

**ВКЛАД ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА В МЕТОДИКУ РУССКОГО
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА МАТЕРИАЛАХ
РОССИЙСКИХ СМИ) / THE CONTRIBUTION OF DISCOURSE
ANALYSIS TO TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE
(BASED ON AUTHENTIC MATERIALS OF RUSSIAN MEDIA) /
CONTRIBUȚIA ANALIZEI DISCURSULUI LA PREDAREA LIMBII
RUSE, CA LIMBĂ STRĂINĂ (STUDIU BAZAT PE MATERIALE
AUTENTICE DIN MEDIA RUSEASCĂ)¹**

Аннотация: В статье рассматривается значение дискурсивного подхода в преподавании русского языка как иностранного. Опора на дискурсивно аутентичные тексты, насыщенные контекстными и затекстными деталями в значительной степени способствует улучшению коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Ключевые слова: дискурсивный подход, русский язык как иностранный, дискурсивно аутентичный текст, коммуникативная компетенция, текст, контекст, затекст.

Abstract: In the present paper, we attempt to discuss the importance of the discursive approach in the teaching of Russian as a foreign language. The use of authentic discourse in the classroom, in particular texts with strong contextual and extra-textual condensation, contributes ostensibly to the enhancement of the learners' communicative competence.

Keywords: discursive approach, Russian as a foreign language, authentic speech, authentic text, communicative competence, contextual, extra-textual.

I. Постановка проблемы

В общем языкознании, язык принято считать структурно упорядоченной системой знаков, представляющихся в строго нормативной связной речи. В данном случае, определение языка вытекает из чисто структуралистской лингвистической позиции в отрыве от внеязыковых параметров речи. Подобное определение языка диктуется имманентным лингвистическим принципом, утверждающим, что язык рассматривается в себе и для себя (Saussure, с.317) и, следовательно, выступающим за отнесение на задний план внешних условий производства текста. Такое положение имело непосредственное отрицательное влияние на лингводидактику с появлением так называемых редукторских (от лингвистического редуccionизма) установок обучения иностранным языкам (Сусов И.П, с.16):

- В преподавании иностранных языков обращали внимание скорее на систему языка чем на его функцию. Иными словами, преимущество отдавалось языку, а не речи (язык vs речь) ;
- В учебниках учащемуся представляли идеального субъекта-говорящего (идеальный vs психосоциальный субъект) ;
- Учащиеся должны были воспользоваться скорее структурными формами языка, согласно строго нормативных грамматических моделей на основе идеальной лингвистической компетенции (грамматическая норма языка vs реальное использование языка).

Переход лингвометодики от имманентного этапа к интеграционному этапу отмечается главным образом пересмотром всего отрицательного из лингвистического структурализма с восстановлением в приоритетном порядке деятельностную природу

¹ Zekri Abderrahmane, Tiaret State University, Algeria, zekriabder@ymail.com

языка (Сусов И.П, с. 18) и действительного статуса субъекта-говорящего, как *социального продукта* (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1983, с.30), и всех прочих экстралингвистических параметров производства человеком речи. Эта новая интегративная позиция в русистике отражается в мысли российского дискурсоведа Белецкой. О.С :

«Лингвистический анализ движется от описания отдельных языковых фактов к характеристике функционирования языковых единиц в процессе общения, к раскрытию интенциональности говорящих, к исследованию их интеракционных связей» (Белецкой. О.С, с. 29)

В том же направлении, Карасик. В.И квалифицирует язык скорее как катализатор субъективного отношения человека к объективному миру со всеми вытекающими из него экстралингвистическими (культурными) воздействиями на человеческую коммуникацию :

«Нельзя не заметить, что если раньше ученых интересовало преимущественно то, как устроен язык сам по себе, то теперь на первый план выдвинулись вопросы о том, как язык связан с миром человека, в какой мере человек зависит от языка, каким образом ситуация общения определяет выбор языковых средств»
(Карасик, с.4)

Об этом кстати заговорил ещё в 1968 советский философ Л.К. Науменко, выделяя в интересах русистики *двуплановую общественную организацию языка* (Науменко Л.К, с.209):

- Во внешних условиях его функционирования, в укладе жизни данного общества (би- или полилингвизм, межличностное общение, условия обучения языкам, степень развития общества, науки, литературы и т.п.) ;
- В самой структуре языка, в его синтаксисе, грамматике, лексике, в функциональной стилистике и т.п.

