в процесс исследования? Соблюдается ли конфиденциальность лиц, которые являются объектом изучения? Не предполагает ли процедура исследования обмана или введения информантов в заблуждение? Отдают ли ученые должное тем, кто участвовал в проведении



изысканий? Есть ли гарантия того, что в научной работе отсутствуют компиляция и плагиат? (См. подробнее: [Леонтович 2011].)

Итак, в настоящее время антропоцентризм утвердился в качестве ведущего направления научных изысканий в гуманитарной сфере: в центр любого объекта исследования помещается человек. Обращение лингвистов к понятию «языковая личность», к «человеческому фактору в языке» на новом уровне актуализировала традиционную личностную составляющую и в литературоведении: в отличие от текстоцентризма, антропоцентризм предполагает повышенное внимание к авторской концепции личности, образу литературного героя, к художественному самопознанию человека. Конкретной реализацией антропоцентрического направления в филологической науке в конце XX века стала *комплексная ЛР парадигма*. Она объединяет языковедческую и литературоведческую ветви, а также их методические ипостаси в аспектах преподавания языка и литературы на современном этапе теоретического осмысления междисциплинарных связей в филологии и – шире – в гуманитаристике.

## 1. МЕТОДОЛОГИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Ведущие положения методологии и технологии филологического исследования являются общими для языкознания и литературоведения. Независимо от выполнения ВКР по языку или по литературе, студент-выпускник должен изучить материал каждого представленного далее подраздела, творчески осмысляя его с точки зрения возможностей междисциплинарного синтеза и с учетом конкретики исследуемой проблемы.

Последовательность подразделов: от общенаучных установок через язык, затем литературу к *лингвориторической (ЛР) парадигме* – обусловлена следующей логикой структурирования материала. В начале раздела представлены основы общенаучной и общепилологической методологии. Далее последовательно охарактеризованы методы и методики языковедческого исследования, затем литературоведческого (частнопилологический уровень). Наконец, позиционируется ЛР парадигма, которая выступает теоретико-методологической базой для интеграции исследовательских подходов современного языкознания, шире – филологии и гуманитаристики в целом. В качестве инновационной научной призмы она позволяет из более высокой точки рассмотреть феномены речемыслительной деятельности языковой и литературной личности, выявить ряд закономерностей организации разных типов институционального дискурса и корпусов текстов-репрезентантов, а также писательских идиодискурсов в сфере литературно-художественной коммуникации.

Языковедческие методы научного исследования во многом сформировались раньше литературоведческих (имеется в виду этап развития собственно научной филологии – с начала XIX в., в эпоху сравнительно-исторического языкознания). По самой своей сути они являются более точными, «технологичными», изначально нацелены на то, чтобы, по А.С. Пушкину, «поверить алгеброй гармонию», выявить систему, структуру и функции языковых единиц того или иного речевого произведения, в том числе литературно-художественного, описать все языковые механизмы и закономерности формирования и восприятия текста, дискурса и т.д.

Следует отметить, что в онтогенезе литература постигается на основе усвоения языка (при этом следует учитывать, что фольклорные формы – колыбельная, потешка, сказка и др. – формируют языковое сознание уже в младенческом возрасте). Однако в исследовательской деятельности правомерно идти и от конечного результата (ср. диалектическое соотношение категорий «историческое – логическое»). А самый совершенный и сложный продукт творческого речемыслительного процесса – это, безусловно, литературно-художественное произведение. Анализировать его, механистически инвентаризуя элементы, компоненты, языковые единицы и т.д., – нельзя, необходимо нечто большее: суметь проникнуть в суть, дух, этнокультурную ауру, ценностно-психологическую картину мира, художест-

венный метод писателя. Нужно быть разносторонне образованным и иметь достаточно высокую общую культуру – чтобы улавливать интертекстуальные конstellации, переживать суть нравственных коллизий, наслаждаться образным воплощением поэтики «возможных миров» – т.е. в целом, по выражению М.М. Гиршмана, быть «конгениальным автору» [Гиршман 1991].

ЛР парадигма как исследовательская призма инновационного, синтезирующего характера была сформирована *на пересечении трех категориальных рядов*:

1) *Этос, Логос и Пафос* (нравственно-философское, словесно-мыслительное и эмоциональное начала речи) как идеология – в широком смысле – любого речевого поступка;

2) уровни структуры языковой личности как носителя идеологии (*ассоциативно-вербальная сеть, тезаурус, прагматикон*) – в трактовке Ю.Н. Караулова (см. Введение);

3) этапы универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» как способ экспликации идеологии: *инвенция, диспозиция, элокуция*.

Последние, будучи базовыми составляющими классического риторического канона, в эпоху «риторического Ренессанса» [Михальская 1998] осмысляются как технология дискурсивно-текстообразующего процесса для передачи идеологических смыслов продуцента дискурса (языковая личность-1) его реципиенту (языковая личность-2).

На основе представленных выше категориальных рядов формируются три группы универсальных ЛР параметров: *этно-мотивационно-диспозитивные, логосно-тезаурусно-инвентивные, пафосно-вербально-элокутивные*. Они объективно характеризуют речемыслительные феномены разного уровня на материале дискурс-практик и дискурс-ансамблей различных типов дискурса: общественно-политического, массмедийного, гносеологически ориентированного (научный, религиозный, эзотерический), литературно-художественного и др. – в общей системе дискурсивных процессов полиэтносоциокультурно-образовательного пространства [Ворожбитова 2012б]. Таким образом, ЛР ракурс филологических штудий предполагает рассмотрение языковых структур в составе риторических, имеющих непосредственный выход в коммуникацию, в том числе литературно-художественную. В последние годы осуществлен переход из 9-мерности ЛР парадигмы в 16-мерность (см.: [Ворожбитова 2015а, 2018; Лингвориторика 2018 и др.]).

Исследования, выполненные в рамках лингвориторической (ЛР) парадигмы, относятся к специальности 10.02.19 – «Теория языка» и тем самым входят в круг языковедческих. В то же время ЛР подход – интегративный по своей сути – стремится возродить на новом уровне всеобъемлющий методологический потенциал классической риторической доктрины, которая синкретически заключала в себе все концепты гуманитарных наук, будучи прародительницей частных филологических дисциплин, как языковедче-

ских, так и литературоведческих (см.: [Неориторика: генезис, проблемы, перспективы 1987; Безменова 1991; Михальская 1996, 1998 и др.]).

Подчеркнем, что ЛР парадигма, хотя и выделена в качестве последнего подраздела, не есть некая «третья ветвь» в филологической науке, а лишь подход, генетически обладающий высоким интегрирующим потенциалом. Последний позволяет комплексно рассматривать речемыслительные феномены разных типов на междисциплинарной базе лингвистики и риторики, в том числе в сфере литературно-художественной коммуникации – с привлечением исследовательского арсенала современного литературоведения. Риторика является синтезирующей областью гуманитарного знания благодаря способности охватить глобальный процесс от коммуникативного замысла к поиску аргументации, к собственно сообщению и – далее – к интеграции формы и содержания текста вплоть до анализа эффективности (Й. Краус), претендуя на пока вакантную роль той базовой филологической дисциплины, которая объединит на своей основе весь спектр частных филологических дисциплин [Неориторика: генезис, проблемы, перспективы 1987: 32]. В перспективе, согласно С.И. Потапенко, риторическая методология должна объединять языкознание и литературоведение, т.е. привычного размежевания в столь явном виде не должно существовать, – но пока это дело будущего.

В образовательно-прикладном аспекте на базе ЛР парадигмы сформировалась концепция непрерывного ЛР образования [Ворожбитова 2014, 2015, 2017в; Ренз 2012; Юрьева, Ворожбитова 2014], позволяющая обосновать современную образовательную политику общества в области русского языка как родного и как государственного, сбалансировать подсистемы языкового и речевого образования на интегративной ЛР основе, разработать стратегию и тактику высшего и поствузовского филологического образования.

### **1.1. Методологические ориентиры исследователя-филолога: общенаучный и филологический инструментарий**

Развитие науки осуществляется путем смены исследовательских парадигм (по Т. Куну). Напомним, что *научная парадигма* – совокупность научных представлений, теоретических и методологических установок, т.е. система научных координат, в рамках которой рассматривается то или иное изучаемое явление. Соответственно, научная парадигма в филологии есть результат выделения определенных свойств языковых и литературных феноменов. Смена научных парадигм в истории филологии отражает изменения уровня науки в целом и уровня знаний в конкретной ее области. В парадигме знания выделяются три звена: 1) установочно-предпосылочное, 2) предметно-познавательное, 3) процедурное, или «техническое» [Кубрякова 1995]: первое звено соотносится с методологией, второе – с методом, третье – с методикой филологического исследования.

Методология определяет подход к объекту изучения, способ построения научного знания, общую ориентацию и характер филологического исследования. Различают **три уровня методологии**:

**общефилософский** – исходные философские позиции в гуманитарных науках, в языкознании и литературоведении;

**общеметодологический** – общенаучные методы и принципы исследования, применяемые в целом ряде наук, не только филологических, – гуманитарных и др.;

**частнометодологический** – методы исследования данной науки, филологии, с дальнейшим подразделением на конкретизированные области языкознания и литературоведения.

Вопросы методологии рассматриваются в работе как специально, так и в комплексе с другими лингвистическими и литературоведческими проблемами, с учетом избранного *научного направления* как общей стратегической линии исследовательского поиска.

Основные методологические понятия – принцип, метод, подход.

**Принцип** (лат. *principium* – основа, первоначало) есть основное, исходное положение какой-либо теории, учения, теоретической программы; исходный момент исследования.

Основополагающими для филологии являются принципы и законы диалектической логики (единство и борьба противоположностей, переход количественных изменений в качественные, отрицание отрицания и др.), в том числе рассмотрение содержания и формы речевого (художественного) произведения в их единстве. Важны принципы историзма (эволюционный), аналогии, системности, синергетический, принцип дополнительности и др.

*Принцип дополнительности* в науке обоснован Н. Бором, доказавшим, что относительно одного объекта могут существовать две взаимоисключающие модели, которые исчерпывают объект исследования лишь взятые вместе. Реализацией принципа дополнительности в филологии является и *установка на междисциплинарность*: ученые часто обращаются к данным разных наук – истории, психологии, социологии, культурологи и т.д. – или даже ведут исследование на их стыке. Так, в литературоведении принципу дополнительности посвящена специальная работа Д. Лихачева [Лихачев 1993]. Категориальные аппараты лингвистики и риторики, в синергетическом взаимодействии сформировавшие ЛР парадигму как интегративный подход в филологии, находятся, как было показано выше, в отношениях взаимодополнительности.

*Принцип единства содержания и формы* предполагает обязательность эстетического анализа объекта филологического изучения, невозможность рассматривать художественную реальность только как факт действительности. В таком качестве художественное произведение используют представители других специальностей – историки, социологи, специалисты по этике, экономисты. Филолог рассматривает его как явление словесного ис-

*куства*, судит его, прежде всего, по законам красоты, раскрывает его эстетическое совершенство. Художественная беспомощность не может быть оправдана актуальностью социальной проблематики и/или бесспорностью этических выводов.

*Принцип историзма* подробно освещен Д. Лихачевым [Лихачев 1981]. Подчеркнем, что каждое литературное явление, как правило, рассматривается в контексте его исторического развития, с учетом новаторской реализации в нем уже сложившихся традиций, на «перекрестке» ретроспективы и перспективы.

Не менее важен и *принцип системности* при рассмотрении каждого речевого, в том числе литературно-художественного, явления. В квалификационной выпускной работе должен быть реализован взгляд на произведение (или на творчество писателя в целом) как на художественную систему, обладающую определенной структурой (строением) [Зинченко и др. 2002]. На основе принципа системности элементы структуры изучаются не ради познания их сущности как таковой, а для выяснения их роли в образовании целостного объекта, для выявления связей между ними. При этом учитывается, что изменение даже одного элемента ведет к изменению системы в целом. Системные исследования, таким образом, направлены на получение интегративных, обобщающих знаний о произведении как о художественном целом. Конкретизацией системного подхода служит и *синергетический принцип* учета самоорганизации литературного произведения как художественного целого.

**Научное направление** – особый путь развития науки. Так, например, различают социологическое литературоведение, марксистское литературоведение, структурализм, рецептивную эстетику, нарратологию и др. Научное направление обычно тяготеет к определенному предмету и методу исследования и может быть представлено одной или несколькими *научными школами*, где определяющим является личный вклад тех или иных ученых (Пражский лингвистический кружок, Виноградовская школа, Тартуская семиотическая школа и др.).

**Научный метод** (гр. *methodos* – путь) традиционно определяется как путь ведения исследования, совокупность определенных мыслительных операций, которые во многом зависят от характеристик объекта изучения; это *непосредственный* способ получения нового знания.

Научный метод опирается на тот или иной принцип, конкретизирует и развивает его, поэтому один принцип, например, системности, выступает основой разных филологических методов.

Различают методы **общенаучные**, например, сравнительный (хотя в филологии, а затем в языкознании и литературоведении он обретает специфический характер) и др., и **специальные**, свойственные той или иной науке. Метод определяется спецификой изучаемого явления.

Внутри общенаучных методов традиционно выделяют методы теоретического познания, методы эмпирического исследования, общелогические

методы и приемы (анализ и синтез, обобщение, индукция и дедукция). В частности, к общенаучным относят структурные методы (отметим, что возникли они именно в языкознании), методы моделирования, эксперимента, анкетирования, статистические и др.

На протяжении всей работы над ВКР студент опирается на методологические принципы и подходы, но формулирует их кратко, в основном только во введении (рубрика «Теоретико-методологические основы исследования»). Прежде всего, отмечается, какие труды имели для студента решающее значение при выработке его научной стратегии, послужили образцом именно такого, а не иного рассмотрения объекта и предмета данного исследования. В процессе анализа и интерпретации текста студент должен осознать, на какие *принципы* и *подходы* он опирается, какими научными *методами* пользуется, а если они были рекомендованы заранее научным руководителем, то насколько эффективным было их применение. И в этом плане студента ориентируют теоретические работы, т.к. они могут подсказать ему методологические ориентиры, те или иные пути анализа и интерпретации избранного художественного текста. Методологическими прецедентами могут послужить работы крупных мыслителей-филологов (М.М. Бахтина, А.А. Потебни, В.В. Виноградова, Ю.Н. Тынянова, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана и многих др.), в которых рассматривались различные теоретические проблемы, или специальные разработки по методологии изучения языковых и литературных феноменов.

Конкретизацией принципа является **подход**, т.е. направленность исследования. Иногда принцип, метод и подход отождествляются, трактуются как одно понятие. Это нецелесообразно, т.к. принцип – более абстрагированное понятие, исходное положение, метод – путь к его реализации, а подход характеризует общую направленность конкретного исследования. Употребляя, например, определение «системный подход», мы предполагаем, что объект изучения будет рассмотрен как система элементов в их структурных взаимосвязях; определение «культурологический подход» означает, что в интерпретации текста будут репрезентированы наиболее характерные черты культуры эпохи, изображенной в исследуемом произведении, и т.д. Таким образом, тип филологического исследования определяется тем или иным подходом; тем самым подход смыкается с научным направлением. Например, говорят о лингвистике системно-структурной, антропоцентрической, когнитивной и др.; о литературоведении социологическом, сравнительном, историко-функциональном и др. При этом анализ художественного текста допускает несколько подходов [Лотман 1996: 21].

В качестве достаточно универсальных ориентиров для филолога выделим подходы *комплексный* и *коммуникативный*. Они корреспондируют с *классической риторикой*, которая «синкретически заключала в себе все основные дисциплины гуманитарного курса» [Михальская 1998: 204], и, соответственно, с *ЛР парадигмой*, которая фиксирует общую речемыслительную платформу филологического знания.

**Комплексный подход** (лат. *complexio* – связывание, соединение) означает, что один и тот же объект исследуется с позиций разных научных дисциплин (или относительно самостоятельных разделов одной науки). Для комплексного исследования в чистом виде необходимы, как минимум, два субъекта научных изысканий. Однако если филолог пользуется данными других научных дисциплин – философии, социологии, истории и т.д. – для выявления специфики своего предмета исследования, то можно сказать, что он тоже реализует комплексный подход. Например, при обращении к популярной в современном литературоведении проблеме общечеловеческих ценностей, утверждаемых средствами художественного слова, будет полезно ознакомиться с работами по психофизиологии в аспекте антропогенеза; с философскими трудами о жизненных ценностях, обосновании ценностей общечеловеческих, работами о риторическом этосе, об «искусстве и ответственности» (М.М. Бахтин) и т.д. Интересны выпускные работы, изначально выполненные (с сохранением собственного предмета исследования) на базе междисциплинарных связей, например, в рамках культурологической парадигмы, на стыке литературоведения, лингвокультурологии и когнитологии. В этом случае исследуется функционирование в художественном тексте концептов и «концептосфера» (Д. Лихачев) писателя, что в равной степени важно как для языкознания, так и для литературоведения.

**Коммуникативный подход** реализуется в случае, когда речевое (литературное) произведение рассматривается как акт (художественной) коммуникации, как воплощение диалога продуцента и реципиента (художника слова и читателя). При этом не забывается органическое единство подходов и методов: так, в свете коммуникативного подхода может рассматриваться историко-генетический метод, выявляющий связи писателя с социально-исторической действительностью, его породившей. В языкознании «фактор адресата» (Н.Д. Арутюнова) является специальным объектом исследования. Адресат, т.е. реципиент, языковая личность-2, выступает одним из базовых компонентов общей модели коммуникации (согласно Р.О. Якобсону, Б.Н. Головину, Льежской школе литературоведческой неориторике [Общая риторика 1986]) и «лингвориторико-герменевтического круга» [Ворожбитова 2000: 135–137].

В некоторых случаях нет четкого разграничения в определениях метода и подхода. Так, определения «сравнительно-исторический», «социологический», «феноменологический», «психоаналитический», «историко-функциональный» в равной степени относят и к подходу, и к методу, понимая при этом, что метод как непосредственное руководство к действию предполагает *наибольшую конкретность* исследовательских процедур. Однако не следует говорить о «системном методе», ибо в рамках системного подхода могут быть реализованы близкие, но все же разные методы изучения *структуры* произведения. К ним относятся, например, методы *структурно-семиотический*, ориентированный на знаковую теорию ху-



дожественного текста, выявляющий функции и смысл тех или иных элементов структуры, и *структурно-семантический*, с акцентом на семантике как части поэтики.

Следует различать методологию и *технологию*, т.е. совокупность *методик* филологического исследования. Последняя во многом зависит от методологической позиции автора, но предполагает овладение навыками использования *типовых повторяющихся процедур*. Под процедурой понимается порядок действия, выполнения чего-либо. Таким образом, к методикам изучения объекта относятся: *наблюдение, описание, объяснение, анализ и синтез, интерпретирование*; логические приемы познания, в том числе: *индукция и дедукция, сравнение, аналогия, аргументирование, классифицирование/типологизация, моделирование* и др. (иногда их называют общенаучными методами). В их применении исследователь опирается и на основные аксиомы логики: *закон тождества, закон достаточного основания, закон противоречия, закон исключенного третьего* и др.

Далее рассмотрим основные процедуры, к которым прибегает филолог.

**Наблюдение** – повторяющиеся операции сознания, направленные на узнавание повторяющихся элементов языка, их признаков, их различий. Наблюдение сопровождается регистрацией и описанием наблюдаемых фактов, их систематизацией. Для литературоведа наблюдение основано на непосредственной рецепции произведений, что позволяет изучить естественное функционирование изучаемого объекта. При этом рецепция должна выступать в синтезе с теоретическими представлениями исследователя. Для получения интерсубъектных данных наблюдение может сочетаться с экспериментом – выявлением читательских восприятий и представлений, что особенно важно при раскрытии обобщающей или общепринятой интерпретаций. Наблюдения обычно фиксируются по ходу текста (*все* самые разные особенности содержания и формы произведения). Но наблюдения могут быть и выборочными, посвященными только тому или иному вопросу.

**Описание** – повторяющиеся действия письменной фиксации результатов наблюдения над фактами языка (признаков языковых явлений, условий их появления, зависимостей их друг от друга, их тождеств и различий и т.д.), а также различными сторонами исследуемого текста. Важность процедуры описания в филологии подчеркивается тем, что описательной называется одна из разновидностей поэтики.

**Объяснение** – процедура, позволяющая выявить сущность изучаемого предмета, подвести его под более широкое пояснение причин, условий, источников его развития, раскрыть тот или иной тезис, позицию исследователя, подтвердить достоверность изложенного. Объяснение достигается совокупностью приемов, среди которых могут быть другие процедуры: описание, сравнение, аналогия. Существуют разные классификации объяснений, например: причинное, следственное, генетическое; дедуктивное, функциональное, вероятностное и т.д. Оно подготавливает почву для по-

нимания, анализа и интерпретации исследуемых языковых фактов, речевых феноменов, художественного текста.

**Сопоставление** – повторяющиеся мыслительные операции по установлению сходств и различий между наблюдаемыми явлениями того или иного уровня – языка, речи, литературно-художественной коммуникации, литературного произведения как художественного целого и т.д. При этом важными являются исследовательские навыки работы по аналогии. **Аналогия** (греч. analogia) – соответствие, уподобление. Это перенос информации с одного предмета на другой. Умозаключение по аналогии позволяет сделать вывод, что исследуемый предмет (в данном случае – то или иное литературное явление), возможно, имеет еще один признак N, поскольку отдельные известные нам признаки предмета сходны с признаками другого предмета, обладающего, кроме того, и признаком N. Различают аналогии простые и распространенные; строгие и нестрогие, неполные, условные. Умозаключение по аналогии должно опираться на репрезентативные признаки, взятые по одному основанию.

**Классификация** позволяет свести многообразие полученного в ходе анализа материала к сравнительно небольшому числу тех или иных содержательных положений. Классификация должна проводиться по единому основанию, хотя современная когнитивистика вносит в эту закономерность свои коррективы.

Основное требование к научному изложению – **аргументированность** (доказательность) высказанных филологом суждений. Она должна подтверждаться как фактами, добытыми в процессе наблюдения над объектом изучения, так и путем логических умозаключений, подкрепленных авторитетными свидетельствами и выводами других исследователей, данными, полученными в ходе практического освоения полученных знаний.

Что касается измерений, т.е. использования так называемых **количественных методов** и **компьютерных технологий**, в филологии они могут быть целесообразны там, где возможна формализация языковых явлений и процессов, а также художественной ткани произведения – при составлении указателей сюжетов, изучении тропов и фигур, особенностей стихосложения или в исследованиях социологического плана, фиксирующих особенности восприятия произведения реципиентами.

Согласно О.А. Леонтович, грамотное описание методики в научно-исследовательской работе должно: показывать, каким образом были получены научные результаты; быть достаточно убедительным, чтобы внушать доверие; быть подробным и понятным в той степени, которая позволила бы другому ученому, действующему по данной схеме, получить аналогичные результаты. В хорошем описании методики исследования: 1) четко определены единица анализа и критерии ее выделения; 2) категории анализа не накладываются друг на друга, являются взаимоисключающими; 3) список категорий должен быть исчерпывающим – все данные должны попасть в какую-то из выделенных групп (в случае затруднений целесооб-

разно создать категорию *Variā*, в которую должны войти примеры, не укладывающиеся в выделенные категории); 4) руководство по применению метода является четким и ясным; 5) полученные данные кодируются единообразно.

Порядок следования и логика описания методики зависят от самого исследователя. Общепринятого алгоритма нет, однако предлагается включить в это описание следующие составляющие: 1) краткое описание теоретических основ методики (в связи с тем, что разница в подходах может обусловить различия в процедуре ее применения); 2) описание материала исследования; 3) источники материала, обоснование их выбора; 4) способы сбора материала и тип используемой выборки; 5) количественное и качественное описание собранного материала; 6) методика анализа материала; 7) единицы анализа; 8) инструментарий анализа; 9) порядок подготовки данных к анализу; 10) этапы анализа; 11) процедуры анализа; 12) способы обработки полученных результатов; 13) порядок интерпретации полученных результатов.

В Приложение должны быть включены инструменты, которые использовались в процессе исследования, например, опросный лист, руководство к кодированию, классификатор, список условных знаков, используемых при транскрибировании, и т.д., а также таблицы и графики, отражающие количественные и качественные результаты анализа. Полезно привести исследовательский материал, который сам по себе может представлять большую ценность.

Таким образом, *методология* определяет исходные моменты исследования, его магистральные пути и конкретику анализа эмпирического материала. При написании ВКР важна четкость методологической позиции начинающего исследователя; в следующих подразделах этот вопрос рассматривается более подробно и дифференцированно.

## 1.2. Языковедческие исследования

Методология в языкознании – учение о принципах исследования в науке о языке. **Методы лингвистического исследования**, т.е. частная методология, в свою очередь, делятся на *общие и частные*.

**Общие методы** – обобщенные совокупности теоретических установок, приемов, методик исследования языка, связанные с определенной лингвистической теорией и с общей методологией.

Ю.С. Степанов указывает на единство «метод – теория»: каждый общий метод вычленяет именно те стороны языка как объекта исследования, которые признаются важнейшими в данной теории языка. В этом смысле методом создается предмет исследования. Любой крупный этап в развитии языкознания, на котором изменяются взгляды на язык, лингвистическая теория сопровождается коренным изменением метода, стремлением создать новый обобщенный метод. Прежние методы сохраняют свое зна-

чение на новом этапе как более частные, специальные, однако основные методы. Основные общие методы языкознания восходят к разным эпохам: сравнительно-исторический метод – начало XIX в.; структурные методы – 20-е гг. XX в.; конструктивные – начало 60-х гг. XX в. [Степанов 2002].

**Частные методы** – отдельные методики, приемы, операции как техническое средство, инструмент для изучения того или иного аспекта языка. Напомним, что методика исследования – это система логических действий ученого, т.е. повторяющихся, более или менее стандартизированных приемов собирания, обработки и обобщения фактов. По словам Б.Н. Головина, если *метод* – это путь, прокладываемый к истине, то *методика* – инструменты, нужные для расчистки этого пути. Разные методики могут обслуживать один и тот же метод, и наоборот [Головин 2007].

### 1.2.1. Методы исследования в языкознании

Современное языкознание характеризуется большим разнообразием методов. В лингвистике широко используются *общенаучные методы в их языковедческом преломлении*:

– на базе математического анализа: *количественные методы, статистические методы, глоттохронология* (выявляет скорость языковых изменений, время разделения родственных языков и степень родства);

– на базе системного подхода: *сопоставительные методы, контрастная лингвистика*;

– на основе эволюционного и таксономического принципов: *типология, ареальная лингвистика*;

– на основе естественно-научного эксперимента: *психолингвистический метод*;

– на базе конкретно-социологических исследований: *социолингвистический метод* [Степанов 2002].

Методы лингвистических исследований помогают понять процесс саморазвертывания дискурса/текста/литературного произведения, языковые закономерности их формирования, интерпретировать реализуемые в речевых явлениях смыслы, выявить внутриконтекстуальные и интертекстуальные связи, установить лингвокультурные особенности коммуникации. Далее дадим характеристику основных языковедческих методов, опираясь на их определения в источниках: [Степанов 2002; Головин 2007; Леонтович 2011].

**Сравнительно-исторический метод** – открытие законов, управлявших развитием родственных языков в прошлом, на основе совокупностей родственных фактов в родственных языках; реконструкция общих для ряда языков слов и их форм в том виде, который они могли иметь до разделения предполагаемого языка-основы на несколько родственных языков.

**Исторический метод** – исследование развития фонетики, морфологии, синтаксиса и других сторон структуры отдельного конкретного языка, вы-

явление закономерностей. На стыке исторического и сравнительно-исторического метода возникает *метод внутренней реконструкции* – восстановление участков и элементов в языковых структурах, не зафиксированных или неполно зафиксированных памятниками письменности.

**Сопоставительный метод** – изучение сходства и различий структуры двух или нескольких языков на фонологическом, лексическом, грамматическом уровнях (создание сопоставительных грамматик, двуязычных словарей и др.). Метод предусматривает исследование и описание языка через его системное сравнение с другим языком с целью прояснения его специфики. Сопоставительный метод включает две разновидности:

1) *сопоставительно-сравнительный метод*, предназначенный для выявления сходства языков, в том числе типологического;

2) *сопоставительно-контрастивный метод*, предназначенный для выявления различий в языках любого типа.

**Контрастивный метод** широко применяется в лингвистике для определения национальной специфики языковых единиц; в межкультурной коммуникации при описании поведения представителей разных культур; в лингводидактике при формировании лексикона студентов, изучающих иностранный язык, и выработке их коммуникативного поведения, приближенного к поведению носителя соответствующей лингвокультуры; в лексикографии при составлении контрастивных словарей разного типа и т.д. Алгоритм контрастивного анализа включает следующие этапы: 1) выделение лексической группировки в исходном языке; 2) определение межъязыковых соответствий отдельных единиц; 3) семное описание значений лексических единиц в сопоставляемых языках; 4) семантическое описание контрастивных пар; 5) выявление национально-специфических компонентов значений слов; 6) дифференциальная семантизация членов контрастивных пар; 7) дифференциальное толкование значений лексических единиц [Стернин 2004: 85–116].

**Описательный (дескриптивно-аналитический) метод** – описание, анализ и теоретическое истолкование элементов и частей языкового механизма в процессе его социального функционирования, проводимые в двух аспектах: формальном и семантическом (создание описательных грамматик и толковых словарей различных языков и др.). Метод синхронного анализа языка, во многом основанный на интуитивных наблюдениях ученого за языковыми единицами с их последующим описанием, не предполагающим выявления причинно-следственных связей; часто выступает как отправная точка исследования.

**Этимологический метод** – изучение происхождения языковых единиц, цель которого – «определение того, когда, в каком языке, по какой словообразовательной модели, на базе какого языкового материала, в какой форме и с каким значением возникло слово, а также какие исторические изменения его первичной формы и значения обусловили форму и значение, известные исследователю» [ЛЭС 2002]. Этимологический анализ по-

могает установить закономерности развития коммуникации, определить межъязыковые/межкультурные связи, провести герменевтические изыскания, выявить глубинные смыслы при толковании нарративов и т.д.

**Стилистический метод** – изучение стилей языка и речи, дифференциации языковых средств с учетом разных сфер жизнедеятельности социума.

**Структурный метод** – исследование языка как целостной функционирующей структуры, элементы и части которой соотносены и связаны строгой системой лингвистических отношений. Если описательный метод интересуют наборы действующих в языке частей и элементов, то для структурного важны отношения, связи, зависимости между ними. Взаимодействие двух данных методов может дать полную и точную картину работающих языков. К общему методу структурализма восходят:

**метод компонентного анализа** исследует семантику языковых единиц путем разложения их значения на минимальные семантические составляющие – семы. Он нацелен на выявление общих и дифференциальных признаков в семантике языковых единиц, входящих в одну лексико-семантическую группу (ЛСГ). Метод полезен для выявления тончайших различий между языковыми значениями, обуславливающих особенности их реализации в дискурсе; при объяснении причин межкультурных расхождений, ведущих к коммуникативным сбоям, и т.д.;

**метод дистрибутивного анализа** изучает распределение (дистрибуцию) языковых единиц в дискурсе, их расположение относительно друг друга. Американские дескриптивисты выделили два ведущих вида дистрибуции – дополнительную и контрастную. Дополнительная дистрибуция характеризует элемент связной речи в специфических, только ему свойственных окружениях. Контрастная, в свою очередь, показывает тождественные окружения элементов, при этом обеспечивающие дифференциацию смыслов [Шаховский, Шейгал 2008: 57];

**коммутационный метод** – выделение наименьших элементов, таксем, как в плане выражения, так и в плане содержания; его частный случай – метод выделения дифференциальных признаков фонем;

**метод непосредственно составляющих** – представление словообразовательной структуры слова и синтаксической структуры словосочетания и предложения в виде иерархии вложенных друг в друга элементов; применялось в системах автоматического перевода.

**Дефиниционный метод** предполагает рассмотрение словарных определений исследуемых языковых единиц. В зависимости от типа словаря, на основе этого анализа могут быть выявлены: происхождение и этимологические связи лексемы, ее произношение, частеречная принадлежность, морфологический состав, сочетаемость, стилевые характеристики, экспрессивность, эмоциональная маркированность, ядро и периферия семантической структуры, семантические связи (наличие синонимов, антонимов, омонимов и т. д.), культурные ассоциации, частотность употребления, сте-

пень нормативности, наличие производных лексем, контекстуальные ограничения употребления и т. д.

**Метод контекстуального (контекстологического) анализа** изучает окружение, в котором реализуется значение исследуемой языковой единицы. Различают микроконтекст, т.е. минимальное окружение единицы, и макроконтекст – окружение, позволяющее установить ее функцию в тексте в целом. Помимо того, что контекстуальный метод используется для исследования отдельных языковых единиц, понятия микро- и макроконтекста весьма значимы как параметры дискурс-анализа.

**Метод интертекстуального анализа** используется для выявления связей данного текста с другими текстами того же или других авторов. Предлагается следующая процедура анализа: «1) выявление эстетических сигналов «чужого» в рассматриваемом тексте; 2) определение их статуса; 3) систематизация; анализ многоаспектных связей с текстом-источником; изучение возможных смысловых трансформаций и функций в исследуемом тексте» [Шаховский, Шейгал 2008: 107].

**Трансформационный метод** – выведение сложных синтаксических структур из более простых с помощью небольшого набора правил преобразования – восходит к общему методу конструктивизма. Операции по преобразованию синтаксических конструкций, близких или тождественных по смыслу (по З. Харрису), позволяют выявить системные связи между синтаксическими конструкциями, снять их омонимию, развести лексические значения и синтаксические функции определенных слов в составе словосочетания и предложения и т. д.

**Метод лингвистического моделирования** (лат. *modulus* – мера) – построение аппарата, искусственно воспроизводящего свойства языка и особенности его функционирования. Обычно моделируется какой-либо аспект языка или речевой деятельности, при этом абстрагируются от несущественных, с точки зрения задач исследования, характеристик и фиксируют именно релевантные свойства.

**Количественный метод** выявляет измеряемые свойства, характеризующие элементы и участки языковой структуры, количественные закономерности, связанные с ее функционированием и развитием.

**Метод автоматического анализа** исследует формально-структурное членение языка на элементы, соотнесенные с реальными единицами общения и, вместе с тем, доступные машинному анализу.

**Психолингвистические экспериментальные методы** включают целый спектр разнообразных методик, таких как завершение предложения, определение грамматической правильности или приемлемости предложения, метод чтения с регулировкой скорости, методика записи движения глаз в процессе чтения, методика многомодального зондирования (предполагающая, что, увидев в предложении контрольное слово, информант должен произвести какую-либо заданную операцию: лексическое определе-

ние, называние, определение наличия/отсутствия слова в предложении и т.д.) и др.

*Ассоциативный эксперимент* – психолингвистическая методика, предусматривающая привлечение респондентов и связанная с фиксацией ассоциаций на предъявляемые им языковые стимулы. В процессе проведения свободного ассоциативного эксперимента респондентов просят выдать первую пришедшую им в голову словесную реакцию на предложенный стимул. При направленном ассоциативном эксперименте перед респондентами ставят конкретные задачи – для выявления имплицитных смыслов, фоновых знаний, пресуппозиций, аллюзий. Метод актуален для изучения межкультурной коммуникации, языкового опыта носителей той или иной лингвокультуры.

О методах филологического анализа текста см. также второй раздел в кн.: [Болотнова 2007].

Согласно О.А. Леонтович, языковая компетенция в условиях коммуникации отвечает за правильный выбор языковых средств, адекватных для ситуации общения; верную референцию; соотнесение ментальных моделей с формами действительности; соположение ментальных схем и построений с когнитивным опытом; способность повторить однажды полученный языковой опыт в аналогичных коммуникативных ситуациях. Язык играет роль инструмента для организации смыслов, продуцируемых в результате мыслительной, эмоциональной и мирозерцательной деятельности человека, и служит средством передачи этих смыслов от одного коммуниканта к другому. Отсюда значимость использования языковедческих методов в коммуникативистике, которая применяет также ряд собственных методов. В книге О.А. Леонтович «*Методы коммуникативных исследований*» (М., 2011) предложено подробное описание таких междисциплинарных методов, как:

- кейс-метод, этнографический метод, эксперимент, опрос;
- *контент-анализ; риторический анализ, семиотический анализ, концептологический анализ, нарративный анализ, дискурс-анализ, конверсационный анализ;*
- методы теории координированного управления смыслами;
- методы исследования межкультурной коммуникации;
- методы анализа культурных значений и смыслов и др.

Определения некоторых из названных методов (выделены курсивом) представлены в «Кратком словаре общенаучных и филологических терминов» данного пособия.

Современную ситуацию в языкознании как полипарадигмальную характеризует тенденция к *сочетанию и комбинированию* различных общенаучных, общих и частных лингвистических *методов*. Например, авторы диссертационных работ по специальности «Теория языка» указывают такие методы исследования, как:



– методы сопоставительного, контекстного, описательного, пресуппозиционного анализа, метод компонентного определения текстовых смыслов, метод интертекстуального сопоставления [Новикова 2001];

– общенаучные методы системного анализа, моделирования, статистического анализа; лингвистические методы: компонентный, дефиниционный, деривационный, сравнительный анализ, метод оценки динамики семантических отношений в процессе терминологизации; психолингвистические методы (направленный и свободный ассоциативный эксперимент); методы когнитивной лингвистики (концептуальный анализ, метод тезаурусного описания метафорических моделей) [Мишланова 2003].

### ***1.2.2. Методики исследования языковых фактов***

Традиционные методики лингвистического исследования представим далее с учетом определений Б.Н. Головина (о методиках **наблюдения, описания, сопоставления** уже говорилось выше).

**Историческое сравнение** – сопоставляются сходные факты родственных языков с целью восстановления их древнейшего вида и открытия фонетических законов, приведших к его изменению. Так, ученые установили, что древнейший вид слова *берег* в общеславянском языке-основе, возможно, – *\*bergb*.

**Речевой эксперимент** – видоизменения того или иного языкового явления самим исследователем на основе его субъективного знания норм и категорий языка.

**Трансформация** – замена изучаемого факта его вариантом, имеющим иную форму, но близкое к заменяемому значение при условии стандартности таких замен. Например, предложение (название кинофильма) *«Им покоряется небо»* допускает две различные трансформации, которыми устанавливается двусмысленность, а следовательно, и коммуникативная двусмысленность названия.

**Речевая и языковая дистрибуция** изучает: а) сопровождение данного элемента языка другими в потоке речи; б) способность одного элемента фонетически, лексически или грамматически соединяться с другими элементами. Так, в предложении *Мальчик очень обрадован* элемент *очень* соседствует с элементом *мальчик*, однако эти два элемента не имеют языковой способности связываться друг с другом; они в речи соположены, но не связаны (или связаны лишь фонетически). Слова *мальчик* и *очень* имеют речевую дистрибуцию, но не имеют языковой; слова *мальчик* и *обрадован* имеют языковую дистрибуцию и лишены речевой дистрибуции.

**Языковое соотнесение** – противопоставление элементов языка, тождественных по одним признакам и различных по другим. Методика блестяще применена Н.С. Трубецким к изучению фонем ряда языков в работе «Основы фонологии».

**Внеязыковое соотнесение** – мыслительные операции с языковыми знаками в их взаимосвязи с отраженными в них предметами и явлениями действительности.

**Лексикографическое описание** – массовое наблюдение слов в различных контекстах их применения, соотнесение слов друг с другом и с реалиями для разграничения значений, типизированные приемы определения значений, их текстовой иллюстрации и т.д.

**Картографирование** – наблюдаемые языковые явления наносятся условными знаками на географическую карту (сетку); пункты, в которых наблюдается одно и то же явление языка (например, произношение [a] вместо [э]: [м'ажа], [в'аду], [вл'асу], [л'атун], [д'ала] и т.д.), соединяются линией – изоглоссой (от греч. *isos* – равный, одинаковый, подобный и *glossa* – язык, речь). Сложное переплетение изоглосс позволяет установить закономерности развития диалектов, взаимоотношений между ними, а также между ними и литературным языком.

**Инструментальная методика** – использование в экспериментальной фонетике физических приборов, позволяющих записывать и анализировать фонемы и интонации (кимографы записывают в виде кривой звуковую сторону речи; магнитофоны, сложные приборы – анализируют различные звуковые явления).

**Статистическая методика** – подсчеты частоты употребления изучаемых явлений в тех или иных текстах или живой речи; сведение результатов в таблицы, графики, выражение процентами, дробями и т.д.; применение статистических формул оценки результатов с точки зрения их закономерности/случайности; соответствия/несоответствия гипотезе и т.д.

**Психологический эксперимент** – опрос ряда испытуемых с целью получить сведения о том, как они осознают или ощущают то или иное явление языка. (Например: предлагается соединить с именем существительным *весна* все прилагательные, а затем все глаголы, которые, по мнению испытуемых, могут вступить с ним в связь; при этом слова называются в последовательности их возникновения в сознании испытуемых.) Статистическая обработка подобных данных, полученных от большого числа лиц, дает информацию о реальном функционировании языковых единиц в сознании носителей, степени их активности, влиянии на выбор слов личности испытуемого и т.д.

В качестве традиционной процедуры на уровне методики исследования выступает **интерпретация** анализируемых явлений – языка и речи, текста и дискурса.

## 1.3. Литературоведческие исследования

### 1.3.1. Методы литературоведческого исследования

Выше были представлены общепилологические принципы, актуальные для литературоведческих исследований. В дополнение назовем *принцип синестетизма* – понимание и интерпретация литературного текста в едином контексте разных видов искусств. В этом случае произведение писателя рассматривается в общем контексте развития эстетического сознания эпохи. Основными методами в литературоведении являются историко-генетический, сравнительно-исторический, типологический, методы теоретической поэтики, описательной поэтики, социологический, феноменологический, структурно-семиотический, герменевтико-интерпретационный, историко-функциональный и др. Дадим их краткую характеристику.

Понятие «**историко-генетический метод**» употребляется в трех значениях: 1) метод, исследующий конкретные истоки литературного произведения, позволяющий проникнуть в творческую лабораторию писателя. В последние десятилетия данный метод обогатился за счет интенсивной разработки мифопоэтики; 2) метод, выявляющий связь произведения с действительностью, его породившей (с конкретным историческим временем, с общественной ситуацией); 3) метод, позволяющий выявить связи произведения (и творчества писателя в целом) с развитием литературного процесса, с определенным литературным направлением в рамках как национальной литературы, так и мировой. Однако выявилась и ограниченность данного традиционного метода (во втором значении): исследователь может настолько погрузиться в обилие мельчайших реалий эпохи, что за ними начнет исчезать произведение как художественный феномен (именно этим грешила дореволюционная культурно-историческая школа, оказавшая влияние на марксистское литературоведение). Кроме того, нельзя жестко закреплять произведение за породившей его эпохой, оно продолжает жить и генерировать новые смыслы в последующие эпохи. Поэтому данный метод используется, как правило, наряду с другими литературоведческими методами.

**Сравнительно-исторический метод** – способ исследования, позволяющий увидеть общее и особенное в творчестве и отдельных произведениях писателей как современных, так и относящихся к разным историческим эпохам. Как отмечают методологи, традиционное сравнительное литературоведение сконцентрировало свои усилия на изучении преимущественно тех отношений между литературами, которые выражаются во влияниях и заимствованиях, на освещении того сходства, которое ими обусловлено. Это не исключает некоторых и более широких сопоставлений, однако в центре внимания в таких работах остаются влияния и заимствования. При этом накопленный огромный эмпирический материал нуждается в новом теоретическом освещении.

Сравнительно-исторический метод используется в литературоведческих исследованиях достаточно часто. Сравнительное литературоведение может быть ограничено рамками одной национальной литературы, но может и заниматься сопоставлением произведений разных национальных литератур, что чаще называют компаративистикой. Как известно, ни одна значительная литература мира не развивается изолированно, каждая из них широко использует художественный опыт других литератур. Раскрыть взаимный обмен передовыми идеями, творческим опытом – одна из важнейших задач сравнительно-исторических изысканий.

От сравнительно-исторического следует отличать **типологический (сравнительно-типологический, историко-типологический) метод** – изучение *общих* родовых, сущностных (а не случайных) черт литературных явлений. Он был репрезентирован в трудах В. Жирмунского, Е. Мелетинского, В. Проппа, И. Неупокоевой и др. Термин «типология» означает классификацию по сущностным признакам. Выделяются следующие уровни типологических исследований: типология литературных направлений, типология жанров и стилей, типология исторического развития литературы (историческая поэтика рассматривает эволюцию отдельных поэтических приемов или их систем). На типологический метод опираются также для рецепции проблем преемственности, традиций и новаторства в литературе. Типологическая общность обусловлена сходными сторонами историко-культурного развития и общими тенденциями мирового литературного процесса.

