

7. Фрейдина Е.Л. Роль интонации в реализации прагматических отношений в побудительном диалоге. Дис. ...канд. филол. наук. — М., 1992. — 170 с.
8. Brazil, David. The communicative value of intonation in English. — Cambridge, 1997. — 324 p.
9. Crystal D. The encyclopedia of the English language. — Cambridge, 1998. — 364 p.
10. Ladd, Robert. Prosody // Gesture, segment, prosody. — Cambridge, Vol. 14. — 1992 — P. 88 — 205.
11. Tohin, Yishai. Phonology as human behavior. — Durhan, London, 1997. — 215 p.
12. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. — М.: Большая Российская энциклопедия. — 2002. — 710 с.

Статья поступила в редакцию 01.02.2006 г.



УДК 81'42

А. Р. Габидуллина

### К ВОПРОСУ О КАТЕГОРИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В УЧЕБНО-НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

В последние годы пристальное внимание ученых приковано к изучению различных типов дискурса. Объектом нашей статьи является дидактический (учебно-педагогический) дискурс. Предмет исследования — текстово-дискурсивная категория интертекстуальности, которая является неотъемлемой частью речевого произведения учителя.

В научной литературе неоднократно предпринимались попытки классификации межтекстового взаимодействия. Как правило, объектом изучения является художественное произведение (Ю. Кристева, Ю.М. Лотман, А.К. Жолковский, И.В. Арнольд, С.Т. Золян, И.П. Ильин, Н.А. Кузьмина, О. Ронен, И.П. Смирнов, П. Тамми, Р.Д. Тищенко, Н.А. Фатеева, Н.С. Олизко; М. Пфистер, У. Бройх, Ж. Женнет, G.P. Landow, M. Riffatere и др.). Ряд ученых исследует категорию интертекстуальности в научном дискурсе (В.Е. Чернявская, С.В. Ракитина и др.). Однако учебно-научный дискурс с позиций интертекстуальности пока не исследован. Цель статьи — показать различные типы интертекстуальных отношений в дидактической речи учителя средней школы в рамках определенного речевого события (урока).

В научной литературе предпринимались неоднократные попытки классифицировать типы интертекстуальности на основе различных критериев. Так, немецкие исследователи М. Пфистер и У. Бройх дифференцируют типы интертекстуальности на основе шести критериев, определяющих интенсивность интертекстуальных отсылок: референциальности, коммуникативности, авторефлексивности, структуральности, селективности и диалогичности [цит. по 7, с. 31]. Французский филолог Ж. Женнет оперирует своим особым термином «транстекстуальность» для общего обозначения межтекстового взаимодействия и выделяет 5 типов интертекстуальных отношений: 1) интертекстуальность как непосредственное сосуществование двух и более текстов в одном, например цитата, плагиат; 2) паратекстуальность как отношение между текстом и его заголовком, предисловием, послесловием, эпиграфом и т. д.; 3) метатекстуальность, т. е. комментирующее, критическое, оценочное обращение одного текста к другому предтексту; комментирующая, часто критическая ссылка на свой предтекст; 4) гипертекстуальность, когда один текст берет за основу другой, который, в отличие от случая интертекстуальности, не обязательно присутствует в нем, — имитация, адаптация, пародия и пр.; 5) архитектстуальность как типологическая соотнесенность текстов одного класса/типа; жанровая связь текстов

[цит. по 5, с.135], причем эти типы интертекстуальности часто перекрещиваются между собой.

В диссертации Н.С. Олизько типология интертекстуальности предстает в следующем виде [6, с. 11]:

*Типология интертекстуальности по способу связи*

Уровень анализа	Экзотекстуальность	Эндотекстуальность
Горизонтальное членение	Гипертекстуальность	Метатекстуальность
Вертикальное членение	Архитекстуальность	Интекстуальность

При переносе обозначения, выраженного сигналами интертекстуальности (т. е. интекстами как знаками прототекстов), на новый референт по принципу их сходства мы имеем дело с парадигматическими (чаще всего метафорическими — в широком смысле слова) отношениями; при переносе обозначения, выраженного сигналами интертекстуальности, на новый референт по принципу смежности (когда свернутый прототекст замещает в сознании реципиента целый текст и вызывает у него комплекс ассоциаций) — с синтагматическими (или метонимическими) отношениями. Каждый из указанных уровней характеризуется наличием внутренних (эндотекстуальных) и внешних (экзотекстуальных) связей.