Нас интересуют именно внешние условия функционирования языка внутри данного общества и сопряжённые с ними общие социокультурные и психологические установки, лежащие в основе понимания и интерпретации чужой речи в культурно гетерогенном контексте. В данной ситуации мы естественно переходим от лингвистической парадигме *языка-системы* к лингвострановедческой парадигме *языка-культуры*. Язык есть один из многочисленных форм приспособления человеком к его естественной среде. В этом случае, он обеспечивает скорее общение между членами данного коллектива. Следовательно, в с у б ъ е к т и в н о - семиотическом плане язык присущ одной социальной общности, и представляет собой неестественное (необщечеловеческое), а культурное явление. Нами акцентируется внимание именно на антропологическом понимании *Культуры*, под которой следует понимать основной критерий для выделения отдельной от других национально-этнической общности. В социокультурном плане, например, алжирское и российское общества представляют собой две отличающиеся друг от друга национальные культурно-языковые общности. Отсюда мысль о культуре как о *национально коллективном явлении* (Fleury, с.11), объединяющем людей в одно целое :

«La culture est un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes,

servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte» (Fleury, с.13)

«Культура представляет собой связанную совокупность более или менее формализованных способов мышления, чувств и поступков, которые, будучи усвоенными и используемыми коллективом людей, служат, объективным, и одновременно символическим образом, для того, чтобы сформировать из этих людей особенную и отдельную от других общность» (Наш перевод)

При дихотомии "язык-система" vs "язык-культура" и соответствующих системном и функциональном подходах к языку, филологи и дидактики исходят из того, что в процессе преподавания иностранных языков выделяются не только языковой барьер, но также и культурный. Двукультурный потенциал субъекта можно методически перевести в *межкультурную* или *лингвострановедческую* компетенцию, которую М. Декарло определяет следующим образом :

«La connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social» (De Carlo, с.55)

«Знание(практическое и необязательно эксплицированное) психологических, культурных и социальных правил, управляющих использованием речи в общественных условиях» (Наш перевод)

В межкультурной перспективе, лингвострановедческая компетенция учащихся обеспечивается *лингвострановедчески* целенаправленным обучением иностранным языкам :

*«лингвострановедение – аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором, с целью обеспечения общеобразовательных и гуманистических задач, лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка, и проводится **аккультурация** адресата, причём методика имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения»* (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1990, с. 37)

Из сказанного можно полагать, что лингвострановедческая компетенция состоит в практическом обладании со стороны обучаемого фоновыми знаниями, что ведёт к его аккультурации. аккультурация предстаёт одновременно процессом и результатом обучения иностранным языкам. Под *межкультурной компетенцией* мы понимаем результат успешного процесса обучения данного иностранного языка. Согласно Костомарову В.Г и Верещагину Е.М, аккультурация, в мелиоративном же смысле термина, есть основная форма проявления межкультурной компетенции у иностранного учащегося (Костомаров В.Г, Верещагин, 1983, Е.М, с. 36).

I. Методологический аппарат исследования

1. Дискурсивный подход к анализу языкового материала

В настоящее время, в научной литературе отсутствует единая трактовка дискурса и мы не будем напрасно воити в методологическую путаницу разнообразных его дифиниций. Хотелось бы лишь подчеркнуть, что в отличие от западноевропейской традиции анализа дискурса, в русистике используется в некоторых научных материалов термин «функциональный стиль» (В.В. Виноградов) (Г.О. Винокур). Однако основной оттенок ограничивается лишь терминологическим характером а не самым предметом, поскольку обе национальные лингвистические школы сходятся во мнении о главном, то есть о предмете дискурса как речевом произведении, обладающем национально-культурными предпосылками у субъектов говорящих и коммуникативно-прагматическими функциями языка (Зорина. Н.М, с. 30). В рамках нашей перспективы, мы видим в понятии «дискурс» интересный корпусно-ориентированный приём с целью раскрытия естественной сущности языкового материала в функциональном его значении. Подленность языка кроется, на наш