**Социологический метод** – изучение литературного произведения как социально обусловленного явления, в его многосторонних связях с жизнью социума, с доминирующими в нем социально-философскими и этическими представлениями и даже бытовым укладом. Социологическое литературоведение в России уходит своими истоками в революционно-демократическую критику XIX в., в труды культурно-исторической школы, в марксистскую критику первой трети XX в. Однако, опираясь на социологический метод, следует помнить, что в этом случае у литературоведов и у философов, историков, социологов, этнографов, культурологов, представителей других наук, тоже обращающихся к произведениям художественной литературы, может быть один объект, но *разные* предметы исследования. Для последних художественные образы чаще всего лишь *иллюстрация* постигаемых ими закономерностей. Для литературоведа предметом изучения является литературное произведение как эстетическое пересоздание действительности образными средствами, воплощение художественного мира писателя. Применение социологического метода в литературоведении не может ограничиться интерпретацией событийного (содержательного) уровня, лишь попутно дополняя ее сведениями о художественных приемах, использованных писателем. Необходимо показать, как художественная система подводит читателя к тому или иному пониманию и интерпретации происходящих в социуме событий. Очевидно, что далеко не каждое

произведение целесообразно изучать с применением социологического метода, а лишь те, авторы которых уделяют социальной проблематике особое внимание. При этом следует помнить, что для социологического литературоведения исторически была характерна недооценка художественной специфики искусства, а назначение литературы сводилось к познанию внетекстовой реальности. Это подчас сказывается и на современных работах.

**Метод теоретической поэтики** сложился на основе трудов представителей «формальной школы» (В. Шкловский, Ю. Тынянов, В. Жирмунский, Б. Томашевский и др.). Данный метод предполагает в качестве исходного момента анализа художественного произведения форму, точнее, «содержательную форму», а не содержание произведения как таковое. (Ср. диалектическое соотношение категорий формы и содержания: «форма содержательна, содержание формально».)

**Метод описательной поэтики** исходит из художественно-эстетического своеобразия того или иного произведения писателя и раскрывает его путем последовательного монографического исследования отдельного стихотворения, прозаического или драматургического текста (как правило, небольшого по объему). Описательная поэтика имеет свой категориальный аппарат описания черт и свойств художественного текста, с которым (аппаратом) студент знакомится еще в курсе «Введение в литературоведение». В XX в. описательная поэтика понимается уже «не только как опознающая кодифицированное, но и как *узнающая* новое, еще не кодифицированное. Поэтому и в настоящее время она не потеряла своего авторитета, сохранила за собой статус исследовательского научного аппарата» [Фарино 2004: 67]. Если студент от описания поэтики отдельного произведения переходит к изучению поэтики произведений разных эпох, то он должен учитывать историческую изменчивость их черт и свойств, т.е. обращаться к исторической поэтике, основным методом исследования которой является сравнительно-исторический.

В середине XX в. стали популярными *структурно-семиотический, психоаналитический, феноменологический, герменевтико-интерпретационный методы, метод рецептивной эстетики*, отечественный аналог которого получил название *историко-функциональный*. Новый метод всегда связан с новой теорией, новым взглядом на литературное произведение, литературное творчество в целом.

**Биографический метод** – установление взаимосвязей между биографией писателя и особенностями созданного им литературного произведения. Это способ изучения литературы, при котором биография (прежде всего, «духовная биография») и личность писателя рассматриваются как определяющий момент творческого процесса. Принцип познания творчества писателя через личность творца впервые применен французом Ш. Сент-Бёвом в первой половине XIX в.; методологическими установками являются абсолютизация биографии, ее восприятие вне ее социальной зависимости; рассмотрение биографического материала как одного из источников

художественного произведения. Основными жанрами «биографического литературоведения» являются литературный портрет, эссе. Биографический метод обычно сочетается с историко-генетическим и другими методами, его нередко называют подходом.

**Структурно-семиотический метод** выявляет уровни структуры произведения, устанавливает иерархическую связь между ними и раскрывающий систему отношений элементов, их (элементов) функцию в художественном целом (структуральная поэтика Ю. Лотмана). Под уровнями понимается расположение однопорядковых элементов поэтического языка. В «Анализе поэтического текста» Ю. Лотман выделяет уровень морфологических и грамматических элементов, лексический уровень поэтического языка, параллелизм на уровне слов и сочетаний. Говорят и об уровнях жанрово-стилевым, образном, сюжетно-композиционном, идейно-тематическом и т.д. При этом большую роль играют бинарные *оппозиции*, учитывается *знаковая природа* литературы. Истоки структурно-семиотического метода уходят в русскую *формальную школу* (Ю. Тынянов, В. Шкловский и др.).

**Герменевтико-интерпретационный метод** – литературоведческая интерпретация, основанная на принципах герменевтики (искусство и теория истолкования трудных для понимания текстов). Интерпретация текста сопровождается и другие методы, но в своих истоках связана именно с герменевтическими процедурами. Данный метод обычно привлекают при закрытости смысла произведения, при явной трудности его понимания (а последнее, как подчеркивал Х. Гадамер, есть «проблема языковая»). Классическими примерами применения данного метода могут служить интерпретация Х. Гадамером текста стихотворения Пауля Целана «Не действуй наперед», истолкование смысла стихотворения О. Мандельштама «В игольчатых чумных бокалах» у Ю. Левина. Иногда говорят о *контекстно-герменевтическом методе*, полагая, что «интерпретация любого историко-литературного факта и явления осуществляются в системе контекстов, включающих в литературное произведение максимально возможное число философских и культурологических плоскостей».

**Феноменологический метод** в литературоведении – путь изучения произведения на основе выделения его «слоев» и уровней в трудах Н. Гартмана, Р. Ингардена, творчески переосмысливших идеи Гуссерля. На Западе к феноменологически ориентированным исследователям относят Г. Башляра, проследившего в художественном творчестве эволюцию «прафеноменов» (архетипов). Его открытия оказали большое влияние на *мифопоэтику* и на психоаналитическую трактовку художественного творчества. Башляр рассматривает в качестве феноменов психологическую реальность. В отечественном литературоведении несомненен интерес к идущему от Ингардена «послойному» рассмотрению произведений (см. работы В. Тютюпы, Ю. Кудрявцева). В русле феноменологии ведутся изыскания филолога широкого профиля – К.Э. Штайн (СКФУ). Феноменологический метод

близок структурализму, рассматривающему различные уровни произведения, однако основная категория феноменологического метода – *эйдос*, противопоставленный логосу, обладающий, в отличие от понятия, конкретикой обобщения. Феноменологическому методу близок герменевтико-интерпретационный, но они все же различны.

**Психоаналитический метод** – распространение на область художественного творчества положений фрейдизма и неофрейдизма о подсознательном. Как мы уже сказали выше, психоаналитический метод рассматривает художественное творчество как сублимированное символическое выражение изначальных инфантильно-сексуальных импульсов и влечений (Фрейд) и психологической энергии в целом (Юнг). В наши дни развиваются неофрейдистские концепции интерпретирования литературного текста, в частности, большое внимание уделяется функциям онейросферы (сновидений). Неофрейдистские тенденции сочетаются с изучением традиционных приемов художественного открытия душевной сферы героев в классических произведениях.

**Историко-функциональный метод** реализуется на основе функционального подхода, который ориентирует на выявление особенностей функционирования художественной системы и ее подсистем; такой общенаучный подход ставит задачу обнаружения функциональных зависимостей между входными и выходными параметрами системы. Он применим к объектам, для которых связи и отношения с окружающей средой (контекстом) являются существенными, определяющими изменения, устойчивость и сохранение самих объектов. Такой подход очень важен при изучении литературных произведений, функционирующих на протяжении длительного исторического времени («жизнь в веках»). Благодаря историко-функциональному методу можно показать, как инвариантная основа классического художественного текста дополняется смыслами, порождаемыми новым историческим опытом человечества, сменой социокультурных контекстов. Дальнейшее развитие искусства слова позволяет по-новому оценить те стороны литературы прошлого, которые в таком качестве раньше не осознавались: в наши дни говорят о Булгарине как родоначальнике массовой литературы, о нищесте Лермонтова и даже об интертекстуальности Пушкина.

Таким образом, функционирование произведения во времени – это смена его интерпретаций (см. в связи с этим: [Историко-функциональное изучение литературы и публицистики 2012]). Подчеркнем, что применение данного метода требует от исследователя большого такта: при современном прочтении произведений прошлого нельзя допускать вульгаризации. Современность литературной классики – не в буквальном отождествлении ситуаций и героев прошлого и настоящего, а в осознании проблем, волнующих писателя и его героев, как близких и понятных сегодняшнему читателю, в открытии в произведении новых духовных смыслов, актуальных для современного общества.

В достаточно крупном студенческом исследовании (магистерская диссертация, ВКР специалиста) можно использовать несколько методов, но следует предостеречь студентов от бездумного, механистического приложения известных методологических категорий к собственной работе. Использование тех или иных научных методов и комбинаций технологических процедур должно носить обоснованный и творческий характер.

### ***1.3.2. Методики изучения литературы***

На основе знания и осознанного применения методологии и технологии научного исследования студент проводит основные процедуры – анализ и интерпретацию избранного им художественного текста и других источников.

**Литературоведческий анализ** – это расчленение произведения, выделение в нем и рассмотрение отдельных уровней и элементов художественной системы. На уровне элементарной технологии такая процедура хорошо знакома студентам-филологам по школьным урокам и практическим занятиям в вузе. Анализируя, т.е. расчленяя, произведение, студент *временно* нарушает его целостность, абстрагируется от нее, но анализ позволяет вычленить общее в особенном, выявить специфику особенного в отдельных произведениях или творчестве писателя в сравнении с другими художниками слова. Типы научного литературоведческого анализа определяются методом исследования, от которого он нередко заимствует свое название: *типологический анализ, структурный анализ* и т.д.; можно говорить о *доминантном анализе* художественных текстов/языка писателя. С учетом междисциплинарных связей литературоведения следует иметь в виду также лингвистические типы анализа: *компонентный, контекстный, дистрибутивный* и др.

Анализ завершается синтезом, обобщением, которое формирует представление о произведении (или об одной из его особо значимых составляющих, например, об образе литературного героя) как о художественном целом. Таким образом, анализ предполагает синтез, а синтез невозможен без предварительного анализа. При этом учитываются различия между исследованиями *аналитического* и *системного типов*. В аналитическом исследовании при расчленении произведения каждый из его элементов познается до бесконечности вглубь, от одной сущности к другой. В системном исследовании анализ не носит столь самодовлеющего характера, он проводится «до определенного предела». Критерием является такая глубина проникновения в структурные компоненты, которая необходима для научного объяснения, описания, интерпретации объекта как определенной целостности.

Синтез, необходимый в исследованиях любого типа, позволяет постичь ранее расчлененное целое в единстве, но уже на другом уровне – не на первоначальном содержательном, а на теоретическом. При этом синтезом



завершается каждый этап анализа художественного текста. Однако синтез воссоздает произведение как целое не в его непосредственной художественной реальности, а в форме целостной интегративной модели (мысленно представляемой системы) изучаемого объекта.

Принципы литературоведческого анализа складывались на протяжении десятилетий. Важнейшими вехами на этом пути явились книги Ю.М. Лотмана «Анализ поэтического текста» (Л., 1972), Б.О. Кормана «Изучение текста художественного произведения» (М., 1972), Н.А. Николиной «Филологический анализ текста» (М., 2003), В.И. Тюпы «Анализ художественного текста» (М., 2006) и др. В наши дни литературоведческий анализ понимается как специальная дисциплина, находящаяся между теорией литературы и историко-литературными изысканиями. В книге В.И. Тюпы справедливо подчеркивается, что научиться литературоведческому анализу можно только путем полноценного вхождения в проблемное поле того или иного конкретного литературного феномена. И это особенно важно для выбора объекта студенческого исследования. Аналитическое рассмотрение отдельных художественных произведений и даже идейно-эстетических значимых фрагментов, учитывающее их семиэстетическую природу, может вестись на следующих уровнях (ступенях) научного познания: фиксация, систематизация, идентификация (типологизация), объяснение, интерпретация (или на некоторых из них). В.И. Тюпа значительно расширяет сферу технологии анализа: наряду с такими привычными для студента понятиями, как фабула, сюжетостроение, композиция, архитектоника, в нее вовлекаются «фокализация», «глоссализация» (их словарные определения см. ниже) и др., что отвечает развитию метаязыка науки о литературе.

Литературоведческий анализ не может сводиться к комментированию текста (хотя комментарии представляют собой самостоятельную ценность; это прерогатива академического литературоведения, основа для понимания текста образованным читателем). В трактовке В. Тюпы, анализ текста как совокупности факторов художественного впечатления не есть сотворчество, сопереживание (стороны эстетического восприятия), критика или апология произведения. Но он и не сводится к описательной констатации устройства объективной данности знакового материала. Необходимо соблюдение трех незыблемых принципов: полноты, неизбыточности и функциональности (семантической смыслообразности). Аналитическая идентификация смысла не должна посягать на замещение исследуемого текста исследовательским. Аналитика художественной реальности есть лишь обнаружение границ адекватного восприятия данной художественной целостности [Тюпа 2006: 5].

К сожалению, громоздкий наукообразный анализ порою подменяет живое восприятие произведения, становясь едва ли не главной задачей так называемого профильного среднего образования. По Д.С. Лихачеву, падение интереса школьников к классической литературе, особенно к той, что «проходится» в школе, есть результат редукционности; необходимо «вос-

становление целостности изучаемых явлений» [Лихачев 1993: 36–37]. В новой социокультурной ситуации причин падения интереса к литературе в школе стало гораздо больше, но слова Д.С. Лихачева по-прежнему актуальны. Школьный литературоведческий анализ не должен быть излишне углубленным, бесконечно обстоятельным. Время от времени вспыхивающие в педагогической прессе дискуссии о том, кого готовит средняя школа – читателя или филолога, должны иметь однозначный итог: в обычных классах – «просто» читателя, в профильных – высокообразованного читателя и, возможно, филолога, что требует от учителя литературы профессиональной компетентности в области литературоведческого анализа.

Представление о мифе как решающем факторе всей художественной продукции человечества (все литературные произведения либо представляют собой мифы в чистом виде, либо содержат большое количество элементов мифа) лежит в основе *мифопоэтического анализа*, который связан с работами Дж. Фрэзера и К.Г. Юнга. В произведении отыскивается столь много структурных и содержательных элементов мифа (*мифем, мифологем*), что последние становятся определяющими для понимания и оценки данного произведения. Иногда с мифологическим методом ошибочно связывают выявление *архетипов*, которое относится к психопоэтике, сфере психологического литературоведения.

Разновидностью постструктуралистского подхода к художественному тексту и любому семиотическому объекту является *мотивный анализ*, который восходит к понятию мотива у А.Н. Веселовского. В конце 1970-х гг. XX в. Б.М. Гаспаров противопоставил его структурной поэтике Ю.М. Лотмана: в центре внимания не жесткая иерархизация уровней структуры текста, а пронизанность текста мотивами; метафорой структуры текста становится не «кристаллическая решетка», а «запутанный клубок ниток». (Отметим объективную взаимодополнительность обеих трактовок, на пересечении которых можно получить более полное представление об анализируемом художественном тексте.) Единицей мотивного анализа являются не традиционные термы – слова, предложения, а мотивы как кросс-уровневые единицы; они повторяются, варьируясь и переплетаясь друг с другом, что создает неповторимую поэтику текста (см.: [Руднев 1999]).

Иногда эстетически ориентированный анализ (а в литературоведении он и должен быть только таким) называют целостным, и тогда вместо категории «анализ произведения как художественного целого» можно встретить определение «целостный анализ». Такая подмена неприемлема, ибо происходит перенос понятия «целостность» с одного – главного для литературоведения – предмета познания (произведение) на другой (анализ); определение «целостный» противоречит природе анализа, означающего *расчленение* изучаемого объекта, т.е. произведения.

**Интерпретация художественного текста.** Как художественное целое, произведение (или, например, образ литературного героя) нуждается в интерпретировании, т.е. истолковании смысла. Ныне актуализированы ос-

новые положения интерпретации Ф. Шлейермахера и В. Дильтея: понятие о герменевтическом круге, признание конструктивной роли «временной дистанции» между созданием текста и его истолкованием. Учитываются необходимость «укорененности произведения» в культуре (М. Бахтин), «событие традиции» (Г. Гадамер), «конфликт интерпретаций» (П. Рикёр). Адекватная научная интерпретация смысла произведения трактуется как важнейшая задача литературоведения (Л.П. Егорова и др.); при этом последнее опирается и на достижения лингвистики (см., например, издания научной школы Г.И. Богина по филологической герменевтике).

Интерпретацию разграничивают по основным формам (художественная, логико-понятийная, эссеистская); по принадлежности интерпретирующему субъекту (интерпретация авторская, литературоведческая, критическая и т.д.). По содержательно-смысловой сути можно выделить типы интерпретации: философско-этическую, эстетическую, социологическую и т.д. По функционированию в социокультурной ситуации выделяются интерпретации индивидуальная, обобщающая, общепринятая. Обобщающая интерпретация полученных данных раскрывает смысл произведения, его современное звучание на основе научного анализа, с учетом достижений науки о литературе в целом. Общепринятая интерпретация внедряется в массовое сознание через общественные институты образования, средства массовой информации.

Интерпретация литературоведа основывается на анализе авторской позиции, авторской художественной картины мира, которая в новых исторических условиях может генерировать новые смыслы. Однако писателю нельзя приписывать нечто противоречащее его позиции художника (особенно этим грешат киноинтерпретации, а в теории литературы – постструктуралистские штудии). В необходимом случае можно полемизировать с автором, если такая полемика будет обоснованной, аргументированной. Таким образом, литературоведческая интерпретация возможна лишь *на основе анализа поэтики* произведения. Большую роль в его интерпретировании играют междисциплинарные связи, создавая новые возможности прочтения художественного текста.

В заключение подраздела вернемся к соотношенности понятий «теория», «методология», «технология» в научном исследовании. Методология развивается на основе определенной теории и зависит от ее фундаментальности и глубины. Принципы, определяющие исследовательский метод, вытекают из теории и в нее же возвращаются. Поэтому чаще говорят именно о теоретико-методологических предпосылках исследования. Методология определяет технологию: выбор правил, приемов, тех или иных процедур, типов филологического анализа и интерпретации. Технология обслуживает исследования разной методологической направленности: так, анализ художественных текстов, их сопоставление, рассмотрение явления по аналогии и т.д. используются всегда, но результат наполняется конкретным содержанием в зависимости от избранного метода.

## 2. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА КАК ИНТЕГРАТИВНАЯ НАУЧНАЯ ПРИЗМА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Для отечественного языкознания рубежа XX–XXI вв. характерен ярко выраженный *методологический сдвиг от структурализма к антропоцентризму*, который является общим направлением, объединяющим целый ряд парадигм. Современная ситуация в языкознании определяется учеными как *полипарадигмальная*. Это обусловлено анализом объекта одновременно по разным направлениям в разных парадигмах знания. Так, В.И. Шаховский называет как сосуществующие такие парадигмы: *антропоцентрическая, функциональная, коммуникативная, когнитивная, текстоцентрическая, прагматическая, эмотиологическая* и др., которые в конкретике анализа выступают *слитно*. Но антропоцентрический подход необходимо квалифицировать уже не как рядоположную парадигму, а как научное направление, своего рода «мегапарадигму», по отношению к которой остальные парадигмы объективно выступают в качестве более частных.

Традиционная системно-структурная лингвистика изучает строй языка и уровни его организации. *Антропоцентрическая лингвистика*, в противоположность ей, рассматривает все языковые явления с позиции особенностей структуры и функционирования самого субъекта речи – носителя языка (Г.И. Богин). С 1980-х гг. XX в. в отечественном языкознании активно разрабатывается категория *языковая личность*. Данный термин употреблялся еще В.В. Виноградовым и подвергся теоретической разработке в трудах Г.И. Богина, Ю.Н. Караулова, И.Я. Чернухиной, В.И. Карасика и др. ученых. Последовательная антропоцентрическая теория изложена в монографии Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (М., 1987 и след. издания). Его концепция была взята нами на вооружение при разработке лингвориторической парадигмы:

Антропоцентрический подход к изучению языковых феноменов получил распространение и в учебных пособиях, например: С.Р. Омельченко «Возможности антропоцентрического подхода к языкознанию» (Волгоград, 2007), С.В. Гринёв-Гриневиц и др. «Основы антропологической лингвистики» (М., 2008), А.А. Ворожбитова «Теория текста: Антропоцентрическое направление» (М., 2005) и др. В них представлены подробные аналитические обзоры научной литературы по данной проблеме и результаты собственных исследований указанных авторов.

Методы научного исследования «формируются не потому, что какому-то ученому захотелось, чтобы был еще один метод. Они формируются потому, что развитие самой науки закономерно выдвигает новые задачи и показывает язык с новых сторон и в новых отношениях. Если ученый замечает эти новые задачи и видит новые повороты языка, то он становится пропагандистом нового метода, формулирует его требования, применяет его в исследованиях и тем самым помогает ему установиться и начать са-

мостоятельное развитие вместе с другими» (Б.Н. Головин). Именно по такому принципу сформировалась в конце XX в. *ЛР парадигма*, представляющая собой интегративный подход в филологической науке – совокупность научных представлений, теоретических установок, терминологических платформ на базе междисциплинарного синтеза лингвистики и неориторики [Ворожбитова 2000].

Теоретическая возможность амальгамы теорий общей семиотики, коммуникации, языковой личности, речевой деятельности, дискурса, прагмалингвистики, «чистой» лингвистики и др. частных филологических дисциплин, в том числе литературоведческих, на базе (нео)риторики обусловлена, прежде всего, тем, что «многие наиболее общие теоретические концепты гуманитарных наук возникли именно в классической риторической теории» [Михальская 1998: 204]. В том числе, «две основные мысли «Курса» Ф. де Соссюра – возможность внеисторического рассмотрения языка как системы и выделение языка и речи в рамках речевой деятельности – в имплицитной форме содержались в риторической доктрине» [Безменова 1991: 115]. «Становление риторики нового типа вызвано в первую очередь лингвистическими факторами, через которые она включается в круг семиотических дисциплин и в сферу культурологических проблем». Взаимосвязь риторики и лингвистики предполагает зависимость «объектов риторики (риторических структур) от объектов лингвистики (языковых структур)» [Топоров 1990: 417]. Одновременно античная риторика «дает в руки литературоведению превосходно систематизированный инструментарий научного описания и исследования любого словесного материала» [Гаспаров 1991: 56].

Методология ЛР парадигмы формируется на пересечении трех категориальных рядов, которые были названы ранее:

1) идеологические аспекты речемыслительного процесса (*этнос, логос, пафос как нравственно-философское, словесно-мыслительное и эмоциональное начала речи*);

2) уровни структуры языковой личности как носителя идеологии (*вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационный*);

3) этапы универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» как технология дискурсивного воплощения идеологии (*инвенция, диспозиция, элокуция*). С позиций коммуникативистики XX в. инвенция (изобретение мысли) осмысляется как анализ темы с последующей ее субкатегоризацией на основе селективной решетки данных – набора «общих мест»; диспозиция (расположение) – как линейная экспозиция референта, его синтагматическое развертывание; элокуция (языковое оформление) – как вербализация референта, или собственно текстообразование [Безменова 1991].

Соответственно, на базе вышеуказанных категориальных рядов формируется 9-мерное пространство, исходная призма для рассмотрения любых речемыслительных феноменов – явлений языка, речи, текста, дискурса, литературного произведения: *этносно-мотивационно-диспозитивные, логос-*

*но-тезаурусно-инвентивные, пафосно-вербально-элокутивны* ЛР *параметры*. Данные параметры моделируют **ЛР картину мира** – дискурсивно-универсум, глобальную область описаний, в которой существует совокупная языковая личность этносоциума в данный культурно-исторический период. Категория ЛР картины мира выступает филологическим коррелятом мировоззрения как ядра индивидуального и общественного сознания, той духовной призмы, через которую языковая личность воспринимает объективную реальность. Если языковую картину мира можно уподобить стеклу, сквозь которое мы смотрим на мир, общую картину мира – тому, что мы видим, то ЛР картина мира фиксирует и во многом предопределяет сам способ видения, состояние «органов ментального зрения». Она задает масштабы конкретных дискурс-практик и складывающихся на их основе дискурс-ансамблей (ср. выражения типа «стиль (дух) эпохи», «человек своего времени»). ЛР картина мира выступает и общим горизонтом всей совокупности прочтений, порождаемых текстами, образующими «семиотическое тело» данного дискурс-универсума. При тоталитарных деформациях ЛР картины мира (например, в советскую эпоху, когда реализовался ленинский принцип партийности литературы) невидимое стекло языковой картины мира становится мутным и просто искажающим реальность. После перестройки 1985 г., обозначившей «начало конца тоталитарного языка» [Купина 1995], это было убедительно показано учеными на материале «советского языка» и «литературы социалистического реализма».

Подчеркнем необходимость иерархизации многочисленных терминов-вариаций, обозначающих субъекта речевой деятельности, по отношению к понятию *языковая личность* как базовой категории ЛР парадигмы. Так, в научных работах применительно к «человеку говорящему» встречаются термины: *речевая личность, коммуникативная личность, текстовая личность, дискурсивная личность*. Они используются и как замена, контекстуальный синоним языковой личности, и самостоятельно, с указанием на их отличие от последней. При этом, например, утверждается точка зрения о *целой парадигме речевых личностей*, когда имеется в виду одна языковая личность. Однако следует выдерживать **принцип моноантропоцентризма**: языковая личность – всегда одна (и та же) во всех типах речевых событий, а речевая, коммуникативная, текстовая, дискурсивная и др. – это не личности в ее составе, а ипостаси ее функционирования и развития. Таким образом, категория «языковая личность» – не только вершина иерархии, но и категория-монополист в указанном понятийном ряду. В ЛР парадигме традиционно употребляется только титульный термин антрополингвистики; уровни структуры языковой личности, по Ю.Н. Караулову, задействованы в трех названных выше группах универсальных ЛР параметров как исследовательской призмы: этосно-мотивационно-диспозитивных, логосно-тезаурусно-инвентивных, пафосно-вербально-элокутивных. Эмпирический материал изучался представителями Сочинской ЛР школы в речевом, дискурсивном, коммуникативном, когнитивном, культурологическом

и др. аспектах, в рамках концепции непрерывного ЛР образования изучена языковая личность обучающегося в ее становлении и формировании, однако базовый термин «языковая личность» оставался универсальной матрицей, относительно которой остальные нюансы состояния и функционирования (см. выше) субъекта коммуникации, продуцента и реципиента дискурсивных процессов, приобретают статус режимов, регистров, форм, аспектов ее функционирования.

С опорой на понятие языковой личности в ЛР парадигме разработана категория *литературная личность*. Структура последней, помимо своего ядра – уровней языковой личности, включает такие компоненты, как *риторский статус* гражданской позиции, *художественно-эстетический статус*, *тип идеоречецикла* (прозаический, поэтический и смешанные типы), *профессиональная ЛР компетенция*. Указанные во введении механизмы реализации ЛР компетенции приобретают в этом случае специфические черты процесса литературного творчества писателя, мастера слова:

- *преддиспозитивно-ориентировочный*, на базе которого зреет замысел будущего произведения, и в процессе восприятия жизненного материала накапливаются необходимые для реализации этого замысла элементы;

- *инвентивно-парадигматический*, обуславливающий когнитивно-экспрессивную стратегию мыслеречевой деятельности литературной личности по отбору и сортировке содержательных компонентов произведения;

- *диспозитивно-синтагматический* как проводник коммуникативной стратегии, учитывающий фактор адресата, объективные законы восприятия и на этой основе формирующий архитектонику произведения;

- *элокутивно-экспрессивный*, благодаря которому конструируется парадигматика и синтагматика языкового слоя в рамках функционально-метаболической стратегии языковой личности-1, обуславливающей специфику ее идиостиля;

- *редакционно-рефлексивный* как осуществление текущего (инвентивного, диспозитивного, элокутивного) и итогового редактирования, а также в посткоммуникативного – в случае наличия обратной связи с читателями и внесения автором изменений в литературное произведение, вызванных не учтенными ранее особенностями восприятия читающей аудитории;

- *мнемонический* (диалектическое взаимодействие кратковременной и долговременной памяти, активизация ее глубинных пластов в процессе работы над литературным произведением);

- *акциональный*, отвечающий за непосредственный процесс письма (печатания) произведения, а также проговаривания вслух или чтения – целиком или отдельных фрагментов и т.д.;

- *психориторический* (в случае возможности обратной связи с адресатом, например, при чтении фрагментов рукописи на литературных встречах, обсуждении нового произведения на читательских конференциях и т.п.) [Ворожбитова 2005: 300–301].

## 2.1. Лингвориторическая методология филологического исследования

Исследовательский инструментарий комплексного сопоставительного изучения включает *принципы, методы и методики проведения исследований*, которые на системной основе апробированы на разножанровом текстовом материале в диссертационных работах Сочинской ЛР школы.

Представим этот инструментарий в иерархической последовательности:

I. *ЛР парадигма* как инновационная исследовательская призма, интегрирующая категориальные аппараты филологических дисциплин; на первом уровне междисциплинарного синтеза – лингвистики (антропоцентрической, системно-структурной) и неориторики, который изначально задается точкой пересечения трех категориальных рядов: вертикальную «ось ординат» образуют уровни структуры языковой личности, горизонтальную «ось абсцисс» – этапы универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову», диагональную ось – идеологические компоненты речевого поступка (см. выше).

В деятельностном режиме проведения филологического исследования ЛР парадигма выступает в своей операционально-деятельностной ипостаси как *интегративный ЛР подход*, т.е. исходная научная платформа в действии; это своего рода преддиспозитивно-ориентировочная матрица дискурсивно-текстообразующего процесса филолога.

При этом в действие вступают принципы ЛР исследования, которые приведем дальше применительно к одной из сфер особенно актуального для филологов в силу изначального единства филологической науки: к сфере литературно-художественной коммуникации. На концептуальной платформе Сочинской школы были сформулированы следующие *ЛР принципы изучения* формирования и функционирования дискурсивных процессов, образующих суперсферу литературно-художественной коммуникации, и анализа писательского идиодискурса:

1. Помещение базовых компонентов коммуникативной ситуации (адресант, адресат, референт, код, контакт, сообщение) в систему терминологических координат, репрезентирующих идеологические аспекты дискурсивных процессов (*этнос, логос, пафос*), уровни структуры языковой личности – продуцента и реципиента – как субъекта речевой коммуникации (*прагматикон, тезаурус, ассоциативно-вербальная сеть*), универсальный идеоречевой цикл «от мысли к слову» (*инвенция, диспозиция, элокуция*) как технология дискурсивно-текстообразующего процесса.

2. Выявление в исследуемом дискурс-тексте специфики репрезентации универсалий, формирующихся на базе названных выше категориальных рядов, – трех групп ЛР параметров: этносно-мотивационно-диспозитивных, логосно-тезаурисно-инвентивных, пафосно-вербально-элокутивных.

3. Рассмотрение в рамках литературно-художественной коммуникации продуцента дискурса (категория автора) в качестве литературной личности, своеобразии идиостиля которой определяют индивидуальные характе-



ристики следующих компонентов и составляющих их элементов: базовый, «ядерный» компонент – языковая личность, уровни ее структуры; остальные компоненты – своего рода «наслоения» на этом ядре, обусловленные спецификой литературно-художественной коммуникации: риторский статус, художественно-эстетический статус, профессиональная ЛР компетенция и механизмы ее реализации, тип идеоречецикла.

4. Трактовка совокупного реципиента литературно-художественного дискурса (категория читателя) в качестве коллективной языковой личности этноса; процесса восприятия читателем, как рядовым, так и профессиональной языковой личностью – критиком, ученым-филологом – литературного произведения как построения рецептивного дискурса-интерпретанты: от элокутивного слоя к диспозитивному каркасу и инвентивному стержню текста и дискурса.

5. Рассмотрение дискурс-практик отдельных литературных личностей в рамках ЛР картины мира, понимаемой как дискурс-универсум, глобальная область описаний, в которой существует совокупная языковая личность этносоциума в данный культурно-исторический период, т.е. актуальная система культурных концептов и ценностных суждений в их иерархической организованности. При этом для дискурсивных процессов русской литературы XX в. необходим учет раскола русской национальной концептосферы после Октября 1917 г. на два дискурс-универсума: советский и антисоветский – как альтернативные ментальные пространства, репрезентируемые и в области литературно-художественного творчества.

II. Общенаучные методы: системного анализа, категоризации понятий, моделирования, количественного анализа, синергетического и др.;

III. Филологические методы и методики:

– методы контекстного, описательного, структурно-семантического, концептуального, когнитивного анализа; стилистический, дистрибутивный, герменевтико-интерпретационный и др. (в зависимости от конкретики анализируемого текстового материала);

– собственно *ЛР метод применения трех групп универсальных ЛР параметров* (этносно-мотивационно-диспозитивных, логосно-тезаурусно-инвентивных, пафосно-вербально-элокутивных) при рассмотрении речемыслительных феноменов, дискурсивных процессов и их продуктов – текстовых массивов;

– вариация и развитие ЛР метода для выявления универсалий (инвариантного ядра) и идиохарактеристик (вариативных компонентов) в структуре исследуемых дискурсивных процессов и языковой/литературной личности избранных персоналий – политических деятелей, ученых, писателей и др. – *сопоставительный ЛР метод*;

– языковедческие методики наблюдения, описания, сопоставления, речевой и языковой дистрибуции, языкового и внеязыкового соотношения и др.;

– оригинальные ЛР методики, основывающиеся на трех базовых для данного подхода категориальных рядах, а именно:

- методика «*первичной ЛР реконструкции*»: непосредственное воссоздание в системе трех групп ЛР параметров комплексов ментальных, эмотивных и мотивационных установок и ЛР характеристик речемыслительной деятельности языковой личности – субъектов тех или иных дискурсивных процессов из текстового массива (анализ исходных текстов как эмпирического материала 1-го уровня);

- методика «*вторичной ЛР реконструкции*»: анализ в качестве эмпирического материала 2-го уровня имеющихся научных интерпретаций исследуемых первичных текстов, выступающих как эмпирический материал 1-го уровня. Данная методика позволяет систематизировать в рамках указанных выше трех групп универсальных ЛР параметров комплексы ментальных, эмотивных и мотивационных установок и ЛР характеристик речемыслительной деятельности субъектов тех или иных дискурсивных процессов, выявляемые на новом уровне теоретического осмысления из совокупности текстов ученых, которые с различных позиций, под тем или иным углом зрения рассматривали избранные для ЛР исследования первичные тексты, дискурсивные пласты (опосредованное реконструирование);

- методика «*обобщающей ЛР реконструкции*»: интерпретация результатов «первичной» ЛР реконструкции с учетом их предварительного осмысления в системе результатов «вторичной», позволяющих уточнить концептуальную основу именно данного исследования конкретного дискурсивного пласта в общих рамках ЛР парадигмы;

- методика «*двойной ЛР реконструкции*», т.е. выявление репрезентации одной языковой личности, особенностей реализации ее интегральной ЛР компетенции сквозь призму другой языковой личности, исследующей ее идиодискурс. Например, рассматривается литературная личность писателя сквозь призму восприятия ученого-филолога, анализирующего его тексты, в системе трех групп универсальных ЛР параметров и механизмов реализации интегральной ЛР компетенции. Данная методика востребована при изучении, прежде всего, таких подтипов филологического дискурса, как научно-интерпретативный, литературно-критический. Таким способом проанализированы, в частности, тексты лингвиста-классика В.В. Виноградова о языке и стиле русских писателей (см.: [Ворожбитова, Кузнецова 2013 и др.]). Методика может быть экстраполирована и на тексты современных лингвистов – авторов статей о речевых стратегиях президентов и др. политических деятелей, иных лиц, т.е. в тех случаях, когда в центре внимания ученого находится та или иная персоналия продуцента дискурса.

Таким образом, студенческий исследовательский поиск должен базироваться на освоении *общих теоретико-методологических основ филологии* как единой науки и их конкретизации в сферах *литературоведения и язы-*

кознания с учетом возможности последующего выхода на новый уровень интеграции в рамках *комплексной ЛР парадигмы*. Постоянная творческая рефлексия студента-выпускника – профессиональной языковой личности – над этим процессом, многоаспектное соотнесение концептуальных построений с задачами конкретного исследования способствует максимальному развитию творческого потенциала будущего специалиста-филолога, обеспечивает ему успех в инновационных поисках независимо от характера будущей трудовой деятельности студента.

## **2.2. Литературно-художественная коммуникация в лингвориторической парадигме**

Литературно-художественная коммуникация рассматривается с концептуальных позиций лингвориторики как суперсфера в составе мегасферы полиэтносоциокультурно-образовательного пространства, в рамках которой репрезентирована и осуществляет автокоммуникацию коллективная языковая личность продуцента и реципиента различных типов литературно-художественного дискурса, принадлежащая тому или иному этносоциуму. В результате комплексного ЛР моделирования процесс и продукт литературно-художественной коммуникации как особого «семиотического организма», или «семиорга» [Розин 2001], предстают в качестве объекта ЛР анализа в целом ряде ипостасей. Им соответствуют следующие аспекты рассмотрения *онтологии и сущностных признаков дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации*:

1. Отечественная *литературно-художественная коммуникация* на русском языке предстает как *особая дискурсивная суперсфера* в составе мегасферы российского полиэтносоциокультурно-образовательного пространства в целом, наряду с собственно социокультурной (дискурс массмедиа, PR, рекламный, психолого-прагматический и т.п.) и гносеологически ориентированной (научный, религиозный, эзотерический виды дискурса) суперсферами. Рассматриваемая в таком ракурсе, с учетом общепризнанного статуса художественной литературы как «человековедения», литературно-художественная коммуникация воплощает и демонстрирует реальное выполнение всех *функций языка*, конкретизированных на материале художественно-эстетически ценного, нравственно откristаллизованного и этически ответственного, социокультурно значимого текстового массива, образующего систему дискурс-ансамблей, которые, в свою очередь, состоят из подсистем частных дискурс-практик в рамках данной идиоэтнокультурной традиции.

Речь идет, во-первых, о базовых языковых функциях – *когнитивной, коммуникативной, эмоционально-экспрессивной*, которые выступают в ЛР парадигме как ипостаси *трансцендентной риторической функции* [Общая риторика 1986], в нашей концепции – *лингвориторической*. Соответственно трем названным функциям, ранжируются такие риторически реле-

вантные виды языковых трансформаций, или метабол, в литературном дискурс-тексте, как металогизмы, метасемемы, метатак西斯, метаплазмы.

Во-вторых, на первый план выдвигается *аккумулирующая* (или *кумулятивная*) функция языка, текста, дискурса, литературного произведения, литературно-художественной коммуникации в целом, ответственная за передачу культурно-исторического опыта новым поколениям и непрерывное поступательное развитие в образно-художественном ключе речемыслительной деятельности феноменов национальной идеи, духа народа, национальной ментальности и этнокультурной специфики менталитета.

В-третьих, в конкретике дискурсивно-текстового воплощения актуализируются в объемном пространстве литературно-художественной коммуникативной суперсферы все остальные функции языка, которые также распределяются в соответствии с тремя базовыми как их более частные проявления:

1) конструктивная (проявление когнитивной функции, наряду с кумулятивной);

2) фатическая, апеллятивная, когортативная, конативная (проявления коммуникативной функции);

3) волюнтативная, эстетическая, суггестивная, магическая (проявления эмоционально-экспрессивной функции).

Семиорг литературно-художественной коммуникации детерминирует духовно-нравственное воспитание и развитие личности, общества, этноса, государства, реализуя такие функции, как *проективно-мировоззренческая* и *педагогические* (*обучающая, воспитывающая, развивающая, самопроектировочная*), а также развивает креативный потенциал указанных разноразрядных субъектов литературно-художественной коммуникации в сфере речемыслительной культуры, обеспечивая преемственность культурно-исторического развития этносоциума в динамике смены поколений с учетом константы исторически выработанного ЛР идеала.

2. *Литературно-художественная коммуникация* рассматривается в *филогенетическом аспекте* – в ее базово-фундаментальной, «мифолорной» части. Термин «мифолорный» [Волкова 2013] объединяет два понятия: мифы и фольклор. В ЛР парадигме подвергнуты категориальной разработке терминологические сочетания «мифолорная дискурсия», «мифолорный дискурс» и производные. *Мифолорная дискурсия* предстает как предтеча индивидуально-авторского литературно-художественного творчества; это масштабный, в силу его соотнесенности с целым этносом, *мифологически-фольклорный дискурс-ансамбль*, т.е. совокупность частных жанровых мифологических и фольклорных дискурс-практик как продуктов творческого речемыслительного процесса коллективной языковой личности этноса.

3. *Литературно-художественная коммуникация* осмысливается в *онтогенетическом аспекте* – как *конгломерат* индивидуальных дискурсивных практик, т.е. *идиодискурсов* каждого писателя – прозаика, поэта – как *литературной личности*.

4. *Литературно-художественная коммуникация* в указанной ипостаси (пункт 3) получает новое качество, будучи объективированной в *ситуации установления тоталитарной государственности* как жесткого принципа моделирования и конструирования полиэтносоциокультурно-образовательного пространства в данный исторический период. При этом *художественные идиодискурсы* отдельных языковых и литературных личностей подвергаются жесткой идеологической цензуре, значительной нивелировке, в том числе путем лакунизации (метод купюр), и *приобретают общие типологические черты* в плане внешней по отношению к искусству необходимости *образного воплощения правящей идеологии*. Так, например, в советскую эпоху доминантой художественно-идеологического дискурса в его аспекте языковедческого коррелята термина «литература социалистического реализма» стали марксистско-ленинская идеология и принцип партийности литературы.

5. *Литературно-художественная коммуникация*, осмысляемая в системе философских категорий «единичное, общее и особенное», рассматривается также как *гигантская совокупность дискурс-ансамблей*, каждый из которых представляет собой текстовой массив, *речемыслительный продукт* обобщенного продуцента – «*совокупной жанрово-стратной языковой и литературной личности*».

6. *Литературно-художественная коммуникация* предстает также в своей психологически-изнаночной части, с позиций «другой стороны медали», под которыми мы понимаем восприятие реципиентом текстов – продуктов автокоммуникации литературной личности (диалог писателя с самим собой, размышления по поводу художественной литературы и творческого процесса). Это различные аспекты литературно-художественной коммуникации, осмысляемые самой языковой, литературной личностью писателя в ходе рефлексии, объективно имеющей ЛР природу, как над искусством слова в целом (метапоэтический дискурс), так и над собственным речемыслительным процессом и его результатами (автометапоэтический дискурс).

На основе представленной выше дифференциации и конкретики ЛР анализа, рассмотренной в ряде исследований представителей Сочинской ЛР школы, правомерно сделать выводы о следующих ***этапах и закономерностях развития дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации*** с позиций ЛР парадигмы в аспектах формирования семантики возможных миров и онтологии исторической динамики речемыслительной деятельности языковой личности продуцента и реципиента:

1. Формирование и развитие продуцента художественного дискурса, а также филогенез самой литературно-художественной коммуникативной суперсферы в рамках глобального лингвориторико-герменевтического круга (в неразрывности дихотомии позиций продуцента и реципиента, строящего вторичный дискурс-интерпретанту) происходит в русле диффе-

ренциации *коллективной языковой личности этноса* (мифолорная дискурсия, фольклорный дискурс) на *индивидуальные языковые и литературные личности*, при этом генерируется авторский литературно-художественный дискурс.

2. Такую разновидность последнего, как *художественно-идеологический дискурс*, можно квалифицировать как определенный откат назад, в эпоху нивелировки индивидуальных особенностей речемышлительного творчества, т.к. он является государственно ангажированным инструментом создания системы новых мифологем на базе идеологем, господствующих в тоталитарном обществе – ср. феномен советской литературы, продуцентом которой является *советская языковая и литературная личность*.

3. Со временем, в результате формирования того или иного дискурсивного пласта как дискурс-ансамбля индивидуальных дискурс-практик в рамках того или иного рода, вида литературы, а также отдельного жанра, на следующем уровне абстрагирования можно выделить *совокупную жанрово-стратную языковую и литературную личность*.

4. На втором и третьем этапах филогенеза литературно-художественной коммуникативной суперсферы в рамках данной этнокультуры языковая и литературная личность рефлексивует, продуцируя метапоэтический и автومتапоэтический типы дискурса. Отметим, что зачатки этого явления для первой, мифолорной стадии развития литературно-художественной коммуникации можно усмотреть в тех единицах паремического фонда, которые фиксируют «правила для говорящего» и «правила для слушающего», однако в аспектах именно сказителя, рассказчика, а также слушателя художественного произведения.

5. В качестве технически-вспомогательного, сопровождающего литературно-художественную коммуникацию дискурсивного пласта на базе первичного дискурс-текста – собственно художественного – формируется вторичный филологический дискурс, включая литературно-критический. Это *научно-интерпретативный тип дискурса*, в котором профессиональная языковая личность того или иного рационально-аналитического типа (ученый-филолог, литературный критик, преподаватель филологических дисциплин, учитель словесности) строит рецептивный дискурс-интерпретанту. При этом сквозь призму художественной ткани анализируемого текста реконструируются – эксплицитно или имплицитно, т.е. без употребления используемых нами терминов, – интегральную ЛР компетенцию и другие уровни структуры литературной личности как особого типа профессиональной языковой личности, а именно эмоционально-синтезирующего (писатель).

Выделим проблему синергетического взаимодействия речевых форм поэзии и прозы. В ЛР парадигме они позиционируются как репрезентации двух разных типов идеоречецикла, а значит, принципиально различных стратегий речемышлительной деятельности в художественно-целостном

пространстве, или ЛР континууме, одного дискурс-текста. Данная проблема исследуется на материале форм художественного текста и дискурса смешанного типа (белый стих, вольный стих, верлибр, рифмованная проза, ритмическая проза, стихотворение в прозе) [см., напр.: Ворожбитова, Беляева 2017].

