



## ТРАНСФОРМЫ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В СИСТЕМЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

Lyudmila İSAKOVA\*

### Преамбула

Статус трансформов высказываний в системе языка связан с пониманием уровня интерпретации. Представляя собой сложное многомерное образование, интерпретационный сегмент допускает множество аспектов исследования, которые базируются на комплексном освещении средств языка с учетом всех характеристик культурно-исторического, социально-ситуативного и специфико-коммуникативного планов. Данная работа посвящена анализу методики интерпретационно-герменевтического типа, способной эффективно влиять на формирование индивидуальной языковой когниции, и освоение единиц языка и правил их сочетания во всем многообразии.

**Ключевые слова:** трансформы высказываний, интерпретация, герменевтика, языковая когниция, единицы языка, специфико-коммуникативный план, национально-ориентированный компонент.

### SLAV DİLLERİ SİSTEMİNDE SÖYLENENİN DEĞİŞİMİ

#### ÖZ

Dil sisteminde söylenenin değişimi durumu anlaşılanın yorumlanmasıyla ilgilidir. Karmaşık, çok boyutlu bir eğitim sunarak yorumlayıcı kısım, tarihsel-kültürel, sosyal, durumsal ve iletişimsel planların tüm özelliklerini dikkate alarak karmaşık dil özellikleri merkezli çalışmaya birçok yön verir. Bu çalışmada, dilin bireysel oluşumu, iletişimsel yetinin geliştirilmesi, dil birimlerinin gelişimi ve tüm bunların kombinasyonundaki çeşitli kurallar üzerinde etkili olan hermeneutik analiz tekniğine değinilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Söylenenin Değişimi, İfadenin Yorumlanması, Hermeneutik, Dilsel Algı, Özgün-İletişimsel Plan, Ulusal-Odaklı Plan

Национально ориентированные, индивидуально-личностные и социально значимые компоненты, составляющие содержание смысло-речевой действительности любой страны, могут быть реализованы через комбинацию (ситуация → высказывание → текст), поэтому необходимо выяснить, каким образом происходит освоение смысловой действительности и возможно ли преодоление «национального барьера» при построении иностранных высказываний по законам русского языка. Кроме того, необходимо понять, существуют ли методические системы, позволяющие понимать смысл и уместность высказывания и его референта ситуации при изучении неродного языка.

Настоящая работа имеет целью предложить новую методику работы с разными типами высказываний, позволяющую формировать у студентов готовность к пониманию смыслов, которые могут возникать в процессе работы с высказываниями, и оформлению этих высказываний в дискурс как «эстетическую модель» действительности (Х.Ауерсвальд).

Исследуя перечисленные подходы к формированию высказываний, мы пришли к выводу, что они не затрагивают смысловой деятельности, которая явно не эксплицирована в ситуациях, а выражена именно средствами языка.

На наш взгляд, работу над высказываниями необходимо рассматривать как готовность понять и определить через восприятие смысла высказывания, почувствовать и выделить нужную ситуацию, определить свое место в этом процессе, а затем выстроить цепочку высказывания из россыпи слов через смысл и ситуацию, то есть пройти определенную интерпретацию. Из всего

\* KTÜ Edebiyat Fakültesi Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, lyudmila.isakova.1950@mail.ru

сказанного выше вытекает необходимость применения при изучении высказывания методики, базирующихся на определенных методологических концепциях. На наш взгляд, наиболее подходящей является методика, основанная на концепциях англо-американской и немецкой герменевтики или одного из ее направлений – методики «интерпретационного типа» [2].

Интерпретационно - герменевтическая теория требует экспликации наших взглядов на анализ термина понимание, который является основополагающим фактором построения методики данного типа. Устойчивый философско-гносеологический интерес к процессам понимания сформировался к середине прошлого века, что было обусловлено становлением «идеальной реальности как предметной области знания» (А.П.Калинкин; 1989). В самом слове «понимание» (лат. *comprehensia*) скрыто указание на усилия, прилагаемые для осмысления чужого, незнакомого, иного. Как отмечает А.Г.Баранов, понимание начинается там, где фиксируется непонимание. Для нас понимание – это особым образом организованный познавательный процесс, обращенный на высказывание, при котором происходят узнавание, сравнение и т.д., то есть задействован когнитивный опыт индивида и человечества в целом (Р.Л.Солсо) с преобладанием языковых элементов как средств наглядного выражения.

Такое мозаичное представление понимания как категории абсолютно закономерно. Вероятно, в нем есть и квазипознавательная деятельность, однако для нашего исследования - понимание – это прежде всего организованное направление усилий и имеющегося уже опыта обучающегося в работе над высказываниями в конкретной ситуации.

Кроме понимания в практике лингводидактики важной становится интерпретация, считающаяся следующим за пониманием образованием. Генетическая близость понимания и интерпретации настолько очевидна, что некоторые ученые (И.Халеева, В.Красных, Е.Корниенко и др.) считают возможным совместить эти категории.