Дискурс учителя (и используемые в нем тексты) актуализирует связи с его высказываниями на предыдущих занятиях или на более ранних этапах данного речевого события (гипертекстуальность), с самим собой (метатекстуальность), с другими произведениями (научными, художественными, публицистическими) и жизненными реалиями (интекстуальность) и с различными жанрами (архитекстуальность).

Гипертекстуальность, в отличие от Ж. Женнета, мы, вслед за О.В. Дедовой, понимаем как совокупность специфических особенностей гипертекста (мультимедийность, нелинейность, наличие гипертекстовых ссылок) в изложении, структурировании и организации доступа к информации. Она подразумевает доступ к некоторому набору информации в произвольной форме. Гипертекст — это текст определенной структуры, предполагающей возможность выбора последовательности выведения и чтения информации. Здесь обязательно должны быть реализованы 2 типа структурных элементов: 1) отдельная информационная единица; 2) средство, делающее возможным переход от одной информационной единицы к другой (выделенность в тексте тем или иным способом отдельных его компонентов, через активизацию которых осуществляется переход к другому информационному блоку). Главное отличие гипертекстуальности от интекстуальности, по мнению О.В. Дедовой, состоит в том, что гипертекст стремится к экспликации имплицитно заложенного смысла, его связи демонстративны и наглядны и вне их системы он не существует. Это своего рода «имплантированная интертекстуальность» — по контрасту с естественной, заключенной в самом тексте [2, с. 34].

Как правило, о гипертексте говорят применительно к компьютерным технологиям. Однако мы связываем его не только с компьютерным обучением, но и — шире — с актуализацией связи высказываний учителя в рамках данного речевого события с его высказываниями (и текстами) на предыдущих занятиях или на более ранних этапах данного урока. Это происходит на этапе объявления темы и цели предстоящего занятия, при повторении ранее изученного материала, при уплотненном опросе с использованием карточек, на этапе объяснения нового материала, при закреплении нового материала; при подведении итогов урока. Обращение к ранее изученному материалу на каждом этапе урока — это фрагмент

гипертекста иерархической структуры. Приведем пример урока на тему «Отрицательные наречия и их правописание».

*Сегодня на уроке вы научитесь правильно писать отрицательные наречия. Но прежде повторим правописание НЕ и НИ в отрицательных местоимениях. Приведите примеры отрицательных местоимений (Ответы). Когда приставки НЕ и НИ в отрицательных местоимениях пишутся раздельно? (Ответы) Приведите примеры. (Ответы) А как вы узнаете, какую гласную (Е или И) нужно писать в приставке? (Ответы). Итак, сколько правил вам нужно знать, чтобы правильно писать приставки НЕ и НИ в отрицательных местоимениях? (Ответы) А сейчас напишем распределительный диктант. Распределите слова в 2 столбика: с приставками НЕ и НИ. (После диктанта). А сейчас узнаем, сколько правил вам нужно знать, чтобы правильно писать НЕ и НИ с наречиями ....*

Гипертекстуальность, таким образом, позволяет связывать в дискурсе учителя субтексты старого и нового знания, осуществлять дидактический принцип преемственности в обучении.

Под метатекстуальностью дидактической речи мы понимаем комментарии учителя на особенности построения собственного дискурса, обнажающий приемы, используемые для передачи определенного содержания и отражающие процесс становления речевого произведения. В рамках фрагментированного повествования метатекст представляет собой эффективное средство установления метонимико-синтагматических связей.