Таким образом, суперсфера литературно-художественной коммуникации в своей ипостаси «язык художественной литературы» выполняет средствами образного моделирования семантики возможных миров такие языковые функции, как: лингвориторическая (трансцендентная функция); когнитивная, эмоционально-экспрессивная, коммуникативная (базовые функции); аккумулятивная, апеллятивная, суггестивная, магическая, волюнтаристическая, конативная и др. (производные функции); проективно-мировоззренческая и педагогические (обучающая, воспитывающая, развивающая, самопроектировочная) функции. Указанные функции актуализируются при рассмотрении – с учетом принципов ЛР исследования литературно-художественной коммуникации – онтологии и сущностных признаков, этапов и закономерностей образующих ее дискурсивных процессов в их становлении, развитии и взаимодействии.

### **2.3. Сочинская лингвориторическая школа: коллегиальный субъект изучения дискурсивных процессов**

Исходные положения и концептуальные позиции исследовательской программы Сочинской ЛР школы могут быть с успехом использованы в качестве установочных положений, организующих научный поиск студентов при подготовке ВКР. Далее приведем в сокращении ключевые моменты программы ЛР исследований:

Теоретико-методологические основы лингвориторической (ЛР) парадигмы. ЛР парадигма как совокупность научных представлений, теоретических установок, терминологических платформ на базе междисциплинарного синтеза лингвистики (антропоцентрической и системно-структурной) и (нео)риторики. Новый уровень рассмотрения социокультурно значимой речемыслительной деятельности и детализации современной концепции интеграции языкового и речевого образования. Категориальные аспекты и методология исследования в ЛР парадигме. ЛР константы социокультурной коммуникации и полиэтносоциокультурно-образовательного пространства как конгломерации дискурсивных процессов разных типов, репрезентированных в дискурс-ансамблях как совокупностях дискурс-практик.

Интегральная ЛР компетенция языковой личности: структура и механизмы реализации. Механизмы ЛР компетенции как психолингвистические образования в структуре языковой личности: ориентировочный, инвентивный, диспозитивный, элокутивный, мнемонический, акциональный, психориторический, редакционно-рефлексивный – в рамках коммуника-

тивной, текстовой, языковой субкомпетенций. Их работа в рецептивно-аналитическом, репродуктивно-конструктивном, продуктивно-творческом регистрах, монологическом и диалогическом режимах, в устной и письменной форме, различных стилях речи, типах речи, речевых и литературных жанрах.

Типология языковой личности в ЛР парадигме: коллективная языковая личность этноса, совокупная языковая личность этносоциума, региональная, этносоциостратная, групповая, коллегиальная языковая личность. Языковая личность россиянина как классификационный тип по гражданской принадлежности. Институциональная языковая личность (ученый, политик, юрист, педагог и др.) – продуцент того или иного типа дискурса – как объект ЛР исследования. Профессиональная языковая личность, ее типология (писатель, журналист, PR-менеджер, ученый-филолог, лектор, учитель и др.). Продуцент художественного дискурса (поэт, прозаик, драматург) как литературная личность.

ЛР картина мира как дискурс-универсум и детерминанта способа ментального видения, проблемы ее деформирования. Логосно-тезаурусно-инвентивные, пафосно-вербально-элокутивные, этосно-мотивационно-диспозитивные параметры ЛР картины мира как содержательно-смысловая основа и изобразительно-выразительные особенности, идейно-нравственный вектор и архитектурно-композиционные аспекты картины мира и идиостиля профессиональной языковой личности.

Концепты культуры («топосы») и смысловые модели («топы») как звенья системно-структурной организации ЛР картины мира, ядро идиостиля литературной личности. Концептуализация и категоризация как парадигматика и синтагматика лингвориторики речемыслительного процесса литературной личности: «сверхлексический» и «сверхсинтаксический» дискурсивные уровни. Топическая система продуцента художественного/автометапоэтического дискурса как парадигматика топосов-концептов и синтагматика топов-мест. Взаимодействие топосов как системных элементов и топов как структурных компонентов дискурс-текста как новое концептуально-художественное качество творческого речемыслительного целого.

Дискурс как ЛР феномен: аспекты дискурс-парадигматики, дискурс-синтагматики, дискурс-эпидигматики. Советский дискурс как выражение ментальной диглоссии ЛР характера. Советский дискурс в ситуации идеологического конфликта: типы дискурс-синтагматики. «Кризисная гиперавтокоммуникация» коллективной языковой личности в масштабах национального макродискурса: социолингвориторический аспект теории речевых актов. Этапы развития и типология советского дискурса. Специфика советского языкового сознания и ЛР характеристики советской языковой личности. Советский дискурс в свете «этосного императива». Официальный «советский язык» и публицистика Великой Отечественной войны в



свете ЛР подхода. Советское ментальное пространство в его самопротивопоставлении идеологии фашизма.

Интегрирующая функция ЛР интерпретации. Трихотомия «текст – дискурс – произведение» в ЛР парадигме. ЛР модель литературного произведения. Языковая личность и литературная личность: соотношение понятий. «Риторский статус» и «художественно-эстетический статус» литературной личности. Инвентивно-диспозитивный каркас и элокутивное наполнение дискурс-текста. Инвентивно-элокутивная координация. Диспозиция как риторическое выдвижение (архитектонический аспект) и «части речи» (собственно композиционный аспект). ЛР сценарий текста как имплицитная филологическая информация. Текст как синергетическая структура ЛР характера. Элокутивно-экспрессивные аспекты ЛР интерпретации. Функционально-метаболические взаимодействия как генерирующая субстанция текста. ЛР экспрессия в элокутивно-экспрессивной самоорганизации текста. Художественный и автометапоэтический типы дискурса как дихотомия, дискурсивная универсалия.

Реализация концепции ЛР парадигмы в филологической науке на материале различных типов дискурса: научного, эзотерического, проповеднического, религиозно-философского, политического, военного, фольклорного, художественного, научно-фантастического, документально-художественного, (авто)метапоэтического дискурса СМИ и др.

ЛР образование как инновационная педагогическая система: принципы проектирования и опыт реализации. Реализация концепции непрерывного ЛР образования: дошкольное учреждение – школа – вуз – поствузовская подготовка (аспирантура, система дополнительного профессионального образования). Теоретико-методологическое обоснование модернизации филологических образовательных программ высшего профессионального образования в лингвориторико-синергетическом аспекте (ФГОС-3, ФГОС-4). (О Сочинской ЛР школе см. подробнее в статьях: [Ворожбитова 2011, 2012в; Ренз 2012].)

Отметим, что на основании выполненных в Сочинском государственном университете исследований правомерно в теоретическом плане говорить о *коллективной языковой личности* ученых – представителей Сочинской ЛР школы (см.: [Потапенко 2013]). Под ней понимается коллективный субъект изучения дискурсивных процессов российского социокультурно-образовательного пространства, совокупная языковая личность исследователей, развивающих идеи ЛР парадигмы. С начала 2000-х гг. выполнен ряд научных проектов под эгидой МОиН, по грантам разного уровня, защищены около 30 выпускных квалификационных работ, свыше 30 диссертационных исследований.

Приведем тематику защищенных диссертаций по теории языка, выполненных на материале текстов художественных произведений: «Этнокультурные особенности русских, польских и немецких сказок (лингвориторический аспект)» (И.С. Соборная, 2004); «Лингвориторические функции но-

возвратных репрезентаций в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»: интертекстуальный аспект» (В.В. Сиганова, 2007); «Русский научно-фантастический дискурс XX в. как лингвориторический конструкт» (Г.Д. Стасива, 2010); «Языковая и литературная личность А. Гайдара в лингвориторических параметрах советского художественно-идеологического дискурса» (И.К. Субботина, 2011); «Документально-художественный синтез как дискурсивная стратегия литературной личности: лингвориторический подход (А.И. Солженицын, «Архипелаг ГУЛАГ»)» (Т.В. Киреева, 2012); «Верлибр как продукт идеоречевого цикла особого типа в лингвориторической парадигме» (М.М. Мишина, 2013).

В методологическом плане важны диссертации, посвященные языковой личности ученого-филолога: «Лингвориторические параметры идиостиля как выражение менталитета языковой личности ученого (А.Ф. Лосев)» (В.В. Дружинина, 2004) и «В.В. Виноградов как профессиональная языковая личность ученого-филолога: лингвориторический аспект (на материале текстов о языке и стиле русских писателей)» (Л.Н. Кузнецова, 2013).

В настоящее время на пересечении ЛР парадигмы с литературоведческой проблематикой продолжают такие исследования, как: «Лингвориторический концептуальный анализ поэтических текстов русской классики как основа выявления этнокультурной специфики российского и американского менталитетов» (Т.Е. Ренз); «"Роза мира" Даниила Андреева как лингвориторический конструкт» (Л.Л. Романенко); «Синергетика взаимодействия речевых форм прозы и поэзии в пространстве художественного дискурса и текста: лингвориторический подход» (Л.Н. Беляева); «"Лингвориторическая картина мира" языковой и литературной личности как существенная характеристика идиостиля (Б. Пастернак, "Доктор Живаго")» (Е.С. Ромашенкова).

Разрабатываются темы «Оптимизм и пессимизм как лингвориторические контрстратегии речемыслительной деятельности (И. Ильф, Е. Петров. «Двенадцать стульев», «Золотой теленок»)»; «Языческий дискурс: славянский обряд как лингвориторико-этнокультурный конструкт (на материале русского и польского языков)»; «Лингвориторика синтеза романтизма и реализма в дореволюционном дискурсе Максима Горького (на материале оригиналов и их англоязычных переводов)»; «Лингвориторическая концептуализация природы в русском художественном дискурсе XX в. (на материале текстов произведений М. Пришвина и К. Паустовского)»; «Художественный образ как лингвориторический конструкт в переводческом дискурсе (на материале классической и современной английской литературы)».

Научный журнал «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» размещается в базе Научной электронной библиотеки РИНЦ, на сайте <http://elibrary.ru>. За период 2002–2018 гг. опубликованы №№1–23, объединившие в общий дискурс идеи ученых-филологов и методистов российских вузов, представителей ближнего и дальнего зарубежья.

### **3. ЭЛОКУТИВНО-ЭКСПРЕССИВНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

#### **3.1. Функционально-метаболические взаимодействия как генерирующая субстанция текста**

Обратимся к элокутивно-экспрессивным аспектам лингвориторической поэтики. «Риторический ренессанс» (А.К. Михальская) автоматически спровоцировал ревизию наиболее архаического и традиционного раздела риторики – элокуции, учения о тропах и фигурах. Активное обращение к последним на новом этапе развития науки о языке стимулируется, с одной стороны, расширением проблематики исследований поэтического языка и писательских идиостилей (функциональный подход), с другой – сами тропы и фигуры требуют изучения на новом уровне – с учетом современных достижений психолингвистики, семантики, коммуникативного синтаксиса, прагматики и лингвистики текста, вскрывающем природу их экспрессивности (онтологический подход). Сочетание обоих подходов обеспечит плодотворное развитие и стилистики, поэтики, и риторики [Крылова 1995: 210–211].

Будучи средством достижения перлокутивного эффекта, метафоры, сравнения, гиперболы и другие «риторические приемы» занимают почетное место в кругу исследований в области прагматики конца XX века [см., например: Алисова 1999: 16]. Изучение проблематики тропогенеза, вводящей в сферу глубинных проблем семантики, представлено в переизданных под одной обложкой работах О.М. Фрейденберга «Проблема греческого литературного языка» (1935), И.Г. Франк-Каменецкого «К вопросу о развитии поэтической метафоры» (1935), С.С. Аверинцева «Классическая греческая философия как явление историко-литературного ряда» (1979) [Аверинцев и др. 2001]. Как демонстрирует анализ, сама система тропов и ее развертывание в текстах определенной поэтической традиции представляют собой уникальное опытное поле, на котором происходят многообразные и сложные процессы синтеза (и анализа) новых значений в результате взаимодействия наличных элементов семантической парадигмы и их положения на синтагматической оси. Другой аспект в исследовании тропов, рассматриваемый в книге, вытекает из синхронической связанности отдельных тропов, которая заставляет предполагать аналогичную связь в диахронии и даже возможность реконструкции исходного тропа, послужившего источником всего многообразия конкретных тропов. Фигуры пристально исследуются и в метаязыковом аспекте [Хазагеров 1995].

На современном этапе статус специфической риторической фигуры получила разговорная речь – вследствие принципиальной разницы между живой разговорной речью и ее художественной стилизацией. Понятие разговорности трактуется как особая эстетическая категория – создание писа-

телем *впечатления* живой устной речи, причем в истории русской художественной речи наблюдается процесс расширения сигналов разговорности; при использовании тех же языковых средств в публицистике разговорность становится риторической категорией, фигурой на том основании, что средства разговорной системы общения используются в не этой системе для создания *впечатления* меньшей официальности речи [Сиротина 1995].

В процессе классификации фигур речи следует учитывать наличие различных трактовок – разветвленную типологию Г. Лаусберга в изложении М.Л. Гаспарова [Гаспаров 1991а], аналитический комментарий В.Н. Топорова [Топоров 1990: 542–543], словарь риторических фигур в «Общей риторике» [Хазагеров, Ширина 1994], концепцию Льежской школы [Дюбуа и др. 1986] и др.

У французских исследователей находим действительно «неориторическую» классификацию фигур – метабол, которые подразделяются на четыре типа: 1) метаплазмы – операции, меняющие звуковую или графическую сторону сообщения – форму выражения в ее звуковом или графическом обличье; 2) метасемемы – операции по замене одного смыслового содержания другим, но не произвольно взятым смысловым содержанием; 3) метатаксис – операции по воздействию на форму предложения, изменению его синтаксической структуры относительно некой нулевой ступени грамматической нормы; 4) металогизмы – операции вступления в противоречие с непосредственными данными восприятия или осмысления действительности; они могут сопутствовать метасемемической операции, реже выступают независимо. Согласно последней классификации, к фигурам (матаболам) относятся только отклонения от нормы; В.Н. Топоров выделяет также нейтральные, грамматические фигуры: наряду с обычными грамматическими, стилистически нейтральными фигурами они входят в более широкое понятие «фигуры речи» [Топоров 1990: 542–543].

Это соотношение можно представить схематически (рис. 3.1.):

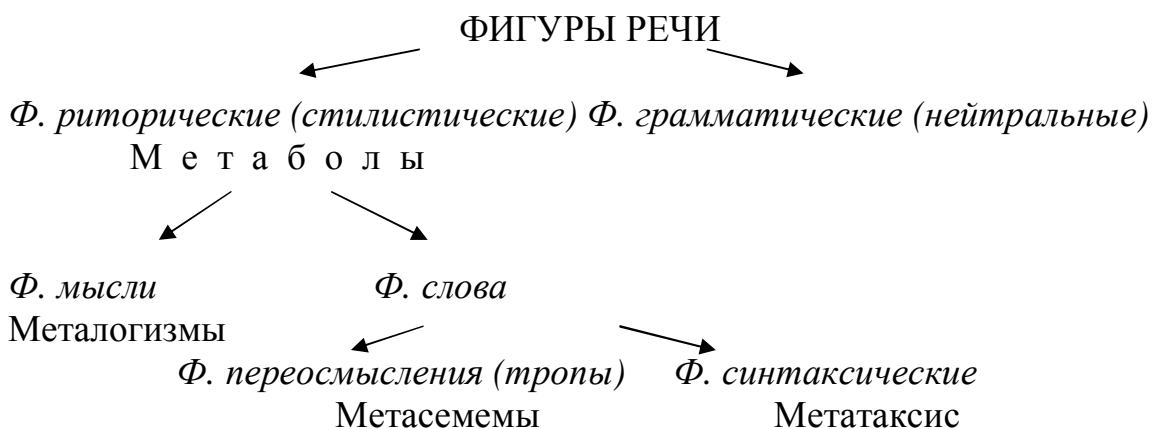


Рис. 3.1. Фигуры речи как объект типологизации: от общего к частному.

К специфическим *фигурам оформления* можно отнести метаплазмы – фигуры фонетико-графического уровня.

Теория риторических фигур получает исследовательский импульс и в русле лингвориторического подхода, т.к. новый ракурс их рассмотрения возникает в интегрированном контексте идеологической триады «этнос – логос – пафос», уровней языковой личности, этапов идеоречевого цикла, видов речевой деятельности, типов дискурса, специфики речевых событий, воссозданных в литературном произведении на высоком градусе эмотивности (софийный синтез).

Особым аспектом, затрагивающим фундаментальные основы эффективной мыслеречевой деятельности в ее обусловленности эмоциогенными факторами, является вопрос о соотношении риторических фигур (метабола) и языковых функций, объективно присущих триединому феномену «язык – речь – речевая деятельность». Последние представляются нам «входом» и «выходом» одних и тех же силовых линий, протянутых от референта сознанием языковой личности<sup>1</sup> через код языка, вид речевой деятельности, дискурс-текст в сознание языковой личности<sup>2</sup>. «Пучок» языковых функций, онтологически присущих системе языка, реализуется в виде функций речи и дискурса. Тропы и фигуры, образующие элокутивный слой произведения, предстают реализаторами, своего рода экспликаторами и трансформаторами языковых функций, их оборотной стороной. Это позволяет рассматривать метабола одновременно как профессиональные приемы мыслеречевой деятельности языковой личности<sup>1</sup> (литературной личности) и как средства активизации (триггеры) и моделирования речемыслительной деятельности языковой личности<sup>2</sup> (читателя).

При таком подходе можно выстроить следующие соответствия. Риторическая функция как трансцендентная реализуется через посредство трех базовых функций языка – когнитивной, коммуникативной, эмоционально-экспрессивной. Как производные по отношению к последним выступают:

1) аккумулятивная, конструктивная;

2) фатическая, апеллятивная, конативная;

3) волюнтаривная, эстетическая, суггестивная, магическая (сопоставление нескольких классификаций языковых функций, на которые мы опираемся, дано в начале параграфа 1.4. в нашем учебном пособии «Теория текста: Антропоцентрическое направление» [Ворожбитова 2014: 69–70].

Метабола конкретизируются в металогизмах, метасемемах, метатаксите, метаплазмах [Дюбуа и др. 1986]. Их условные соотношения с языковыми функциями показаны далее в табл. 3.1.

Так, в ораторской публицистике диалектическое единство эмоционального, логического и волевого начал можно представить как отражение отмеченных взаимосвязей языковых функций и метабола – мыслеречевых приемов их реализации. Если фигуры мысли и фигуры переосмысления (тропы), являясь специфическими приемами мыслеречевой деятельности ратора, пронизывают все этапы идеоречевого цикла, то фигуры синтакси-

ческие – область собственно элокуции – реализуются только на вербально-семантическом уровне, непосредственно в языковой ткани произведения.

Таблица 3.1

**Система функционально-метаболических взаимодействий**

Д И С К У Р С		
<i>Риторическая функция как трансцендентная</i>		
<i>Когнитивная функция</i>	<i>Коммуникативная функция</i>	<i>Эмоционально-экспрессивная функция</i>
Конструктивная Аккумулятивная	Фатическая Апеллятивная Конативная	Волонтеративная Эстетическая Магическая Суггестивная
<i>Металогизмы:</i> – антитеза – амплификация и др.	<i>Метасемемы и метаплазмы:</i> – метафора – метонимия – синекдоха – ирония – гиперболо – литота – мейозис и др.	<i>Метатаксис:</i> – повтор – анафора – синтаксический параллелизм и др.
Т Е К С Т		

В отличие от косвенного выражения интенции автора в его общей риторической стратегии (денотативные «ходы» в системе «Логос адресанта – логос адресата»), синтаксические фигуры являются прямыми эмоциональными знаками. Они сигнализируют о внутреннем состоянии ратора, создавая коннотативную ауру в системе «Этос адресанта – пафос адресанта – этос адресата (при рецепции) – пафос адресата (при речевом репродуцировании и переходе в позицию адресанта при продуцировании)».

В конце XX в. особенно интенсивно обновляется *теория метафоры*, которая рассматривается как имеющий фундаментальное значение для существования человека мыслеречевой феномен<sup>1</sup>. В кодовом аспекте текста

<sup>1</sup> См., напр., издания «Метафора в языке и тексте» (М., 1988), «Теория метафоры» (М., 1990); особое внимание обратим на статьи, в которых метафора представлена в диалектическом единстве универсального и специфического [Гак 1988], в качестве модели смыслопроизводства в ее экспрессивно-оценочной функции [Телия 1988], в ее соотношении с дискурсом [Аругюнова 1990], наконец, на широком философско-риторическом фоне [Ричардс 1990]. Рекомендуются продолжить перечень источников данной проблематики на материале публикаций XXI в. применительно к теме индивидуальной НИР.

действие механизма метафоры порождает вторичные предикаты, тонкую семантику, лексику невидимых миров [Арутюнова 1970]. В то же время «опаленность пламенем иного мира» – и мы можем считать поэтические метафоры языками этого пламени – «необходимое условие становления поэта», в этом смысле «поэт подобен шаману и, как и последний, несет на себе печать иного царства» [Топоров 1993: 33], т.е. метафоризацию можно осмыслить как «шаманские заклинания», реализующие суггестивную функцию языка.

При анализе творческого идеоречевого цикла языковой личности<sup>1</sup> на первый план выступает продуктивный аспект метафоры, которая представляет собой орган выражения, форму самораскрытия духа. Вследствие ее вкорененности в мышление (Э. Кассирер) метафора продуцирует конденсированную характеристику предмета, претендующую на проникновение в его существо [Арутюнова 1970]. В процессе же речеидеоцикла языковой личности<sup>2</sup> реакцией на метафору – при адекватном восприятии – является метафорическая «вспышка, представляющая предмет в новом, преобразующем его свете» благодаря неожиданному семантическому скачку. Восстановление смысловой гармонии на уровне ассоциативно-вербальной сети языковой личности<sup>2</sup>, преодоление возникающего рецептивного барьера алогичности на ее лингвокогнитивном уровне происходит в результате мгновенного возникновения очага когнитивного напряжения в тезаурусе и последующей положительной разрядки, заставляющей вибрировать также эмоциональную сферу прагматикона. В результате возникает ощущение «удовольствия от текста», происходит эстетическое, духовно-нравственное, лингвориторическое развитие читателя как языковой личности.

По образному выражению Х. Ортега-и-Гассета, без метафоры на нашем ментальном горизонте образовалась бы целинная зона, формально подпадающая под юрисдикцию мысли, но фактически неосвоенная и невозделанная. Ю.Н. Караулов, считая метафору когнитивной структурой, подчеркивает, что корни языковой образности лежат не в семантике, а в тезаурусе, в системе знаний, что подлинная образность, реализуемая на уровне ассоциативно-вербальной сети, коренится на лингвокогнитивном уровне языковой личности [Караулов 1987: 176]. Однако поскольку метафора родом из той области идеального, которую принято называть коннотациями значения слова, а источник коннотаций – потребительское и эмоциональное отношение к предметам [Арутюнова 1970], поскольку существуют такие особенности метафоры, которые относятся, скорее, к прагматике, чем к семантике [Блэк 1990], можно считать, что «корни» метафоры – не в тезаурусе, а в прагматиконе языковой личности. «Вершина» метафорического древа «шумит листвой» ассоциативно-вербальной сети, а «ствол» его, действительно, находится на лингвокогнитивном уровне. Соответственно, литературная личность, с ее гипертрофированной фигурностью мыслеречи, обладает повышенной способностью к индивидуально-образному «кванто-

ванию когнитивного пространства» и аналогичному «считыванию информации о нем».

В элокутивно-экспрессивном аспекте пристального внимания заслуживают *неполнозначные слова*, часто выступающие в качестве катализаторов значения синтаксических (отчасти нейтральных грамматических) фигур речи. В случае анафорического оформления абзацев они выступают эмоционально значимыми экспликаторами инвентивно-диспозитивного каркаса текста, т.е. в роли усилителей лингвориторической экспрессии, «прогрессоров» эмотивности дискурса, создающих особую ораторско-публицистическую тональность. Как известно, «специфика неполнозначных слов проявляется, в частности, в том их своеобразном положении, которое они занимают в лексико-грамматической системе русского языка» [Леденев 1993: 3] (о чем свидетельствуют, в частности, труды научной школы Ю.И. Леденева). Именно это своеобразие – обладание большинством признаков слова и в то же время отсутствие номинативного значения и высокая степень значения функционального – обусловило исключительно важную роль неполнозначных слов в речевой коммуникации. Для современных исследований характерно как переосмысление традиционных понятий в новом контексте [Кормановская 1989], так и углубление понимания самих функций неполнозначных слов, например, сочинительных союзов. «Функции сочинительных союзов шире, чем соединение синтаксически однородных структур» [Гаврилова 1993], ибо союз *и*, например, может выражать не только синтаксическую категорию однородности, но и сходство значений соединяемых им компонентов, выступать в роли связующего средства разнофункциональных словоформ. В этой роли союз *и*, в частности, может усиливать отрицательную семантику предложения, что нередко встречается в ораторском дискурсе, в котором большую роль играют семантико-синтаксические отношения компонентов предложения. Экспрессивно-эстетическая роль полисиндетона (многосоюзия) раскрывается, в частности, в работах К.Э. Штайн, однако функционирование союзов и других неполнозначных слов следует специально анализировать также на специфическом материале ораторской публицистики, функционально нацеленной на максимальный перлокутивный эффект.

Ораторская проза давно рассматривается как особый род литературы [Гаспаров 1987], и на ее примере особенно наглядно можно показать роль неполнозначных слов в оформлении идиодискурса автора-ритора как сильной языковой личности, ориентированной на этически ответственный, социально значимый речевой поступок. Так, статья Л. Толстого «Не могу молчать!» (см. подраздел 2.4) по силе проповеднического пафоса является эталонной в его публицистическом наследии, и неполнозначные слова, в частности сочинительные союзы, несущие ярко выраженную риторическую нагрузку, играют важную роль в ее синтаксической организации. Именно обилие начинательных сочинительных союзов, в том числе анафорических, и, прежде всего, копулятивного союза *и*, является в данном слу-



чае важным дискурсообразующим фактором, яркой стилевой приметой статьи. Так как данный синтаксический феномен характерен для библейского стиля в целом, в процессе анализа нами были привлечены примеры из «Учения Христа, изложенного для детей», над которым писатель работал в момент создания статьи; этим, на наш взгляд, можно объяснить указанную языковую особенность анализируемого публицистического произведения.

Корреляция лингвистического подхода и риторической поэтики, позволяющая изучать текст в свете многообразных дисциплинарных связей, открывает широкие перспективы для интерпретации публицистических и художественных текстов, создают предпосылки комплексного рассмотрения литературного произведения как целого, дифференцируя в то же время его собственно «текстовый», «дискурсивный» и «произведенческий» аспекты.

### **3.2. Текст как синергетическая структура лингвориторического характера**

С конца XX в. на первый план в филологических исследованиях выдвигается *феномен самоорганизации текста*, выступающий частным случаем фундаментальных проблем синергетики. Далее рассмотрим «синергетический потенциал» неориторического подхода к тексту с позиций лингвориторической парадигмы. Как известно, синергетика изучает явления, возникающие от совместного действия нескольких разных факторов, в то время как каждый фактор в отдельности к этому явлению не приводит; соответственно, можно рассмотреть текст как синергетическую структуру, в поле которой представлены базовые генераторы связей и взаимодействий, в совокупности обеспечивающих возникновение феномена самоорганизации текста. Это схематически отражено на рис. 3.2. (Дополните самостоятельно ядерную 9-мерность категориальных рядов ЛР парадигмы до 16-мерности. Какие позиции при этом необходимо добавить?)

Отметим, что предложенную нами модель литературного произведения целесообразно сравнить с функционально-прагматической концепцией текста А.Г. Баранова, считающего основной задачей «создание динамической модели языка, в которой центральное место должно занимать творящее «ЭГО» автора и реципиента», а основными проблемами становятся порождение и понимание текста – и как виды текстовой деятельности, и как ее предпосылки: лингвистические, когнитивные, мотивационно-психологические. В своих классификациях автор опирается на параметры модального и когнитивного компонентов текста, при этом предпринятая им многоступенчатая типологизация включает ряд сущностей, аранжированных по степени убывания абстрактности: текстотип, субтип, жанр, когниотип, текст. Полностью соглашаясь с тем, что «в современной лингвистике создалась исследовательская ситуация многих знаний, требующая конфигурирования в рамках вторичной методологии, на роль которой мо-

жет претендовать идея динамизма» [Баранов 1995: 54], мы избрали, однако, в качестве методологического воплощения самой идеи динамизма универсалию риторического идеоречевого цикла «от мысли к слову», реализуемого языковой личностью в продуктивном и рецептивном аспектах, т.е. лингвориторический подход.

В свете лингвориторики роль демиурга, порождающего и направляющего процесс текстовой самоорганизации, играет риторическая функция языка как трансцендентная по отношению к другим [Дюбуа и др. 1986: 19]. Выступая в своем основном виде по отношению к автору, она оборачивается поэтической функцией языка в ракурсе текста как имманентной структуры и эмотивно-суггестивной функцией языка в отношении читателя.

Режимом работы риторической функции, общим модусом реализации дискурсивно-текстообразующего процесса является рекурсия как специфический для сложных систем алгоритмический способ их организации [Анисимов 1988: 2]. Механизмами реализации риторической функции выступают метаболы как «всевозможные изменения, касающиеся любого аспекта языка»; метаплазмы, метатаксис и метасемемы охватывают все поле кодовых отклонений; металогизмы покрывают факты, имеющие непосредственное отношение к преобразованию референциального содержания [Дюбуа и др. 1986: 56]. При этом ведущую роль в саморазвертывании текста играют: антитеза, диктующая общую стратегию его построения; метафора как универсальный прием мыслеречевой деятельности, обеспечивающий поэтическую репрезентацию явлений физического и психического мира; перифраза, наращивающая материальное тело текста, его языковые и, соответственно, неязыковые слои [Штайн 1994: 4] по амплификационному принципу.

Базовыми факторами, в совокупности порождающими феномен самоорганизации текста (причем ни один из них в отдельности не может обеспечить синергетического эффекта), являются перечисленные выше компоненты коммуникативной ситуации: 1) отправитель (языковая личность<sup>1</sup>); 2) реципиент (языковая личность<sup>2</sup>); 3) канал (взаимодополнительный контакт письма и чтения как видов речевой деятельности); 4) код (язык, рассматриваемый в диалектике его «развеществления» и «субстанциональности» (ср. децентрацию и центрацию системы языка в поэтическом тексте [Там же: 9]); 5) референт – как амальгама отражений объективной действительности и ментального пространства, интенционально активизированных «топосов души» автора.

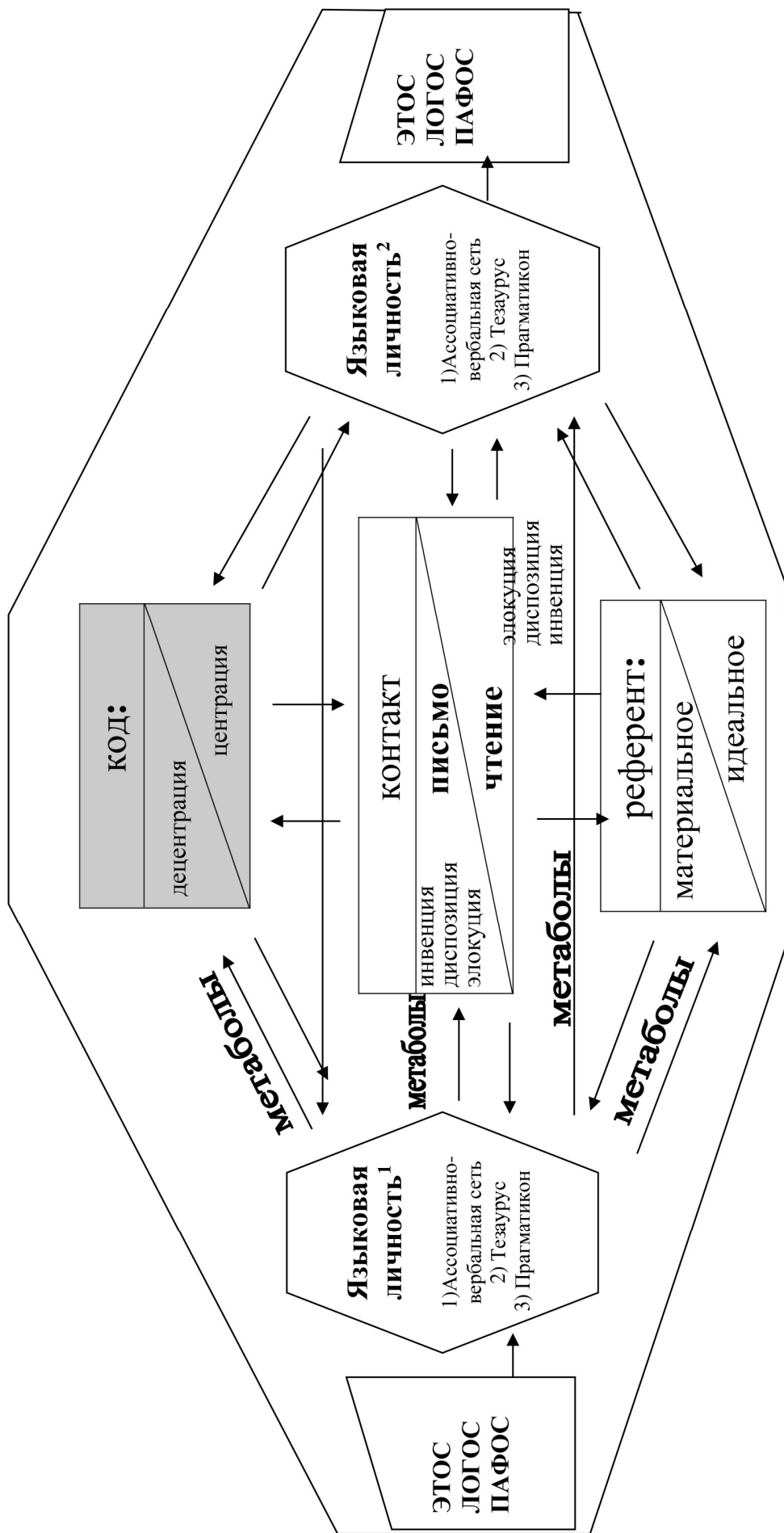
Как известно, неориторическая поправка Льежской школы к модели коммуникации Р. Якобсона заключается именно в том, что сообщение рассматривается не как рядоположный с остальными ее компонент, а как результат взаимодействия остальных пяти компонентов.

Рис. 3.2

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТА

Т Е К С Т

КАК РЕКУРСИВНОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА



Конкретный анализ аспекта самоорганизации художественного текста был предпринят нами на материале эссе К. Бальмонта «Москва в Париже» (подраздел 3.3); в той или иной степени, мы рассмотрели каждый из этих факторов, стремясь раскрыть их текстогенерирующую силу с позиции лингвориторической теории.

По В.Н. Топорову, поэтическая функция языка (переосмысляемая Льежской школой неориторики как риторическая. – А. В.) проявляется «в проектировании принципа эквивалентности с оси селекции на ось комбинации, т.е. в выборе определенных членов парадигмы и комбинировании их в данную синтагму как элементов уже собственного текста». Тем самым в диалектическом сплаве реализуются оба философских подхода к языку – в аспекте развеществления, когда отрицается его субстанциальность, и в аспекте его устойчивости, неизменности, субстанциальности, тождества самому себе. Таким образом, поэтическое пространство определяется «такими крайними состояниями (операциями), как создание и разрушение» [Топоров 1993], причем первейшим условием превращения языка в поэтический, единственным средством, которое может увести его от утилитарной роли, являются, для нас принципиально важно, риторические фигуры; потому не они служат поэту, а поэт служит им [Дюбуа и др. 1986].

Выше говорилось о роли тропов и фигур как экспликаторов и трансформаторов языковых функций. Здесь акцентируем глубинную сущность тропов и фигур как синергетических эффектов, играющих ведущую роль в текстовой самоорганизации. Метаболы выступают в нашей концепции реализаторами элокутивно-экспрессивного механизма лингвориторической компетенции, специфическими приемами мыслеречевой деятельности сильной языковой личности, органичное (врожденное?) владение которыми во многом и придает ей статус литературной личности. Глубину поэтического текста, в частности, определяет наличие/отсутствие тропов и фигур [Штайн 1994: 7], которые выступают, таким образом, своего рода синергетическими медиаторами. Метаболы одновременно являются и «отмеченными элементами» элокутивного слоя, и «отсылают исследователя и читателя к поэту» как выступающему сквозь объективную реальность текста субъекту творчества, литературной личности. Наложение взаимодействия горизонтального и вертикального планов текста переключается в режим «глубина», очевидно, именно в «метаболических узлах». Метаболы при этом реализуют обе свои ипостаси, выступая как:

а) психолингвистические образования, в которых происходит оплодотворение этосом, пафосом и художественным логосом прагматикона, тезауруса и ассоциативно-вербальной сети литературной личности и – отраженно, в процессе генерирования вторичного рецептивного дискурса-интерпретанты – тех же уровней в структуре языковой личности<sup>2</sup>;

б) самоорганизующиеся в результате процесса взаимодействия всех факторов коммуникативного процесса структурные элементы текстовой ткани.

Специфику мыслеречевой деятельности литературной личности поэтической ориентации в дискурсивно-текстообразующем процессе мы усматриваем именно в фигурности как ведущем способе мыслеречевой деятельности литературной личности. Он обусловлен самими характером процесса восприятия такой личности – его обостренностью, контрастностью, разным мироощущением, поэтическим взглядом на мир. В частности, схема показывает, что именно метаболы объективируют, делая доступными для восприятия, те синергетические параметры в текстовой структуре, которые располагаются в плоскости «образа автора»:

- языковая личность<sup>1</sup> – референт;
- языковая личность<sup>1</sup> – языковая личность<sup>2</sup>;
- языковая личность<sup>1</sup> – код;
- языковая личность<sup>1</sup> – контакт.

«Медленное и плавное изменение» данных параметров – на фоне остальных перекрестий, создающих необходимое сгущение ментального пространства взаимодействий, ведет к «самопроизвольному усложнению» структуры системы (см. приведенное ранее определение синергетики).

Когда в процессе идеоречецикла поэт «двигается по горизонтальной оси», то «этим достигается создание текста как такового, текста вообще. Но в отмеченных точках этого пути поэт переключается на более интенсивное вертикальное движение, которое, собственно, и обеспечивает поэтическому тексту присутствие в нем особого начала, особой силы – искусства как «таинственной и скрытой части содержания» [Топоров 1993: 36].

Анализ текста, осуществляемый по внешней (горизонтальной) оси, исследует, «как из элементов обозначающего (звуки) складывается обозначаемое (смысл)». Анализ, движущийся «по внутренней (вертикальной) оси, демонстрирует соотношение обозначаемых – от явных и первичных через неявные, но выводимые из первичных, к наиболее сокровенным и максимально метафоричным» [Там же]. Первый исследовательский ракурс, очевидно, соотносится с низшим, интралингвистическим субуровнем понятия текст, второй – с уровнем «целого текста» (в терминологии М.Н. Кожинной), т.е. произведения.

Метаболы как связующие звенья между мышлением и речью актуализируются в ходе идеоречецикла литературной личности, а между речью и мышлением – в речеидеоцикле языковой личности<sup>2</sup>. Они предстают когнитивными механизмами, которые, будучи обусловлены спецификой кода, обеспечивают взаимодействие горизонтали и вертикали текста и создают феномен его глубины. В качестве иллюстрации покажем текстовую природу экспрессивности *хиазма* как синтаксической фигуры<sup>2</sup>: благодаря «дест-

---

<sup>2</sup> Хиазм – крестообразное расположение подлежащих и сказуемых в соседних предложениях, например: «Автомедоны наши бойки, / Неутомимы наши тройки» (А.С. Пушкин).

руктивной» функции хиазма, реализующей противоположное целому тексту коммуникативное задание, возникает стилистический эффект неожиданности; при этом сдвиг происходит в коммуникативно-синтаксической перспективе текста [см.: Крылова 1995].

Метаболы, эти «агенты» художественного мышления, очевидно, базируются на территории *промежуточного языка*, который располагается между мышлением, характеризующемся симультанностью, и речью – особенностью которой – сукцессивность (Л.С. Выготский). Ю.Н. Караулов сравнивает промежуточный язык (термин предлагается им как развитие концепции Н.И. Жинкина: ср.: «смешанный код», «внутренняя речь» и др. обозначения данного явления) со склеенной лентой, одной стороной повернутой к интеллекту (с надписью «язык мысли»), а другой – к реальному речевому потоку («внутренняя речь»). «...То, что я называю промежуточным языком, действительно будет занимать своеобразную прослоечную позицию, выполнять посредническую функцию и допускать изучение и трактовку с двух противостоящих одна другой позиций – взгляд от текста, с позиций внешней речи, и взгляд от интеллекта, с позиций коррелирующих с наблюдаемой речью интеллектуальных (когнитивных) структур и процессов» [Караулов 1987: 186]. Гипотетически металогизмы (фигуры мысли) видятся нам на первой стороне этой ленты, метатаксемы (синтаксические фигуры) – на второй, а метасемемы (тропы) предстают как промежуточный и «обоюдоострый» феномен.

Как одну из типичных форм развертывания фрагмента дискурсивно-текстообразующего процесса можно рассматривать построенную по схеме:

- 1) фигура мысли (металогизм);
- 2) троп (метасемема);
- 3) фигура синтаксическая (метатаксема).

В частности, данная схема может реализоваться как наложение антитезы, метафоры, структурного параллелизма, что представлено, например, в следующих поэтических строках К. Бальмонта:

*«Судьба счастливая дала мне первый день. / Судьба жестокая второй мне день послала. / И в юности моей не мед я знал, а жало»<sup>3</sup>.*

Хотя метатакسيس как сугубо речевая жестикуляция производит на первый взгляд впечатление чего-то внешнего, факультативно-вариативного по отношению к мысли (анафора, эпифора, инверсия, риторический вопрос и др.), метатаксеммы являются не только важнейшими средствами элокутивной инструментровки в плане гармонической организации текста; благодаря

---

<sup>3</sup> Ср.: В.В. Одинцов выделяет в структуре текста, во-первых, *конструктивные приемы*, которые обеспечивают ее логическое развертывание, во-вторых, – *средства усиления*; способствующие эмоционально-риторическому развертыванию текста [Одинцов 1980]. Очевидно, в рамках базовой риторической таксономии первые могут быть соотнесены с фигурами мысли, вторые – с фигурами речи.

выдвижению того или иного элемента фразы они рожают новые, глубокие семантические нюансы.

Одним из специфических феноменов самоорганизации текста предстает феномен обратимости тропов, когда «один и тот же процесс живописания, претерпевая различные фазы, предстает нам то как эпитет, то как сравнение, то как синекдоха, то как метонимия, то как метафора в тесном смысле», т.к. «формы изобразительности неотделимы друг от друга; они переходят одна в другую» [Белый 1994]. В подструктуре текста «референт – код – языковая личность<sup>1</sup>» тропеический ряд выступает как особая – и продиктованная объективной необходимостью адекватности поэтического отражения – форма постижения многогранности универсума через различные ракурсы и ступени ее фиксации на различных стадиях прорыва творческой личности в тонкий мир психической сферы «запредельного».

Так, анализ тропеических средств создания «затрудненности формы» в русской орнаментальной прозе 20-х гг. демонстрирует специфичность словоупотребления: разветвленная система тропов, концентрация которых превышает их концентрацию в классическом повествовании, сам их характер, устанавливающий во множестве случаев далеко не очевидные связи между словами, порождают смещение ракурсов в масштабе изображения, ассоциативный и синкретический его характер, установление соответствий между разными планами и предметами изображения [см.: Кожевникова 1995]. Синергетика по определению также наука о неожиданных явлениях, анализирующая их причину, которой, как правило, оказывается неустойчивость. Качественное изменение состояния системы, производящее впечатление неожиданного, происходит и в случае порождения коммуникативной ситуацией текста. Плодотворную неустойчивость при этом создают диалектические противоречия в структуре каждого из представленных на схеме синергетических факторов. В частности, в аспекте соотношения «языковая личность – текст» принципиально важно, что прагматикон (единицы которого – деятельностно-коммуникативные потребности) является неустойчивой динамической системой, бесконечно стремящейся к обретению устойчивого – «удовлетворенного» – состояния. (Согласно философу Н.М. Бахтину, «человек дан самому себе как текучее и неоформленное множество противоречивых и смутных тенденций, но задан себе – как завершенное и божественно простое единство иерархически соподчиненных сил» [Бахтин Н. 1995].) Это вечное противоречие, пронизанное лучами этоса, логоса и пафоса, образующих концептуальную синархию (от гр. – «вместе», «управление») и констатирующих три ипостаси как авторской интенции в диалектическом соотношении в рамках языковой личности «субъекта речи» и «образа автора» (В.В. Виноградов), так и читательской интенциональности, обусловленной стилем восприятия языковой личности<sup>2</sup>, является одним – «в двух лицах» – из триггеров текста как синергетической структуры.