Латинское *inter-pretor* предполагает некое промежуточное функциональное звено между словом и его смыслом, между высказыванием и его ситуацией, т.е. интерпретация есть посредничество, которое осуществляется при помощи определенных законов и правил, путем последовательных логических действий со словом, понятных как самому интерпретатору, так и тому, кто за интерпретацией обратился.

Именно метод толкования, основанный на понимании и интерпретации, позволит формировать готовность к восприятию высказывания и связанной с ним ситуации в конкретном тексте или отдельно от него.

Методика герменевтического типа, предложенная нами в качестве способа формирования представлений о высказывании и ситуации, имеет своим родовым понятием рефлексия, под которой понимается связка между имеющимся опытом учащегося и новой языковой формой (своеобразной парой «тема» и «рема»).

Исходя из теории Ф.Шлейермахера, представляется возможным говорить только о расширении поля понимаемого. В силу этого предположения, воздействие преподавателя мы видим не только в передаче знаний и понимания, но и в формировании им у студентов готовности к знанию понимаемого. Педагогическому управлению, по мнению многих ученых, поддается рефлексия, то есть формирование готовности работать с высказыванием и ситуацией неродного языка, базирующаяся не только на накоплении сведений о языковых средствах, но и возможности использовать ранее приобретенный языковой опыт

освоенных языков. Поэтому обучение по методике герменевтического типа в значительной мере оказывается научением рефлексии, то есть «наблюдения, которому ум подвергает свою деятельность» (Д.Локк).

Различают несколько типов рефлексии: логическую и трансцендентальную (термины И.Канта), скрытую и развернутую, обыденную и учебную. Кроме того, некоторые ученые в зависимости от течения рефлексий выделяют предметную, феноменологическую и мыследеятельную рефлексии [2]. Предметная рефлексия, по мнению О.Ф.Васильевой, протекает над содержанием всего того, что положено вне субъекта. Это может быть язык («неотрефлективная речь» – А.Левитнов), ментальность, знания, средства построения смыслов, ситуации, текст и прочие объекты освоения. Предметная рефлексия хорошо укладывается на проекцию языкового материала.

Мыследеятельностная рефлексия, по определению Г.П.Щедровицкого, протекает над деятельностью и мышлением, вплетенными в реальность. Чаще всего этот тип рефлексии встречается у человека, занимающегося исследованиями, поскольку он подвергает свою деятельность анализу.

Феноменологическая рефлексия проявляется при построении некоего смысла, анализу подвергается особенность индивида, построенный им смысл: «Почему я не увидел того, что увидел он?» «Что есть особенного в этом опыте?» «Почему я обратил на это внимание?» и т.д. Развитая готовность к феноменологической рефлексии дает возможность человеку допускать иное видение явлений и предметов, иную их интерпретацию. Для преподавателя РКИ терпимость к другому видению является важным компонентом его профессиональной деятельности.

Рассмотрим одну из возможных организаций работы с высказываниями на занятиях по русскому языку с иностранными студентами. Например, студентам предлагалось заменить слово *познакомился* в высказывании: Еще в детстве Тургенев познакомился с русской литературой на слово из предложенной группы, которое будет соответствовать системе и норме языка в условиях данного контекста и ситуации. Для выбора предлагались слова: *присмотрелся*, *приблизился*, *приобщился*, *приобрел*. Из десяти человек, присутствующих на занятии, шесть человек выбрали слово *приобщился*, четыре человека – *приблизился*, объясняя свой выбор тем, что значение слова *познакомился* – стал ближе (т.е. *приблизился*).

Дальнейшая работа требовала сопоставительного анализа слова *приобщился* – *приблизился*. Было отмечено, что при внешней схожести (в обоих словах присутствует префикс *при-*), в глаголе *приблизился* присутствует значение «приблизение», т.е. семантическая категория – направление движения; в слове *приобщился* префикс *при-* также имеет значение «приблизения», но при семантической категории – направление движения.

Таким образом, отражение элемента ситуации в плане содержания образует семантику, которой соответствует лексема, а отличительной чертой семантического компонента является морфема, т.е. формы отношения, соответствующие аспектам данного процесса.

Однако в зависимости от ситуации, которая может проявляться в более широком аспекте, любой из отмеченных семантических компонентов способен актуализироваться, т.е. выйти на первый план, включиться в тему высказывания, тогда как другие семантические компоненты, отражающие уже известные или

безразличные для говорящих явления, теряют коммуникативную значимость, т.е. затемняются или вообще могут исчезнуть из семантической структуры слова. К примеру, в высказывании: Наконец я приблизился к цели своего путешествия актуализируется компонент «окончание действия», а в высказывании: В конце зимы я, наконец, приобщился к работе их группы коммуникативную значимость приобретает семантический компонент «вхождение в совместность действия, начало». Для иностранных студентов смысл этих высказываний чаще всего затемнен. Это связано не только с тем, что глаголы приблизился, приобщился в очередной раз изменили оттенки в значении доехал, начал работать, но и в незнаковом, на первый взгляд, слове наконец.