В дискурсе учителя метатекст — это высказывания, целью которых является описание текущего речевого общения: упоминания об акте речи («Как уже было сказано...», «Как мы только что обговаривали...»), риторические вопросы (Какое определение можно сформулировать? Какой же пример нам это покажет? Как научиться определять...? Научились ли мы определять...? Как можно обобщить сказанное?); высказывания, оценивающие информацию (А вот еще один интересный пример), сам ход общения, определяющий последовательность основных элементов, так называемые «фокусные единицы» — элементы дискурса, которые используются учителем для фокусирования внимания учеников на тематической организации речевого общения, и т. п.

Одной из самых важных функций метатекста (с позиции интертекстуальности) является обеспечение связи содержания учебно-научных высказываний, причем связи разных уровней. Так, могут связываться части одного текста между собой (используются средства, обозначающие порядок частей высказывания: тезиса и аргументов, примера и его пояснения, проблемного вопроса и языковых фактов и т. д.). Может быть связано содержание текста с предыдущим и последующим материалом (Вам уже известно, что...; Поясним потом). Могут быть связаны виды речевой деятельности: говорение учителя, чтение учителя и учеников, слушание учеников, письмо учителя во время подготовки к уроку и на доске во время объяснения. Кроме специальных средств (Вы читали; На доске было записано и под.), с такой целью употребляются и высказывания, поддерживающие контакт и предвещающие переход от одного вида деятельности к другому (А теперь... Теперь дальше...) [3, с.57]. Переход от темы одного урока к теме другого, от одного фрагмента речевого события к другому, метавысказывания об особенностях построения учебно-научного дискурса конструируют многоуровневую систему «текст — гипертекст — метатекст», создавая специфику горизонтальной интертекстуальности.

Наиболее ярким проявлением собственно интертекстуальности в узком смысле этого слова является интекстуальность, под которой понимается использование текстовых включений, носящих в речевом произведении информацию о различных прецедентных феноменах и устанавливающих парадигматическую связь текста с прототекстом посредством реминисценций, аллюзий и цитат (атрибутированных и неатрибутированных).

Урок русского языка в средней школе — это постоянный диалог учителя не только с учениками (диалог реальный и имитируемый в монологическом высказывании), но и со всей современной и предшествующей русской культурой (М. М. Бахтин). Преподаватель вызывает в сознании школьников разнообразные прецедентные знания и представления. Прецедентные феномены (Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева, И.В. Захаренко и др.) находят выражение в прецедентных ситуациях, прецедентных текстах, прецедентных именах и прецедентных высказываниях [4]. Приведем некоторые примеры: а) Двое учеников подрались из-за девочки. Учитель (обращается к подросткам):- Новая Троянская война? Вспомните, к каким последствиям она привела. Здесь воспроизведена прецедентная ситуация; б) В начале урока учитель интересуется, кто из учеников пойдет к доске с выполненным домашним заданием. Школьники опускают головы, стараясь не смотреть в глаза учителю. Учитель: Ну что, приступим к избивению младенцев? Перед нами прецедентное высказывание — небольшой текст, предложение, словосочетание, используемые как «крылатое выражение»; в) Два шестиклассника получили по «тройке» за распределительный диктант. Сравнив свои ошибки, они решили убедить учительницу в том, что она не права, и стали хвалить работы друг друга. Учитель: — За что кукушка хвалит петуха? За то, что хвалит он кукушку! [1]. Здесь намек на прецедентный текст (Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, И.М. Михалева), который, как правило, вводится в дискурс языковой личности редуцированно: пересказом, фрагментом или, как в нашем примере, намеком.

В учебном процессе прецедентными феноменами могут быть не только фрагменты произведений из школьной программы (стихотворений, басен и т. п.), которые используются в качестве дидактического материала в текстах упражнений и в роли иллюстраций при объяснении учебного материала. Прецедентными мы можем назвать формулировки правил, дефиниций, которые хранятся в долговременной памяти школьников. Название орфограммы или пунктограммы — это прецедентный знак, актуализация которого приводит к разворачиванию целого текста (правила или определения понятия): (во время диктанта «Орфографическая разминка» в начале урока) Пишем: никто не приходил, ничего не чувствую, некому звонить... Какие здесь орфограммы? Да, «Не с глаголами», «Слитное и раздельное правописание приставок в отрицательных и неопределенных местоимениях» и «Правописание НЕ и НИ в отрицательных местоимениях». Вспомним правила. Прокомментируйте написание записанных словосочетаний.