Синергетический подход к анализу языковой эмпирии все активнее прокладывает себе дорогу, заявляет о себе направление, трактуемое как одно из магистральных в лингвистике будущего, – лингвосинергетика, предметом которой является обнаружение и изучение механизмов самоорганизации и саморегуляции языка [Пиотровский 1996: 1]. Исследование речевой деятельности как принципиально нестабильной, диссипативной системы, эволюционирующей под воздействием флуктуаций элементов, позволяет рассматривать текст как временное состояние относительной устойчивости системы [Герман 2000: 146]. «Обнаружилось, что синергетика позволяет использовать на принципе дополненности разработанные ранее приемы исследования текста именно потому, что принципиально объясняет эволюцию любой сложной диссипативной системы саморазвитием. Выясняется также, что многие... явления, воспринимаемые лингвистами как асистемные, демонстрируют именно существенные свойства языка/речевой деятельности как синергетической системы» [Там же: 147]. Нейросинергетика исследует деятельность мозга, в которой реализуется основной синергетический принцип – подчинение всех элементов сложной системы наиболее неустойчивому элементу, который приводит систему в состояние самоорганизации, выводя ее из относительного равновесия [Там же: 37–38].

Так, В.Г. Борботько, проследив путь от классической структурной лингвистике к лингвосинергетике, проводит интересную аналогию между языком и физическими фазовыми состояниями вещества. В языке как фазовом пространстве выделены:

- 1) текучие образования (звуко-тональный компонент языка),
- 2) агрегатные образования (свободные словосочетания и предложения),
- 3) стереотипные образования (речевые клише и стереотипы),
- 4) кристаллические образования (поговорки, крылатые слова, афоризмы),
- 5) амальгамы (клишированные выражения, утратившие смысл отдельных элементов).

«Таким образом, языковая система с ее пластичностью и полярностью есть своего рода *реокристалл*, в котором «плавают» на разных уровнях взаимно поляризованные элементы разной степени плотности. Изменяясь во времени, система языка проходит сложную фазовую траекторию, конкретное изучение составляющих которой является занятием истории языка (и палеолингвистики)» [Борботько 2001: 460] (см. также монографию [Борботько 2011]).

В рамках синергетической концепции дискурс-текста как «целого текста» (М.Н. Кожина), литературного произведения, которое рождается «на рубеже двух сознаний» – автора и читателя (М.М. Бахтин), мы теоретически интерпретировали проблему «лингвистических ценностей» (В.Г. Борботько). При их рассмотрении в аспекте языка не как системы, а как речетворческого процесса они квалифицированы нами в качестве *лингвориторических (ЛР) ценностей*.



Этапность формирования ЛР ценностей как онтологии языковой системы, с учетом тезиса Ф. де Соссюра о ценности (значимости) как о реляционном свойстве единиц языка и этапов, описанных в марксистском языкознании, предстает следующим образом: от (1) овладения предметами, удовлетворяющими потребности, через (2) «запечатление в мозгу» и «теоретическое» отличие этих предметов к (3) закреплению результатов познания в названиях и (4) называнию целых классов этих предметов. Подобно тому, как образность языковой метафоры, в отличие от поэтической, стирается в сознании носителя языка, так и первичные лингвистические ценности субъективно ощущаются таковыми только в их ЛР измерении, создаваемом коммуникативной ситуацией.

При рассмотрении ЛР ценностей в качестве синергетического продукта взаимодействия пяти базовых коммуникативных факторов возникают следующие понятийные взаимозависимости:

1. В ракурсе продуцента (адресанта, ЯЛ<sup>1</sup>) ЛР ценности представляют собой усиленные психические импульсы, генерируемые всеми механизмами реализации ЛР компетенции – ориентировочным и др. – в идеоречецикле.

2. С позиции реципиента (адресата, языковой ЯЛ<sup>2</sup>) ЛР ценности являются катализаторами речеидеоцикла как «дискурса-интерпретанты», продуцируемого во внутренней речи, языковыми носителями суггестии.

3. Относительно референта ЛР ценности выступают «переключателями» из системы «Автор»: референт-1 (объективный мир) – референт-2 (возможный мир) – в систему «Читатель»: референт-3 (потенциальная реальность) – объективный мир.

4. С точки зрения кода ЛР ценности воплощают квинтэссенцию действия риторической функции языка как трансцендентной, выступающей относительно текста как поэтическая, адресата – как суггестивная, и базовых языковых функций – когнитивной (логосный аспект), коммуникативной (этосный аспект), эмоционально-экспрессивной (пафосный аспект).

5. В плане контакта ЛР ценности – средства гармонизации общения двух языковых ЯЛ и одновременно «пробный камень», свидетельствующий о культурном уровне реципиента. В политическом дискурсе тоталитарного общества ЛР ценности приобретают статус «псевдо» пропорционально степени нарушения прагматической конвенции и доминирования языковой «функции создания иллюзий».

Достижение перлокутивного эффекта (*Софийные ЛР ценности* на ситуативно-синтезирующем уровне коммуникативного взаимодействия) обеспечивают три разряда ЛР ценностей, формирующихся в рамках концептуальной синархии Этоса, Логоса и Пафоса:

*Этосные ЛР ценности* – это культурные концепты, образующие аксиологический слой языка, риторические «общие места», внешние топосы ценностных суждений: то в тексте, что «имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории» (М.М. Бахтин). Представленные на мотиваци-

онном уровне языковой ЯЛ как архетипы, они интерпретируются ее тезаурусом в соответствии с ЛР картиной мира, формируемой дискурсуниверсумом этносоциума данного культурно-исторического периода. В тоталитарном обществе возникает «псевдоаксиология» (например, при диктате классовой или расовой теорий), параллельно актуализируются и расширяют семантические радиусы культурные концепты в рамках религиозной и гуманистической ценностных иерархий (в «подстольной» литературе).

*Логосные ЛР ценности* обеспечивают убедительность аргументации. В частности, это структурно-смысловые модели (топы), «общие места» как внутренние связи ценностных суждений, способы отношений между культурными концептами (топосами). Они манифестируют структуру тезауруса языковой ЯЛ, в том числе в отвлечении от системы его понятийных элементов. В частности, в тоталитарном обществе логосный аспект перлокуции служит обоснованию новых субъектно-предикатных соотношений в ценностных суждениях и видоизменению их иерархии.

*Пафосные ЛР ценности* образуют элокутивное наполнение дискурса, в то время как этосные и логосные организуют его инвентивно-диспозитивный каркас. Это «речевые жесты», т.е. традиционные тропы и фигуры, семиотически осмысляемые как метаболы. В рамках идиостиля они манифестируют специфику ассоциативно-вербальной сети ЯЛ<sup>1</sup>, регистрируя также своеобразие протекания когнитивных процессов, обнажая «прагматиконную подоплеку» коннотативной ауры. Пафосные ЛР ценности являются эстетическими ценностями, в отличие от этических ценностей языковой аксиологии и логических ценностей дискурсивного мышления. Так, специфический революционный пафос периода становления диктатуры со стабилизацией тоталитарного режима перерождается в официальный пафос и прагматические лакуны политического дискурса.

Итак, синергетическую природу дискурс-текста образует взаимопроникновение базовых компонентов коммуникативной модели, на пересечении которых с идеологическими аспектами речемыслительного процесса (Этос, Логос, Пафос) формируется система трех типов ЛР ценностей. В зависимости от превалирования ЛР ценностей этосного, логосного и пафосного типов формируются типы дискурс-текстов по стилевой отнесенности: учительно-публицистический, научно-деловой, художественно-поэтический, создаваемые на базе и нацеленные на преимущественное порождение морально-этических, рациональных и эстетических речевых эмоций. Литературно-художественное или публицистическое произведение как целостный семиотический объект, дискурс-текст особого типа, выступает в качестве гипер-ЛР ценности, формируемой всей совокупностью ЛР ценностей разных типов и языковых уровней. *Софийный синтез коммуникативного эффекта* – воздействия на воспринимающее языковое сознание адресата – формируется благодаря синергетическому взаимодействию

вию всех аспектов, которые фиксируются категориальными рядами ЛР парадигмы и их пересечениями в различных конфигурациях.

### **3.3. Элокутивно-экспрессивная самоорганизация текста (на основе анализа эссе К. Бальмонта «Москва в Париже»)**

Экстраординарная популярность творчества и самой личности К. Бальмонта еще при жизни свидетельствовала о чрезвычайной влиятельности сильной языковой личности, сумевшей заложить основы нового поэтического направления, внести значительный вклад в развитие русского литературного языка. Особенно интересны в этом плане отзывы о значении творчества поэта из уст А. Блока, М. Цветаевой, В. Брюсова, также являющихся, каждый в рамках своего идиостиля, сильными языковыми личностями. Для анализа бальмонтовской прозы как более риторически прозрачного рода словесности мы избрали своеобразный триптих, части которого увидели свет (в эмигрантской печати) в разные годы: «Где мой дом?» (1924), «Москва в Париже» (1926), «Прошла весна» (1928). Объединены они мотивом утраты – утраты Дома, Родины, Любви. Лирический триптих Бальмонта – яркий пример того, как «судьба поэта интериоризируется в тексте», пример, иллюстрирующий «сопричастность текста поэту и поэта – тексту, их – под известным углом зрения – изоморфность, общность структуры и судьбы», вследствие которой «у текста и поэта – одна мера и одна парадигма» [Топоров 1993: 39].

Инвентивные, диспозитивные и элокутивные характеристики, образующие трехмерный континуум каждого текста ясно высвечивают авторскую интенцию; благодаря ее определенности облегчается задача установления жанровой принадлежности произведений. В первом случае это очерк; эпически бесстрастно, подчеркнуто отстраненно – вперемежку с эмоциональными всплесками – сменяются «фотокадры» недочеловеческого послереволюционного быта и сверхчеловеческого бытия двух Поэтов – Бальмонта и Цветаевой, во втором случае перед нами эссе, в которое вылился певучий плач-стон-звон терзаемой ностальгической болью души. Наконец, реквием поэтессе Тане Осиповой, «не виденной, но узнанной», астральной половине поэта, его последней сказочной, колдовской любви, представляет собой исповедальную прозу, в оправе которой блистают капли слез-стихов [Бальмонт 1992].

Эти тексты, в целом рассчитанные на экспрессивный стиль восприятия языковой личности<sup>2</sup> (в очерке «закодированный» образ адресата указывает также на рецепцию миметического характера [Арутюнова 1981], предполагают наличие определенных фоновых знаний в ее тезаурусе и соответствующего эмоционального опыта в прагматиконе. Они адресовались, прежде всего, соотечественникам-эмигрантам, которым так понятны были переживания героя лирической прозы Бальмонта. Российскому читателю, тем более удаленному во времени от момента создания текстов, понимает-

ся, невозможно в полной мере ощутить психологическое состояние тех, кого назвали потом поэтами первой волны русской эмиграции. Достаточно фрагментарные фоновые знания советского и постсоветского читателя глубоко книжного происхождения, поэтому они в огромной степени идеологизированно одномерны. Однако новые когнитивные структуры (в частности, недостающие в «советской картине мира» фреймы послереволюционной ситуации в России) активно формируются в процессе чтения возвращенной литературы, особенно публицистики («Окаянные дни» И. Бунина, «Несвоевременные мысли» М. Горького и др.). Процесс восполнения тезаурусного фонда языковой личности<sup>2</sup> и обогащения эмоциональной сферы ее прагматикона в полной мере осуществляется и в ходе чтения самого триптиха как акте «бесконечного развития текста уже вне авторской воли» (В.Н. Топоров).

Так, первый по времени написания очерк «Где мой дом?» дает читателю понять, почему Бальмонт, выехавший в зарубежную командировку, оказался в эмиграции: на этот шаг его толкнули ужас голода и разрухи, боль за судьбу жены и дочери, которых, «как собак», «загнали нескольких в одну холодную собачью конуру». «Увезите их. Уезжайте отсюда», – угрожает поэта Марина Цветаева. Внутренние колебания героя («Помрут мои птицы») переданы следующим диалогом:

«– Как же уедешь, Марина, из этого ада, который держит? И что мы стали бы делать там, в чужом мире? Как ни плохо здесь – Россия мой дом. Я не мыслю себя вне Москвы.

– Вы вернетесь потом. Нужно спасти их...»

Диалог моделирует и адекватное восприятие драматизма опубликованного двумя годами позже эссе «Москва в Париже». Постигая на уровне рационального сознания (и выражая его сквозь метафорическую призму метасемемы), что Россия и сама оказалась бездомной, уведенной кем-то неведомым в ночную тьму (финал первого очерка), поэт также провидчески осознает, что, уехав, никогда не найдет душевного успокоения «в чужом мире» (выход в сферу бессознательного). И это предвидение в полной мере сбылось; в статье «Без русла» Бальмонт пишет: «Мне душно от воздуха летнего Парижа, где я никому не нужен, где ничто для меня не нужно, и нет дня, когда бы я не тосковал по России, ни часа, когда бы я не порывался вернуться. Я вне действительной связи с моей Матерью, моей Родиной. Русла нет. А река без русла разве свободна?» Подобная дополнительная экстралингвистическая информация позволяет представить работу *преддиспозитивно-ориентировочного механизма реализации лингвориторической компетенции* автора при создании эссе «Москва в Париже».

В очерке «Где мой дом?», в соответствии с элокутивными характеристиками жанра, меньше «внешних» – на уровне метатаксиса – метаболических эффектов. Апокалиптическую тональность всему повествованию придает экспозиционное сравнение странной белесоватой дымки тусклого зимнего дня с жутким бельмом. Риторические вопросы,

градация, сравнение встречаются в тексте, но трагизм жизни красноречивее. Средствами эмоционального воздействия становятся адресованные тезаурусу языковой личности<sup>2</sup> аргументы как денотативные ходы в системе «логос языковой личности<sup>1</sup> – логос языковой личности<sup>2</sup>». Это, прежде всего, доводы «к очевидному», которые, поступая далее в ее прагматикон, преобразуются в этосные доводы «к состраданию» и «к отвержению»: «девочка двенадцати лет, изголодавшаяся, ослабевшая, много недель не решающаяся выйти из постели в холодный воздух комнаты и вовсе не выходящая из дому, потому что выйти не в чем»; ее мать, «несмотря на свои лохмотья, каждое утро бегущая на Смоленский рынок, чтобы раздобыть какой-нибудь съедобы», кашляющая – чахотка – долго и с надрывом (по словам доктора, она умрет к весне, если не увезти ее за границу); «павшая лошадь, которую пожирают люди и собаки под карканье завидующих голодных ворон»; рухнувший потолок в квартире Марины Цветаевой...

Перечисленные (и подобные) содержательные сегменты текста выступают продукцией *инвентивно-парадигматического механизма реализации лингвориторической компетенции*. Красная нить заглавного риторического вопроса приводит к неотвратимо приближавшемуся ходом всего повествования и все-таки неожиданному для читателя финалу, рождающемуся в фокусе метасемемной психоэнергетической вспышки: в образе безумной и бездомной молодой крестьянки к поэту приходит сама Россия (которую, по его недоуменному описанию, уверенно узнает Цветаева), и в средостении рефрена и олицетворения вырастает вопрос-символ: ГДЕ МОЙ ДОМ?

Финальная кульминация обеспечивается *диспозитивно-синтагматическим механизмом* реализации лингвориторической компетенции продуцента идиодискурса.

Исповедальную прозу «Прошла весна», напротив, отличает чрезвычайно сконденсированный экспрессивный синтаксис, манифестирующий пафосную ипостась авторской интенции и призванный в максимально возможной степени объективировать «невыносимую тоску», «непрерывную душевную пытку» поэта, нуждающегося в понимании и сочувствии. Удивительный синтез прозаического метатаксиста с поэтическим заставляет и топоры читательской души вибрировать в унисон с «эмоциональным штормом», бушующим на мотивационном уровне языковой личности автора. Как писал Г. Гессе, «драгоценной летучей пеной над морем страдания возникают все те произведения искусства, где один страдающий человек на час поднялся над собственной судьбой до того высоко, что его счастье сияет, как звезда, и всем, кто видит это сияние, оно кажется чем-то вечным, кажется их собственной мечтой о счастье» (цит. по: [Топоров 1993: 38]). «Эмоциональный шторм» волнует ассоциативно-вербальную сеть, которая, в свою очередь, порождает изумительные волны синтаксических фигур, как правило, с метасемемным наполнением.

Попутно заметим, что против соседства выражений типа «душевная пытка» с терминами «прагматикон», «ассоциативно-вербальная сеть» про-

тестует языковой вкус. Но как же иначе влить в понятие синтетической «поэтики Творца и творения» [Топоров 1993: 38] достижения антропоцентрической лингвистики? На наш взгляд, это лишь вопрос языковой привычки, вернее, непривычки; в свое время казалось некорректным использование лексемы «торжествовать» совместно с «на дровнях». Стилистический диссонанс в данном случае ни в коей мере не является симптомом механистичности, эклектики разных научных подходов, поскольку все филологические дисциплины произрастают из единого «куста» – Человек (языковая личность), Язык (речевая деятельность), Текст (литература).

Метаболическими средствами самоорганизации данного текста с ярко выраженной «вертикализирующей» тенденцией являются, прежде всего, анафора («И только сон. И только отчаяние. И только молитва. И только стихи»); градация, метафора («И через реки и леса, через моря многошумные, через все раздельное пространство Океана я бросаю Желанной мой последний цветок, напоенный ее чарою единственной»); выдвигание по типу конвергенции, в частности, органичное взаимодействие сравнения, перечисления, метафоры («Как кукование кукушки ласкает и томит дуду грустью, так и северная весна, моя весна любимая, ласкает цветами неслучайными, птичьими песнями звонкими и многочисленными, точно не сад это наш, не поле, не лес, а одно заколдованное царствие радости, но и жало бывает в весне, тонкое острое, источающее душу и тело»). Приведенные примеры иллюстрируют специфику – в масштабах идиостиля и конкретного жанра – работы *элокутивно-экспрессивного механизма реализации лингвориторической компетенции* поэта (для прозаического творчества). При этом осуществляются модусно-коннотативные вливания из подсистемы «этос языковой личности<sup>1</sup> – пафос языковой личности<sup>1</sup>» в подсистему «этос языковой личности<sup>2</sup> – пафос языковой личности<sup>2</sup>».

Эссе «Москва в Париже» – яркий пример последовательного и законченного металогизма антитезы. Функцию инвентивно-диспозитивного каркаса, одетого в плоть и кровь образной элокутивной ткани, выполняет целый ряд бинарных оппозиций. В результате по принципу параллелизма, прежде всего, на семантическом уровне реализуются конструктивные схемы абзацев, обеспечивающие смысловую когерентность текста. Перечислим эти насыщенные богатым «генеративным потенциалом» оппозиции, эксплицирующие стратегическую линию саморазвертывания текстовой ткани: Москва/Париж; сон/явь, снег/город; Россия прошлого/Россия настоящего; машины/мороз; автор/парижане: социум/Природа; парк Мюэтт, Булонский лес/Русский сад; грезы/реальность; девушки/мужчины; лебеди зимующие/лебеди улетевшие; белые лебеди/черные лебеди: пространство/время; ослепшее тело/прозревшая душа, клик лебедей/гул колоколов. Соответствующие тематические поля текста, взаимодействуя как на уровне языкового, так и неязыковых слоев, образуют ауру лексико-семантической синергетики. Фиксируя запредельную контрастность бытия, прошивающая текст насквозь антитеза адекватно изображает болез-

ненную обостренность восприятия русского эмигранта поневоле, помогает полно и высокохудожественно реализовать его интенцию.

Согласно К. Леви-Строссу, метафоризация – один из бессознательных логических приемов, разрушающих противоречие бинарных оппозиций. В данном тексте каждое противопоставление последовательно разрешается с помощью метафорического оператора: Москва/Париж – и снег, создающий в Париже иллюзию Москвы; сон/явь – и образ «белой птицы, которая на сновидения перепорхнула в длительную явь»; пространство/время – и сон наяву, грезы тоскующей души; девушки/мужчины – и «белая тишина» – при этом фундаментальная оппозиция мужское/женское как бы вытекает из более глобальной предшествующей – люди, социум/ Природа. Высшим же звеном в иерархии оппозиционных взаимодействий текста, натянутым нервом произведения и его подспудным «первотолчком» выступает оппозиция Россия прошлого/Россия настоящего.

Текст, антитезисно структурирующий картину мира по принципу «креста реальности» (О. Розеншток-Кюсси), генерируется путем раскручивания «свернутой пружины» – заглавия «Москва в Париже». Это ярко выраженный металогизм, т.е. нарушение очевидного, законов физического мира, заявка на ирреальность, играющая роль тезаурусного переключателя из плана очевидного в план невероятного. Он служит пусковым механизмом творческой и эмоционально-волевой активности языковой личности<sup>2</sup> и одновременно – ключом к лингвориторическому анализу «целого текста» (М.Н. Кожина). Адекватной психологической реакцией, программируемой заголовком, является настрой на восприятие откровений психической сферы, тонкого мира «высоких энергий», внутренняя готовность не удивляться любой ирреальной семантической трансформации, даже ожидание ее. Уже в экспозиции – «Иногда во сне снятся мне белые птицы» – просвечивает вторая антитеза, сон/явь, и область ожиданий читателя сужается, т.к. сфера ирреального ограничивается сном (что само по себе вполне реально и даже обыденно). Затем сон действительно переносится в явь: грезы поэта навеяны белыми птицами снега; соответственно, горизонт ожиданий адресата расширяется до пределов бесконечного... Таким образом, в канале мыслеречь – речемысль, в котором – «на рубеже двух сознаний» – происходит «событие жизни текста» (М.М. Бахтин), непрерывно пульсирует психоэнергетический луч метаболической коммуникации, в процессе которой авторское – сознательное – смещение смысла редуцируется читателем. Коррекция понимания порождает семантический эффект, риторически-суггестивный результат которого – аффективное состояние получателя в результате воздействия сообщения, этос языковой личности<sup>2</sup> как конечная реализация «риторической функции языка» [Дюбуа и др. 1986: 24].

Этосный аспект авторской интенции в первых двух абзацах формирует текст имплицитно: поэт ищет духовным взором потерянную Родину, и первый снег становится для его грез неожиданной опорой. «Свиданье с белой птицей», изредка посещающей поэта в сновидениях, является счастливым

предзнаменованием духовного равновесия и гармонии с миром: «Целый день проходит у меня под знаком доброй приметы, все удается – и дело, и встречи, и замыслы. Душа целый день в порядке и внутренней сосредоточенности. Не мечется, не рвется, довольна, знает, вполне убеждена. Белая птица никогда меня не обманывает». Так вводится метасемемный лейтмотив эссе – белые птицы/крылья – снег, но пока на бессознательном уровне мотивационной сферы. И действительно, подлинная причина столь благотворного воздействия образа белой птицы еще не ясна читателю, благодаря чему фиксируется состояние когнитивно-эмоционального ожидания.

Ниспосланное Природой событие (первый снег), на фоне которого разворачивается лирический сюжет произведения, автор интерпретирует как сон наяву и воплощает свой замысел, констатируя адекватный элокутивный слой фрагмента. Суггестирующий повтор эпитета «белый» разрешается в метонимии: «Я отдернул занавеску и замер в восторге. Белые птицы, множество белых птиц, малых и побольше, весь воздух Парижа белый, и сонмы вьющихся белых крыльев». Перечислительный метатакисис призван отобразить сам процесс всматривания в белую круговерть величины, общей панорамы, в которой название города становится сигналом реальности происходящего. Автор не спешит объяснить читателю, что же происходит на самом деле, продлевая эмоционально заразительные минуты охватившего его чувства волнения (повтор) и сам момент прикосновения к таинству (метонимия). Не противореча реальности, в которой снежные хлопья действительно похожи на крылья, метасемема метонимии органично включается в метафорический образ снежной птицы, объединившей сон и явь. Поэт только что подтвердил реальность происходящего: «Уже не во сне, а наяву», – и тут же возвращает ощущение ирреального следующей фразой: «И наяву снятся сны убедительнейшие».

Почему же увиденное наяву так настойчиво уподобляется сну? Это раскрывается последующим ассоциативным скачком авторской мысли, продиктованным деятельностно-коммуникативной доминантой прагматики его языковой личности, сформировавшей творческую интенцию: выразить (и хоть на время облегчить) муки ностальгии; «Как в Москве...», и Москва далеко и может только присниться. Уже первое ее упоминание, открывающее пространный период, выстроенный по принципу амплификации, провоцирует всплеск эмоций, проявляющийся на уровне ассоциативно-вербальной сети и синтаксическим изломом и передающий ощущение неизмеримости срока разлуки с Родиной оппозицией: «Как в Москве – сто лет тому назад – сто лет? – меньше и много более...» Одновременно подчеркивается непроходимая пропасть между прошлым и настоящим, домом и эмиграцией: «как в Москве, что была на иной планете нашей жизни», что не имеет ничего общего с реальной и сегодняшней, в которой правит бал антиэтос: «Слово не было еще растоптано, а честность и доброта были совсем не удивительной повседневностью». Повторяющийся сравнительный оборот активно коммуницирует авторское восприятие первого зимнего па-



рижского утра точно таким же, как – давным-давно – в Москве, и потому так живо напоминая утраченную Россию. Даже повествуя об ужасах московской зимы 1920 г. – в очерке «Где мой дом?» – Бальмонт писал: «А все-таки мороз красив. Я весело иду по Борисоглебскому переулку...»

Размышления, воспоминания и другие формы отражения прошлого в настоящем и будущем относятся к типичным случаям создания рекурсивного развития сюжета. С точки зрения теории алгоритмов, воспоминания – это рекурсивная копия темы личности, вызванная ею самой. Как пишет А.В. Анисимов, «композиционная рекурсивность, выраженная в той или иной форме, вызывает у читателя сильное эмоциональное переживание. Рекурсия небольшой глубины, в общем-то, вызывает тревожное чувство. По мере увеличения глубины рекурсии чувство неясной тревоги нарастает, как будто ныряешь в глубокий затягивающий водоворот и не знаешь, всплывешь ли» [Анисимов 1988: 133].

Ведущая изобразительная роль в создании фреймов и картин, сменяющихся уже перед внутренним взором автора, принадлежит специфическому метатаксису, который целесообразно графически выделить, т.к. он создает в сплошном прозаическом тексте эффект «поэтической вертикали» (см.: [Штайн 1994]): крутился тихий снежный вихрь, шел снег, падали снежинки... затянулись парижские крыши белыми московскими коврами.

Заключительная часть фразы соединяет, наконец, Париж и Москву, вписывая «ирреальный период» рекурсии в основной поток фактуального изложения. Последующий синтаксический параллелизм симметрично и метатаксически объемно разворачивает дальнейшее детализированное описание Белокаменной:

*От храма до храма в ней белый свет.*

*От крыши до крыши белый сугроб. /.../*

*От улицы к улице идет и ведет белая метель. /.../*

*От месяца к месяцу белый хоровод, снеговое небо, оснеженная земля, захваченный снежинками воздух, захваченная вьюгой душа...*

«В душе глядящей – от таких сугробов на крышах – становилось полетно и легко», – замечал автор в конце предыдущего абзаца. И теперь эта перекличка вносит свою лепту в моделирование процессы восприятия (в рамках его экспрессивного стиля), создавая элементы вертикального гармонизирующего ряда уже в структуре внутреннего дискурса-интерпретанты языковой личности<sup>2</sup> и помогая последней стать «конгениальной автору».

Чтобы снежная симфония не превратилась в уравновешенно «статичную», в рамки приведенной выше метатаксической структуры вписывается симметричная анафорическая параллель мелодии огней; «От Дома до дома... перекликаются огни и зовут...»

Эффект контрастного восприятия снега и огня достигается использованием антонимических перекрестий с ярко выраженной изобразительной функцией:

*с колода войдешь в тепло,  
озябнешь – согреешься...  
и тянет уйти в морозную ночь.*

Этому ряду органично предшествует воспоминание о тревогах первой любви: придет? не придет?

Сладостное волнение передается феноменом экспликации внутренней речи, фиксирующей поток сознания: «...захваченная вьюгой душа, на полгода в горностаевой шубке, на пять и на шесть месяцев, щеки румяные, в сердце истома...» Живописующая лексика преследует цель вызвать яркие ощущения, в том числе физического характера, рождая ощущение «телесного контакта» с текстом, эстетическое чувство [Штайн 1994]: эффект осязания драгоценного меха, видения свежего румянца на щечках юной девушки, нежный сердечный трепет в топосах души читателя, где неизбежно актуализировались – хотя бы на уровне подсознания – фреймы и картины из опыта собственных любовных переживаний. Так поэт медиатором-словом заставляет звучать самые сокровенные душевные струны. Автор приглашает собеседника в свою юность, и это удастся благодаря органичному переходу на конструкции, создающие ауру задушевного разговора поэта с читателем («Идешь. Глядишь. Слушаешь собственный шаг») и эффект приобщения последнего к высочайшим взлетам человеческого духа («и мысли – в уровень со звездным небом»). Все это способствует – при адекватном внутреннем настрое, искреннем стремлении войти в созданный автором мир, желании содержательного и гармоничного общения с ним – воспитанию, облагораживанию прагматикона языковой личности<sup>2</sup>, расширению ее тезаурусного горизонта, обогащению ассоциативно-вербальной сети, развитию языковой способности и – на интуитивном уровне – росту ее собственной лингвориторической компетенции.

Яркая мелодия почти осязаемого счастья, не отраженного сквозь призму воспоминаний, а самого что ни на есть настоящего, звучит с самого начала второго посвященного Москве описательного абзаца: «Московия вся в Москве, и Москва вся в снегу, и в снеге не только снежинки, а тайны, и клады, и свежесть, и радость, и откровения неожиданностей» (ярко выраженная «певучесть» фрагмента, характерная для лирической прозы Бальмонта в целом, обеспечивается здесь метатакисом полисиндетона).

Однако уже в следующем абзаце горькая действительность врывается в изложение риторическим вопросом, эстетически заостряя антитезу, являющуюся драматическим движителем саморазвертывания текста: «Неужели это былль, это былль, а не сказка? Неужели душа была в красе...»

В подтексте прекрасного, как сказочный сон, образа Родины возникают фреймы и картины разрушенной кошмаром Гражданской войны России: «...но красота не овладела миром, а запуталась в случайном, забила в собственных силках, порвала их, вырвалась, улетела, растаяла, гонись не догонишь, лови не поймаешь, не узнаешь, где и ловить, куда направить гон свой». Авторский этос опосредованно формирует элокутивные характери-

стики текста, будучи пропущен сквозь призму пафосного спектра ассоциативно-вербальной сети. Причем если в собственно риторической прозе, по выражению Г.Г. Шпета, экспрессивные средства налагаются прямо на логический остов, то в подлинно художественной прозе (и сильная языковая личность выступает подлинно литературной личностью) метаболы представляют собой инвентивно-элокутивно-диспозитивный сплав мыслеречи – продукт поэтического (аффективно-регрессивного) идеоречевого цикла, в котором «фигурная» инвенция одновременно является элокуцией и диспозицией.

Традиционные для русской лирики мотивы пути и бездорожья, переплетаясь, рожают символ жуткого революционного беспредела: «Мчись без путей, все дороги – путь. Скользкий, тяжелый, неведомый, неопределимый, неопределенный. Знаешь только одно: все дороги – путь, приводящий к мокрой липкости, к грязи». (Амплификационное нагнетение предикатов – ведущая черта прозаического идиостиля Бальмонта, выходящая на уровень самоорганизации текста; конститутивное свойство индивидуального дискурсивно-текстообразующего процесса становится острием риторической стратегии автора и языковой базой суггестирующего эффекта.) Ставшая на какой-то момент ключевой, мифологема пути выражает в данном контексте подавленное душевное состояние поэта, черпающего психологическую поддержку лишь в успокоительно очищающим и примиряющем холоде зимних снегов: «Морозит. Слава богу. Хоть вовсе замерзнуть, но только бы без грязи». На этой полной горечи рефлексивной ноте завершается собственно московский фрагмент парижского эссе, чтобы вновь – совершенно особым образом – высветиться в финале.

Сказка-сон не заканчивается: поводом автор остается все та же белая птица. Ее «веселая прихоть» заморозила шумы Парижа, ставшие «уравномеренными», и укротила «злых», «неуютных чудовищ», «мерзких зверюг» с «подло-мягкими шинными лапами» – «самокаты» (авто), испугавшихся «московского мороза». В содержательном слое произведения, в «киноленте» сцен, образов, картин осуществляется диалектическое взаимопроникновение референта-1 – объективного мира, отраженного сознанием художника, и референта-2 – возможного мира, в котором – прежде всего, посредством метафоры – объективируются топоры души автора. Они налагаются друг на друга, рождая волшебную амальгаму: «Город по-московски побелел, стал весь красивым, спрятал свой всегдашний серый цвет под благороднейшим, под цветом белых роз и видений, мгновенной игрою раскинул везде, разбросал снежные кусты и вишневые сады в цвету...»

Влекомый белой птицей счастья, автор устремляется (прозу невольно читаешь стихами)

*В издавна привычный малый парк Мюэтт,  
в колыбель одиноких мечтаний,  
в Молчальницу.*

*И в ставший тихим,  
и в ставший звонким,  
И в ставший белым  
Булонский лес.*

Только погрузившись в природу, убежав из немилого города, найдет минутное успокоение автор. Описание Парижа, хоть и облагороженного снежным покровом, резко противопоставлено поэтической картине Москвы; непримиримость конфликта Родина/чужбина, в частности, высвечивается рефлексивным пассажем: «назвать это московским морозом можно нам только из нашей страсти к воспоминаниям», непосредственно адресованным соотечественникам-эмигрантам (точность адресации обеспечивается использованием личного и притяжательного местоимений, выполняющих функцию «терминов привлечения внимания»). Этому маленькому, затерянному в чужом мире человеческому островку противостоят чужие – парижане, не жалующие первоснежья: «Ну и город, ну и людишки!»; «а людишки все попрятались. Ведь легкий только холодок», и за то лишь благодарен автор здешним людям, «что они своим отсутствием дали... возможность чувствовать и думать, что Булонский лес – хороший Русский сад...»

Само таинство художественного творчества раскрывается перед читателем благодаря экспликации процесса наложения референта-2 на референт-1 в потоке сознания, проливающимся во внешнюю речь, фиксирующую благодаря этому все стадии перехода в зазеркалье Запредельного: «...хороший Русский сад, замороженный начинающейся зимой, остуженный и оснеженный, совсем опустевший, грудь дышит свободно, зоркий глаз упивается мастерством и размахнувшейся по особенному творческой кистью Природы, живописующий красивую прихоть нагромождения белого на белом, – и вот передо мною нечто не трех измерений, а четырех» (подчеркнуто нами. – А. В.).

Мать Природа, Вечный Космос принимают исстрадавшееся сердце в свои объятия, и вот «из четвертого измерения, из времени, влившегося в пространство, из прошлого времени России в здешнем и нездешнем Русском саду» плывут к поэту «десять белых лебедей из боярских времен и дней». Зыбкую кисею между мечтой и сном колеблют две девушки («Из времени они или из пространства, не ведаю, но смеются так по настоящему»), которые «не боятся ни внезапной зимы, ни ночного часа, ни садового затишья, ни лесного безлюдья» (хотя «мужчины все попрятались кто куда»). Олицетворением юной женственности – напоминая читателю и о той, московской, первой любви – возникают они возле лебедей, кормят их хлебом («сразу лебедям и тепло стало, и весело»), символизируя также щедрое, дарующее женское начало.

«Отпрянувший в ночь» поэт («Но в белом сне наяву девушки мне не нужны. ... Я хочу белой тишины, мне нужно сейчас отъединение в белом») в восхищенном изумлении замирает перед двумя черными лебедями. Де-

сять прежних – белых – лебедей словно символизировали Россию – обезглавленную, растерявшую свой цвет в революционном хаосе («их было ровно двенадцать, да улетел один, а за ним другой. Недосмотрели дозорные... Нет двух самых красивых лебедей, первого и второго, они не одиннадцатый и двенадцатый»). И хотя в основе возникающего в сознании читателя символического образа, очевидно, лежит абсолютно реальный конкретный факт (референт-1), будучи интенционально представленным сквозь призму авторского пафоса (референта-2), он дает новый толчок нашему ассоциативному механизму; черных лебедей – случайно ли совпадение? – тоже два, но это уже «не те улетевшие», «и все в них по сравнению с белыми иное». «Черные крылья – черное кружево» превращаются для нас в символ русской эмиграции: «Им холодно. О забытом ли дальнем Южном острове своем они тоскуют? О навеки потерянном родном?»

Яркие зрительные образы, вызванные живописующими языковыми средствами (алый клюв черного лебедя в белесоватой ночной мгле), являются теми выразительными «кадрами» энграммы, которые выполняют важную прагматическую функцию: активизируя пресуппозиционные возможности зрительно-изобретательного ряда читателя, они одновременно служат стимулятором для активного его продолжения, «пусковой площадкой» для постсуппозиции. Последняя «в наибольшей степени реализуется не во время актуального восприятия текста, а при отсроченном его восприятии... Тогда опорой читательской фантазии служат чаще всего «кадры» энграммы...» [Караулов 1992: 150]. Лебединый клюв – не просто алый, а «в ночной этой мгле алеющий» – в постсуппозиционный, «отсроченный» период более глубокого понимания-интерпретации ассоциируется и с каплями алой крови пророка-поэта, в чьей груди – «уголь, пылающий огнем», избыточная боль за поруганную Родину и погубленную красоту.

Наряду с живописующими языковыми средствами, воздействующими в модусе зрительного восприятия, к финальному апофеозу духовного прозрения подводит и ярко выраженная динамика звуковых образов. Сначала воспринимается референт-1: лебедь «кликнул чуть-чуть, и другой в ответ чуть-чуть, еще тише и как будто отдаленнее». Преломленный в топосах поэтической дуды («Странный дрогнувший звук, задрожавший в моем Русском сердце»), он с помощью метасемемного оператора сравнительного оборота переливается в референт-2, актуализирующий тонкий мир психики: «Точно где-то за дальним холмом раздался отзвук гармоник. Точно зимний колдун, в час тоскования, железными своими перстами – железо овоздушенное – ударил в некой подземности по бронзовым струнам – бронза легчайшая – и снова тишь, и тишина сама себя сдувает» (метатаксист вставных конструкций позволяет явственно расслышать интонацию поэта), заглавная Р в качестве метаплазма моделирует глубину текста в ракурсе символического стиля восприятия, выстраивая ассоциативную цепь от Русского сада к Русскому сердцу.

Наконец, подготовленная всем ходом напряженного лирического повествования, наступает развязка-катарсис: «чуть-чуть касаясь рукою стройного, черного лебедя» и на мгновение закрыв глаза («Ослепшее тело – прозревшая душа»), поэт действительно видит – уже не отягощенную навязчивым парижским фоном – Москву. И неразрешимое в физическом мире противоречие преодолевается; лебединая песня – плач о потерянном рае Родины, продолжая развиваться на основе метасемемного оператора метафоры, перерастает в торжественно-оптимистический гул колоколов, в котором поет добытая в душевных муках просветленность: «И слитным кликом безымерным, приветствуя радость восполненного чуда, торжествуя возрождение того, что умереть не может, от храма к храму несосчитанно гудят мои бессмертные колокола, только им дарованными звонными перезвонами» – ибо воистину бессмертны духовные обретения перед ликом Вечного Мироздания. Притяжательное местоимение «мои», относясь, в первом приближении, к реальным колоколам русских храмов, сохраненным памятью поэта, одновременно рисует и второй план, намечая в глубинах текста еще большую глубину: это колокола души самого «созидателя радужных видений», воплощающие «только им дарованными звонными перезвонами» великое Слово, которое было в начале и которое было Бог. И действительно, поэт – «установитель имен», сотворяющий в слове немую и безымянную до него Вселенную, собирающий ее по частям, по элементам, которые он отождествляет и выражает в звуке; он создает всепобеждающий, вечный текст как «бесконечно усиливающее самонастраивающееся устройство», «развивающееся вглубь при каждом конгениальном прикосновении к нему» [Топоров 1993: 37].

### **3.4. Тропы и фигуры как лингвориторический инструментарий лингвориторического сопротивления фашизму**

Лингвориторический инструментарий дискурсивно-текстообразующего процесса на элокутивном уровне образуют тропы и фигуры – изобразительно-выразительные средства языка. При этом активизируется элокутивно-экспрессивный механизм реализации интегральной ЛР компетенции автора речи как языковой и литературной личности. Мы проанализировали использование тропов и фигур в период Великой Отечественной войны, когда точное, яркое и выразительное слово в подлинном смысле являлось оружием, если оно оказывало запланированное воздействие на сознание миллионов. При квалифицировании изобразительно-выразительных средств мы использовали традиционные термины, в случае необходимости формулируя названия видов словесных приемов, аналогов которым в справочной литературе не было найдено. Далее будет рассмотрен иллюстративный материал, типичный для *советского официолекта* (на материале передовых статей газеты «Правда»). Некоторые примеры включены в раз-

ные рубрики, т.к. в них наблюдается комбинирование изобразительно-выразительных средств нескольких типов.

1. Ведущим системообразующим изобразительно-выразительным средством военной публицистики является вертикальная **антитеза**, в буквальном смысле «прошивающая» весь дискурс, что справедливо также для официозов. Помимо этой функции оператора глобального противопоставления враждебных идеологий, она используется в целом ряде случаев.

**1.1. Развернутая антитеза** используется при актуализации исторической памяти, например:

Народное ополчение помогло в 1812 году русской армии разбить и уничтожить армию *величайшего полководца Наполеона*. Эта армия считалась *непобедимой*. Она внушала страх правительствам Европы. *Перед ней склонялись* знамена лучших европейских армий того времени. Но ничто не могло спасти от гибели Наполеона, когда он посягнул на землю и независимость русского народа. Стеной поднялся народ против завоевателя. Крестьяне начали партизанскую войну. *Напрасно зарились* голодные французы на русский хлеб. Народная, партизанская война превращала в пустыню их путь. Чем больше углублялась армия Наполеона вглубь станы, тем вернее была ее гибель. *«Непобедимая» армия почти полностью легла* на полях чуждой ей земли. *Спаслись бегством* ничтожные остатки.

**1.2. Антитеза** выступает как **средство организации отдельных ССЦ** (сложных синтаксических целых):

- Доказана фактами нелепость немецкой теории сезонной стратегии, по которой немцы будто бы наступают *летом*, а Красная Армия<sup>4</sup> только *зимой*. Немцы были биты *и летом, и зимой*. Красная Армия наступает *зимой, летом и осенью*. Она наступает на всем огромном фронте, нанося удары в разных его местах по своей инициативе.

- Героические *отряды партизан* дезорганизуют тыл врага, уничтожают его живую силу, оружие, взрывают склады, нефтяные цистерны, портят связь, поджигают леса, не дают врагу ни куска хлеба, ни капли воды. Зарвавшийся *враг* чувствует себя в тылу, как в осажденной крепости.

**1.3. Антитеза** используются также **внутри семантических полей** «враги» и «наши»:

- Им обещали новую *военную прогулку*. Они нашли *смерть и могилы* на советской земле.

- Героизм *фронта* смыкается с героизмом *тыла*.

- *Великие победы Красной Армии* создали благоприятную обстановку для полного очищения советской земли от подлых немецких захватчиков и окончательного разгрома врага. Но ни на минуту не забудем мы, что враг еще не разбит, враг владеет огромным пространством советской земли и

---

<sup>4</sup> В словосочетании «Красная армия» написание второго слова с заглавной буквы сохранено согласно оригинальным текстам передовых статей газеты «Правда» военного периода.

держит под своей пятой миллионы советских граждан. *Блестящие победы не вскружат нам голову, не заставят нас успокоиться на достигнутом.*

**1.4. Антитеза в сочетании с метафорой и эпитетами** традиционно-го типа служит и средством организации отдельных предложений:

- *Огнем беззаветной любви к родине и смертельной ненависти к вероломному врагу горят сердца советских патриотов.*

**2.** При изображении двух полюсов используются **сравнения**:

- *Поныне живет в памяти народной слава этого войска, выросшего словно из земли, и нанесшего сокрушительный удар зазнавшемуся и хвастливому врагу.*

- *Зарвавшийся враг чувствует себя в тылу, как в осажденной крепости.*

**3.** На антитезисной основе широко используется **метафора**:

- *Неудержимой лавиной встали народы СССР в 1918–1920 годах на защиту своей земли от чужеземцев. ...И в прах рассыпались перед ними вооруженные до зубов армии, оснащенные артиллерией, танками, самолетами.*

- *И теперь, в грозную годину нашей истории, перед лицом нависшей опасности снова поднимается стеной народ.*

- *В пламенном негодовании берутся за оружие колхозники Украины.*

- *Поля сражений устланы сотнями тысяч трупов обманутых фашизмом германских солдат.*

- *Горела земля под ногами у захватчиков.*

- *Сила огромной военной гитлеровской машины была подорвана.*

- *Разбиты вдребезги грязные фашистские мечты об украинском хлебе, о кубанской пшенице, о кавказской нефти, об угле Донбасса.*

- *Огромным патриотическим воодушевлением дышат клятвы отдать себя целиком, все силы и самую жизнь на защиту родины.*

- *Красная Армия – это цвет советского народа, его прекрасная молодость, его мужественная зрелость.*

- *...Потому что Красная Армия – плоть от плоти и кровь от крови советского народа...*

**4.** Применяется **метонимия**, например, на основе связи понятий «жители – город», «солдаты – армия»:

- *Красная Армия прорвала блокаду Ленинграда и влила новые силы в героическую оборону города, любимого всей нашей страной, города, который мужественно держит стражу на важнейшем посту Советского Союза.*

- *Родная Красная Армия слышит горячие патриотические голоса, находит в них действенную поддержку. Это удесятывает ее силы.*

**5.** Частотным изобразительно-выразительным средством является **градация**, как правило восходящая, которую можно классифицировать на основе частеречной отнесенности:



### **1) градация субстантивная:**

▪ «В каждом городе, которому угрожает опасность нашествия врага, мы должны создать такое народное ополчение, поднять на борьбу всех трудящихся, чтобы своей грудью защищать свою *свободу*, свою *честь*, свою *родину* – в нашей отечественной войне с германским фашизмом».