Богатство и полнота набора высказываний зависит от опыта действий обучаемого. Выделение сущностного предполагает выстраивание парадигматико-ситуативных отношений с целью выделения закономерности в различных моделях высказываний. Нередко студенты сами начинают выделять значения различных типов коммуникативной значимости: первоначальность действия (Этим летом я впервые побывала в Эрмитаже); состоявшееся действие (В июле все американские стажеры уехали домой на каникулы) и т.д. И такие выделения значимых компонентов позволяют в нужной ситуации правильно конструировать высказывания, надолго сохранить структуру в памяти обучаемого.

Особую трудность в изучении русского языка для иностранцев представляет правильная организация высказывания при соблюдении законов сочетаемости слов. Закономерности сочетания слов на уровне лексем всесторонне рассматриваются во фразеологии, однако разработка проблем семантического синтеза ставит вопрос об изучении законов сочетаемости слов не только на лексическом, но и на семантическом уровне. Это влечет за собой изучение законов зависимости номинаций от других номинаций окружения. Выделяется три типа зависимости номинаций от их окружения на семантическом уровне: а) номинация, зависящая от окружающих номинаций высказывания; б) номинация, зависящая от данной ситуации; в) номинация, зависящая от предшествовавшего наименования того же элемента ситуации. Внимания заслуживает особая разновидность связывающего семантического компонента, который имеет ограниченное употребление и проявляется только в одном сочетании. Примером может являться обозначение интенсивности и насыщенности в русском языке. Например, интенсивность цвета может обозначаться при помощи эксплицитного (определенно выраженного) или имплицитного (скрыто содержащегося) сравнения с предметом, принимаемым за эталон данного цвета: Тосканские холмы дают вина легкие, искрометные, кровавого цвета и не очень стойкие. Первый предвестник Рождества в Германии – появление изящных венков из еловых ветвей с искусно смонтированными подсвечниками с красными свечами. Отсюда идут и обозначения оттенков цвета, где значение «такой-то цвет» присутствует в обеих частях сложного названия: Кроваво-красные ягоды клюквы были рассыпаны по полу веранды. Однако при сравнении с синонимическими высказываниями темно-красный шарф был небрежно брошен на спинку стула определяющая часть сложного обозначения не имеет значения цвета, поэтому может присоединяться к совершенно различным цветам: Темно-голубое платье Анюты мелькало то в одном, то в другом конце зала (А.П.Чехов).

Покомпонентный анализ зависимости номинации от других номинаций необходим скорее для построения смысла, чем для построения высказывания в целом. Соответствующая выделению компонентов форма номинации

предполагает уже в это время и именно здесь последующий выбор построения смысла высказывания.

Компонентно состоятельные и компонентно несостоятельные существительные также можно подвергать покомпонентному анализу: Во время занятия мы работали над глаголами движения; Во время отдыха я читал Бунина; После Петербурга он посетил Москву; После Менделеева его ученики продолжили начатое исследование.

Компонентно состоятельные существительные могут сочетаться со словами, которые организуют высказывание по теме «Протяженность во времени». Компонентно несостоятельные существительные такой возможности не имеют, поскольку образованные с ними высказывания не соответствуют нормам русского языка, ср.: во время года. Однако предлог после, содержащий временный компонент, может соединяться со словами обеих групп, причем происходит перенос значения «временная протяженность» и на те слова, которые его раньше не имели.

Детальное рассмотрение предметной рефлексии доказывает, на наш взгляд, факт, что в работе над высказыванием и ситуацией есть те сферы, которые в учебной практике поддаются управлению. Владение этим типом рефлексии готовит студентов к пониманию смысла, например, в рамках семантизирующего освоения языка. Однако существует рефлексия иного порядка, обозначенная нами, вслед за О.Ф.Васильевой как мыследеятельностная рефлексия. Уровень готовности студента осуществлять мыследеятельностную рефлексия подразумевает уровень готовности к деятельности вообще. Для предлагаемой методики интерпретационного типа такая готовность значима, поскольку в модулях этой методики студент выступает осознанно: он выстраивает знания, смысл, ситуацию, облекая их в форму высказывания. Стоит лишь отметить, что реальная языковая личность (в данном случае иностранный студент, изучающий русский язык) может владеть одной, в идеале двумя или тремя типами рефлексий.

## ЛИТЕРАТУРА

Бабушкин В.У. **Критика герменевтических концепций общественных наук.** – М., 1984

Васильева О.Ф. **Методика интерпретационного типа в практике обучения чтению.** – М., 2000.

Волков А.Г. **Язык как система знаков.** – М., 1966.

Гадамер Г. **Актуальность прекрасного.** – М., 1991.

Гак В.Г. **Языковые преобразования.** – М., 1998.

Голикова Т.А. Варианты интерпретации // Текст: **Варианты интерпретации.** Вып. 4. – Бийск, 1999.

**Хайдеггер.** Время и бытие. – М., 1995.

Хельбиг Г. Учение Херриса-Хомского о трансформациях в языке // **Иностранные языки в школе.** – 1966. – № 6.

Schleiermacher F. **Schleiermachers Werke**, IV 6. Leipzig, 1911.