Дискурс учителя на уроке представляет собой многожанровое образование. Архитекстуальность реализуется посредством установления в дискурсе множества характеристик экзотекстуального характера, отражающих парадигматические связи текста или его частей с тем или иным прецедентным жанром. Закрепленность, кодифицированность, конвенциональность типов и жанров текстов обуславливает распределение архитектуральной информации по заданному образцу. Тот или иной конкретный жанр (произведение какого-либо жанра при его производстве) всегда ориентируется на определенную модель. Учитель выстраивает речевое произведение в соответствии со своими собственными знаниями и знаниями школьников о типичной организации текста посредством реализации фреймовых структур как инвариантов представления жанровой информации. Ученики легко идентифицируют такие типичные для школьного обучения жанры речи, как дефиниция, формулировка правила, постановка познавательной задачи, учебный вопрос, гипотеза и мн.др. В целом, наличие в дискурсе учителя архитектуральных связей с тем или иным прецедентным

жанром обеспечивает интертекстуальный «диалог» текстов и/или их частей и служит эффективным средством установления экзотекстуальных отношений в дидактической речи.

Итак, в учебно-научном дискурсе обнаруживаются четыре типа интертекстуальности, связанных между собой парадигматическими и синтагматическими отношениями: гипертекстуальность, метатекстуальность, интекстуальность и архитекстуальность. Их актуализация позволяет учителю осуществлять преемственность между старым и новым субтекстом знания.

Изучение интертекстуальности в учебно-научной речи далеко от завершения. Так, требуют рассмотрения проблемы соотношения интертекстуальности и вторичности текстов, первичных и вторичных жанров педагогической речи и т. д.

### Литература

1. Афанасенко О.Б. Методика создания и использования намека как приема педагогического воздействия: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2002.
2. Дедова О.В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. — 2001. — № 4. — С. 22-36.
3. Десяева Н.Д. Педагогическая речь как средство обучения // Теоретические и прикладные проблемы педагогического общения. — Саранск: Мордов. гос. пед. ун-т, 1999. — С. 5-63.
4. Красных В.В. Этнолингвистика и лингвокультурология. — М.: Гнозис, 2002.
5. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.Л. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. — М.: Флинта: Наука, 2003.
6. Олизько Н.С. Интертекстуальность как системообразующая категория постмодернистского дискурса (на материале произведений Дж. Барта): Автореф. дисс. ... канд. фил. наук. — Челябинск, 2002.
7. Чернявская В.Е. Интертекстуальное взаимодействие как основа научной коммуникации. — СПб: Изд-во СПб ГУЭФ, 1999.

*Статья поступила в редакцию 16.03.2006 г.*



УДК 81'1:215

*А. К. Гадомский*

### ТЕОЛИНГВИСТИКА И ГРАММАТИКА

Грамматика и религия — это две системы, которые всегда поддерживали друг друга.

В связи с этим мы бы хотели в настоящей статье обратить внимание на следующие моменты.

Во-первых, одним из основополагающих факторов возникновения грамматик является фактор конфессиональный, о чем в своих работах пишут В.А. Звегинцев, Н.А. Кондрашов, Н.Б. Мечковская и ряд других авторов [4; 5; 6; 8; 9].

Во-вторых, грамматики возникали как своеобразные системы, обеспечивающие сохранение и передачу (во времени и пространстве) религиозных знаний, как системы, способствующие сохранению религии как таковой. Другими словами, первые грамматики (слово грамматика в то время имело несколько иное значение и было ближе по значению к термину языкознание) были не чем иным, как теограмматиками. А языкознание было, скорее теоязыкознанием (теолингвистикой). Что определялось его задачами и функциями. Со временем теограмматики начали выполнять светские функции и, соответственно, обрели светскую форму — стали обычными, светскими грамматиками, грамматиками в том виде, в каком принято их воспринимать с позиций сегодняшнего дня. Более того, само слово