▪ Огромным патриотическим воодушевлением дышат клятвы отдать *себя целиком, все силы и самую жизнь* на защиту родины.

▪ Не испугали украинских крестьян *ни германские генералы, ни германские палачи*.

▪ ...Потому что Красная Армия – плоть от плоти и кровь от крови советского народа, непоколебимого в своем национальном достоинстве, своей готовности отстаивать *свободу, независимость и честь народа* до последней капли крови.

▪ В письме комсомольцев товарищу Сталину, которое печатается сегодня, ярко выражены пламенные чувства любви *к Родине, к партии большевиков, к великому Сталину*.

### **2) градация глагольная:**

▪ Непобедим народ необъятной страны, когда он встает плечом к плечу в железном единстве, охваченный одним властным чувством – *разгромить, уничтожить врага*.

▪ Народное ополчение помогло в 1812 году русской армии *разбить и уничтожить* армию величайшего полководца Наполеона.

▪ Красная Армия *выбивает* их из Днепропетровска, *громит, гонит*.

### **3) градация verboидная:**

▪ Эти слова укрепили во всех уверенность в том, что враг будет *разгромлен, уничтожен*.

6. В различных формах используется **синтаксический параллелизм** в рамках ССЦ:

#### **1) прямой порядок слов:**

▪ *Успехи советских войск нарастают. Наступление непрерывно развивается*.

#### **2) обратный порядок слов** – сказуемое в препозиции к подлежащему:

▪ В ответ на зов великого вождя народов СССР Председателя Государственного комитета Оборонны товарища Сталина на защиту родной земли *поднимается* весь советский *народ*. Огнем беззаветной любви к родине и смертельной ненависти к вероломному врагу *горят сердца* советских патриотов.

▪ *Откликаются ветераны* Гражданской войны. *Воскресает молодость* их. *Загораются* ярким пламенем *глаза*.

▪ Так осуществляется массовое изгнание немцев из советской земли. *Освобождены* громадные пространства. *Избавлены* от фашистского рабства миллионы советских граждан. *Разбиты* вдребезги грязные фашистские мечты об украинском хлебе, о кубанской пшенице, о кавказской нефти, об угле Донбасса.

### 3) *инверсионный параллелизм* – препозиция ремы:

*Поперек горла* стала тогда (в 1918 г. – А. В.) врагу украинская пшеница. *Дорого* он заплатил за свой грабеж. *Не испугали* украинских крестьян ни германские генералы, ни германские палачи. *Горела* земля под ногами у захватчиков.

### 4) *анафорический параллелизм*:

*Нет места* для беспечности и благодушия. *Нет места* и для слабости.

### 5) параллелизм грамматических форм в рамках предложения:

*Не видать* фашистскому грабителю советского хлеба, *не пользоваться* урожаем колхозных полей, *взращенным* честными трудовыми руками!

7. В качестве средства внутрифразовой организации применяется как **асиндетон** (бессоюзие), так и **полисиндетон** (многосоюзие):

#### 1) примеры использования фигуры **асиндетона**:

▪ И в прах рассыпались перед ними вооруженные до зубов армии, оснащенные *артиллерией, танками, самолетами*.

▪ Героические отряды партизан *дезорганизуют* тыл врага, *уничтожают* его живую силу, оружие, *взрывают* склады, нефтяные цистерны, *портят* связь, *поджигают* леса, *не дают* врагу ни куска хлеба, ни капли воды.

▪ Сокрушительными ударами по врагу Красная Армия *расчищает* себе путь в захваченную немцами Белоруссию, *освобождает* Смоленщину, *пододвигает* свой фронт вплотную к Гомелю, Витебску, Могилеву.

#### 2) примеры использования фигуры **полисиндетона**:

▪ Красная Армия побеждает, *потому что* в воинах Красной Армии, в рядовом и командном составе воспитываются ленинско-сталинские черты бесстрашия, беззаветной любви к своему народу, к своей родине; *потому что* ведет Красная Армия справедливую, священную Отечественную войну; *потому что* Красная Армия – плоть от плоти и кровь от крови советского народа, непоколебимого в своем национальном достоинстве, своей готовности отстаивать свободу, независимость и честь народа до последней капли крови.

Красная Армия побеждает и окончательно победит, *потому что* вся она, от генерала до бойцов, овладевает по приказу своего Верховного Главнокомандующего Маршала Советского Союза товарища Сталина мастерством военного дела; *потому что* она неустанно училась и учится; *потому что* советские полководцы соединяют суворовские традиции со сталинской наукой современного военного искусства.

### 8. Типовым выразительным средством выступает **повтор**:

• Красная Армия прорвала блокаду Ленинграда и влила новые силы в героическую оборону *города*, любимого всей нашей страной, *города*, который мужественно держит стражу на важнейшем посту Советского Союза.

- Но ни на минуту не забудем мы, что *враг* еще не разбит, *враг* владеет огромным пространством советской земли и держит под своей пятой миллионы советских граждан.

- Будем трудиться *еще более* напряженно, *еще более* самоотверженно, чтобы помочь нашей родной Красной Армии нанести новые сокрушительные, смертельные удары фашистской гадине!

- *Победа* следует за *победой*.

- *Героизм* фронта смыкается с *героизмом* тыла.

9. Средством диалогизации речи, способствующей лучшему ее восприятию, выступает **введение прямой речи**:

На митинге на Московском тормозном заводе *мастер тов. Шевченко* сказал:

- – Несмотря на свои 54 года, я способен держать винтовку. В годы Гражданской войны я добровольцем ушел в Красную Армию. Сейчас прошу, в ответ на призыв вождя, зачислить меня в народное ополчение. Клянусь бить врага до полного его уничтожения.

- Героический дух Запорожской Сечи оживает *в воззвании колхозников Запорожья*: «Став грудью на защиту родины, мы по-запорожски скажем кровавому Гитлеру: твоего війска мы не боїмось. Землею и водою будем битись з тобою!»

- Исполнились вещие *слова товарища Сталина*: «Будет и на нашей улице праздник!»

10. Типичную фразеологию официолекта периода Великой Отечественной войны образуют **устойчивые сочетания** типа **клише**:

1) *атрибутивные, субстантивные, с полным согласованием и прямым порядком слов*:

а) *простые*:

полное уничтожение; огромные потери; серьезная опасность; неминуемая расплата; торжественные салюты; военное чудо, беспрецедентное наступление, победный путь, суворовские традиции, первоклассное оружие, благоприятная обстановка; блестящие победы;

б) *сложные*:

огромная военная машина; несокрушимый наступательный прорыв; новые великие победы;

в) *с однородными определениями*:

справедливую, священную Отечественную войну; сокрушительные, смертельные удары;

2) *обстоятельственные, глагольные, с управлением (предложные и беспредложные)*:

отстаивать до последней капли крови, обходиться дорогой ценой;

3) *субстантивные сложные с разными типами связей, исходящих от одного слова*:

исторические бои за Сталинград, сокрушительными ударами по врагу, блестящий перечень побед, героическая оборона города;

4) *комбинированные*, со связями, исходящими от разных стержневых слов:

ленинско-сталинские черты бесстрашия, беззаветной любви к своему народу, к своей родине; полное очищение советской земли; сталинской наукой современного военного искусства; грозная година нашей истории; нанести вражеским армиям тяжелые военные поражения; слушать с глубоким волнением; взламывать сильнейшую укрепленную линию; груды исковерканного металла; перед лицом нависшей опасности.

**11.** Специфически автократическим приемом речевого воздействия, однако психологически оправданным в военный период, очевидно, можно считать создание образа глобального субъекта, ощущения социальной монолитности путем использования определительных местоимения *весь, каждый*, конструкций типа *нет человека...*, *который бы не...* и т.п. Так как этот прием очень типичен для советской прессы, его дежурный характер дает возможность квалифицировать его как **стертую «советскую гиперболу»**:

▪ В ответ на зов великого вождя народов СССР Председателя Государственного комитета Оборона товарища Сталина на защиту родной земли поднимается *весь советский народ*.

▪ Не только Красная Армия, но и *весь советский народ* отстаивает и впредь с еще большим упорством и страстью будет отстаивать каждую пядь родной земли.

▪ Красная Армия прорвала блокаду Ленинграда и влила новые силы в героическую оборону города, любимого *всей нашей страной*, города, который мужественно держит стражу на важнейшем посту Советского Союза.

▪ За винтовку берется *каждый*, кто может держать ее в руках.

▪ *Нет человека* в нашей стране, любящего родину, чья рука не тянулась бы теперь к винтовке.

▪ Торжественными салютами от имени Родины отмечает столица нашей Родины Москва славные победы Красной Армии, наполняющие радостью сердца *всего советского народа*.

▪ Для *всех комсомольцев* высшая честь – это честь советского воина, защитника Родины.

▪ *Вся страна* любовно работает на Красную Армию, крепя в тылу каждый ее шаг на фронте.

▪ Красная Армия идет вперед, к новым великим победам. С ней *все мысли, все думы* советского народа.

**12.** При характеристике положительного субъекта его действия вводятся в мировой контекст, что можно условно квалифицировать как **«фигуру масштабности»**:

- Ни одна армия в мире не знала столь длительного непрерывного наступления.

- Блестящий перечень этих побед открывается историческими боями за Сталинград, *беспримерным в истории войн окружением и разгромом* двух отборных гитлеровских армий.

- Красная Армия *в ожесточенных боях, изумивших мир*, отбросила врага далеко от Волги и погнала его прочь, на запад.

**13.** Пророческую тональность приобретает фигура, рассмотренная нами ранее применительно к заглавиям и концовкам, – **«будущее заклинательное»:**

- С каждым часом борьбы эта *расплата будет дороже. Враг не выдержит* мощных ударов Красной Армии и великого резерва народных ополченцев и славных героических помощников Красной Армии – партизан в тылу врага, в оккупированных им районах.

Перечисленные изобразительно-выразительные языковые средства иллюстрируют специфику лингвориторического инструментария советского дискурса периода Великой Отечественной войны. Как показали наши наблюдения, представленный материал отражает элокутивную тактику офицолекта в целом и позволяет заключить, что арсенал родного языка был максимально задействован с целью мобилизации моральных сил миллионов для победы в смертельной схватке. При этом в основном используется универсальный риторический арсенал с добавлением специфических оттенков, культивирующих автократическое языковое сознание.

В заключение данного раздела для самоконтроля предлагаем следующие *вопросы и задания*:

- Представьте типологию языковых функций, выстроенную в рамках лингвориторического подхода.

- Сравните несколько типологий изобразительно-выразительных средств языка, охарактеризуйте свою рабочую классификацию.

- Охарактеризуйте элокутивно-экспрессивные аспекты лингвориторической поэтики, покажите роль метабол (риторических тропов и фигур).

- Раскройте суть феномена самоорганизации художественного текста. Обоснуйте положение о том, что (художественный) дискурс-текст является самоорганизующейся системой.

- С опорой на схему (рис. 3.2) охарактеризуйте художественный дискурс-текст как синтез-структуру. Приведите примеры, демонстрирующие ее синергетический характер.

- Как Вы понимаете терминологическое сочетание *лингвориторические ценности*? Приведите примеры таких ценностей, обусловленных картиной мира и мировоззренческими установками литературной личности.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ К ТЕМЕ 3

- Аверинцев С.С., Франк-Каменецкий И.Г., Фрейденберг О.М. От слова к смыслу: Проблемы тропогенеза. – М.: УРСС, 2001.
- Алисова Т.Б. Вопросы прагматики в итальянской лингвистике двух последних десятилетий // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: тезисы Международной конференции. – Т. 1. – М., 1995. – С. 16.
- Анисимов И.В. Информатика. Творчество. Рекурсия. – Киев: Наукова думка, 1988. – 224 с.
- Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5–32.
- Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР: СЛИЯ. – 1981. – № 4. – Т. 40. – С. 356–367.
- Арутюнова Н.Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1970. – С. 147–173.
- Баранов А.Г. Динамические тенденции в исследовании текста // Stylistika. IV. – 1995. – С. 54–67.
- Бахтин Н.М. Из жизни идей. Статьи. Эссе. Диалоги. – М.: Лабиринт, 1995. – 152 с.
- Белый А. Магия слов // Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма: в 2 томах. – Т. 1 / Вступ. ст., сост. А.Л. Казин, коммент. А.Л. Казин, Н.В. Кудряшева. – М.: Искусство, 1994. (История эстетики в памятниках и документах) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/b/belyj\\_a/text\\_13\\_1909\\_simvolizm.shtml](http://az.lib.ru/b/belyj_a/text_13_1909_simvolizm.shtml).
- Блэк М. Метафора // Теория метафоры / пер. с англ., общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 153–172.
- Борботько В.Г. Основания фазового анализа речевой деятельности // Принципы и методы исследования в филологии: Конец XX века. Сборник статей научно-методического семинара «Textus». – Вып. 6 / Под ред. д-ра филол. наук проф. К.Э. Штайн. – СПб.–Ставрополь, 2001. – С. 458–461.
- Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. – Изд. 4. – М.: URSS, 2011. – 288 с.
- Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов филологических специальностей высших учебных заведений. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 367 с.
- Гаврилова Г.Ф. К вопросу о лексикографическом описании сочинительных союзов // Неполнозначные слова и проблемы их функционального и лексикографического описания: межвузовский сборник научных трудов. – Ставрополь: СГПИ, 1993. – С. 12–13.
- Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте: монография / Отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Наука, 1988. – С. 11–26.
- Гаспаров М.Л. Античная риторика как система // Античная поэтика: риторическая теория и литературная практика. – М.: Наука, 1991а. – С. 27–59.
- Гаспаров М.Л. Ораторская проза // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – С. 260–261.

Герман И.А. Лингвосинергетика: монография. – Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2000. – 168 с.

Дюбуа Ж. и др. Общая риторика: Пер. с фр. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др.; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. – М.: Прогресс, 1986. – 392 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

Караулов Ю.Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. – М.: Наука, 1992. – 176 с.

Кожевникова Н.А. Типы повествования в русской литературе XIX–XX вв. – М.: Институт русского языка РАН, 1994. – 333 с.

Кормановская Т.П. Сочинение и подчинение в свете коммуникативного подхода // Филологические науки. – 1989. – № 3. – С. 52–58.

Крылова О.А. Хиазм: текстовая природа экспрессивности // *Stylistika*. IV. – 1995. – С. 210–214.

Леденев Ю.И. Неполнозначные слова и аспекты их лексикографического описания // Неполнозначные слова и проблемы их функционального и лексикографического описания: межвузовский сборник научных трудов. – Ставрополь: СГПИ, 1993. – С. 3–11.

Метафора в языке и тексте: монография / Отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Наука, 1988. – 176 с.

Одинцов В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – М.: Наука, 1980. – 263 с.

Пиотровский Р. Г. О лингвистической синергетике // Научно-техническая информация. Серия 2. Информационные процессы и системы. – 1996. – № 12. – С. 1–12.

Ричардс А.А. Философия риторики // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 44–67.

Сиротинина О.Б. Разговорная речь в системе литературного языка и разговорность в истории русской художественной речи // *Stylistika*. IV. – 1995. – С. 86–102.

Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте: монография / Отв. ред. В.Н. Телия. – М.: Наука, 1988. – С. 26–52.

Теория метафоры: сборник: пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

Топоров В.Н. Об «экстропическом» пространстве поэзии (поэт и текст в их единстве) // От мифа к литературе. – М., 1993. – С. 25–42.

Топоров В.Н. Фигуры речи // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 542–543.

Хазагеров Г.Г. Фигура: метаязыковой аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Краснодар, 1995. – 27 с.

Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций и Словарь риторических фигур: учебное пособие / Отв. ред. Е.Н. Ширяев. – Ростов н/Д, 1994. – 320 с.

Штайн К.Э. Гармоническая организация поэтического текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. / Российский государственный педагогический университет. – СПб., 1994. – 39 с.

## ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ТЕКСТЫ

Бальмонт К.Д. Где мой дом: стихотворения, художественная проза, статьи, очерки, письма / сост., авт. предисл. и коммент. В. Крейд. – М.: Республика, 1992. – 448 с.

Правда. – газ. 1941–1945 гг.



## **4. КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.**

### **4.1. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система**

#### ***4.1.1. Введение в концепцию непрерывного лингвориторического образования***

В качестве установочной информации охарактеризуем структуру и содержание нашей монографии по педагогическому докторскому исследованию: «Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система: принципы проектирования и опыт реализации» (3-е изд.: Электронный ресурс) [Ворожбитова 2015].

В *первой главе* монографии раскрыта роль принципа социокультурной детерминированности в проектировании лингвориторического (ЛР) образования, определены базовые понятия исследования. Результаты первого этапа предпроектной спецификации инновационного педагогического процесса показали, что снижение качества образования в постсоветской России проявилось, прежде всего, в неудовлетворительном состоянии речемыслительной культуры российского общества. Острые вопросы «языкового существования нации», необходимости риторической подготовки в школе и вузе активно обсуждаются в педагогической прессе и сборниках материалов научных конференций на всех уровнях – от философского, политического, психологического, общепедагогического до собственно методического. В серьезных проблемах школьного и вузовского обучения русскому языку концентрированно и наглядно отразились и инновационная устремленность системы российского образования, и его болевые точки: неадекватность социокультурным реалиям, преимущественно репродуктивный характер обучения, предметная изолированность, дробность и нефункциональность приобретаемых знаний, умений и навыков в рамках жизнедеятельности индивида, стихийный характер воспитания и развития личности в процессе обучения и др. Как показал анализ научно-педагогической литературы и практики преподавания русского языка, конечная нерезультативность методических поисков обусловлена их частно-косметическим характером под эгидой лингвоцентризма, тогда как *демократизация общества* неразрывно связана с *риторизацией образования*. Последняя выступает механизмом перевода изучения родного языка (а тем самым и другим дисциплинам) в русло личностно-деятельностного подхода, практическим средством реализации «парадигмального скачка» к гуманизации и гуманитаризации в массовом образовании.

Субъектом социокультурно-образовательного пространства выступает языковая личность, именно в этом аспекте должны, прежде всего, рассмат-

риваться как обучающийся, так и педагог. Дидактическим ориентиром процесса формирования речемыслительной и собственно коммуникативной культуры выступает интегральная ЛР компетенция языковой личности, разработанная с учетом дополненности лингвистики (антропоцентрической и системно-структурной) и неориторики. Высокая ЛР компетенция языковой личности реализует этносоциокультурную модель *ЛР идеала*, под которым понимается образцовое по форме, оптимальное по содержанию, этически ответственное совершение субъектом речи языковых операций (лингвистика), текстовых действий и коммуникативной деятельности (риторика) в речевых событиях разных типов. Сущностными признаками ЛР идеала как базового компонента культурно-образовательного пространства выступают историческая и этносоциокультурная обусловленность, когнитивно-коммуникативная природа, мировоззренчески-аксиологический статус, нормативно-предписательный характер, инвариантно-вариативный принцип структурной организации, образовательно-воспитательная предназначенность, личностнообразующий потенциал.

Специфика языковой ситуации в России XX в. обусловила социокультурную динамику типологических черт совокупной языковой личности – от «тоталитарной» модели (прошлое), к постсоветской (настоящее) и демократической (будущее). Современной модификацией отечественного ЛР идеала и адекватным стратегическим приоритетом нынешнего этапа образовательной политики правомерно считать идеальную модель ***сильная языковая личность демократического типа***. Помимо высокой ЛР компетенции, этической ответственности за речевые поступки и экстралингвистической эрудиции, организованной на культурологической основе, ее характеризует социокультурно востребованная демократическая стратегия коммуникации: стремление к гуманизированным субъект-субъектным отношениям, конструктивному диалогу, широкой дискуссии с целью достижения согласия, принятия взаимоприемлемых решений, гармонизации общения. Педагогической доминантой становления такого «адекватного гражданина» выступает самопроектирование языковой личности с позиций ЛР идеала.

Содержание *второй главы* иллюстрирует действие принципов научной интеграции и гармоничного сочетания традиции и инновации в проектировании системы ЛР образования. На основе анализа достижений российской филологической и психолого-педагогической науки, методики преподавания русского языка и конкретно развития речи характеризуется сущность инноваций последних десятилетий, на базе которых сформировалась концепция ЛР образования. Если отправной пункт традиционных лингводидактических построений – «образ языка» системно-структурной лингвистики, то теоретической основой личностно ориентированного подхода выступает лингвистика антропоцентрическая, а филологическим коррелятом деятельностного подхода является неориторика – «функциональный язык

культуры», методологический продукт «риторического Ренессанса» конца XX в. В современной интерпретации классический риторический канон (инвенция – изобретение, диспозиция – расположение, элокуция – языковое выражение) выступает универсальным идеоречевым циклом «от мысли к слову» и, соответственно, технологией эффективной, т.е. целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речемыслительной деятельности, результатом которой является успешность и продуктивность социокультурной коммуникация. Методисты-речеведы обращаются к неориторике в связи с ее огромным гуманистическим потенциалом, идейно-нравственным и одновременно сугубо дидактическим: она синтезирует в ракурсе практического применения различные аспекты гуманитарного образования и создает действенные стимулы к овладению родным языком как орудием максимальной самореализации личности в широком этносоциокультурном контексте. Прикладным аспектом ЛР парадигмы как интегративного направления филологической науки закономерно стала концепция непрерывного ЛР образования: именно языковая личность, совершающая универсальный идеоречевой цикл «от мысли к слову», есть эпицентр проблематики социокультурно-образовательного пространства и связующее звено различных аспектов ее научной разработки.

В главе показана роль междисциплинарного синтеза базовых психолого-педагогических теорий и частных модернизаций процесса обучения русскому языку в формировании концепции ЛР образования, раскрыто действие принципа гармоничного сочетания традиции и инновации в его проектировании. Гуманистическая научная платформа основоположников методики отечественного языка Ф.И. Буслаева и К.Д. Ушинского осмысливается в работе с учетом достижений современного этапа развития методической мысли, что позволяет обосновать преемственный и синтезирующий характер концепции ЛР образования. Она восстанавливает естественную иерархию приоритетов в обучении родному языку: 1) коммуникативная деятельность; 2) текстовые действия; 3) языковые операции – на базе синтеза основных подходов к развитию речи (лингвистический, или поуровневый, психолингвистический, риторический, введение курсов словесности). Если понятие «развитие речи» фиксирует в большей степени процесс и результат образовательного процесса, то термин «риторика» фокусирует теоретико-методологическую основу и инструментально-методическую сущность этого процесса. Интегративный ЛР подход обеспечивает *концептуальное единство курса «Русский язык», цель которого – на основе обобщения программных формулировок – формулируется следующим образом: формирование интегральной ЛР компетенции обучающегося в целях его воспитания и развития как языковой личности.*

При отсутствии в учебном плане предмета «Риторика» тем самым регулируется применение дидактических средств, созданных методистами-речеведами в 90-е гг. в идейном ключе «риторического Ренессанса», на обычных уроках русского языка; при наличии спецурока на

взаимодополняющей основе организуется работа по обучению языку как системе, развитию связной речи (изложения, сочинения), культуре общения, ораторскому искусству – скоординированно с изучением литературы, иностранных языков, других гуманитарных предметов. Поскольку интегративный ЛР подход базируется на пересечении универсальных категорий *язык – речь – речевая деятельность, языковая личность, идеоречевой цикл «от мысли к слову»*, он выступает теоретическим обоснованием процесса реформирования филологического образования за счет его антропоцентризации и риторизации. В связи с фундаментальностью речемыслительного аспекта это играет важнейшую роль для процесса модернизации российской образовательной системы.

Таким образом, в результате второго этапа предпроектной спецификации проектируемого педагогического процесса – теоретического анализа проблемы в рамках междисциплинарного синтеза (с опорой на эмпирические данные) – в главе сделано заключение о том, что во второй половине 90-х гг. XX в. в России наблюдается качественная смена парадигмы в языковом образовании: с возвращением в систему школьной и вузовской подготовки риторики, вбирающей в себя все речеведческие аспекты, оно должно закономерно трансформироваться в ЛР образование. Установка последнего на практическое воплощение программных деклараций – о развитии речи как принципе и конечном практическом результате школьного обучения русскому языку, о культуре мышления, речи, общения специалиста как необходимому продукту вузовского обучения – базируется на признании паритетности лингвистического и риторического образования, установлении между этими сферами четких и педагогически эффективных взаимодействий в целях системного формирования речемыслительной культуры как базового личностного качества обучающегося. В связи с междисциплинарным характером процесса его формирования необходима эксплицитная для субъектов педагогического процесса технологическая ЛР основа обучения всем учебным предметам, что должно обеспечить результативность системы российского образования.

В содержании *третьей главы* монографии отражено действие принципов научной интеграции и антропоцентризма в проектировании системы ЛР образования. Структура интегральной ЛР компетенции и механизмов ее реализации, разработанная на пересечении антропоцентрической лингвистики, психолингвистики, неориторики, лингводидактики с учетом философских оснований и психолого-педагогических закономерностей, выступает логико-содержательным ядром процесса обучения языку и речи, а в рецептивной проекции – также литературе. Категориальная система ЛР образования позволяет осмыслить базовые педагогические категории (обучение, воспитание, развитие) в аспекте речемыслительной культуры с учетом межпредметного характера ее формирования. Риторический идеал «Благо – добро, Мысль – истина, Красота – гармония» как синтез нравственно-этической, интеллектуальной, эмоционально-эстетической культуры

личности совпадает с целями гуманистического образования, соответственно, предложенные интерпретации базовых категорий педагогики актуальны при любом виде образовательной программы. Предложенные *модели речемыслительной культуры и антикультуры* (с одной стороны, механизмы ЛР компетенции, реализующие «качества хорошей речи», с другой – типология сбоев в их работе как «опасных мест» коммуникации) в их взаимосвязи образуют проектную основу для запуска движущей силы педагогического процесса – *самопроектирования языковой личности*, осуществляемого в критериях и нормах современного русского ЛР идеала. Ведущая роль в создании у обучающегося стремления повседневно совершенствоваться в области речемыслительной культуры с целью стать сильной, профессиональной, образцовой русской языковой личностью, принадлежит преподавателю-филологу, который должен соответствующим образом ориентировать педагогов других специальностей.

Благодаря диалектическому взаимовлиянию ЛР формы выражения и экстралингвистического содержания обучения («мысль совершается в слове») ЛР образование становится катализатором актуализации и формирования межпредметных связей, обеспечивая *положительный эффект педагогической синергетики*. Синтез многофакторных взаимодействий встречных процессов (само)образования, (само)обучения, (само)воспитания материализуется в новых ступенях развития языковой личности как последовательных синергетических продуктах образовательного процесса. ЛР образование предстает средством экспликации других пластов, сфер, областей современного образования – экономического, математического, экологического и др.: реконструированный на основе ГОС высшего профессионального образования оптимальный стиль речемыслительной деятельности специалиста есть органичный сплав общекультурной, философско-этической, психолого-педагогической, предметно-специальной подготовки, адекватно реализуемый с помощью арсенала ЛР средств в рецептивно-аналитическом, репродуктивно-конструктивном, продуктивно-творческом регистрах.

На ступени высшего педагогического образования подсистема ЛР образования обеспечивает ценностно-мотивационную базу педагогической деятельности как вербализованного процесса, когнитивно-методологическую основу речемыслительной культуры педагога, оптимальность конкретной профессионально-педагогической инструментовки. На основе сущностных признаков *ЛР идеала* как базового компонента культурно-образовательного пространства рассмотрен *комплекс его функций в педагогической деятельности*: этносоциокультурно-идентифицирующая, критериально-ориентационная, проективно-конструктивная, дидактико-технологическая, воспитательно-мировоззренческая, образовательно-развивающая, личностно-самопроектировочная.

В главе сформулированы определения принципов проектирования ЛР образования как инновационной педагогической системы (социокультур-

ной детерминированности, научной интеграции, антропоцентризма, гармоничного сочетания традиции и инновации, ступенчатого моделирования, содержательной модернизации на межпредметной основе, ЛР технологизации, всеобщей разновозрастной апробации). Являясь сущностными обобщениями реальных этапов формирования и апробации концепции ЛР образования, они носят общий характер по отношению к проектированию образовательных систем гуманистической ориентации и служат проектной основой модернизации функционирующих образовательных систем путем системных и последовательных инноваций на разных образовательных ступенях. Принципами 2-го порядка выступают конкретизированные в аспекте речемыслительной культуры педагогические и собственно методические принципы обучения и воспитания.

Далее раскрыты теоретико-методологические основы взаимодействия лингвистики и культурологии как логико-содержательной основы педагогической интеграции, акцентирован инновационный потенциал концепции ЛР образования. На культурологической основе сформулированы стратегия и тактика ЛР образования, фиксирующие узловые пункты процесса формирования высокой ЛР компетенции как сущностного коррелята речемыслительной культуры. Они рассматриваются автором в качестве научно-методической программы перестройки системы российского образования в сфере формирования речемыслительной культуры подрастающих поколений.

Содержание *четвертой главы* монографии демонстрирует действие принципов ступенчатого моделирования, содержательной модернизации на межпредметной основе, ЛР технологизации и всеобщей разновозрастной апробации в проектировании системы ЛР образования. Базовым личностным качеством, вершиной «пирамиды целей» инновационного педагогического процесса выступает ***готовность к самопроектированию в качестве сильной языковой личности демократического типа*** (или к ЛР самопроектированию). Она включает ЛР ориентированность (*план стремления*, воспитательный аспект) и ЛР ориентировку (*план способности*, дидактический аспект), на основе которых формируется *опыт* эффективной речемыслительной *деятельности*. В структуре готовности, таким образом, выделяются следующие компоненты: мотивационно-волевой, информационно-содержательный, операционально-деятельностный и эмпирический. Моделирование педагогического процесса в системе непрерывного ЛР образования конкретизирует идеальную социокультурную модель с учетом специфики образовательных ступеней. Фазам процесса становления сильной языковой личности демократического типа соответствуют «идеальные образы» выпускников; возрастные этапы достижения генеральной цели педагогического процесса знаменуются психолого-лингвистическими новообразованиями в структуре языковой личности на всех уровнях.

Сопоставительный анализ целефункционального моделирования в одном их аспектов ЛР самопроектирования (формирование готовности к

культурному общению (начальная школа) и к речевому самосовершенствованию на основе профессионально ориентированного ЛР идеала (педвуз) демонстрирует глубинную преемственность и динамику количественно-качественных приращений содержания образования. Тем самым подтверждается вывод о необходимости концептуальной и системной организации образовательного процесса в области родного языка в рамках **непрерывного ЛР образования**, которое проектируется в виде **комплекта преемственных образовательных программ**.

ЛР основа межпредметной интеграции образовательного процесса способствует повышению его эффективности при любом виде образовательной программы – естественно-научной, экономической и т.д. Собственно ЛР образовательную программу отличают следующие *видовые характеристики*: 1) уровень образования – повышенный; 2) ориентация образования – гуманитарная; 3) профильная ориентация – подготовка профессиональной языковой личности для социальных зон повышенной речевой ответственности (педагогика, юриспруденция, политика, административно-управленческая деятельность, менеджмент, сервис и др.); 4) ориентация на развитие филологической и психолого-педагогической одаренности. Конструирование лингвориторически ориентированного педагогического процесса предполагает обновление содержания образования и усиление межпредметной интеграции на базе инвариантных аспектов речемыслительной деятельности. В главе охарактеризованы инновационные рабочие программы вузовских курсов речеведческого, методического, теоретико-лингвистического характера, школьного курса «Русский язык», при отборе и структурировании содержания которых реализуются принципы антропоцентризма, научной интеграции, гармоничного сочетания традиции и инновации, содержательной модернизации на межпредметной основе. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили позитивные изменения по критериям сформированности готовности к ЛР самопроектированию: мотивационному, рефлексивному (уровень воспитанности), теоретическому, практическому (уровень обученности) – на разных образовательных ступенях.

В заключение охарактеризуем реальные *этапы создания и внедрения концепции ЛР образования*, которые, будучи обусловлены принципами проектирования ЛР образования, также носят достаточно универсальный характер:

1) *аналитический этап*: изучение актуальных проблем культурно-образовательного пространства в области речемыслительной культуры граждан, теории и практики обучения русскому (родному) языку;

2) *синтезирующий этап*: интеграция подходов и направлений филологической и психолого-педагогической науки в области речемыслительной культуры, позитивных тенденций в методике русского языка в рамках вторичной методологии на основе системного и синергетического подходов;

3) *концептуальный этап*: структурирование интегральной ЛР компетенции языковой личности как теоретической основы скоординированного изучения системы языка и овладения эффективной речевой деятельностью; разработка идеальной социокультурной модели «сильная языковая личность демократического типа» как стратегической цели системы российского образования и инструмента его модернизации;

4) *этап первичной апробации*: совершенствование преподаваемых или курируемых учебных языковедческих, речеведческих, методических курсов для разных ступеней образования, создание учебных пособий и методических разработок на концептуальной ЛР основе;

5) *проектировочный этап*: создание ряда проектных документов, формулирование видовых характеристик образовательной ЛР программы, создание пакета преемственных образовательных программ, руководство инновационной работой по их внедрению на разных ступенях обучения;

6) *этап всеобщей апробации*: параллельное фиксирование, анализ и обобщение результатов широкой апробации образовательной концепции, развитие ее частных аспектов в исследованиях аспирантов, студентов-дипломников, методической работе курируемых учителей; публикация, в том числе под нашим руководством, методических брошюр, учебных пособий, фрагментов монографий;

7) *этап итогового обобщения*: завершающая часть гносеологического круга «от потребностей практики – к созданию концептуальной платформы, ее практической апробации и формированию теории».

Таким образом, результаты проводившегося в течение десяти лет исследования приводят нас к логическому выводу об **отсутствии альтернативы интегративному ЛР образованию** как инструменту вывода России из духовно-нравственного и социально-политического кризиса. Перспективными направлениями работы по данной проблеме являются, в частности, дальнейшая детализирующая разработка системы лингвориторико-культурологического образования, создание региональной образовательно-информационной технологии на ЛР принципах, дидактическое обеспечение формирования би- и полилингвальной ЛР компетенции и др. Полное теоретико-методическое обеспечение процесса полноценного формирования всех механизмов реализации ЛР компетенции с учетом возрастных особенностей обучающихся – совместная задача педагогов и психологов, филологов, философов, социологов.

Итак, термин *лингвриторика* имеет три основных значения:

1) *направление, подход, парадигма* филологической науки на базе интеграции лингвистического и риторического знания, централизованного относительно структуры интегральной ЛР компетенции языковой личности как субъектной формы существования языка;

2) *учебная дисциплина* интегративного характера;

3) *педагогическая проектная основа* формирования интегральной ЛР компетенции обучающейся языковой личности.



*Педагогическая лингвориторика* исследует проблемы формирования интегральной ЛР компетенции и соответствующие закономерности, принципы, условия эффективности, оптимальные формы организации, методы и приемы образовательного процесса, обеспечивающего становление сильной языковой личности демократического типа. Ее *основными системно-образующими понятиями* выступают:

- трихотомия «язык – речь – речевая деятельность» и соответствующие наборы системно-структурных характеристик социокультурной коммуникации;

- языковая личность и уровни ее структуры;

- классический риторический канон как универсальный идеоречевой цикл «от мысли к слову»;

- интегральная ЛР компетенция, ее субкомпетенции, механизмы реализации, регистры, режимы, формы их работы;

- типология коммуникативных, текстовых и языковых ошибок как сбоев в работе того или иного ЛР механизма;

- уровневая система «речевой акт – речевой поступок – речевое поведение – речевое взаимодействие» и соответствующие взаимозависимости ЛР самореализации языковой личности;

- отечественный речевой идеал, его структура, этико-эстетические категории, принципы, нормы;

- сильная языковая личность демократического типа как современная модификация отечественного ЛР идеала, ее характеристики;

- субъект-субъектный характер речевых взаимоотношений, гармонически диалогизированная коммуникация, коммуникативный консонанс (= эффект);

- образование/самообразование, обучение/самообучение, воспитание/самовоспитание, развитие, осмысляемые в рамках ЛР парадигмы, и др.

ЛР образование реализуется в процессах ЛР обучения и самообучения, ЛР воспитания и самовоспитания, оптимальная синергетика которых обеспечивает эффективность ЛР развития субъекта как языковой личности. Приведем эксплицитные формулировки данных базовых категорий (с опорой на концепции В.В. Краевского, Б.С. Гершунского, В.С. Безруковой).

**ЛР образование** как государственная, общественная, личная ценность – специально организованная система необходимых для развития языковой личности условий, процесс и результат изучения, усвоения и творческого применения основ лингвистической и риторической теорий с целью эффективной речемыслительной деятельности в ходе социокультурной коммуникации. ЛР образование *как процесс* подразумевает соответствующую корректировку целей, содержания, методов обучения, организационных форм и методических условий. ЛР образование *как результат* образовательного процесса есть готовность языковой личности успешно решать реальные задачи социокультурной коммуникации посредством целенаправленной речемыслительной деятельности в уровневой динамике «грамот-

ность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет». *ЛР самообразование* – система внутренней самоорганизации личности по усвоению речемыслительного опыта поколений, направленная на развитие механизмов реализации собственной ЛР компетенции как орудия мышления и общения.

*ЛР обучение* – процесс передачи и приема опыта оптимальной речемыслительной деятельности поколений во взаимодействии педагога и обучающихся. *ЛР самообучение* – процесс непосредственного получения личностью опыта оптимальной речемыслительной деятельности благодаря собственным устремлениям, выбору дидактических средств.

*ЛР воспитание* – «очеловечивание», облагораживание мотивационного уровня языковой личности, стимулирование высоких деятельностно-коммуникативных потребностей, формирование положительных этосных, логосных и пафосных стереотипов. *ЛР самовоспитание* – процесс освоения личностью опыта полноценной в духовно-нравственном, интеллектуально-эмоциональном отношении речемыслительной деятельности предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов.

*ЛР развитие* – объективный процесс позитивных качественных и количественных изменений в функционировании механизмов реализации интегральной ЛР компетенции, общий прогресс языковой личности в результате комплекса структурных новообразований на всех уровнях (вербально-семантическом, лингвокогнитивном, мотивационном), обеспечивающий реализацию ее духовного, интеллектуального, эмоционального потенциала на благо общества.

*Уровень ЛР развития* языковой личности в конечном счете определяется адекватностью речемыслительных процессов условиям конкретного речевого события, обеспечивающей продуктивность речевого взаимодействия и гармонизирующий коммуникативный эффект.

Таким образом, **ЛР образование как инновационная педагогическая система** – это совокупность взаимодействующих элементов, иерархически организованных и подчиненных стратегической цели образовательного процесса – становление обучающегося как сильной языковой личности демократического типа, обладающей этической ответственностью, общеобразовательной и профессиональной подготовкой и высокой ЛР компетенцией, на базе взаимосвязанного совершенствования субкомпетенций и механизмов последней в продуктивном и рецептивном регистрах, монологическом и диалогическом режимах, устной и письменной формах речевой деятельности в целях продуктивной, гармонически диалогизированной социокультурной коммуникации.

Движущей силой охарактеризованных процессов выступает *самопроектирование языковой личности* на основе комплекса представлений о современном русском ЛР идеале. Набор его типологических черт формируется на пересечении культуры речи как лингвистической дисциплины и риторики, обладающей философско-психолого-педагогическим статусом:

1) «коммуникативные качества речи» (по Б.Н. Головину): правильность, чистота, точность, богатство, выразительность, уместность и др.;

2) собственно риторические характеристики нравственно-мировоззренческого, интеллектуально-эстетического плана (по А.К. Михальской): речь добрая и правдивая, устремленная к истине, прекрасная своей стройной структурой и логикой, несущая гармонию и радость общения.

Языковая личность воплощает перечисленные качества в конкретных речевых поступках посредством названных ранее механизмов реализации ЛР компетенции. Ведущая роль в создании у обучающегося стремления повседневно развивать эти механизмы, стать сильной, профессиональной, образцовой языковой личностью принадлежит преподавателю-филологу. Его личный пример и яркое, убеждающее слово о роли высокой ЛР компетенции для плодотворной и гармоничной социокультурной самореализации личности моделируют в сознании обучающегося привлекательный и мобилизующий ЛР идеал.

С опорой на ЛР модель ратора рассмотрим коммуникативные качества речи, подробно описанные в отношении к неречевым структурам [Головин 1988; см. также: Голуб, Розенталь 1993 и др.], в контексте этапов идеоречевого цикла, видов речевой деятельности, структуры языковой личности. Коммуникативные качества речи эксплицируются на этапе *элокуции*, имплицитно направляя речемыслительный процесс в предыдущих фазах. На этапе *инвенции* (см., например, эвристики Ларсона, Пайка и др., которые содержат более ста вопросов [Сычев 1991]), очевидно, нет места обдумыванию будущей речи как правильной, чистой, богатой по языку; другие же качества речи присутствуют в сознании ратора как организующие процесс инвенции эталоны: точность, логичность будущей речи зависят от адекватности мысленного диалога с предметом речи; ее доступность, выразительность зависят от адекватности такого диалога с образом адресата. В полной мере «программируется» здесь уместность речи (ситуативная, личностно-психологическая, стилевая, контекстуальная), т.к. уже на этапе отбора информации ритор учитывает специфику будущей речевой ситуации. В рамках промежуточного языка мысли (Н.И. Жинкин, Ю.Н. Караулов), т.е. на этапе инвенции, возникает и ряд чисто элокутивных заготовок, конкретных языковых средств, одни из которых сохраняются до коммуникативной реализации, а другие заменяются в процессе элокуции, редактирования.

На этапе *диспозиции* в центре внимания находится оптимальное расположение информации. Но поскольку интенция ратора и речевая ситуация задают жанр, стиль, тип речи (этап их осмысления мы называем *преддиспозицией*, так как он предшествует инвенции, определяя ее стратегию), постольку при этом в зародыше присутствует и соотношение доминирующих и менее выраженных или «запрещенных» (богатство речи в деловом доку-

менте) коммуникативных качеств речи, активизируются ответственные за них речемыслительные структуры.

На этапе *элокуции* коммуникативные качества речи ранжируются в нашей концепции следующим образом: элементарный элокутивный уровень – правильность и чистота речи; средний элокутивный уровень – точность, логичность; богатство, выразительность; высший элокутивный уровень – уместность речи как ее соответствие сфере общения, речевой ситуации, ролям коммуникантов с точки зрения: а) парадигмы продуцируемых идей, ее релевантности (адекватность инвенции); б) их комбинаторики (адекватность диспозиции); в) использованных языковых средств (адекватность элокуции); г) тембральных, интонационных, мимических, кинетических характеристик (адекватность произнесения).

*Языковым идеалом* для образованной части населения выступает (должна выступать!) прошедшая кодификацию литературная языковая норма [Мечковская 1996: 38].

Языковой и речевой (*риторический*) идеалы, будучи сфокусированы в социально ориентированной коммуникативной речевой деятельности, образуют динамическое единство ЛР идеала (все его структурные компоненты – языковой, текстовый и коммуникативный «субидеалы»), обусловленного культурно-исторически и социально-политически, – как высшего звена в иерархии целеполагания филологической образовательной политики общества. Воспитание этической ответственности языковой личности происходит в системе координат господствующего «этосного априори»; в постсоветской России это приоритет общечеловеческих ценностей перед классовыми и библейскими заповедями перед «Моральным кодексом строителя коммунизма», который методом от противного доказан кризисным состоянием советской образовательной системы эпохи развитого социализма.

Высокий (по крайней мере, достаточный) уровень сформированности ЛР компетенции придает языковой личности ряд статусов, которые можно представить в порядке нарастания:

– сильная языковая личность – умелый оратор, мастер убеждения, увлекательный рассказчик, любой человек, квалифицированно пользующийся языком на дискурсивном уровне в максимально широком спектре речевых событий (сильная языковая личность диалогического, демократического, поликультурного типа);

– профессиональная языковая личность – учитель, журналист, юрист, дипломат, представитель любой профессии, располагающей «в зоне повышенной речевой ответственности»;

– образцовая (эталонная) языковая личность – мастер слова, художник слова – прозаик, поэт, публицист; так, идеальной языковой личностью можно считать А.С. Пушкина как признанного родоначальника современного русского литературного языка.

#### ***4.1.2. Инновационная сущность лингвориторического образования как педагогической системы, принципы ее проектирования***

В данном подразделе решаются следующие задачи:

- проанализировать содержание понятия *инновация* и производных на основе их употребления в научно-педагогической литературе;
- с учетом реальных этапов формирования и апробации концепции ЛР образования дать эксплицитные формулировки принципов проектирования ЛР образования как инновационной педагогической системы;
- представить стратегию и тактику ЛР образования – как научно-методическую программу и одновременно обоснование образовательной политики в области русского языка, раскрыть диалектическую связь лингвориторики и культурологии как факторов интеграции гуманитарного знания.

Новая область гуманитарного знания – педагогическая инноватика – сфера науки, изучающая процессы развития школы и вуза, связанные с созданием новой (в том числе для конкретного образовательного учреждения) практики образования [см., например: Хомерики и др. 1994 и др.]. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств. При этом, следует учитывать, что «новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного... может быть пройденным этапом для других. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретного исторического этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время» [Хомерики и др. 1994: 7].

К сожалению, в области инновационных процессов в системе российского образования немало и манипуляций, прикрывающих «идеологию дальнейшего совершенствования», которая на деле консервирует устои кризисной системы образования. Так, исследователи выделяют следующие формальные признаки запуска инновационного процесса: «приручение новшеств» (подстраивание новаций под прежние нормы, отжившие традиции и т.п.; формальная смена названий и «вывесок»; конъюнктурное «воспоминание» и воссоздание исторических форм учебных заведений (лицей, гимназии, народные школы и т.п.); заигрывание с научными структурами; массовое создание «интеллектуализированных» служб (психологических, социологических, методологических), экспертных советов [Кузнецов 1993: 127–129].

В 1992 г. в рамках российской образовательной реформы была развернута программа «Обновление гуманитарного образования в России» – совместными усилиями Министерства образования России, Государственного комитета РФ по высшему образованию, международного фонда «Куль-

турная инициатива» и Международной ассоциации развития и интеграции образовательных систем. В рамках данной акции опубликовано пособие к спецкурсу М.В. Кларина «Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках работников образования» (М., 1994), в котором представлены инновационные разработки в зарубежной теории и практике обучения в одной из основных областей педагогики – построении учебного процесса. В качестве основных выделены несколько видов деятельности в обучении, с которыми связаны дидактические поиски: усвоение четко заданного образца («технологически» построенная репродукция); учебно-поисковая деятельность (поиск и выработка нового знания, освоение нового опыта) в ее основных разновидностях; систематический познавательный поиск по типу научного исследования; игровая деятельность (включая игровое моделирование и игровую экспрессию); дискуссионная (диалоговая, коммуникативная) деятельность.

Характеризуя традиционное и инновационное в учебном процессе, автор отмечает, что по своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. В целом в развитии подходов к обучению в современной мировой педагогике можно выделить два основных направления:

1. Модернизация традиционного обучения в духе эффективной организации усвоения заданных образцов, достижения четко заданных эталонов. В рамках этого направления обновление учебного процесса ориентировано на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, представление об обучении как «технологическом», конвейерном процессе с четко фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами.

2. Инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования. С этим направлением связана разработка моделей обучения как организации учебно-поисковой, исследовательской деятельности; обучения как организации учебно-игровой, моделирующей деятельности; обучения как организации активного обмена мнениями, творческой дискуссии. В инновационных дидактических поисках на разных ступенях обучения – от начальной до высшей школы – педагог занимает лидирующую, но не доминирующую позицию, выполняет функции режиссера, но не распорядителя, играет роль не только организатора, но и соучастника такого учебного процесса, который строится как диалог учащихся с познаваемой реальностью, другими людьми, как обогащение их целостного личностного опыта.

Традиционное обучение как «поддерживающее, воспроизводящее обучение», – процесс и итог такой учебной (а в результате и образовательной)

деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Инновационное обучение – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует инновационные изменения в существующей культуре, социальной среде. Такой тип образовательного процесса, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Хотя в современной дидактике все большее распространение получает ориентация именно на первый тип обучения, в практике учебных заведений преобладает иной, «поддерживающий» тип обучения. Этот разрыв, это несоответствие, по мнению авторов доклада, а также многих социологов и педагогов, во многом объясняет неподготовленность общества к столкновению с новыми ситуациями социальной жизни, неготовность своевременно отозваться на возникающие проблемы – политические, экологические, экономические и т.д. Таким образом, инновационность как характеристика обучения относится не только к дидактическому его построению, но и к его социально значимым результатам [см. подробнее: Кларин 1994].

На основании изложенного в предыдущих главах можно заключить, что ЛР образование относится к инновационному типу педагогических систем. Отметим, что автор называет в качестве первого опыта инновационного обучения диалоги Сократа – метод эвристической беседы, а именно риторический идеал Сократа – Платона – Аристотеля (в изложении А.К. Михальской) является стратегическим ориентиром в системе ЛР образования. Проектирование инновационной подсистемы осуществляется с учетом объективных закономерностей, которые кристаллизуются в принципах – универсальных положений методологического и установочно-регулирующего характера.

Далее сформулируем определения **принципов проектирования ЛР образования**. При этом отправным пунктом для их постулирования явилась рефлексия по поводу реальных этапов формирования и апробации нашей концепции и их резюмирование в виде содержательных обобщений. В номинативном плане ряд принципов уже был назван в связи с предыдущим изложением, которое с необходимостью отражало их действие (принцип социокультурной детерминированности; научной интеграции, гармоничного сочетания традиции и инновации; антропоцентричности), другие будут подробнее представлены на материале следующей главы (ступенчатого моделирования, содержательной модернизации на межпредметной основе) и заключительной главы (принцип ЛР технологизации и всеурной разновозрастной апробации).

Схематическое изображение системы принципов проектирования ЛР образования см. на рис. 4.1:



Рис. 4.1. Принципы проектирования ЛР образования как инновационной педагогической системы.

*Принцип социокультурной детерминированности* обеспечивает отслеживание динамики социокультурных реалий в целях своевременного и адекватного реагирования, сбалансированность социального заказа и образовательной практики; предопределяет обусловленность концепции ЛР образования актуальными потребностями культурно-образовательного пространства в аспекте формирования речемыслительной культуры совокупной языковой личности и ее воспроизводства с необходимыми трансформациями в последующих поколениях.

*Принцип научной интеграции* обеспечивает синтезирование наличных филологических и психолого-педагогических научных предпосылок проектирования образовательного процесса в области речемыслительной подготовки с позиций ЛР подхода; интеграцию достижений, новых направлений в науке и практике в рамках вторичной методологии на основе системного и синергетического подходов.

*Принцип антропоцентризма* обеспечивает взаимообусловленную разработку теоретических и методических аспектов концепции ЛР образования (языковая личность как исходный научный конструкт; структурирование интегральной ЛР компетенции, механизмов ее реализации в разных регистрах, режимах, формах коммуникации как теоретическая основа обучения языку; формулирование стратегической цели образовательной поли-



тики в области языка и речи как становление сильной языковой личности демократического типа и т.д.).

*Принцип гармоничного сочетания традиции и инновации* обеспечивает преемственный характер инновационной политики, актуализирующей прогрессивные тенденции теории и практики национального языкового образования.

*Принцип ступенчатого моделирования* обеспечивает построение преемственной модельной цепи, конкретизирующей современную модификацию отечественного ЛР идеала как стратегическую цель ЛР образования для разных образовательных ступеней.

*Принцип содержательной модернизации на межпредметной основе* обеспечивает совершенствование преподаваемых учебных курсов (прежде всего филологических и методических) для разных ступеней образования; риторизацию образовательного процесса на материале всех дисциплин как предмете речевой деятельности; создание пакета преемственных образовательных программ, учебных пособий и методических разработок на концептуальной ЛР основе.

*Принцип ЛР технологизации* обеспечивает соответствие инструментально-технологического сопровождения образовательного процесса в области изучения языка, речи, литературы, мировой художественной культуры, всех остальных предметов его генеральной цели – становлению сильной языковой личности демократического типа.

*Принцип всеерной разновозрастной апробации* обеспечивает параллельность опытно-экспериментальной работы с языковыми личностями разных поколений в их взаимодействии, одновременность формирования ЛР компетенции у студентов педагогических специальностей, воспитателей, учителей, через их посредство – у школьников; специфика формирования и функционирования интегральной ЛР компетенции на разных возрастных и образовательных ступенях при этом эксплицитна для всех обучающихся, что порождает эффект взаимообучения.

Корреспондирующие с данными принципами этапы концептуальной разработки и внедрения системы ЛР образования представлены в Заключении.

С учетом классификации общедидактических и специальных принципов обучения (русскому) языку нами была выстроена *иерархия ЛР принципов обучения родному языку и воспитания языковой личности*, которая должна в идеале быть реализована на каждом уроке русского языка и речи (с превалированием того или иного частнометодического принципа в связи с изучаемым аспектом коммуникативной, текстовой и языковой субкомпетенций в составе интегральной ЛР компетенции). Здесь детализируем специальные методические принципы, которые следуют за *общими дидактическими принципами (I)*:

*II. Специальные методические принципы*, обусловленные структурой интегральной ЛР компетенции языковой личности, делятся на общеметодические и частнометодические.

*1. Общеметодические принципы:*

– экстралингвистический принцип (сопоставление единиц языка и реалий) как психолингвистическая база инвентивной стратегии;

– функциональный принцип (показ функций языковых явлений в речи) как основа элокутивной стратегии;

– структурно-семантический принцип (рассмотрение языковых явлений с точки зрения строения и значения) как обеспечение взаимодействия ассоциативно-вербальной сети и лингвокогнитивного уровня языковой личности, оптимизация инвентивно-элокутивной координации;

– принцип межуровневых и внутриуровневых связей (установление зависимости между единицами как одного уровня (озвончение или оглушение согласных и др.), так и разных уровней (связь между лексикой и морфологией при образовании форм слов и др.) как основа упорядочения ассоциативно-вербальной сети языковой личности в целях оптимальной элокуции;

– нормативно-стилистический принцип (раскрытие механизма выбора в речи языковых явлений со стороны норм их употребления и уместности употребления в зависимости от ряда условий (адресата, замысла, жанра, стиля речи) как регулятив коммуникативной субкомпетенции, ориентировочная установка дискурсивного процесса в конкретном речевом событии;

– исторический принцип (учет исторических изменений, сохранившихся в современном русском языке, попутный комментарий учителем языковых фактов) как обогащение ассоциативно-вербальной сети диахроническим компонентом, придающее «сознательность дару слова».

*2. Частнометодические принципы*, обусловленные структурой интегральной ЛР компетенции языковой личности:

*2.1. В области обучения коммуникативной деятельности:*

а) в монологическом и диалогическом режимах; б) в устной и письменной формах; в) в продуктивном и рецептивном регистрах:

– принципы уместности, доступности, ясности речи; гармонизирующего диалога, продвижения и ориентации адресата, эмоциональности речи, удовольствия от общения (см. лингвопрагматические законы риторики: [Михальская 1996а]; ср. также известные «максимы общения» Г. Грайса).

*2.2. В области обучения текстовым действиям:*

а) инвентивным (содержание); б) диспозитивным (композиция); в) элокутивным (языковое выражение)

– принципы информативности, точности, логичности, богатства и выразительности;

*2.3. В области обучения языковым операциям:*

а) фонетико-графическим: опора на речевой слух учащихся; рассмотрение звука в морфеме; сопоставление звуков и букв;

б) лексико-фразеологическим: лексико-грамматический (сопоставление лексического и грамматического значений слова); системный (учет всех элементов лексической парадигмы); контекстный (рассмотрение слова в его синтагматических связях в достаточном контексте); лексико-синтаксический (сопоставление слова и словосочетания);

в) морфемно-словообразовательным: структурно-словообразовательный (сопоставление структуры слова и способа его образования); лексико-словообразовательный (сопоставление лексического значения слова и его словообразовательной модели, например: ельник – лес, в котором растут одни ели; ельник, малинник, осинник – место, в котором растут породы растений, обозначенные корнем); мотивационный (определение структуры слова путем его мотивирования, т.е. толкования).

г) морфологическим: лексико-грамматический (сопоставление лексического значения конкретного слова и общего смыслового значения слова как части речи (например, беготня: «быстрые перемещения людей на ногах в разных направлениях» и «действие в форме существительного»); парадигматический (предполагает сопоставление косвенных форм и исходной формы); морфолого-синтаксический (требует сопоставление члена предложения и части речи);

д) синтаксическим: интонационный (сопоставление структуры предложения и интонации); морфолого-синтаксический.

Ведущим при организации тематического планирования и каждого конспекта урока является «*принцип ЛР матрешки*». Последнюю образуют три названные выше субкомпетенции, при этом в рамках коммуникативной в ситуациях межкультурного общения актуализируется также этнокультурно-речевая субкомпетенция.

В заключение рассмотрим лингвориторико-культурологический аспект **профессиональной подготовки** применительно к специалисту в области иностранных языков, для которого актуально овладение культурой эффективного **инокультурного общения** (см., например: [Фаенова 1991; Гудков 2000; Грушевицкая и др. 2002 и др.]. Вербальное общение рассматривается в лингвориторике как взаимодействие двух или нескольких языковых личностей – их прагматиконов (мотивационный уровень), тезаурусов (лингвокогнитивный уровень), ассоциативно-вербальных сетей (вербально-семантический уровень). Оно инвентивно, диспозитивно, элокутивно организовано, этосно, логосно и пафосно инструментовано, реализуется с различной степенью сгармонизированности.

Полноценное общение предполагает гармонизацию продуктивного и рецептивного регистров как поверхностных, акциональных, так и глубоких, эмоционально-интеллектуальных процессов. В идеале оно требует единства не только языковых, но и ЛР картин мира коммуникантов. Индивидуальная ЛР картина мира – это вербализованное мировоззрение, результат взаимодействия мотивационного и когнитивного уровней структуры языковой личности, организующих ее ассоциативно-вербальную сеть

по идеологически-иерархическому принципу и предопределяющий текстовую стратегию. Поскольку любое высказывание есть структурирование универсума адресатом (языковой личностью<sup>1</sup>) в рамках его ЛР картины мира и «навязывание» данного варианта интерпретации действительности адресату (языковой личности<sup>2</sup>), то специфика общения как равноправного «гармонизирующего диалога» (А.К. Михальская) заключается во встречном, двойном конструировании единого, *общего* для коммуникантов *маргинального субпространства* в результате достижения ЛР консенсуса, коммуникативного согласия.

Гармонически диалогизированное общение предстает, таким образом, как совместное создание взаимоприемлемой этосно-логосно-пафосной структуры действительности. Стремление к достижению консенсуса и способность к гармонизации диалога, организующие соответствующим образом работу механизмов реализации ЛР компетенции языковой личности, выступают критерием высокой культуры речи, интеллигентности речевого поведения как при коммуникации на родном языке, так и в иноязычном, инокультурном общении.

Если при субъект-объектном типе отношений планируемым результатом языкового взаимодействия признается коммуникативный эффект как воздействие на адресата в собственных интересах, то при субъект-субъектном типе, конститутивном для подлинного общения, он понимается, прежде всего, как *коммуникативный консонанс*, продукт сонастраивания языковой личности<sup>1</sup> и языковой личности<sup>2</sup>. Отрицательным результатом совместного дискурса, соответственно, выступает *коммуникативный диссонанс*, ведущий к коммуникативной неудаче.

Эффективное речевое взаимодействие в условиях маргинальной коммуникации языковых личностей – представителей разных этносоциумов – следует рассматривать в рамках общей стратегической цели обучения иностранному языку. Это подключение обучающегося к глобальному лингвориторико-герменевтическому кругу, организующему мыслительно-речевую культуру страны изучаемого языка, т.е. включение в иноязычные дискурс-интерпретативный и дискурсивно-текстообразующий процессы, осуществляемые совокупной языковой личностью данного этносоциума.

Соответственно, не обойтись без методического осмысления и дидактической интерпретации, выступающей своего рода динамической реализацией концептосферы языка категории *ЛР картина мира*. Она предопределяет важнейшие параметры рецептивной и продуктивной речевой деятельности на данном языке, выступает ее имплицитным каркасом, и лишь на базе ее усвоения возможны как полноценное восприятие и адекватное понимание, так и продуцирование дискурса. Инокультурная ЛР картина мира имплицитно усваивается через рецепцию и идеологическую перекодировку типологически разнообразных текстов на данном языке, будучи эксплицитно распылена также в массиве страноведческих сведений.

В развернутом виде алгоритм работы адаптационного механизма при межкультурном общении предстает следующим образом:

1. Максимально четкое представление о структуре ЛР картины мира, довлеющей над языковой личностью самого обучающегося как будущего коммуниканта.

2. Осознание духовных приоритетов, знакомство с идеологией этносоциума, с представителем которого предполагается вступить в коммуникацию (через средства массовой информации, художественную и беллетристическую литературу страны изучаемого языка, свидетельства имевших инокультурные контакты соотечественников, активизацию имеющегося опыта личного общения).

3. Сопоставление своей ЛР картины мира и прогнозируемой – будущего партнера по общению – с целью выявления: а) общего, б) различного, в) противоположного в ценностных иерархиях, аргументативных стратегиях, интерпретации главных культурных концептов.

4. Продумывание стратегии будущего общения, опирающейся преимущественно на общие пункты и ориентиры двух (нескольких) ЛР картин мира, сглаживающей различия и обходящей «острые идеологические углы» будущей коммуникации; прогнозирование возможного ЛР конфликта и предусматривание резервных компромиссных ходов.

5. Самоконтроль и соответствующая корректировка в процессе реальной коммуникации.

6. Последующий анализ содержательной и формальной сторон состоявшегося общения, учитывающий, наряду с личностными особенностями собеседника, также характер взаимодействия разных ЛР картин мира – конфликтный, консенсусный и т.д.

7. Формулирование выводов о стратегии и тактике общения с представителями данного этносоциума, носителями данной ЛР картины мира в будущем.

Разумеется, при систематическом общении с представителями той или иной национально-культурной общности, социально-политической системы, идеологии стратегия и тактика общения в рассматриваемом ракурсе могут достаточно быстро автоматизироваться. Тогда происходит свертывание алгоритма и на первый план выступают индивидуальные особенности будущего собеседника. Однако при подготовке к первым контактам с представителями другого этносоциума, носителями иной культуры вновь становится необходимым содержательный анализ чужой ЛР картины мира, в том числе ее разновидности в зависимости от социального статуса предполагаемого партнера по общению.

Итак, материал, представленный в подразделе, позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Анализ употреблений понятия *инновация* (и производных) в научно-педагогической литературе подтверждает инновационный характер системы ЛР образования. Принципы проектирования ЛР образования как инно-

вационной педагогической системы концентрируют в абстрагированной форме конкретику реальных этапов формирования и апробации концепции ЛР образования. В этом плане они носят достаточно универсальный характер по отношению к проектированию образовательных систем разных типов гуманистической ориентации, исповедующих личностно-деятельностный подход как основу организации образовательного процесса. Их учет необходим в плане эффективной организации трансформации уже функционирующих образовательных систем путем последовательных локальных изменений на той или иной образовательной ступени.

2. Принципами 2-го порядка как частными кумуляциями принципов гармоничного сочетания традиции и инновации, научной интеграции, антропоцентризма, социокультурной детеминированности, ЛР технологизации выступают конкретизированные в аспекте речемыслительной культуры педагогические и собственно методические принципы обучения и воспитания системного ЛР образования.

3. Лингвориторико-культурологический синтез как взаимная соотнесенность двух базовых факторов интеграции гуманитарного знания (при ведущей роли первого, т.к. любая культурологическая концепция, организующая универсум бытия человека, как и философская концепция (ср.: «философия – царица наук») является, по сути, лишь текстом, результатом дискурсивного процесса, который осуществлялся языковой личностью – в том числе совокупной, коллективной) по ЛР законам речемыслительной деятельности) выступает инновационной логико-содержательной основой интеграции гуманитарного знания, последовательная и полная разработка которой – результат совместных ученых из разных областей науки и педагогов-предметников.

4. Стратегия и тактика ЛР образования, сформулированные на культурологической основе, сжато фиксируют узловые пункты процесса формирования высокой ЛР компетенции как сущностного коррелята речемыслительной культуры (см. подробнее: [Ворожбитова 2015: 189–193]). Это научно-методическая программа и одновременно обоснование образовательной политики в области русского языка, ориентационная основа перестройки системы российского образования в сфере формирования речемыслительной культуры подрастающих поколений, которая должна внедряться одновременно на всех его ступенях с учетом их специфики.

## 4.2. Проблемы восприятия, понимания и интерпретации литературного произведения в образовательном процессе на разных ступенях обучения

### 4.2.1. Интерпретация как обучение восприятию художественного текста в свете лингвориторико-герменевтического круга

Особую значимость проблематика интерпретации художественного текста приобретает в методическом аспекте. В свете лингвориторического (ЛР) подхода в практике преподавания литературы между автором произведения и его читателем-учителем, как правило, стоит посредник – литературовед, критик. Та или иная школьная интерпретация представляет собой синтез авторского замысла и литературоведческой интерпретации, который, в свою очередь, интерпретируется преподавателем литературы (интерпретация интерпретации). Читая литературоведческую или критическую статью, учитель воспринимает произведение уже сквозь призму «двухголосия» автора и критика, рождая полифонию своим собственным откликом. В дальнейшем эта полифония умножается индивидуальными особенностями восприятия учащихся. Таким образом, кроме интерпретатора<sup>1</sup> (литературоведа, критика, автора учебника), появляются интерпретаторы<sup>2, 3, 4...</sup>, а художественный текст, если суммировать открытое множество интерпретаций, предстает ядром в пульсирующей массе «психоэнергетических излучений», – набегающих волн интерпретаций, в большей или меньшей степени адекватных авторской интенции.

Если представить это явление в виде цветowych пятен, то текст как ядро произведения являет собой основной тон, например, красный, а наслоения интерпретации можно представить в виде его аур различных оттенков производных тонов – розового, бордового и т.д. Это произойдет в том случае, когда языковая личность интерпретатора сознательно настраивает свой прагматикон, тезаурус, ассоциативно-вербальную сеть в унисон писательской интенции (по М. Гиршману, – как ни парадоксально! – залогом объективности интерпретации является любовь филолога к произведению, автору). Такой интерпретатор согласен быть ведомым, заранее настроен на вторую роль скромного переводчика, «толмача», всегда соблюдает заданные авторской позицией пределы интерпретации данного текста.

Если же личностное начало интерпретатора слишком ярко выражено, если это уже самовыражение «по поводу» произведения, а часто и вопреки ему, то в нашей цветовой гамме такие интерпретации будут переданы «чужим» тоном, вплоть до контрастного. Например, роман «Евгений Онегин» в интерпретации Белинского и Писарева получит разное цветовое решение. При этом возможны удивительные сочетания творческих потенциалов языковой личности автора и языковой личности интерпретатора (эффект «красного и черного»), рождающие своего рода новое диалогическое литературное произведение. В сознании языковой личности читате-

ля, знакомящегося с критикой, возникает при этом особый литературно-эстетический эффект. Совокупность интерпретаций открыта в бесконечность, каждый художественный текст (и, соответственно, языковая личность) выступает центром собственной «солнечной системы» (ср. традиционную тему сочинения «Мой Пушкин»). Цепочка языковых личностей потенциальных интерпретаторов, как и генерируемое ими приращение смысла, равно бесконечны. Интегративный ЛР подход к интерпретации призван обеспечить те необходимые ракурсы исследования словесно-художественной структуры литературного произведения, которые охватывают динамику воплощения этого феномена в диалектических аспектах его «первичного продуцирования» языковой личностью автора, осуществляемого в расчете на предполагаемого, в том числе «идеального», адресата и «вторичного рецептивного продуцирования-интерпретанты» языковой личности читателя, с разной степенью вероятности программируемого авторским замыслом. Литературное произведение выступает результатом полного осуществления лингвориторико-герменевтического круга, содержащим в снятом виде описанные выше закономерности. Очевидно, что возможные виды анализа и интерпретации произведения базируются на каком-то из звеньев лингвориторико-герменевтического круга, как указанных в этой работе, так и требующих дальнейшей констатации и изучения. Это позволяет считать рамки ЛР парадигмы как общеметодологической системы координат «пределом пределов» интерпретации литературного произведения.

Применительно к школьным урокам детской литературы (а именно в начальных классах закладываются основы читательской культуры) следует подчеркнуть, что обучение художественной рецепции должно иметь, помимо учебно-бытовой, экстраординарную стратегическую цель, т.к. адекватное понимание есть коммуникативный механизм бытия культуры, заключающегося в непрерывности традиции, в бесконечном диалоге сознаний языковых личностей. Как известно, спецификой восприятия художественного текста младшими школьниками является наивный реализм, при котором в основном усваивается сюжетная канва, а художественный сверхсмысл остается «за кадром». Чтобы художественный текст из семиотического объекта стал полноценно семантическим, нужно поднять на более высокий теоретический уровень работу по корректировке детского восприятия литературного произведения.

Стратегической целью уроков детской литературы должно стать именно включение ребенка в лингвориторико-герменевтический круг, позволяющий приблизиться к такому пониманию художественного текста, которое делает читателя «конгениальным автору» (М. Гиршман). Роль «переводчика» с языка писателя (языковой личности<sup>1</sup>) на язык учащегося (языковой личности<sup>2</sup>) принадлежит учителю (языковой личности<sup>3</sup>). Он призван способствовать «пересаживанию» эмоционально-когнитивно-этического континуума художественного текста в сознание младшего



школьника как менее развитой языковой личности. Именно в результате этого процесса, благодаря воспринятым в индивидуально-авторском преломлении идеальным антропокосмосам – Этосу, Логосу и Пафосу, на уровне Софийного синтеза происходит воспитание и развитие ребенка – нравственное, интеллектуально-ментальное, эмоционально-эстетическое.

Чтобы подлинно духовное общение на уроке состоялось, учитель должен, отрешившись от учебных будней, войти в художественное пространство текста, как Алиса в Зазеркалье, чтобы уже изнутри осторожно, «на цыпочках» вводить в лингвориторико-герменевтический круг учащихся. Если же с холодным сердцем, скучающей душой (а безэмоциональность уроков чтения, к сожалению, обычное явление) с помощью нудных вопросов «изучать» произведение, достигается один из следующих результатов:

1) обратный эффект, нелюбовь к чтению, «чтение со слезами», «из-под палки»;

2) равнодушное отношение к художественному тексту как чуждому, внешнему, не затрагивающему ребенка как личность семиотическому объекту;

3) впечатлительный, от природы или благодаря домашнему воспитанию чуткий к слову ребенок входит в волшебный мир литературы, но не благодаря, а вопреки учителю.

Если художественный текст выступает воплощением авторской идеологии, то учитель является исследователем, трактующим его с определенных позиций. Он не навязывает своего понимания, ибо вокруг инвариантного ядра возможен целый веер интерпретаций, однако тактично противостоит и тому, чтобы ядерная семантика искажалась. При предварительном анализе учителю поможет понимание того, что художественный текст есть овеществленный процесс мыслеречевой деятельности автора как сильной языковой личности, ритора, вдохновленного мощным художественно-этическим порывом. Этот процесс объективно проходит универсальные этапы идеоречевого цикла «от мысли к слову» – инвенцию (нахождение, изобретение мысли), диспозицию (расположение), элокуцию (языковое выражение), обрамляемые ориентировочным и контрольно-рефлексивным этапами. Соответственно, в художественном тексте застывают, как в кусочке янтаря, экспликаторы пересечений уровней языковой личности автора, этапов идеоречевого цикла, стихий Этоса, Логоса и Пафоса. При рецепции же зрелого читателя в сложное взаимодействие вступают два встречных процесса: свернуто-конденсированная «имитация» авторской мыслеречевой деятельности и зеркальное отражение этапов идеоречевого цикла. Поэтому прогрессивно-регрессивным является и ход анализа, шаг за шагом проникающего в «пламенеющее ядро» произведения, его движитель, одушевляющую силу – авторскую интенцию, которая сквозит в каждой детали, формируя художественный текст в фокусе единой иллюкативной силы. Осуществив общую ориентировку – автор, эпоха, тема, объем, жанр, стиль, доминирующий тип речи, общая архитектоника произведения

– мы начинаем с элокутивного анализа языковых средств, особенно содержащих авторские коннотации, эксплицирующих на вербально-семантическом уровне своеобразие лингвокогнитивного (тезауруса) и мотивационного (прагматикона) уровней языковой личности<sup>1</sup>. Далее переходим к уяснению диспозитивного членения художественного текста как программирования автором восприятия реципиента и, наконец, достигаем глубинного уровня инвенции – заложенных в произведение мыслей и чувств, его идеи как квинтэссенции авторской интенции; читаем между строк, проникаем в подтекст, реконструируем образ автора-собеседника.

Сведения по ЛР герменевтике позволяют учителю по-новому взглянуть на традиционные «этапы работы над произведением» (так, в начальной школе выделяются подготовка к восприятию, первичный синтез, проверка восприятия, чтение самих детей, аналитико-синтетическая работа, включающая рецептивно-аналитическую, репродуктивно-конструктивную и продуктивно-творческую речевую деятельность), предостерегают от их пропуска, формального или методически неверного проведения.

Презентация произведения призвана перенести детей в литературное Зазеркалье, где уже находится учитель – благодаря подготовке к уроку и вчувствованию в художественный текст в процессе публичного чтения, играющего роль эмоционального катализатора. Поэтому главным требованием к этапу первичного синтеза является артистичность, взволнованность, искренность чтения-исполнения. Однако каждый ученик, находясь в художественном пространстве, синтезирует его в сознании с разной степенью адекватности и полноты. Увеличение степени этой адекватности – задача остальной работы на уроке.

Смысл этапа проверки восприятия мы видим в психологическом «зондировании»: оказались ли ученики в Зазеркалье? Что там увидели, пережили, прочувствовали? Его цель также по возможности удержать души детей в особом состоянии – «по ту сторону зеркала», в бумажном мире-фантоме, созданном писательской интенцией. При повторном чтении художественного текста самими детьми (на начальном этапе – фрагментами, в режиме жужжащего чтения, затем по цепочке) ведется работа над выразительностью, попутный лексический комментарий. Проведение словарной работы перед чтением не всегда оптимально, так как языковое чутье вырабатывается, в частности, благодаря контекстуальной семантизации слова самим читающим (так, при изучении иностранного языка рекомендуется не искать в словаре каждое непонятное слово, а продолжать чтение, стараясь уловить общий смысл). Не стоит бояться, что из-за отдельных трудных слов встреча с произведением искусства будет неполноценной: герменевты подчеркивают роль магии слова при восприятии художественного текста, воздействие которой даже усиливается благодаря неполной, расплывчатой, мерцающей семантизации. Добиваясь выразительности чтения – лакмусовой бумажки понимания, учитель объективно совершенствует и остальные стороны этого навыка – сознательность, правильность, беглость. Прежде

всего, необходимо соблюдение знаков препинания – ЛР феномена, выражающего интенцию автора благодаря передаче его интонации. При повторном чтении рекомендуется не сбиваться на вопросно-ответную беседу, чтобы формировать чувство языка, дать возможность произведению самому действовать в душе ребенка (К.Д. Ушинский) силой, красотой и волшебством родного слова, прочитанного выразительно, а следовательно – пропущенного через разум и чувства.

Вопросы и задания учителя на аналитико-синтетическом этапе стимулируют речевую деятельность учащихся: рецептивную (перечитывание отдельных фрагментов под разным углом зрения, наблюдение над композиционными, языковыми средствами, в том числе стилистический эксперимент), репродуктивную (пересказ – подробный, сжатый, выборочный, творческий, словесное рисование, создание диафильма, экранизации и др.), продуктивную (творческие работы на основе художественного текста). Важно, чтобы эти вопросы и задания были мотивированы не формально-бездушной «тренировкой», а стремлением проникнуть в ядерный смысл произведения. Это дальнейшая ориентация в художественной квазиреальности, более тщательное «изучение местности», авторских «знаков и указателей».

Итак, первичный синтез произведения переносит ребенка в литературное Зазеркалье благодаря артистичности, взволнованности, искренности учительского чтения-исполнения; проверка восприятия удерживает детскую душу «по ту сторону зеркала»; при повторном чтении художественного текста всеми учащимися формируется чувство родного слова, работа над лексикой, выразительностью чтения способствует выработке его сознательности, правильности и беглости. Вопросы и задания учителя на аналитико-синтетическом этапе служат дальнейшей ориентации в художественном пространстве.

Основным способом обучения восприятию художественного текста остается многократное чтение произведения, одушевленное стратегической сверхзадачей общения с автором-ритором, выразителем вселенского Этоса, Логоса и Пафоса, сильной, образцовой, уникальной, языковой личностью – эталонной, близкой к совершенству. Понимание лингвориторико-герменевтической сущности этого процесса поможет учителю организовать чтение, снимающее слой за слоем структурные оболочки художественного текста, позволяющее все глубже проникать в его смысл благодаря вчитыванию, вслушиванию, вчувствованию, вдумыванию в языковую ткань произведения. При этом создаются удивительные возможности обучения, воспитания и развития языковой личности школьника, понимаемые как обогащение его вербально-семантического уровня; расширение тезауруса – лингвокогнитивного уровня; облагораживание, очеловечивание мотивационно-прагматического уровня, когда ребенок «по крупинке познает свою ответственность за материальные и духовные ценности, созданные старшими поколениями» (В.А. Сухомлинский). Урок детской литературы

становится уроком человековедения, подключения учеников, вместе с учителем и благодаря ему, в энергетическую сеть духовной культуры России, всего человечества. Это Урок «под током высокого напряжения» духовных сил – и учителя, и учеников.

Таким образом, применение интегративного ЛР подхода позволяет под новым углом зрения пересмотреть проблемы преподавания художественной литературы, в том числе переводной, а также читаемой на иностранном языке, оптимизировать образовательный процесс. Нами раскрыты лишь некоторые аспекты теоретических основ ЛР интерпретации дискурс-текста, учитывающей многомерность коммуникативного среза полилога ряда языковых личностей (ЯЛ) – «сотворцов» коммуникативно-художественного эффекта:

**«ЯЛ писателя – (ЯЛ переводчика) – ЯЛ литературоведа/критика – ЯЛ учителя-словесника – ЯЛ обучающегося».**

Цепочка языковых личностей потенциальных интерпретаторов, как и генерируемое ими приращение смысла, равно бесконечны. При каждом новом прочтении тандем перечисленных типов языковой личности в идеале выступает как некий единый, живой, находящийся в непрерывном становлении и действии квазиорганизм, носитель нацеленного в будущее индивидуализированного духовно-нравственного, идейно-смыслового, художественно-эстетического симбиоза – этого перманентно инновационного продукта литературно-художественной коммуникации.

**Задание.** Проинтерпретируйте методические рекомендации в рамках ЛР подхода с позиций курсов «Введение в литературоведение», «Теория литературы». С какими проблемами интерпретации художественного текста Вы столкнулись в процессе педагогической практики студентов в школе, наблюдая за деятельностью учителя, а также когда студенты проводили уроки самостоятельно?

#### ***4.2.2. Литературоведческая компетенция как зеркальная проекция лингвориторической компетенции для разных ступеней обучения***

С целью установления профессионально значимых межпредметных связей курсов «Русская речевая культура (лингвориторические аспекты)» и «Основы науки о литературе» студентам-филологам – будущим учителям была предложена для обсуждения проблема «Литературоведческая и лингвориторическая компетенции как две стороны профессиональной филологической компетенции». В сопоставительной таблице читательские рецептивно-аналитические умения представлены параллельно риторским продуктивно-творческим умениям; в этом плане за основу была взята концепция соотнесенности таких умений, разработанная М.П. Воюшиной применительно к младшим школьникам. Такие дихотомические компетентностные образования были сгруппированы нами в соответствии с этапами уни-

версального идеоречевого цикла «от мысли к слову», которые рассматриваются в рецептивной последовательности: от восприятия элокутивного слоя литературного произведения через его диспозитивный каркас к осознанию инвентивного стержня. Таблица для младших школьников представлена в нашем учебно-методическом пособии «Начальное лингвориторическое образование» [Ворожбитова 2014].

Ниже приведен перечень соотносящихся речевых умений в более усложненной в содержательном плане интерпретации, выполненной применительно к студентам филологам 1 курса.

### ***1. Элокутивные речевые умения:***

#### *1) читательские рецептивно-аналитические умения:*

а) умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка (тропы и фигуры) в соответствии с их функцией в художественном произведении, в частности, различать вариативность словесно-предметного изобразительного уровня (образ-символ, аллегория и др.) и вариативность интонационно-синтаксического выразительного уровня (эллипсис, инверсия и др.);

б) умение воссоздавать в воображении картины жизни, созданные автором как сильной, образцовой, эталонной языковой личностью;

#### • *2) риторские продуктивно-творческие умения:*

а) умение отбирать и использовать аналогичные тропы и фигуры для реализации собственной интенции (коммуникативного намерения), достижения конечного результата своего речевого поступка;

б) умение передавать свои впечатления в образной форме с помощью словесного художественного образа.

### ***2. Диспозитивные речевые умения***

#### *1) читательские рецептивно-аналитические умения:*

умение устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпосе, динамику эмоций в лирике, движение конфликта в драме, умение различать виды композиции литературного произведения (линейная, рамочная, антитеза, с нарушением хронологической последовательности); умение осознавать роль композиции в раскрытии идейного содержания произведения;

#### *2) риторские продуктивно-творческие умения:*

умение выстраивать композицию собственного высказывания, т.е. оптимально структурировать свой дискурс-текст в зависимости от творческого замысла, моделировать его как целостный в эстетическом отношении, гармонично организованный гиперзнак.

### ***3. Инвентивные речевые умения:***

#### *1) читательские рецептивно-аналитические умения:*

а) умение воспринимать образ-персонаж в эпосе как результат использования разнообразных видов речевой организации (повествование, описание, рассуждение, высказывания персонажа, авторские размышления и т.д.); умение воспринимать образ-персонаж в лирике и его вариативность

по медитативному началу (лирику мысли и лирика чувства); умение воспринимать образ-характер в драме с учетом специфики данного рода литературы, требований сценического воплощения;

б) умение видеть авторскую позицию во всех элементах произведения: прослеживать ее воплощение на уровне предметной изобразительности, речевого строя, композиции; осмыслять этосный, логосный, пафосный аспекты авторской интенции в элокутивных, диспозитивных, инвентивных параметрах текста;

в) умение осваивать художественную идею произведения с учетом специфики пафоса и его вариативности (героика, трагизм, комизм, сентиментальность, драматизм); умение анализировать художественное произведение в специфике его жанровой принадлежности, различая: в эпосе – роман, повесть, рассказ, новеллу, сказку, героическую поэму; в лирике – элегию, послание, сатиру, мадригал, эпитафию; в драме – трагедию, собственно драму, комедию;

2) *риторские продуктивно-творческие умения:*

а) умение реализовывать свой авторский замысел через введение в дискурс-текст образов-персонажей, образов-переживаний, образов-характеров, пейзажных зарисовок и др.;

б) умение подчинять своему авторскому замыслу все элементы дискурс-текста, реализовывать этосный, логосный и пафосный аспекты своей интенции в инвентивно-диспозитивно-элокутивной структуре создаваемого высказывания;

в) умение раскрывать тему и проводить основную мысль собственного дискурс-текста, воплощать идею своего высказывания в различных речевых жанрах, в том числе:

– в художественном стиле (стилистические этюды, лирические зарисовки, путевые заметки, дружеские послания, стихотворения и др.) – с установкой на самовыражение средствами художественной речи;

– в профессионально-значимых речевых жанрах (доклад, лекция, реферат, речь (информационная, убеждающая, агитационная, торжественная, порицающая), педагогический дневник, характеристика и др.) – с установкой на достижение коммуникативного и педагогического эффекта.

В заключение темы студенты уяснили, что для полноценной реализации литературоведческой компетенции необходима оптимальная работа не только инвентивно-парадигматического, диспозитивно-синтагматического, элокутивно-экспрессивного механизмов реализации ЛР компетенции, но и преддиспозитивно-ориентировочного, редакционно-рефлексивного и др. Было подчеркнута диалектическое соотношение характера речевой деятельности будущего филолога при изучении обеих дисциплин: в курсе «Основы науки о литературе» ведущим является рецептивный регистр работы механизмов реализации ЛР компетенции, а продуктивный носит вспомогательный характер (умение сформулировать результаты анализа литературного произведения, изложить их в докладе, критической статье и

т.п.). В курсе «Русская речевая культура (лингвориторические аспекты)», напротив, ведущим является продуктивный регистр работы – собственная монологическая и диалогическая речь студентов в устной и письменной формах, а рецептивный регистр выполняет обслуживающую роль (аудирование или чтение с познавательной или регулятивной целью для совершенствования собственных высказываний).

С целью создания установки на сознательное и целенаправленное самоформирование профессиональной филологической компетенции в процессе изучения курсов на основе единой речедеятельностной базы и установления лично значимых межпредметных связей студентам были предложены для письменных размышлений следующие *вопросы*:

1. Как могут взаимно обогащать друг друга курсы «Основы науки о литературе» и «Русская речевая культура»?

2. Что дают знания по литературоведению и знания по лингвориторике для моего становления как профессионального филолога и как они «стыкуются» в моем сознании?

3. Каковы литературоведческие компоненты моей ЛР компетенции и ЛР компоненты моей литературоведческой компетенции, их элементы и структура?

4. Как литературоведческие знания и умения языковой личности могут способствовать возрождению отечественного риторического идеала?

Каким образом знание специфики литературы как искусства слова, природы художественной, стихотворной речи, специфики жанрово-видовой организации литературного произведения, методов различных художественных систем способствует становлению сильной языковой личности, ратора?

*Анализ ответов показал, что студентами четко осознана взаимосвязь и взаимозависимость двух курсов как ведущих факторов, позволяющих формировать профессиональную филологическую компетенцию на первой ступени многоуровневого высшего образования. По их мнению, эта взаимосвязь проявляется следующим образом: изучение курса «Основы науки о литературе», благодаря которому оказывается возможным постижение поэтической природы слова в художественном тексте, способствует осознанию его как речевого образца, высшего воплощения коммуникативных качеств речи и ее норм. Научиться следовать литературным нормам и достигать необходимых качеств в собственной речевой практике помогает курс «Русская речевая культура». В то же время понятия данного курса позволяют подойти к художественному тексту как продукту мыслеречевой деятельности автора – сильной, эталонной языковой личности, как к инвентивно-диспозитивно-элокутивной структуре, результату дискурсивно-текстообразующего процесса. Поскольку курс «Русская речевая культура» во многом основывается на анализе образцовых речевых произведений, а художественный текст рассматривается как совершенный речевой поступок, то без знаний по курсу «Основы науки о литературе» разобраться в*

полной мере, какие факторы обеспечивают уровень авторского мастерства, невозможно.

Отвечая на вопрос о роли данных курсов в их собственном становлении как профессиональных филологов, студенты представили значение «Русской речевой культуры» как дисциплины, дающей теоретические знания, рекомендации, правила, нормы, благодаря которым «средняя» языковая личность может повысить свой уровень речевой культуры, а значение курса «Основы науки о литературе» – как науки, обеспечивающей более глубокое постижение художественного словесного произведения в качестве образца авторского речевого поступка. Таким образом, курс «Основы науки о литературе» позволяет выходить на осознание и систематизацию компонентов отечественного риторического идеала, для вычленения которых, осознания и формулирования необходимо опираться также на анализ текстов русской художественной словесности.

Рассуждая о роли литературоведческих знаний в возрождении отечественного риторического идеала, студенты обосновывали следующее положение: риторская деятельность любой языковой личности связана со словом, но, чтобы работать с ним, нужно знать его природу, его особенности. Именно курс «Основы науки о литературе» дает представление о процессуальной природе слова, о его многосмысленности в художественной речи. Из этого же курса учащиеся узнают о формальных и содержательных сторонах художественного произведения, а эти знания и позволяют соотнести эти параметры с этапами идеоречевого цикла. Содержание (тема, проблема, идея), композиция и речевой строй художественного произведения – это образцово осуществленные инвенция, диспозиция и элокуция. (Более подробно см.: [Ворожбитова, Поплавская 1998]). Обобщающая схема, которая демонстрирует трансформацию рецептивных речевых умений обучающегося в продуктивные, приведена на рис. 4.2.

*Дошкольная ступень образования.* Примеры реализации концепции ЛР образования (элементы литературного образования) представлены в монографии: [Ермакова, Ворожбитова 2014].

*Начальная образовательная ступень.* В Сочинской ЛР школе было выполнено диссертационное исследование, посвященное именно литературному образованию; адресуем к монографии: [Шапкина, Ворожбитова 2014].

*Вузовская образовательная программа.* Назовем некоторые из статей, в которых отражены, в частности, вопросы обучения восприятию, пониманию и интерпретации русского поэтического текста в иностранной аудитории; анкетирование проводилось в группах американских и российских студентов. См., например: [Ворожбитова, Ренз 2010а; 2010б; 2010в; 2011].

См. также наше учебно-методическое пособие «Методы и технология выпускного квалификационного исследования (язык, литература)» [Ворожбитова 2016], по материалам которого далее вкратце охарактеризована проблематика заключительного подраздела.



# ЛИНГВОРИТОРИКО-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ ПРОГРЕССИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

(трансформация рецептивных речевых умений обучающегося  
в продуктивные)



Рис. 4.2. Лингвориторико-герменевтическая прогрессия: методический аспект.

## 4.3. Лингвориторическая методология филологического исследования как фактор развития речемыслительной культуры будущего филолога

Исследовательский инструментарий комплексного сопоставительного изучения в лингвориторической (ЛР) парадигме дискурсивных процессов, дискурс-ансамблей и дискурс-практик разных видов и типов на материале репрезентирующих их текстовых массивов включает *принципы, методы и методики интегративного ЛР подхода*. Последние, апробированные на системной основе на разножанровом текстовом материале в выпускных квалификационных работах студентов и диссертациях аспирантов Сочинской ЛР школы, выступают одним из важных факторов развития речемыслительной культуры будущего филолога, преподавателя-исследователя, ученого – лингвиста и литературоведа.

Представим исследовательский инструментарий комплексного ЛР исследования речемыслительных феноменов в иерархической последовательности:

**А. ЛР парадигма как инновационная исследовательская призма, интегрирующая категориальные аппараты филологических дисциплин.** Обучающиеся усваивают, что на первом уровне ЛР междисциплинарного синтеза происходит конфигурирование двух обширных и разветвленных терминологических аппаратов:

1) лингвистики (во-первых, антропоцентрической, или «теории языковой личности»; во-вторых – системно-структурной, традиционной, описывающей ярусы языковой системы и особенности функционирования ее единиц);

2) риторики (во-первых, классической риторики – от античной эпохи до XIX в.; во-вторых – неориторики XX в.).

ЛР интеграция, обеспечивающая новое качество, глубину и объемность исследовательского взгляда будущего филолога, изначально задается точкой пересечения 4 категориальных рядов, которые в совокупности формируют 16-ричное ментальное пространство филологического исследования.

Схематически его можно представить следующим образом:

а) верхнюю половину вертикальной «оси ординат» образуют 4 идеологических компонента речевого поступка, совершаемого в различных видах, типах, стилях, регистрах, режимах коммуникации. Это доминанты общечеловеческого, универсального ЛР идеала; три из них включаются в риторические руководства с античных времен: *София* («Вдохновение – Любовь»), *Этос* («Благо – Добро»), *Логос* («Мысль – Истина»), *Пафос* («Красота – Гармония»);

б) нижнюю половину вертикальной «оси ординат» зеркально-симметрично детализируют 4 уровня структуры языковой личности как субъекта актуальных дискурсивных процессов: *мотивационный, лингвокогнитивный, вербально-семантический, ситуативно-синтезирующий*;

в) правую половину горизонтальной «оси абсцисс» образуют 4 механизма реализации интегральной ЛР компетенции, соответствующие этапам универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову»: *инвентивно-парадигматический, диспозитивно-синтагматический, элокутивно-экспрессивный, акциональный*. Это относительно ведущие, главные ЛР механизмы;

г) левую половину горизонтальной «оси абсцисс» зеркально-симметрично детализируют остальные 4 механизма реализации интегральной ЛР компетенции: *преддиспозитивно-ориентировочный, мнемонический, редакционно-рефлексивный, психориторический* (обратная связь с адресатом – предполагаемым или реальным коммуникантом). «Фактор адресата» расценивается при этом как объективно присутствующая константа, базовый синергетический порождающий компонент (элемент «генеративной лингвориторики») творческого дискурсивного процесса субъекта речемыслительной деятельности). Это «обеспечивающие», «вспомогательные» ЛР механизмы. Все 8 механизмов реализации ЛР компетенции в ходе коммуникации взаимопроникают друг в друга, будучи подчинены задачам самообъективации языковой личности субъекта речи на ситуативно-синтезирующем уровне ее структуры;

В творческом режиме проведения филологического исследования ЛР парадигма выступает в своей операционально-деятельностной ипостаси как *интегративный ЛР подход*, т.е. исходная научная платформа в дейст-

вии; это своего рода преддиспозитивно-ориентировочная матрица дискурсивно-текстообразующего процесса профессиональной языковой личности филолога – на той или иной стадии его самопроектирования и развития в качестве специалиста. При этом в действие вступают принципы ЛР исследования, которые приведем дальше применительно к одной из сфер особенно актуального для филологов в силу изначального единства филологической науки: *к сфере литературно-художественной коммуникации*.

На концептуальной платформе Сочинской школы были сформулированы следующие *ЛР принципы изучения* формирования и функционирования дискурсивных процессов, образующих суперсферу литературно-художественной коммуникации, и анализа писательского идиодискурса:

1. Помещение базовых компонентов коммуникативной ситуации (адресант, адресат, референт, код, контакт, сообщение) в систему терминологических координат, репрезентирующих идеологические аспекты дискурсивных процессов (*Этос, Логос, Пафос, София*), уровни структуры языковой личности – продуцента и реципиента – как субъекта речевой коммуникации (*прагматикон, тезаурус, ассоциативно-вербальная сеть, «синтезатор»*), универсальный идеоречевой цикл «от мысли к слову» (*инвенция, диспозиция, элокуция, акцио*) и его обеспечивающие компоненты как технология дискурсивно-текстообразующего процесса.

2. Выявление в исследуемом дискурсе-тексте специфики репрезентации универсалий, формирующихся на базе названных выше категориальных рядов, – 4 групп ЛР параметров:

- этосно-мотивационно-диспозитивно-ориентировочные ЛР параметры;
- логосно-тезаурусно-инвентивно-психориторические ЛР параметры;
- пафосно-вербально-элокутивно-мнемонические ЛР параметры;
- софийно-синтезно-акционально-редакционные ЛР параметры.

3. Рассмотрение в рамках литературно-художественной коммуникации продуцента дискурса (категория автора) в качестве литературной личности, своеобразии идиостиля которой определяют индивидуальные характеристики следующих компонентов и составляющих их элементов: базовый, «ядерный» компонент – языковая личность, уровни ее структуры; остальные компоненты – своего рода «наслоения» на этом ядре, обусловленные спецификой литературно-художественной коммуникации: риторский статус, художественно-эстетический статус, профессиональная ЛР компетенция и механизмы ее реализации, тип идеоречецикла.

4. Трактовка совокупного реципиента литературно-художественного дискурса (категория читателя) в качестве коллективной языковой личности этноса; процесса восприятия читателем как рядовым, так и профессиональной языковой личностью – критиком, ученым-филологом – литературного произведения как построения рецептивного дискурса-интерпретанты: от элокутивного слоя к диспозитивному каркасу и инвентивному стержню текста и дискурса.

5. Рассмотрение дискурс-практик отдельных литературных личностей в рамках «ЛР картины мира», понимаемой как дискурс-универсум, глобальная область описаний, в которой существует совокупная языковая личность этносоциума в данный культурно-исторический период, т.е. актуальная система культурных концептов и ценностных суждений в их иерархической организованности. При этом для дискурсивных процессов русской литературы XX в. необходим учет раскола русской национальной концептосферы после Октября 1917 г. на два дискурс-универсума: советский и антисоветский – как альтернативные ментальные пространства, репрезентируемые и в области литературно-художественного творчества.

**Б.** На базе осмысления охарактеризованного выше концептуального поля обучающийся более осознанно применяет:

во-первых, **общенаучные методы исследования**: системного анализа, категоризации понятий, моделирования, количественного анализа, синергетический и др.;

во-вторых, известные **филологические методы и методики**, а именно: методы контекстного, описательного, структурно-семантического, концептуального, когнитивного анализа; стилистический, дистрибутивный, герменевтико-интерпретационный и др. (в зависимости от конкретики анализируемого текстового материала); языковедческие методики наблюдения, описания, сопоставления, речевой и языковой дистрибуции, языкового и внеязыкового соотнесения и др.; методики литературоведческого анализа;

**В.** В рамках освоенного инструментария филолога-исследователя, с более высокой концептуальной позиции междисциплинарной интеграции, на новом уровне понимания обучающимся применяются:

– собственно **ЛР метод применения 4 групп универсальных ЛР параметров**, их этосной, логосной, пафосной, софийной подгрупп, при рассмотрении речемыслительных феноменов, дискурсивных процессов и их продуктов – текстовых массивов;

– **сопоставительный ЛР метод** как вариация и развитие ЛР метода для выявления универсалий (инвариантного ядра) и идиохарактеристик (вариативных компонентов) в структуре исследуемых дискурсивных процессов и языковой/литературной личности избранных персоналий – политических деятелей, ученых, писателей и др.;

– оригинальные ЛР методики, базирующиеся на 4 базовых для данного подхода категориальных рядах, а именно:

**методика «первичной ЛР реконструкции»**: непосредственное воссоздание в системе 4 групп ЛР параметров комплексов духовно-нравственных, ментальных, эмотивных, мотивационных установок и ЛР характеристик речемыслительной деятельности языковой личности – субъектов тех или иных дискурсивных процессов из текстового массива (анализ исходных текстов как эмпирического материала 1-го уровня);

**методика «вторичной ЛР реконструкции»**: анализ в качестве эмпирического материала 2-го уровня имеющихся научных интерпретаций иссле-

двумя первичных текстов, выступающих как эмпирический материал 1-го уровня. Данная методика позволяет систематизировать в рамках указанных 4 групп универсальных ЛР параметров комплексы духовно-нравственных, ментальных, эмотивных и мотивационных установок и ЛР характеристик речемыслительной деятельности субъектов тех или иных дискурсивных процессов, выявляемые на новом уровне теоретического осмысления из совокупности текстов ученых, которые под тем или иным углом зрения уже рассматривали избранные для ЛР исследования первичные тексты, дискурсивные пласты (опосредованное реконструирование);

*методика «обобщающей ЛР реконструкции»:* интерпретация результатов «первичной» ЛР реконструкции с учетом их предварительного осмысления в системе результатов «вторичной» ЛР реконструкции, позволяющая уточнить концептуальную основу именно данного исследования конкретного дискурсивного пласта в общих рамках ЛР парадигмы;

*методика «двойной ЛР реконструкции»*, т.е. выявление репрезентации одной языковой личности, особенностей реализации ее интегральной ЛР компетенции, сквозь призму другой языковой личности, исследующей ее идиодискурс. Например, рассматривается литературная личность писателя сквозь призму восприятия ученого-филолога, анализирующего его тексты, в системе 4 групп универсальных ЛР параметров и механизмов реализации интегральной ЛР компетенции. Данная методика востребована при изучении, прежде всего, таких подтипов филологического дискурса, как научно-интерпретативный, литературно-критический. Таким способом проанализированы, в частности, тексты лингвиста-классика В.В. Виноградова о языке и стиле русских писателей [Кузнецова, Ворожбитова 2017]. Методика может быть экстраполирована и на тексты современных лингвистов – авторов статей о речевых стратегиях президентов и др. политических деятелей, иных лиц, т.е. в тех случаях, когда в центре внимания ученого находится та или иная персоналия продуцента дискурса, языковой личности.

Таким образом, исследовательский инструментальный комплексный ЛР изучения дискурсивных процессов и текстовых массивов объективно выступает в качестве фактора формирования и развития речемыслительной культуры будущего филолога. Студенческий и аспирантский исследовательский поиск должен базироваться на освоении *общих теоретико-методологических основ филологии* как единой науки и их конкретизации в сферах *литературоведения и языкознания* с учетом возможности последующего выхода на более высокий уровень интеграции и нового синтеза в рамках *комплексной ЛР парадигмы*. Постоянная творческая рефлексия будущего филолога, профессиональной языковой личности, над этим процессом, многоаспектное соотнесение базовых концептуальных построений с задачами конкретного исследования способствуют максимальному развитию творческого потенциала обучающегося, обеспечивает ему успех в инновационных научных и методических поисках, в том числе независимо от характера будущей трудовой деятельности выпускника.

#### **4.4. Основы проектирования инновационного педагогического процесса и организация исследовательской работы студентов**

Далее представлены конкретные методические рекомендации и разработки. Прежде чем ознакомиться с ними, ответим на несколько вопросов по предыдущему материалу данного раздела:

– Каковы принципы проектирования системы непрерывного лингвориторического образования?

– Раскройте ведущие позиции проектирования инновационного педагогического процесса в системе непрерывного лингвориторического образования.

– Охарактеризуйте лингвориторический подход к обучению восприятию, пониманию и интерпретации литературного произведения в образовательном процессе на разных ступенях обучения.

– Прокомментируйте личный преподавательский опыт сквозь призму концепции лингвориторического образования:

а) в каких случаях Вы действовали, без употребления терминов, в духе данной концепции?

б) какие аспекты своей методической деятельности Вы планируете обогатить применением интегративного лингвориторического подхода?

#### **АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

##### **1. Формирую проектный образ инновационного процесса (ИП):**

###### **1.1. Выделяю проектные позиции, которые:**

– соотносятся с основными компонентами ИП;

– учитывают единство и взаимосвязь внутренних (логико-содержательных) и внешних (условия оптимальной реализации) сторон ИП;

– в совокупности дают исчерпывающее представление о самом моделировании, разворачивая образ ИП в логике решения проектных задач.

В результате использую следующие проектные позиции, обеспечивающие целостное описание ИП:

- целефункциональную,
- содержательную,
- структурно-логическую,
- инструментально-технологическую,
- организационно-управленческую.

**1.2. Конкретизирую проектные позиции** посредством набора соответствующих проектных характеристик:

*Целефункциональные характеристики:*

- социокультурная направленность ИП;
- генеральная (главная) цель ИП;
- система педагогических целей ИП;
- сопряженность ИП с другими педагогическими процессами и системами.

*Содержательные характеристики:*

- приоритеты содержания ИП (формируемые виды деятельности и поведения, мировоззренческие идеи, картины мира и т.п.);
- состав информационных элементов учебного содержания ИП (формируемые понятия, идеи, представления);
- состав операционно-деятельностных элементов учебного содержания ИП (формируемые действия и операции репродуктивного и творческого характера);
- межпредметное (интегративное) содержание ИП.

*Структурно-логические характеристики:*

- логико-содержательная основа преемственности целей ИП;
- этапность ИП;
- масштаб и уровни межпредметной интеграции.

*Инструментально-технологические характеристики:*

- средства реализации ИП;
- методы и приемы обучения и воспитания;
- способы межпредметной интеграции;
- организационные формы ИП;
- педагогические технологии.

*Организационно-управленческие характеристики:*

- использование социокультурной среды;
- функционально-ролевое распределение участников;
- координационные взаимодействия педагогов;
- учебно-материальное обеспечение.

**2. Реализую целефункциональную разработку ИП:**

(1) обосновываю и формулирую генеральную цель ИП (например, формирование у обучающихся некоторого интегрального качества личности);

(2) разлагаю генеральную цель на структурные составляющие (например, если генеральная цель – формирование у обучающихся некоторого интегрального качества личности, то составляющие генцели – это структурообразующие данного интегрального качества личности);

(3) разлагаю структурные составляющие генцели на отдельные элементы (в нашем случае – на отдельные группы качеств личности);

(4) обозначаю выделенных свойств личности в качестве педагогических целей ИП.

### **3. Провожу содержательную разработку ИП:**

- (1) выделяю приоритеты содержания ИП;
- (2) разрабатываю информационные элементы учебного содержания ИП;
- (3) разрабатываю операционно-деятельностные элементы учебного содержания ИП;
- (4) определяю межпредметное (интегративное) содержание ИП;
- (5) готовлю соответствующие учебные материалы.

### **4. Выполняю структурно-логическую разработку ИП:**

- (1) даю обоснование этапов ИП;
- (2) провожу логико-содержательную компоновку ИП в реальном масштабе учебного времени;
- (3) обеспечиваю межпредметное согласование ИП.

### **5. Осуществляю инструментально-технологическую разработку ИП:**

- (1) отбираю и систематизирую методы, приемы и средства осуществления ИП;
- (2) определяю оргформы ИП и способы межпредметной интеграции;
- (3) разрабатываю адекватные целям ИП педагогические технологии.

### **6. Обеспечиваю организационно-управленческую разработку ИП:**

- (1) определяю возможность использования культурно-образовательной среды;
- (2) определяю функции и роли субъектов ИП;
- (3) планирую взаимодействие педагогов;
- (4) разрабатываю учебно-материальное обеспечение.

*(По Ю.С. Тюнникову)*

Далее представлены некоторые аспекты организации работы над курсовым и дипломным сочинением (выпускной квалификационной работой):

#### **ОСНОВНОЕ НАЗНАЧЕНИЕ КУРСОВОЙ РАБОТЫ:**

*помочь студенту*

- расширить и углубить знания в определенной области методики преподавания русского языка;
- научиться применять полученные знания на практике;
- приобрести некоторые умения по ведению научного исследования, (работать с литературой, анализировать и обобщать педагогический опыт, в том числе собственный, организовывать педагогический эксперимент).



## БАЗОВЫЙ АЛГОРИТМ «Я ВЫПОЛНЯЮ КУРСОВУЮ РАБОТУ»

а) анализирую научно-методическую литературу, школьные программы и учебники в соответствии с темой;

б) излагаю основные теоретические сведения по рассматриваемому вопросу;

в) описываю практику обучения или специально проведенную опытную работу, сопровождаю методическим комментарием, анализом, выводами.

## АЛГОРИТМ «Я СТРУКТУРИРУЮ КУРСОВУЮ РАБОТУ»

### I. ВВЕДЕНИЕ

#### *Раскрываю следующие положения:*

- **значимость и актуальность** исследования;
- **цель** (то, что в самом общем виде должно быть достигнуто в ходе работы);
- **задачи** исследования (конкретизация его цели: изучить, определить, выявить, обобщить, проверить в опытной работе и апробировать и т.п.);
- **гипотеза** (научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-нибудь явлений, предположительный ответ на возникающий вопрос, разработанный на основе всестороннего изучения теоретического и практического состояния проблемы);
- **объект** (сфера, область поиска, та часть науки или практики, с которой исследователь непосредственно имеет дело);
- **предмет** (ограниченный аспект сферы поиска внутри объекта, та сторона, та точка зрения, «проекция», с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главное, наиболее существенные (с точки зрения исследователя) признаки объекта);
- **методы исследования** (теоретические и эмпирические: совокупность способов познания объективных закономерностей обучения, воспитания и развития (см. далее).

### II. ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

#### *Излагаю, выделяя подразделы, параграфы:*

- результаты анализа литературы;
- необходимые теоретические сведения;
- описываю проведенную практическую работу.

По теме исследования отвечаю на вопросы:

- «Зачем учить?»,
- «Чему учить?»,
- «Как учить?»,
- «Почему учить так, а не иначе?»,

- «Как контролировать усвоенное?»,  
(содержание образования, методы, приемы,  
средства обучения и контроля, их обоснование);
- в качестве иллюстраций использую материал практического характера  
(фрагменты конспектов уроков, перечни видов заданий и др.).

### III. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

- обобщаю содержание работы, делаю основные выводы;
- характеризую значение проведенной работы для улучшения качества подготовки учащихся;
- намечаю пути дальнейшего методического поиска;
- указываю, что дало автору проведение этого исследования.

### IV. БИБЛИОГРАФИЯ

- вношу в список литературу, которая была использована в процессе работы;
- соблюдаю библиографические требования к оформлению списка.

### V. ПРИЛОЖЕНИЕ

- помещаю интересный материал по теме исследования, не вошедший в основную часть работы;
- если приложений несколько, нумерую.

### **В процессе написания курсовой работы ориентируюсь на КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ:**

1. Правильность, полнота и глубина раскрытия темы в целом.
2. Обоснованность выделения вопросов, намеченных для рассмотрения, четкость их постановки, правильность и глубина их раскрытия.
3. Степень «начитанности» по избранной проблеме, т. е. широта знания соответствующей литературы и уровень ее осмысления.
4. Владение навыками работы с литературными источниками, в частности, с навыками цитирования, грамотного пересказа, реферирования и т.д.
5. Наличие собственного мнения студента относительно отдельных теоретических положений и их реализации на практике, собственных замечаний, комментариев, иллюстраций к тем или иным положениям методики, самостоятельно выполненного анализа литературы, школьного учебника.
6. Наличие описания и анализа собственного опыта педагогической работы, а также опыта работы коллег.
7. Композиционная стройность текста.
8. Грамотность оформления материала: соответствующее оформление цитат, ссылок, списка литературы; грамматическая правильность речи (соблюдение норм литературного языка), четкость, точность выражения мысли; орфографическая и пунктуационная грамотность.

## ЭТАПНОСТЬ ПОДГОТОВКИ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Выбираю тему.
2. Подбираю литературу.
3. Изучаю литературу, при этом определяю:
  - а) степень разработанности проблемы к настоящему времени;
  - б) изученные и неисследованные ее аспекты;
  - в) позиции различных авторов по интересующим вопросам;
  - г) исходные позиции исполнителя курсовой работы;
  - д) возможные диагностические методики;
  - е) методологические основания для дальнейшего глубокого анализа избранной проблемы в выпускной квалификационной работе.

### В процессе чтения *делаю выписки*:

- 1) на отдельных листах или карточках, что обеспечивает удобство пользования (их группировку карточек, распределение в соответствии с частями курсовой и т. д.);
- 2) указываю на каждом листе (карточке) данные: автор (фамилия, инициалы), название работы, место и год издания. Для статьи, кроме ее названия, – название книги (сборника) или название и номер журнала, страницы;
- 3) в конце записи указываю страницу, с которой сделана выписка.

### Веду *различные виды записи* прочитанного:

- *план* изучаемого произведения (перечень основных вопросов);
- *тезисы* (основные положения, мысли, высказываемые автором по этим вопросам);
- *выписки цитат* (дословные извлечения из текста);
- *конспектирование* (более подробная запись материала, сочетающая план, тезисы, выписку цитат, передачу отдельных фактов, аргументов своими словами).

4. Составляю рабочий вариант плана.
5. Изучаю, анализирую, обобщаю практику преподавания. Провожу опытно-экспериментальное обучение.
6. Уточняю план, определяю содержание и структуру курсовой работы.
7. Пишу текст курсовой работы.
8. Готовлюсь к процедуре защиты.

## ПРИМЕРЫ ТЕМ КУРСОВЫХ РАБОТ ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ

1. Проблемы формирования коммуникативной (текстовой, языковой) субкомпетенции школьника как языковой личности: принципы, методы и приемы, типология упражнений. (1–4 кл.; 5–9 кл.).

2. Развитие ориентировочного (акционального, психориторического) механизма реализации коммуникативной субкомпетенции школьника как языковой личности в процессе обучения русскому языку (продуктивный регистр // рецептивный регистр, монологический режим // диалогический режим, устная форма речевой деятельности // письменная форма). (1–4 кл.; 5–9 кл.).

3. Развитие инвентивно-содержательного (диспозитивно-композиционного, элокутивно-языкового) механизма реализации текстовой субкомпетенции школьника как языковой личности в процессе обучения русскому языку (продуктивный регистр // рецептивный регистр, монологический режим // диалогический режим, устная форма речевой деятельности // письменная форма). (1–4 кл.; 5–9 кл.).

4. Развитие мнемонического механизма реализации лингвориторической компетенции школьника.

5. Развитие редакционно-рефлексивного механизма реализации лингвориторической компетенции школьника на уроках словесности.

6. Речевые уроки типа «Общение» в общей системе лингвориторического образования. (Школа 1-й ступени; школа 2-й ступени.)

7. Речевые уроки типа «Текст» в общей системе лингвориторического образования. (Школа 1-й ступени; школа 2-й ступени.)

8. Уроки типа «Речевые жанры» в общей системе лингвориторического образования. (Школа 1-й ступени; школа 2-й ступени.)

9. Речевые уроки типа «Юный оратор» в общей системе лингвориторического образования (методика обучения пересказу, рассказу, ораторскому выступлению). (Школа 1-й ступени; школа 2-й ступени.)

10. Речевые уроки типа «Учимся у писателя» в общей системе обучения письменной монологической речи: типология изложений и методика обучения. (Школа 1-й ступени; школа 2-й ступени.)

11. Речевые уроки типа «Юный писатель» в общей системе обучения письменной монологической речи: типология сочинений и методика обучения. (Школа 1-й ступени; школа 2-й ступени.)

12. Речевые уроки типа «Юный редактор» в общей системе обучения письменной монологической речи: лексический (словообразовательно-грамматический, синтаксический) аспект. (Школа 1-й ступени; школа 2-й ступени.)

13. Методическое наследие прошлого в парадигме лингвориторического образования (тема конкретизируется в соответствии с тем или иным аспектом).

(На основе хрестоматий по методике преподавания русского языка, трудов отечественных методистов следует сопоставить различные точки зрения на актуальные сегодня проблемы обучения языку как речевой деятельности, развития речи, соотношения обучения грамматике, орфографии и речевой работы, о конечной цели обучения родному языку, о роли внимания к личности обучающегося и т.п.; сгруппировать методические идеи и практические советы, вопросы, задания и упражнения, которые целесообразно использовать сегодня для более эффективного формирования интегральной лингвориторической компетенции учащегося как языковой личности.)

## ОФОРМЛЯЮ КУРСОВУЮ (ДИПЛОМНУЮ) РАБОТУ

Бумага формата А 4 (210 x 297 мм). Компьютерный набор: кегль 14, полтора интервала, шрифт Times New Roman; количество строк – 29–30, знаков на строке, включая пробелы и знаки препинания, – 64–60, поля вверху и внизу – 2,5 см, слева – 3,5 см, справа – 1,5 см; абзацный отступ – от 0,6 до 1 см; нумерация страниц – сверху по центру, 1–2 с. на титуле и плане (оглавлении) не нумеруются. Заголовки отделяем от текста пробелом.

Таблица 4.1

### Технология исследовательской работы

<b>Методы педагогического исследования</b>	
<b>Теоретические методы</b>	<b>Эмпирические методы</b>
<p>1) <i>изучение методологических основ методики</i> (например, связи мышления и речи, если цель методиста – найти оптимальные пути развития речи учащихся), а также <i>смежных наук</i>;</p> <p>2) <i>изучение «истории вопроса»</i>, т.е. опыта дореволюционной и советской школы и методики по избранному вопросу, а также всего прошлого опыта (выявление ясного и неясного, решенного и нерешенного, доказанного и недоказанного), сопоставление прошлого опыта с современным положением дел;</p>	<p>1) <i>изучение опыта</i> учителей с целью обнаружить, обобщить, оценить и распространить новое и ценное; определить уровень работы учителей и учащихся, на который ориентируется методическая наука;</p> <p>2) целенаправленные <i>наблюдения</i> за процессом обучения: протоколирование уроков, изучение письмен-</p>

<p>3) <i>изучение вопросов современного науковедения, эвристики, логики, методов исследования в смежных науках (психологии, лингвистике и др.), опыта исследовательской работы крупных ученых;</i></p> <p>4) <i>анализ и обобщение материала, полученного эмпирическим путем – в результате наблюдений, изучения опыта учителей, эксперимента, формулирование выводов и практических рекомендаций (в том числе с использованием математических методов).</i></p>	<p>ных работ, ведение магнитофонных записей, анкетирование, тестирование, беседы, интервью, анализ документации и др.;</p> <p>3) <i>методический эксперимент.</i></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### ВИДЫ ЭКСПЕРИМЕНТА:

- поисковый (ориентирующий);
- констатирующий (срезовой);
- формирующий (обучающий);
- корректирующий (уточняющий);
- контрольный (проверочный).

**От курсового сочинения – к дипломному:  
сравнительная характеристика**

<b>Колич. и качеств. различия</b>	<b>Курсовая работа</b>	<b>ВКР (бакалавриат)</b>
<i>Объем</i>	24–30 страниц машинописного текста	60–70 страниц машинописного текста
<i>План</i>	Простой. Выделение пунктов	Сложный. Выделение глав, параграфов
<i>Опытно-экспериментальная работа</i>	Констатирующий эксперимент (наблюдение, описание, анализ и выводы) или фрагмент формирующего эксперимента	Констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент
<i>Анализ теоретических источников по теме исследования</i>	Не менее 20 источников – анализ общепедагогической, дидактической, методической литературы	Более 20 источников – анализ общепедагогической, дидактической, методической литературы и педагогического опыта; анализ литературы по истории методики, педагогики, психологии
<i>Изучение проблемы</i>	Общие подходы к ее разрешению	Характеристика общих подходов и разработка конкретного пути ее разрешения
<i>Выдвижение гипотезы</i>	Описательная	Объяснительная
<i>Характер опытно-экспериментальной работы</i>	Добывание фактов для доказательства гипотезы на эмпирическом уровне	Добывание фактов для доказательства гипотезы на теоретическом уровне
<i>Уровень обобщения</i>	Обобщаются результаты непродолжительного наблюдения за практикой преподавания. Обобщения носят эмпирический характер.	Обобщаются результаты достаточно длительных наблюдений за практикой преподавания, результаты наблюдений за работой педагогов-мастеров и результаты собственного опыта. Обобщения более широкого, теоретического характера.

*(По Е.Н. Бережновой)*

## АЛГОРИТМ ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

1. Совместно с научным руководителем:
  - определяю тему, цель, гипотезу, структуру и содержание выпускной квалификационной работы (ВКР), составляю *календарный план* ее выполнения с указанием сроков завершения каждого пункта дипломной работы;
  - разрабатываю план-проспект – развернутый предварительный план с тезисами, в котором содержится краткое изложение основного содержания глав и разделов;
    - уточняю тему дипломной работы.
2. Составляю список литературы по теме исследования.
3. Выделяю проблему и анализирую ее состояние в науке и практике.
4. Выделяю и анализирую базовые понятия по теме исследования.
5. Составляю план выпускной квалификационной работы.
6. Обосновываю актуальность темы.
7. Создаю текст «Актуальность темы», указываю основные характеристики работы (объект, предмет, цель, задачи и т.д.).
8. Составляю содержательный обзор теоретических источников по теме исследования.
9. Создаю текст «Анализ литературы по теме исследования», в котором представлены:
  - а) история исследуемой проблемы (идеи, вопроса);
  - б) общепедагогические, психологические и другие научные положения, характеризующие объект исследования;
  - в) дидактические положения;
  - г) методические положения;
10. Создаю текст «Выводы по результатам анализа литературы по теме исследования».
11. Разрабатываю различные способы решения выделенной проблемы.
12. Определяю оптимальный путь разрешения проблемы.
13. Готовлю проведение констатирующего эксперимента (планирование, разработка методики, подготовка оборудования, планов-конспектов уроков, воспитательных дел, дидактических тестов и т.д.).
14. Провожу констатирующий эксперимент с целью получения представления об уровне исследуемого предмета.
15. Анализирую результаты эксперимента; составляю таблицы, схемы, иллюстрации, формулирую выводы.
16. Создаю текст «Констатирующий эксперимент»
17. Готовлю проведение формирующего эксперимента (планирование, разработка методов и средств проведения и наблюдения за ходом эксперимента, разработка способов фиксации наблюдений и т.д.).
18. Провожу формирующий эксперимент (протоколы наблюдений, письменные работы, рисунки, записи бесед и т.д.) и анализирую его результаты.



19. Оформляю результаты анализа в таблицах, схемах, диаграммах, рисунках и т.д., формулирую выводы и рекомендации (если позволяет материал) по данным обучающего эксперимента.

20. Создаю текст «Опытно-экспериментальная работа», отражаю подготовку обучающего эксперимента, условия, в которых он протекал; характеризую участников и их позицию в начале и в конце эксперимента; привожу названия и последовательность проведенных занятий (учебных или воспитательных); анализирую результаты, делаю выводы и формулирую рекомендации.

21. Повторно провожу обучающий эксперимент (если возникает необходимость).

22. Компоную подготовленные тексты в главы.

23. Формулирую выводы к главам.

24. Составляю заключение.

25. Составляю список литературы.

26. Оформляю приложения (таблицы, схемы, анкеты, иллюстрации, планы-конспекты уроков и т.д.).

27. Уточняю оглавление выпускной квалификационной работы.

28. Оформляю титульный лист.

#### ПРИМЕРНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЪЕМА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

- введение – 5–10% от общего объема работы,
- разделы основной части работы – 80–85%,
- заключение (выводы и предложения) – 5–10%.

#### ***Курсовая работа – дипломная работа:***

- дальнейшее творческое развитие темы исследования путем углубления и детализации проблемы;
- основные выводы курсовой работы служат исходным материалом для разработки проблематики ВКР;
- основные идеи и выводы курсовой заново осмысливаются, обогащаются новыми фактами, результатами наблюдений и опытов;

#### **Курсовая работа –**

*поисковый и констатирующий эксперименты*

(опрос учащихся – анкетирование, интервьюирование, беседа, срезовая работа; наблюдение и др.).

#### **Дипломная работа –**

*обязательны также формирующий и контрольный эксперименты, более высокий теоретический и практический уровень.*

***Механически, дословно,***

***включать курсовую работу в дипломную нельзя!***

## Разработка программы эксперимента

<b>Пункт программы</b>	<b>Содержание</b>	<b>Вопрос</b>
<b>1. Педагогическая цель</b>	Ожидаемый результат педагогической деятельности, выраженный в позитивных изменениях, появившихся у учащихся благодаря экспериментальной разработке	Что хотите изменить в ученике? Какие качества личности хотите воспитать в ученике за счет экспериментальных действий? Какие способности хотите развить? Какие изменения в обученности ученика предполагаете?
<b>2. Цель эксперимента</b>	Ожидаемый результат деятельности экспериментатора, выраженный в получении нового знания о педагогической действительности	Что хотите разработать и апробировать? Что (какие экспериментальные разработки) будете внедрять в учебный процесс и проверять? Что будет апробироваться: программа, концепция, методика и т.д.?
<b>3. Гипотеза</b>	Логически обоснованное предположение, совокупность педагогических воздействий	Что предполагаете? В чем состоит совокупность педагогических действий, направленных на достижение цели? Что будете проверять?
<b>4. Диагностический инструментарий</b>	Средства оценивания результатов эксперимента: контрольные работы, анкеты, тесты, стенограммы уроков	С помощью чего будет осуществляться контроль за результатами? С помощью какого типа задач или заданий для учащихся будет проверяться результативность эксперимента?
<b>5. Критерии оценки ожидаемых результатов</b>	Признаки, на основании которых производится оценка эффективности экспериментальной разработки	С помощью каких признаков в изменении состояния учащихся будет оцениваться результативность экспериментальных материалов? Как вы предполагаете их фиксировать, диагностировать, какие изменения произошли в учащихся?

(По А. Сиденко)

# **ОБРАЗЦЫ ОГЛАВЛЕНИЙ ДИПЛОМНЫХ РАБОТ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

## **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **ВВЕДЕНИЕ**

#### **ГЛАВА 1. КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**

1.1. Системный анализ понятия коммуникативная культура

1.2. Методическое наследие в области формирования коммуникативной культуры учащихся

1.3. Вопросы формирования коммуникативной культуры в современной научно-методической литературе

#### **ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

2.1. Моделирование процесса формирования коммуникативной культуры младших школьников

2.2. Конструирование процесса формирования коммуникативной культуры младших школьников

#### **ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ РАЗРАБОТАННОЙ МОДЕЛИ**

3.1. Анализ состояния практики начальной школы в области формирования коммуникативной культуры (констатирующий эксперимент)

3.2. Ход и результаты формирующего эксперимента

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

### **БИБЛИОГРАФИЯ**

### **ПРИЛОЖЕНИЯ\***

*\* Далее такие обязательные компоненты, как введение, заключение, библиография, приложения не указываются.*

## **СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

#### **ГЛАВА 1. ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

1.1. Речевой этикет как культурологический феномен

1.2. Разработка проблемы обучения речевому этикету в методической литературе: прошлое и современность

## ГЛАВА 2. ПРОЕКТНАЯ РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Модель процесса обучения младших школьников речевому этикету

2.2. Конструирование процесса обучения речевому этикету в начальной школе

## ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

3.1. Анализ практики обучения речевому этикету в начальной школе (констатирующий эксперимент)

3.2. Ход и результаты формирующего эксперимента

## СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ТЕКСТ» И АЛГОРИТМА ТЕКСТОВЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ «ТЕКСТ» И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ

1.1. Текст как филологическая и лингвистическая категория

1.2. Методика первоначального формирования представления о тексте

1.3. Методика обучения текстовым действиям: этапы становления и современный уровень

### ГЛАВА 2. ПРОЕКТНАЯ РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОВЫМ ДЕЙСТВИЯМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Модель процесса формирования понятия «текст» и алгоритма текстовых действий у младших школьников

2.2. Конструирование процесса обучения младших школьников текстовым действиям

### ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТЕКСТЕ И АЛГОРИТМА ТЕКСТОВЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Инструментарий анализа состояния практики формирования представлений о тексте и алгоритма текстовых действий

3.2. Актуальные проблемы школьной практики формирования основ текстовой субкомпетенции в начальной школе

3.3. Инструментальное обеспечение, ход и результаты формирующего эксперимента

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ТИПАМ ТЕКСТА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### ГЛАВА 1. ТИПОЛОГИЯ ТЕКСТА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

- 1.1. Типы речи (текста) как лингвистические категории
- 1.2. Методические основы обучения рецепции и продуцированию текстов различных типов

### ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РЕЦЕПЦИИ И ПРОДУЦИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

- 2.1. Педагогическая технология обучения младших школьников рецепции и продукции текста на типологической основе
- 2.2. Конструирование процесса обучения эффективной рецепции и продукции с использованием педагогической технологии

### ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕЦЕПЦИИ И ПРОДУЦИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

- 3.1. Анализ практики обучения восприятию и созданию текстов различных типов в начальной школе (констатирующий эксперимент)
- 3.2. Ход и результаты формирующего эксперимента

## ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

### ГЛАВА 1. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

- 1.1. Сущность лингвориторического подхода к изучению грамматических явлений
- 1.2. Методика изучения имени прилагательного в начальной школе в трудах методистов прошлого и современности
- 1.3. Лингвориторический аспект работы над именами прилагательными в начальной школе

### ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

- 2.1. Лингвориторическая модель процесса изучения имени прилагательного в начальной школе
- 2.2. Конструирование процесса изучения имени прилагательного на лингвориторической основе

### ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1. Анализ практики изучения имен прилагательных в контексте формирования интегральной лингвориторической компетенции младших школьников (констатирующий эксперимент)

3.2. Инструментарий, ход и результаты формирующего эксперимента

### ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ КОРНЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

### ГЛАВА 1. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ

1.1. Изучение безударных гласных в корне как лингвометодическая проблема

1.2. Лингвориторические основы формирования навыка правописания безударных гласных в корне у младших школьников

### ГЛАВА 2. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ КОРНЯ

2.1. Комплексная лингвориторическая модель процесса обучения правописанию безударных гласных в начальной школе

2.2. Конструирование процесса изучения безударных гласных корня на лингвориторической основе

### ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ПРАВОПИСАНИЮ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

3.1. Анализ практики изучения безударных гласных в корне с позиций лингвориторического подхода (констатирующий эксперимент)

3.2. Описание хода и результатов формирующего эксперимента

### ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ СКАЗОК)

### ГЛАВА 1. ОСНОВЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Содержание основ литературоведческой компетенции применительно к начальному этапу филологического образования

1.2. Методика чтения сказок и ее вклад в формирование основ литературоведческой компетенции младших школьников

## ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК

2.1. Модель процесса формирования основ литературоведческой компетенции на уроках чтения сказок

2.2. Конструирование процесса формирования основ литературоведческой компетенции средствами сказочного текста

## ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ СКАЗОК В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

3.1. Анализ сложившейся практики чтения сказок с позиций задач формирования основ литературоведческой компетенции (констатирующий эксперимент)

3.2. Ход и результаты формирующего эксперимента

## ОБУЧЕНИЕ ПОЛНОЦЕННОМУ ВОСПРИЯТИЮ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СВЕТЕ ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

### ГЛАВА 1. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

1.1. Психолингвистическая сущность процессов восприятия, понимания и интерпретации литературно-художественного произведения

1.2. Обучение полноценному восприятию литературно-художественного произведения как педагогическая проблема

1.3. Лингвориторические основы обучения младших школьников полноценному восприятию художественного произведения

### ГЛАВА 2. ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

2.1. Лингвориторическая модель процесса обучения восприятию художественного произведения в начальной школе

2.2. Конструирование процесса обучения младших школьников полноценному восприятию художественного произведения

### ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

3.1. Анализ практики обучения восприятию художественного произведения с позиций лингвориторического подхода

3.2. Ход и результаты формирующего эксперимента

**«КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ» СИСТЕМЫ  
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА –  
В.В. ДАВЫДОВА В УСЛОВИЯХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ  
РАБОТЫ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА  
НОУ ГИМНАЗИИ «ШКОЛА БИЗНЕСА» Г. СОЧИ**

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (РО)**

- 1.1. История становления системы РО
- 1.2. Сущность системы РО и методика ее применения
- 1.3. Сравнительный анализ развития младших школьников в условиях разных систем обучения

**ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ РО**

- 2.1. Теоретические основы «коммуникативной модернизации» методической системы РО и их практическая реализация в опыте НОУ гимназии «Школа бизнеса»
- 2.2. Моделирование процесса формирования коммуникативных способностей младших школьников в условиях системы РО
- 2.3. Конструирование целостного педагогического процесса формирования коммуникативных способностей младших школьников в условиях системы РО

**ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ РАЗРАБОТАННОЙ МОДЕЛИ**

- 3.1. Практика формирования коммуникативных способностей младших школьников: сопоставительный анализ результатов обучения школ 1-й ступени традиционной и развивающей ориентаций (констатирующий эксперимент)
- 3.2. Инструментарий, ход и результаты формирующего эксперимента



## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ПЕРИОД ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ

**1. Анализ посещенных уроков** с точки зрения формирования интегральной лингвориторической компетенции школьника как языковой личности в иерархической взаимосвязи коммуникативной, текстовой и языковой субкомпетенций; краткое описание опыта учителя.

*Саморекомендации.* При посещении уроков русского языка (речи, детской литературы) я протоколирую деятельность учителя и деятельность учеников. Затем анализирую их по традиционным критериям, в соответствии с планами анализа уроков. Эти записи делаю в ДНЕВНИКЕ.

На отдельных листах анализирую уроки:

а) в свете общей темы практики: **Как способствовал данный урок становлению младшего школьника как сильной языковой личности демократического типа?** Выделяю 3 рубрики анализа: как формировалась (или не формировалась):

1) коммуникативная субкомпетенция школьника (обучение общению)?

2) текстовая субкомпетенция (обучение текстовым действиям)?

3) языковая субкомпетенция (лингвистические знания в аспекте их применения в собственной речевой деятельности школьника)?

б) в свете индивидуальной конкретной темы исследования, если тот или иной урок имеет к ней отношение.

Кратко обобщаю опыт учителя на основе проделанного анализа и включаю свои выводы в РЕФЕРАТ, а сами образцы анализа включаю в ПРИЛОЖЕНИЯ.

**2. Преобразование календарно-тематического плана** учителя с целью восстановления указанной иерархии в случае ее несоблюдения.

**3. Реализация единой системы речевого совершенствования** на уроках математики, природоведения, труда и др.

*Саморекомендации.* Руководствуясь программами «Язык и речь», «Детская риторика» и другими коммуникативно ориентированными программами, я определяю и фиксирую, какие сведения о речи в данном классе давались, какие речевые умения по восприятию, воспроизведению и созданию текста целенаправленно формировались. Для этого интервьюирую учителя, знакомлю его с избранной программой. Затем намечаю свою программу речевой работы на период практики как два взаимообусловленных процесса:

а) целенаправленное повторение известного, тренировка имеющихся умений;

б) интенсивное восполнение пробелов, выявленных в данном классе при сопоставлении с программными знаниями и умениями. Итоги проделанной аналитической работы включаю в РЕФЕРАТ.

На основе сопоставления реального «положения дел» в плане речевой работы и идеальной модели (программы) я составляю собственные календарно-тематические планы в соответствии с исследовательской задачей. Сохраняя тему урока из плана учителя, восполняю в случае необходимости:

- несоблюдение иерархии коммуникативной, текстовой и языковой субкомпетенций (*уроки русского языка*);
- недостаточное внимание к единству процессов литературного образования и речевого развития во взаимосвязи читательских (рецептивных) и риторических (продуктивных) умений школьников (*уроки детской литературы*);
- недостаточно целенаправленное совершенствование четырех видов речевой деятельности в аспекте риторических знаний и умений (инвентивных, диспозитивных, эпокутивных), навыков запоминания и публичного произнесения (*уроки по всем предметам*);
- возможное отсутствие еженедельного речевого (риторического) урока в данном классе (по договоренности с учителем).

Таким образом, я рассредотачиваю предстоящую речевую работу:

а) на весь период практики, б) по всем календарно-тематическим планам (речевые спецуроки, уроки русского языка, детской литературы, остальные предметы). В совокупности она образует систему формирования лингвориторической компетенции, обладание которой делает языковую личность *сильной*. Отражаю в календарно-тематических планах аспекты становления новой, *демократической языковой личности*, необходимой для социально-экономического подъема России в XXI веке.

#### **4. Составление конспектов и проведение уроков в соответствии со стратегической целью практики.**

*Саморекомендации.* Использую саморекомендации к методической практике. На каждом уроке стремлюсь формировать сильную языковую личность именно демократического типа: широко использую диалог и полилог, обсуждение хода и результатов различной коллективной деятельности, дискуссии, взаиморецензирование, прием создания вопросов и заданий «для товарища» и т.п. Стараюсь, чтобы дети практически применяли правила поведения при диалоге, в дискуссии, формулы речевого этикета и другие сведения, с которыми они познакомились на специальных речевых уроках или в рамках факультатива.

**5. Систематический самоанализ, самонаблюдение, самоконтроль, самокоррекция**, проводимые с точки зрения стратегической цели обучения школьников русскому языку.

**6. Проведение и анализ контрольных срезов** для выявления эффективности собственной системы работы.

**5. Пропаганда** в учительской среде **актуальных аспектов методики русского языка**: психолингвистического, риторического, лингвопрагматического, стилистического, культурно-речевого, ЛР подходов.

## АЛГОРИТМ «Я ПРОВОЖУ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ РАБОТУ ПО МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЕ»

1. Составляю пакет тестов для первичной диагностики по теме исследования. Провожу констатирующий эксперимент в экспериментальном и контрольном классах (группах).

2. Составляю и апробирую систему заданий и упражнений, восполняющих пробелы в подготовке учащихся в данной области, формирующих необходимые ЗУН, развивающих младших школьников с позиций идеального результата обучения, стратегической цели (становление сильной языковой личности демократического типа). Провожу формирующий эксперимент.

3. Составляю пакет тестов для итоговой диагностики результативности проведенного формирующего эксперимента. Провожу контрольный эксперимент в экспериментальном и контрольном классах (группах).

4. Делаю обобщения и выводы, составляю рекомендации методического характера.

## ТРЕБОВАНИЯ К ВЕДЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

1. Вести систематические наблюдения ежедневно, с первого дня практики.

2. Все записи делать на отдельных листах, с одной стороны; указывать число, класс, предмет, тему, тип урока, учитель или студент вел урок.

3. Вести параллельные записи в двух колонках:

а) высказывания детей; особое внимание уделяется связным высказываниям (от двух предложений и более), при их отсутствии на уроке следует специально подчеркнуть это;

б) речевое участие учителя (задает тему высказывания, в том числе вопросам; напоминает, о чем еще должен сказать ученик по данному вопросу; помогает начать следующее предложение; исправляет ошибки (фактические, логические, лексические, грамматические, орфоэпические) и т.д.

Записи выполнять в быстром темпе, пользоваться сокращениями, которые нужно сразу восстанавливать. Стремиться отразить паузы, заминки в речи, поиски нужного слова с помощью вертикальной черты, многоточия.

Члены исследовательской группы на одном и том же уроке могут распределить между собой учеников, объединить свои наблюдения, сделав вывод о речевом поведении данного класса на данном уроке.

4. Раз в несколько дней необходимо систематизировать собранный материал и делать промежуточные выводы, обобщения. В результате накапливать два вида записей: а) фактические данные; б) их анализ (выявление зависимости характера детских высказываний от речевого сотрудничества учителя/практиканта, от предмета, темы и типа урока, использования того

или иного вида наглядности, нетрадиционных форм обучения и т.д., от индивидуального стиля учителя, уровня подготовленности класса, психологических особенностей отдельного ученика и т.д.).

*Изложите свои идеи, вопросы, комментарии по представленному научно-методическому материалу.*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ  
УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА (СТУДЕНТА-ПРАКТИКАНТА)  
В СИСТЕМЕ БИ- И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОГО  
РИТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Научно-методическая проблематика  
«Би- и полилингвальное лингвориторическое образование  
как инновационная педагогическая система»**

***Стратегия би- и полилингвального  
лингвориторического образования***

1. Сильная языковая личность диалогического, демократического, поликультурного типа, обладающая этической ответственностью за результаты речемыслительной деятельности, как современная модификация русского лингвориторического идеала в условиях конкуренции трех основных моделей речевого идеала: советской идеологизированной (уходящей), прагматической американизированной (активно пропагандируемой извне), отечественной российской в ее православно-христианской традиции (возрождаемой).

2. Воспитание сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа в процессе обучения родному, русскому как государственному, иностранному языку как средство качественного преобразования постсоветской языковой ситуации в России в подлинно демократическую.

3. Формирование би- и полилингвальной ЛР компетенции в области родного и русского как государственного языков как средство воспитания сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа в свете ведущих тенденций лингвистики и лингводидактики рубежа XX–XXI вв.:

– изучение языковой способности и языковых знаний идеального говорящего (слушающего);

– исследование личностного начала в языке, тексте и законов личностного присвоения языка и владения им;

– создание теории взаимоотношений человека с родным, неродным государственным, иностранным языками;

– обучение родному, русскому как государственному (иностранному) языку как речемыслительной деятельности и органичное слияние языково-го и речевого разделов образовательных программ;

– устройство личности обучаемого в процессе преподавания родного, русского как государственного, иностранного языков;

– риторизация филологического образования и др.

4. Программное обеспечение системы начального, среднего и высшего би- и полилингвального лингвориторического образования, соответствующее мировым стандартам и современным технологиям обучения.

### ***Тактика би- и полилингвального лингвориторического образования***

#### **1. Лингвистическая составляющая би- и полилингвальной лингвориторической компетенции:**

1 ) формирование ***языковой субкомпетенции*** обучаемого:

**развитие** индивидуальной языковой способности и оптимизация процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями с целью автоматизации речемыслительной деятельности на уровне языковых операций, соответствующих литературной норме:

фонетико-графических,  
лексико-фразеологических,  
морфемно-словообразовательных,  
морфолого-синтаксических;

**изучение** системы и структуры родного/русского/иностранного языка на дискурсивно-текстовой основе и в процессе коммуникативного применения в рамках речевых событий различных типов

в рецептивном и продуктивном регистрах,  
диалогическом и монологическом режимах,  
устной и письменной формах

реализации би- и полилингвальной лингвориторической компетенции.

#### **2. Риторическая составляющая би- и полилингвальной лингвориторической компетенции:**

2) формирование ***текстовой субкомпетенции*** языковой личности:

**развитие** индивидуальной текстообразующей способности и оптимизация процесса овладения речеведческими знаниями и умениями в области текстообразования как вооружение учащихся

инвентивными (содержательно-смысловыми),  
диспозитивными (структурно-композиционными),  
элокутивными (изобразительно-выразительными) моделями

эффективных текстовых действий на родном/русском с учетом ситуативно обусловленного

функционально-смыслового *типа речи*

(описание, повествование, рассуждение, оценочное суждение),  
функционального *стиля речи*  
(разговорный и книжные: научный (научно-популярный), официально-деловой, публицистический, проповеднический, художественный),  
*речевого жанра* (рецензия, доклад, объявление, заметка в газету, письмо, разговор по телефону и др.) конкретного дискурс-текста;

**методы и приемы** совершенствования работы текстовых механизмов реализации би- и полилингвальной ЛР компетенции:

ИНВЕНТИВНОГО,  
ДИСПОЗИТИВНОГО,  
ЭЛОКУТИВНОГО –

в продуктивном и рецептивном регистрах,  
монологическом и диалогическом режимах,  
устной и письменной формах речемыслительной деятельности;

3) формирование **коммуникативной субкомпетенции** языковой личности:

**развитие** индивидуальной коммуникативной способности и оптимизация процесса овладения речеведческими знаниями и умениями в области общения на родном и русском языках как вооружение учащихся моделями:

ориентировочными,  
акциональными,  
психориторическими

– эффективной коммуникативной деятельности с учетом специфики:

*речевой ситуации*

(социальные роли, отношения, цели коммуникантов, условия общения);

*дискурса* (поток речевого поведения –  
вербального, акустического, жестово-мимического, пространственного), –  
образующих структуру социально значимого речевого события  
как основной единицы коммуникации;

**методы и приемы** совершенствования работы коммуникативных механизмов реализации би- и полилингвальной ЛР компетенции:

ОРИЕНТИРОВОЧНОГО,  
АКЦИОНАЛЬНОГО,  
ПСИХОРИТОРИЧЕСКОГО

в рецептивном и продуктивном регистрах,  
диалогическом и монологическом режимах,  
устной и письменной формах речемыслительной деятельности;

**проблемы** обучения оптимальному речевому поведению как совокупности речевых поступков, складывающихся из суммы отдельных речевых актов, в свете

***типологической характеристики сильной языковой личности диалогического, демократического, поликультурного типа:***

– *стремление к гуманизированным субъект-субъектным отношениям с адресатом;*

– *установка на толерантность, конструктивный диалог, широкую дискуссию с целью достижения согласия, принятия взаимоприемлемых решений;*

– *гармонизация общения на основе учета его общих психологических закономерностей и индивидуальных особенностей собеседника и др. –*

как необходимое условие достижения КОММУНИКАТИВНОГО КОНСОЛАНСА в процессе поликультурного общения.

**3. Психофизиологическое обеспечение функционирования лингвориторической компетенции:**

4) совершенствование РЕДАКЦИОННО-РЕФЛЕКСИВНОГО МЕХАНИЗМА реализации ЛРК и типология языковых и речевых ошибок как модель слабой языковой личности, обладающей низкой ЛР компетенцией в родном/русском языках;

5) совершенствование МНЕМОНИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА би- и полилингвальной ЛР компетенции и развитие «филологической памяти» как психофизиологическая база эффективной реализации системы непрерывного би- и полилингвального ЛР образования.

**НАПРАВЛЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА  
ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ БИ- И ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ  
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**1.**

Классификация устных ответов школьников по степени их развернутости (слово, словосочетание, предложение, два и более предложения, текст). Зависимость развернутости ответа от характера вопросов учителя. Соотношение ответов разного объема в течение урока. Зависимость этого соотношения от предмета, темы и типа урока, речевой тактики учителя, степени подготовленности класса, индивидуальности ученика.

**2.**

1. Развернутые ответы детей с элементами рассуждения, объяснения, доказательства на уроках родного/русского/иностранного языка, математики, природоведения, по другим предметам.

2. Работа учителя над формированием межпредметных речевых умений воспринимать, воспроизводить, создавать текст на основе понимания те-

мы, главной мысли, структуры, языковых средств на уроках чтения, родного/русского/инострannого языка, природоведения, математики. Формирование умений озаглавливать текст, делить его на части, отвечать на вопросы, ставить вопросы к тексту, сравнивать, обобщать и т.д. (Следует зафиксировать все действия учителя в этом направлении. Как часто, на каких уроках уделяется внимание этим вопросам?)

### 3.

Развитие речи школьников в ходе беседы по прочитанному произведению на уроках литературы:

а) высказывания в форме повествования (передача сменяющихся фактов, какого-то события);

б) высказывания в форме рассуждения (передача причинно-следственных связей между событиями, действиями героев);

в) высказывания в форме описания (словесное рисование: портрет героя, пейзаж и т.д.);

г) высказывания в форме суждения (основная идея произведения, общее настроение произведения, авторская оценка событий, героев, собственное отношение к произведению).

Роль беседы в развитии речи на уроках природоведения, труда, других уроках.

### 4.

1. Высказывания учащихся в различных стилях речи:

а) в научно-деловом стиле (строгость, объективность) на уроках родного/русского/инострannого языка, математики, природоведения;

б) в художественном стиле (образность, эмоциональность) на уроках чтения, на остальных уроках;

в) в разговорном стиле (живость, непринужденность) на уроках труда, на других уроках, на переменах.

2. Нормы оценки устных ответов по родному/русскому языку и литературе как средство контроля за развитием речи учащихся. (Руководствуется ли учитель установленными нормами? Доводит ли до сведения детей критерии оценки за устный ответ? Как мотивирует учитель ту или иную оценку за устный ответ?)

### 5.

1. Создание учителем атмосферы культуры речи на уроках по всем предметам. (Культура речи самого учителя. Орфоэпические минутки. Орфоэпические, грамматические ошибки в речи учащихся, их предупреждение и исправление учителем.)

2. Словарная работа учителя на уроках по всем предметам как средство обогащения речи учащихся. (Как учитель вводит и разъясняет новые термины? Как используются новые слова в речи учеников? Выявить степень понимания новых понятий с помощью индивидуальных бесед.)



## 6.

1. Развернутые ответы детей с элементами повествования, рассуждения, описания на уроках чтения, природоведения, других уроках.

2. Уроки развития связной письменной речи в начальной школе (обучающие изложения, сочинения, контрольные изложения). Их место в календарно-тематическом плане учителя. Количество уроков за месяц, четверть, год. Наличие системы (или ее отсутствие) в работе учителя. Описание хода уроков изложения, сочинения, уроков работы над ошибками.

## 7.

1. Роль нетрадиционных форм обучения в развитии речи младших школьников на уроках по всем предметам. (Описать проявления речевой активности учеников, стимулируемые нетрадиционными формами организации учебного процесса.)

2. Языковой анализ текста на уроках чтения, родного/русского/иностранный язык как средство работы над точностью, богатством, выразительностью детской речи.

## 8.

1. Литературное творчество младших школьников (создание стихов, сказок, рассказов; ведение классного альманаха, занятия литературного кружка). Виды устных высказываний детей на внеклассных мероприятиях по всем предметам. Направляющая и координирующая роль учителя.

2. Использование речеведческих понятий в практике начальной школы (текст, типы текста – повествование, описание, рассуждение; способы связи предложений в тексте; тема, основная мысль текста; стили речи и др.). Их использование в речи учителя, учеников. Роль данных теоретических сведений и понятий для практики развития речи.

## 9.

1. Роль наглядных пособий в развитии речи учащихся на уроках по всем предметам. (Необходимо описать, каким образом учитель организовывал монологи и диалоги учеников с помощью наглядных пособий.)

2. Работа учителя по обучению младших школьников целесообразному использованию языковых средств (с точки зрения точности, ясности, уместности, выразительности речи (на уроках грамматики и орфографии; на других уроках). Предупреждение и исправление случаев неоправданного повтора слов.

## 10.

1. Работа учителя над выразительностью речи, чтения младших школьников на уроках по всем предметам. (Зафиксировать, каким образом учитель совершенствует выразительность звучащей речи учеников – обращает внимание на логические ударения, паузы, темп и ритм, мелодику, тембр голоса, подает пример выразительного чтения и говорения; каковы достижения детей в этой области.)

2. Речевая работа при изучении морфемного состава слова (наблюдение над значением приставок, суффиксов, над их использованием для создания

выразительности текста; предупреждение ошибок в образовании слов; устранение повторяющихся однокоренных слов и т.д.). Зафиксировать речевые действия учителя и учеников.

#### 11.

1. Развитие устной монологической речи учащихся в научном стиле при различных видах грамматического разбора (фонетического, морфемного, морфологического, синтаксического), при решении математических задач, на других уроках. Овладение рассуждением в научном стиле. Требование доказательности как условие формирования умозаключений в научном стиле. Примеры рассуждения детей в научном стиле. Как часто проводится такая работа? Характер ошибок учеников. Приемы их исправления и предупреждения.

2. Речевые ошибки младших школьников на уроках по всем предметам, способы исправления их учителем. (Отклонения от темы, отсутствие основной мысли или ее недостаточное раскрытие, непоследовательность в изложении, неоправданный повтор слов; орфоэпические, грамматические ошибки, неправильное построение словосочетаний, предложений, неудачный выбор слова.)

#### 12.

1. Характеристика монологических высказываний учеников, прослушанных в ходе индивидуальной беседы. (Побеседовать с десятью или более учащимися, стимулируя их монологические высказывания. Зафиксировать не менее пяти высказываний каждого ученика на разные темы. Сравнить монологическую речь учащихся одной параллели; разных классов, но близкого уровня – сильные, средние, слабые ученики.)

2. Развитие речи на уроках грамматики и орфографии при изучении частей речи.

#### 13.

1. Организация речевой деятельности учащихся при работе с текстом на уроках литературы – родной, русской (составление плана, пересказ прочитанного – сжатый, подробный, выборочный, творческий; словесное рисование, драматизация, хоровая декламация). Специфика работы с текстом на уроках родного/русского/иностранного языка, математики, природоведения.

2. Сообщения учащихся как вид работы на обобщающих уроках литературы.

#### 14.

1. Работа учителя по совершенствованию синтаксического строя речи учащихся на уроках по всем предметам. (Преодоление речевых погрешностей в построении словосочетаний. Обучение умелому построению и использованию различных видов предложений.)

2. Работа учителя в области культуры речи в связи с изучением грамматического материала: морфемного состава слова, частей речи, словосоче-

тания, предложения. Словообразовательные, грамматические ошибки в речи учащихся, способы их коррекции учителя.

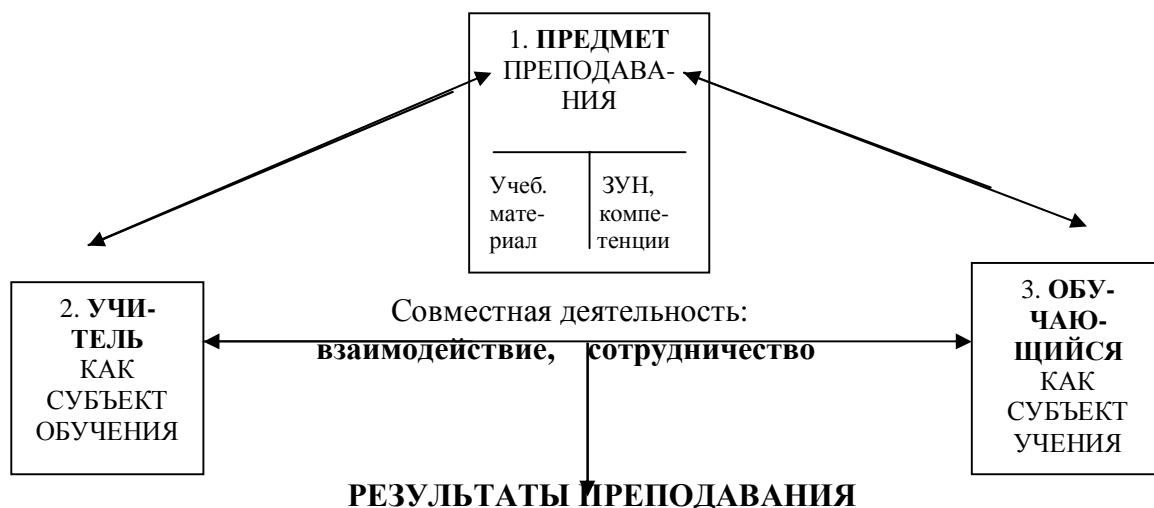
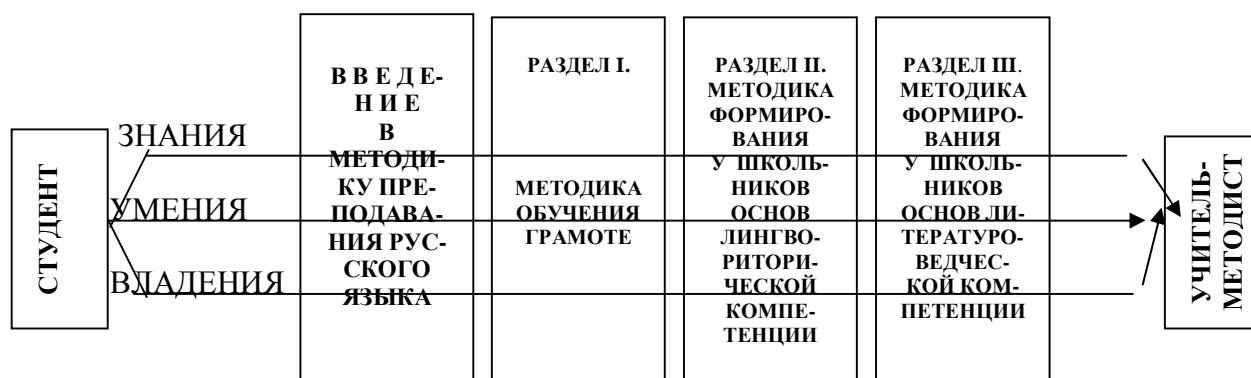


Рис. 4.3. Профессионально-методическая компетенция учителя-словесника: дидактический треугольник.

С учетом дидактического треугольника будущий учитель должен приобрести методическую компетенцию в следующих областях:

- 1) **содержание обучения**, т.е. языковой, речевой и литературный материал, который изучается; языковые, речевые и литературные знания, умения и навыки, которыми должны овладеть учащиеся;
- 2) **деятельность учителя** по отбору и подаче материала учащимся, по организации их учебного труда, по развитию их личности, по выявлению их знаний и умений;
- 3) **деятельность обучающихся** по усвоению знаний, их творческий труд по применению знаний, выработке умений и навыков;
- 4) **результаты преподавания**, пути их диагностики и коррекции.



#### ОПЫТ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ, КОМПЕТЕНЦИИ

Рис. 4.4. Схема процесса приобретения профессионально-методической компетенции (на примере начального языкового и литературного образования).

Таблица 4.4

## Общие принципы обучения в рамках «дидактического треугольника»

<b>1. ПРЕДМЕТ ОБУЧЕНИЯ</b>	<i>Принципы:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ научности;</li> <li>▪ доступности;</li> <li>▪ систематичности и последовательности;</li> <li>▪ связи теории с практикой.</li> </ul>
<b>2. УЧИТЕЛЬ</b>	<i>Принципы:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ воспитывающего и развивающего характера обучения;</li> <li>▪ индивидуально-дифференцированного подхода в условиях классно-урочной системы;</li> <li>▪ оптимального сочетания различных методов, средств, форм обучения;</li> <li>▪ создания необходимых условий для обучения.</li> </ul>
<b>3. УЧЕНИК</b>	<i>Принципы:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ сознательности и активности учащихся в познавательном процессе;</li> <li>▪ прочности, осознанности и действенности результатов обучения, воспитания и развития.</li> </ul>

Таблица 4.5

## Дидактические принципы в структуре педагогического процесса

Основные компоненты и условия обучения	<b>П Р И Н Ц И П Ы   О Б У Ч Е Н И Я</b>
<b>1. Цель и задачи обучения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>воспитывающего и развивающего характера обучения (единства образования, воспитания и общего развития):</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>а) усвоение знаний, выработка умений и навыков;</li> <li>б) умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание;</li> <li>в) развитие внимания, памяти, мышления, воли, эмоций, интересов, способностей личности;</li> </ul> </li> </ul>
<b>2. Содержание обучения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>научности обучения;</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- реализация всего объема требований учебных программ, ознакомление с новостями науки, способами НОТ;</li> <li>- формирование умений и навыков элементарного научного поиска: наблюдение, фиксация и анализ результатов;</li> <li>- аргументированное ведение научного спора;</li> <li>- использование научной литературы и справочно-библиографического аппарата;</li> </ul> </li> <li>▪ <i>связи теории с практикой,</i> с потребностями общественной жизни;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>систематичности и последовательности:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- соответствие программе;</li> <li>- проектирование урока как звена в цепи уроков;</li> <li>- изучение теории предваряет тренировку в упражнениях;</li> <li>- формирование у учащихся навыков планирования учебной деятельности, составления логически стройных планов ответов, сочинений;</li> </ul> </li> <li>▪ <b>доступности:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- содержание заданий находится в зоне ближайшего развития учеников, т.е. требует размышлений, реально осуществимых с помощью учителя;</li> <li>- имеется необходимая методическая инструментовка;</li> <li>- объем домашнего задания соответствует нормам школьной гигиены для данного класса;</li> </ul> </li> </ul>
<b>3. Методы обучения и соответствующие им средства</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>наглядности:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- иллюстрации, демонстрации, лабораторно-практические работы;</li> <li>- диафильмы, диапозитивы, кодоскопические схемы, плакаты, карты и др.;</li> </ul> </li> <li>▪ <b>сознательности и активности учащихся при руководящей роли преподавателя:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- использование методов беседы, проблемных ситуаций;</li> <li>- создание необходимости доказывать, убеждать, критиковать;</li> <li>- обучение рациональным приемам учебной деятельности, рационального логического заучивания;</li> <li>- самоконтроль с помощью плана, контрольных вопросов;</li> <li>- написание стихов, рассказов, творческих работ;</li> </ul> </li> <li>▪ <b>сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания</b></li> </ul>
<b>4. Формы организации обучения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>сочетания различных форм</b> в зависимости от задач обучения, содержания и методов обучения: <ul style="list-style-type: none"> <li>- урочная форма, внеурочная (экскурсия, практикум, зачет, экзамен и др.);</li> <li>- общеклассные, групповые, индивидуальные формы;</li> </ul> </li> </ul>
<b>5. Условия для обучения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>создания необходимых условий для обучения:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- учебно-материальных;</li> <li>- школьно-гигиенических;</li> <li>- морально-психологических;</li> <li>- эстетических;</li> </ul> </li> </ul>
<b>6. Результаты обучения</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>прочности, осознанности и действенности результатов обучения, воспитания и развития.</b></li> </ul>

## ИЕРАРХИЯ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

### 1. Дидактические принципы:

1.1. Принцип *воспитывающего и развивающего характера обучения*;

1.2. *Остальные принципы:*

- научности;
- доступности;
- систематичности и последовательности;
- наглядности;
- связи теории с практикой;
- индивидуального и дифференцированного подхода;
- оптимального сочетания различных методов, средств, форм обучения;
- создания необходимых условий для обучения;
- сознательности и активности учащихся в познавательном процессе;
- прочности, осознанности и действенности результатов обучения, воспитания и развития.

### 2. Специальные методические принципы:

Таблица 4.6

#### Специальные методические принципы

<i>2.1. Общеметодические принципы</i>	<i>2.2. Частнометодические принципы – в области обучения</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ экстралингвистический</li> <li>▪ функциональный</li> <li>▪ структурно-семантический</li> <li>▪ межуровневых и внутриуровневых связей</li> <li>▪ нормативно-стилистический</li> <li>▪ исторический</li> </ul> <p style="text-align: right;"><i>(По М.Т. Баранову)</i></p>	<p><b>а) языковым операциям:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ фонетико-графическим,</li> <li>▪ лексико-фразеологическим,</li> <li>▪ морфемно-словообразовательным,</li> <li>▪ морфолого-синтаксическим;</li> </ul> <p><b>б) текстовым действиям:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ инвентивным (содержание);</li> <li>▪ диспозитивным (композиция);</li> <li>▪ элокутивным (языковые средства);</li> </ul> <p><b>в) коммуникативной деятельности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ в продуктивном и рецептивном регистрах,</li> <li>▪ в монологическом и диалогическом режимах,</li> <li>▪ в устной и письменной формах речевой деятельности.</li> </ul>

## МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ЯЗЫКА, РЕЧИ, ЛИТЕРАТУРЫ

- от наблюдений над языком, функционирующим в речевой практике,
  - через аналитико-синтетическую работу –
  - к обобщениям, к теоретическим определениям, к правилам и на их основе
  - вновь к практике живого речевого общения, *культуре речи* в устной и письменной формах.

### *В РЕЗУЛЬТАТЕ*

*школьник должен научиться*

- *сознательно использовать* в своей речи *те языковые образцы, которые подвергались наблюдению,*
  - применять правила,которые были им самим выведены и усвоены в теоретическом плане.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ К ТЕМЕ 4

Безрукова В.С. Педагогика. Проектная педагогика: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации) [Электронный ресурс]: монография / А.А. Ворожбитова; под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 312 с.

Ворожбитова А.А. Методы и технология выпускного квалификационного исследования (язык, литература) [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 138 с.

Ворожбитова А.А. Начальное лингвориторическое образование: Методика преподавания русского языка. Таблицы, схемы, алгоритмы [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для студентов университетов и педагогических учебных заведений. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 248 с.

Ворожбитова А.А., Беляева Л.Н. ИмPLICITные поэтические фрагменты в прозаической ткани романного дискурса-текста как детерминанты лингвориторической синергетики // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 3. – С. 164–175.

Ворожбитова А.А., Поплавская Г.А. Единая речедеятельностная база курсов «Основы науки о литературе» и «Русская речевая культура» как основа установления профессионально значимых межпредметных связей // Проблемы социолингвистики и многоязычия / Отв. ред. А.-К.С. Баламамедов, В.А. Татаринев. – Вып. 1. – М., 1997. – С. 129–135.

Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Концепт поэтического текста как концентрат этнокультурных представлений языковой личности продуцента и реципиента: лингвориторические параметры анализа // Когнитивная лингвистика и вопросы языкового сознания: материалы Международной научно-практической конференции (25–26 ноября 2010 г.). – Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2011. – С. 89–91.

Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Лингвориторико-концептуальный анализ русского классического поэтического текста как основа выявления инварианта и этнокультурной специфики художественной рецепции // Вестник Поморского университета. – Вып. 8. – 2010. – Серия «Гуманитарные и социальные науки». – Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2010а. – С. 172–175.

Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Научно-методические рекомендации по модернизации основных образовательных программ ВПО филологического направления на основе исследования этнокультурной специфики художественной рецепции поэтического текста русской классики российскими и американскими студентами // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2010б. – № 4. – С. 150–156.

Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Проблемы восприятия и интерпретации русской поэтической классики студентами-представителями разных лингвокультур // Гуманитарные науки: исследования и методика преподавания в высшей школе: материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции (г. Сочи, 19–20 февраля 2010 г.) / Отв. ред. А.А. Черкасов. – Сочи: РИО СГУТ и КД, 2010в. – С. 156–159.



Гиршман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1991.

Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебник для вузов по спец. «Русский язык и литература». – 2-е изд., испр. – М., 1988.

Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Секреты хорошей речи. – М., 1993.

Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. – М., 2002.

Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры // Педагогика. – 1998а. – № 2. – С. 49–58.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998б.

Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: лекционный курс для студентов РКИ. – М., 2000.

Ермакова Е.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторические основы формирования языковой личности в системе дошкольного образования [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 152 с.

Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку. – М., 1969.

Караулов Ю.Н. Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3–8.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Программа: обновление гуманитарного образования в России. – М., 1994.

Краевский В.В. Воспитание или образование? // Педагогика. – 2001. – №. 3. – С. 3–10.

Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М., 2001.

Кузнецова Л.Н., Ворожбитова А.А. В.В. Виноградов как профессиональная языковая личность ученого-филолога: лингвориторический аспект (на материале текстов о языке и стиле русских писателей): монография / Л.Н. Кузнецова, А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2017. – 168 с.

Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. – М., 1996.

Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово: учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. – М., 1996а.

Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: научно-теоретическое пособие. – М., 1991.

Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника. – М., 1994.

Шапкина С.А., Ворожбитова А.А. Формирование готовности младших школьников к восприятию литературно-художественного произведения на основе лингвориторического подхода [Электронный ресурс]: монография. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 120 с.

## БИБЛИОГРАФИЯ

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. 448 с.

Ассоциация лингвистов-экспертов Юга России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ling-expert.ru/library/slovar/linglaw.html>

Бахтин М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин // Вопросы литературы. – 1976. – № 10. – С. 122–151.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.

Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: пер. с фр. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.

Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики / Н.А. Безменова. – М.: Наука, 1991. – 213 с.

Беляева Л.Н. Поэзия vs проза: синкретичные формы художественного дискурса / Л.Н. Беляева // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2011. – № 16. – С. 20–27.

Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию / А.Г. Бермус. – М.: Канон+, Реабилитация, 2007. – 336 с.

Болотнова Н.С. Филологический анализ текста / Н.С. Болотнова. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.

Борботько В.Г. Проблемы и методы общего языкознания: материалы лекционного курса: учебное пособие / В.Г. Борботько. – Сочи: СГУ, 2011. – 75 с.

Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний / А.Н. Булыко. – М.: Мартин, 2004. – 848 с.

Введение в литературоведение / под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высшая школа, 2004. – 680 с.

Волкова С.В. Образ дома в романе Скотта Момадэя «Дом, из рассвета сотворенный»: когнитивно-культурологический аспект / С.В. Волкова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2013. – № 18. – С. 41–44.

Ворожбитова А.А. Выпускник филологической аспирантуры как профессиональная языковая личность (преподаватель-исследователь): лингвориторика компетентностного подхода // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2017а. – № 22–1. – С. 59–62.

Ворожбитова А.А. Дискурсивные процессы литературно-художественной коммуникации и тип литературной личности «писатель русского зарубежья»: лингвориторический подход // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2015а. – № 20. – С. 11–16.

Ворожбитова А.А. Интерпретативная культура языковой личности как инструмент изучения дискурсивных процессов: теория и методика формирования в лингвориторической парадигме / А.А. Ворожбитова // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2012а. – № 2 (20). – С. 197–200.

Ворожбитова А.А. К развитию концептуальных установок журнала «Лингвориторическая парадигма»: теоретические и прикладные аспекты // Научный взгляд в будущее. Вып. 2 (2). – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2016. – С. 84–88.

Ворожбитова А.А. Категория «языковая личность россиянина»: материалы анкетирования как репрезентация профессиональной языковой личности филолога // Язык: история и современность. – 2017б. – № 4. – С. 13–38.

Ворожбитова А.А. Концепция лингвориторического образования и «идеальная модель» современного специалиста как профессиональной языковой личности (гл. 3) // Языковая личность в современном коммуникативном поле: коллективная монография / ред.-сост. Е.А. Селютина, О.Г. Усанова. – Челябинск: Энциклопедия, 2017в. – С. 59–88.

Ворожбитова А.А. Комплексное исследование дискурсивных процессов в российском социокультурно-образовательном пространстве XIX–XXI вв.: программные установки лингвориторической парадигмы / А.А. Ворожбитова // Вестник Сочинского гос. университета туризма и курортного дела. – 2012б. – № 1 (19). – С. 182–185.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика дискурсивных процессов литературно-художественной коммуникации: алгоритмы и перспективы исследовательских действий // Мир русского слова. – 2013. – № 4. – С. 15–20.

Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования: учеб. пособие с элементами дистанционного обучения по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Речевая коммуникация», «Риторика», «Педагогическая риторика / А.А. Ворожбитова. – 2-е изд., с изм. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая модель «Филолог как профессиональная языковая личность» и поликультурный аспект подготовки специалиста в области русской филологии // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2012в. – № 17. – С. 205–210.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма как концептуальная основа форума филологов в Сочи // Символ науки. – 2016. – №1–3. – С. 82–84.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: монография. – Сочи: СГУТиКД, 2000. – 319 с.

Ворожбитова А.А. Лингвориторическое образование как инновационная педагогическая система (принципы проектирования и опыт реализации) [Электронный ресурс]: монография / А.А. Ворожбитова; под науч. ред. Ю.С. Тюнникова. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 312 с.

Ворожбитова А.А. Методы и технология выпускного квалификационного исследования (язык, литература) [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 138 с.

Ворожбитова А.А. Начальное лингвориторическое образование: Методика преподавания русского языка. Таблицы, схемы, алгоритмы [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для студентов университетов и педагогических учебных заведений. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 248 с.

Ворожбитова А.А. Проблема писательской дискурсивной стратегии в лингвориторической парадигме // Символ науки. – 2016. – №1–3. – С. 84–86.

Ворожбитова А.А. Сочинская лингвориторическая школа: программа и некоторые итоги / А.А. Ворожбитова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 1. – С. 77–83.

Ворожбитова А.А. Теория и практика лингвориторической парадигмы: Сочинская школа / А.А. Ворожбитова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2012. – № 4. – С. 77–84.

Ворожбитова А.А. Теория текста: Антропоцентрическое направление [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов филологических специальностей высших учебных заведений. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 367 с.

Ворожбитова А.А. Филолог как профессиональная языковая личность в инновационном потенциале Федерального государственного стандарта третьего поколения (ФГОС-3): лингвориторико-синергетический подход / А.А. Ворожбитова // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2010. – № 4. – С. 144–149.

Ворожбитова А.А., Беяева Л.Н. ИмPLICITные поэтические фрагменты в прозаической ткани романного дискурса-текста как детерминанты лингвориторической синергетики // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 3. – С. 164–175.

Ворожбитова А.А., Кузнецова Л.Н. Лингвориторика дискурсивных процессов: типология интертекстуальных включений в научно-интерпретативном дискурсе филолога как профессиональной языковой личности / А.А. Ворожбитова, Л.Н. Кузнецова // Известия Сочинского государственного университета. – 2012. – № 3 (21). – С. 182–186.

Ворожбитова А.А., Садикова В.В. Диалог о топике (лингвориторическая и топологическая парадигмы) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2016. – № 21. – С. 30–36.

Ворожбитова А.А., Ставицкая А.Н. Основные направления программы исследования языческого дискурса на примере славянского обряда в лингвориторической парадигме // Мир науки и инноваций. – Вып. 2 (2). – Т. 8. – Иваново: Научный мир, 2015. – С. 39–43.

Ворожбитова А.А., Тимофеев А.В. Билингвальный аспект непрерывного лингвориторического образования (русский/иностраные языки) с позиций компетентностного подхода: направления бакалавриата / А.А. Ворожбитова, А.В. Тимофеев // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. – 2012. – № 2 (20). – С. 205–210.

Гаспаров М.Л. Античная риторика как система / М.Л. Гаспаров // Античная поэтика: риторическая теория и литературная практика. – М.: Наука, 1991. – С. 27–59.

Гиршман М.М. Литературное произведение: теория и практика анализа: учебное пособие / М.М. Гиршман. – М.: Высшая школа, 1991. – 160 с.

Головин Б.Н. Введение в языкознание / Б.Н. Головин. – М.: КомКнига, 2007. – 232 с. (Серия: Лингвистическое наследие XX века).

ГОСТ 7.1-2003. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления.

ГОСТ Р 7.0.5-2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Гринев-Гриневиц С.В. Основы антропологической лингвистики / С.В. Гринев-Гриневиц, Э.А. Сорокина, Т.Г. Скопюк. – М.: Академия, 2008. – 128 с. (Серия: Высшее профессиональное образование).

Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.

Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. – М.: Intrada, 2004. – 560 с.

Егорова Л.П. Выпускные квалификационные работы по русской литературе: учебное пособие / Л.П. Егорова. – М.: Высшая школа, 2009. – 296 с.

Зинченко В.Г. Методы изучения литературы. Системный подход: учебное пособие / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 200 с.

Историко-функциональное изучение литературы и публицистики: сборник материалов Международной научно-практической конференции / ред.-сост. проф. Л.П. Егорова и др.; под общ. ред. проф. А.А. Фокина. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского государственного университета, 2012. – 440 с.

Иштоян К.Г. Проблема исследования художественного дискурса в аспекте постклассической нарратологии / К.Г. Иштоян // Aktualne problemy nowoczesnych nauk: Materiały VIII Międzynarodowej naukowo-practycznej konferencji (07 – 15 czerwca 2012 roku). – Przemyśl: Nauka I studia, 2012. – Vol. 24. S. 54–61 / URL: [http://www.rusnauka.com/17\\_AVSN\\_2012/Philologia/7\\_113221.doc.htm](http://www.rusnauka.com/17_AVSN_2012/Philologia/7_113221.doc.htm)

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

Карасик В.И. Языковые ключи: монография / В.И. Карасик. – Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика». – М.: Гнозис, 2009. – 406 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, УРСС Едиториал, 2010. – 264 с.

Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения: для студентов-заочников факультетов русского языка и литературы педагогических институтов / Б.О. Корман. – М.: Просвещение, 1972. – 108 с.

Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX в. (Опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 века: сборник научных статей. – М.: Российский государственный университет, 1995. – С. 144–238.

Кузнецова А.В. Категория «литературная личность» как исследовательский конструкт в трудах Сочинской лингвориторической школы // Сборник научных трудов SWorld. – Вып. 4 (37). – Т. 20. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. – С. 81–86.

Кузнецова А.В. Методологический аспект когнитивно-прагматического изучения художественного текста и дискурса: проблемное поле решений Сочинской лингвориторической школы // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2014. – № 2 (28). – С. 172–183.

Кузнецова Л.Н., Ворожбитова А.А. В.В. Виноградов как профессиональная языковая личность ученого-филолога: лингвориторический аспект (на материале текстов о языке и стиле русских писателей): монография / Л.Н. Кузнецова, А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2017. – 168 с.

- Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Аст, 2009. – 310 с.
- Купина Н.А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции / Н.А. Купина. – Екатеринбург; Пермь: Изд-во Уральского университета, 1995. – 144 с.
- Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. – Изд. 2-е, испр. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
- Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований / О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2011. – 224 с.
- Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
- Лингвориторика: самопроектирование сильной языковой личности (схемы, таблицы, алгоритмы, самонастройка): методическое пособие по дисциплинам «Культура речи», «Русский язык и культура речи», «Русский язык, культура речи и делового общения», «Риторика», «Педагогическая риторика» / авт.-сост. А.А. Ворожбитова. – 2-е изд., с изм. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 84 с.
- Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
- Лихачев Д.С. Принцип дополнительности» в изучении литературы / Д.С. Лихачев // Русская литература. – 1993. – № 3. – С. 36–37.
- Лихачев Д.С. Принцип историзма в изучении литературы / Д.С. Лихачев // Взаимодействие наук при изучении литературы. – Л., 1981. – С. 89–101.
- Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста / Ю.М. Лотман. – Л., 1972. – 270 с.
- Лотман Ю. О поэтах и поэзии / Ю. Лотман. – СПб., 1996. – 846 с.
- Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДКГ «Гнозис», 2003. – 252 с.
- Мельничук А.С. Методология / А.С. Мельничук // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 299–230.
- Месропян Л.М. Речевое агрессивное манипулирование в юрислингвистическом аспекте / Л.М. Месропян: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Ростов н/Д., 2014. – 25 с.
- Михальская А.К. Риторика / А.К. Михальская // Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – С. 203–204.
- Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово: учебное пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений / А.К. Михальская. – Изд. 3-е. – М.: Дрофа, 2005. – 496 с.
- Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике: учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов / А.К. Михальская. – М.: Издательский центр «Academia», 1996. – 192 с.
- Мишина М.М., Ворожбитова А.А. Верлибр как идеоречевой цикл особого типа в лингвориторической парадигме: монография / М.М. Мишина, А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2017. – 216 с.
- Мишланова С.Л. Термин в медицинском дискурсе (образование, функционирование, развитие): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / С.Л. Мишланова. – М., 2003. – 39 с.
- Научные работы: Методика подготовки и оформления / авт.-сост. И.Н. Кузнецов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Амалфея, 2000. – 544 с.
- Неориторика: генезис, проблемы, перспективы. – М.: ИНИОН, 1987. – 216 с.

Николина Н.А. Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.

Новикова В.Ю. Языковой абсурд, его семантика и таксономические характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / В.Ю. Новикова. – Краснодар, 2001. – 20 с.

Общая риторика: пер. с фр. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др.; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. – М.: Прогресс, 1986. – 392 с.

Омельченко С.Р. Возможности антропологического подхода в языкознании: учебное пособие по спецкурсу / С.Р. Омельченко. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2007. – 198 с.

Подготовка учителя-словесника: лингвистический и методологический аспекты: учебное пособие для слушателей ФПК (спец. «Современный русский язык», «История и стилистика русского языка», «Методика преподавания русского языка») / МГПИ им. В.И. Ленина; [Н.В. Черемисина и др.]. – М.: МГПИ, 1987.

Потапенко С.И. Сочинская лингвориторическая школа как коллегиальный субъект исследования дискурсивных процессов / С.И. Потапенко // *European Journal of Contemporary Education*. – 2013. – Vol. (5). – № 3. – P. 162–172.

Протуренко В.И., Ворожбитова А.А. Советская аргументативная модель в передовых статьях газеты «Правда» периода Великой Отечественной войны [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 140 с.

Ренз Т.Е. Концептуально-технологическое обеспечение организации и проведения Международной научной школы «Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты» / Т.Е. Ренз // *European Journal of Contemporary Education*. – 2012. – Vol. (1). – № 1. – С. 40–47.

Руднев В.П. Словарь культуры XX века / В.П. Руднев. – М.: Аграф, 1999. – 384 с.

Розин В. Семиотические исследования / В. Розин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. – 256 с.

Рузин И.Г. Философские аспекты лингвистического исследования / И.Г. Рузин // *Вестник МГУ*. – Серия 7. – М., 1993. – № 3. – С. 46–55.

Садикова В.А. Топика: история, теория, практика: монография / В.А. Садикова. – Тверь: Тверской государственный университет, 2009. – 188 с.

Соборная И.С., Ворожбитова А.А. Этнокультурные особенности русских, польских и немецких сказок (лингвориторический аспект) [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 108 с.

Соловейчик М.С. Совершенствование речевой деятельности младших школьников / М.С. Соловейчик // *Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений по спец. «Педагогика и методика начального обучения»* / под ред. М.С. Соловейчик. – 2-е изд. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1994. – С. 223–339.

Степанов Ю.С. Метод / Ю.С. Степанов // *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 298–299.

Стернин И.А. Контрастивная лингвистика / И.А. Стернин. – Воронеж: «Истоки», 2004. – 190 с.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2006.

Субботина И.К., Ворожбитова А.А. Языковая и литературная личность Аркадия Гайдара в лингвориторических параметрах советского дискурса: монография / И.К. Субботина, А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018. – 176 с.

Тихонова А.Б., Ворожбитова А.А. Русский космофилософский дискурс как речемыслительный продукт коллегиальной языковой личности: лингвориторический подход: монография / А.Б. Тихонова, А.А. Ворожбитова. – Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2017. – 176 с.

Топоров В.Н. Риторика / В.Н. Топоров // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 416–417.

Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений / В.И. Тюпа. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.

Успенский Б.А. Семиотика искусства / Б.А. Успенский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 360 с.

Фарино Е. Введение в литературоведение: учебное пособие / Е. Фарино. – СПб.: РГПУ, 2004. – 639 с.

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Хализев В.Е. Жанровые предпочтения формалистов и М.М. Бахтина / В.Е. Хализев // Филологические науки. – 2006. – № 2. – С. 3–12.

Хачатурова Н.Ю., Ворожбитова А.А. Лингвориторические параметры русского эзотерического дискурса рубежа XX–XXI вв. [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 116 с.

Шапкина С.А., Ворожбитова А.А. Формирование готовности младших школьников к восприятию литературно-художественного произведения на основе лингвориторического подхода [Электронный ресурс]: монография. – М.: ФЛИНТА, 2014. 120 с.

Шаховский В.И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации / В.И. Шаховский // Филологические науки. – 2002. – № 4. – С. 59–67.

Шаховский В.И., Шейгал Е.И. Методика лингвистических исследований: учебно-методическое пособие для соискателей, аспирантов, магистрантов / В.И. Шаховский, Е.И. Шейгал. – Волгоград: Перемена, 2008. – 122 с.

Юрьева А.В., Ворожбитова А.А. Лингвориторический идеал как фактор становления профессиональной языковой личности будущего учителя [Электронный ресурс]: монография. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 177 с.

Якобсон Р. Избранные работы / Р. Якобсон. – М.: Прогресс, 1985. – 455 с.

Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика / Р.О. Якобсон // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.