взгляд, в живых высказываниях самых его носителей. В этой связи и с точки зрения межкультурной коммуникации, дискурсом называем текст в национально-культурном его динамике :

«Дискурс — это текст (лат. textus — ткань), который в процессе чтения во внутреннем мире читателя превращается в речь, которая живёт своей собственной жизнью. Это вербальная, описательная реальность, которая выявляет и высвечивает себя и языком, и письмом, и речью, и высказыванием, и говорением» (Тимошук, с. 66)

Иначе говоря, дискурс представляется в виде текста или высказывания вместе с социальной практикой, к которой он принадлежит и которую несёт в себе (Там же). По мысли Ревзина. О.Г, дискурсивные формации образуются на пересечении коммуникативной и когнитивной составляющих дискурса:

«К коммуникативной составляющей относятся возможные позиции и роли, которые предоставляются в дискурсе носителям языка – языковым личностям. К когнитивной же составляющей, относятся знание, содержащееся в дискурсивном сообщении...» (Ревзина. О.Г, с. 67)

Исходя из данного тезиса, хотелось бы остановиться на вопросе двупланового аспекта дискурса. В данном случае, речь идёт в основном о диалогическом и когнитивном аспектах дискурса

- **Диалогический аспект дискурса: дискурс диалогичен**

Если полагать, что дискурс есть одновременно адресованный текст (Формановская Н.И, с. 23) и основная единица общения (Зорина. Н.М, с. 32), имеющая диалог как основную её форму (Жалагина. Т.А, с. 56), в его структуре предположено тогда наличие двух противопоставленных ролей, в данном случае говорящего и слушателя (Прокошенкова, с. 452). Ссылаясь на современную американскую концепцию дискурса, В.И. Карасик представляет *интерактивность* и *диалогичность* как одну из основных характеристик дискурса даже в опосредованной и неконтактной его коммуникативной схеме (Карасик. В.И, с. 189). Между прочим, наша перспектива берёт своё начало именно в межличностном аспекте дискурсивного анализа общения. На наш взгляд, дискурс конкретизируется прежде всего в диалоге :

«Je pense que la réalité fondamentale à laquelle le linguiste à affaire, c'est l'interlocution : l'échange de messages entre émetteur et receveur, destinataire et destinataire, encodeur et decodeur. Or, on constate actuellement une tendance à en revenir à un stade très, très ancien [...] de notre discipline : je parle de la tendance à considérer le discours individuel comme la seule réalité. Cependant [...] tout discours individuel suppose un échange » (Kerbrat-Orecchioni, с. 9)

«Я считаю, что основополагающей реальностью, на которую сталкивается лингвист является собеседование – обмен сообщениями между передатчиком и приёмником, адресантом и его адресатом, кодировщиком и дешифровщиком. Однако наблюдается в настоящее время стремление вернуться к совсем прежнему состоянию нашей дисциплины : я имею в виду склонность рассматривать индивидуальный дискурс как единственно возможную реальность. Впрочем [...] любой индивидуальный дискурс предполагает взаимодействие» (Наш перевод)

Такая же мысль уже заговорила М.М. Бахтиным в его трудах о роли социальной доли в образовании и структурировании речевых процедурах. Знаменитым советским языковедом высказывается мнение о том, что всякий социокультурный контекст носит прежде всего дискурсивный характер (Moirand & Peytard, с. 21). Именно в таком значении понятие дискурса стало использоваться франкоязычными дискурсоведами в узком понимании, то есть, как текст-дискурс ориентированный

скорее на вербальную составляющую при исключительно вербальных межличностных интеракциях (Kerbrat-Orecchioni, с. 15). В таком случае, у русских дискурсоведов речь идёт о так называемом *тексте-ткани* (Тимошук. Е.А, с.68), в виде вербального текста (там же) соотносительно с ситуацией общения (с историческим, социально-культурным, политическим, идеологическим, психологическим и др. контекстом), с системой коммуникативно-прагматических установок и с когнитивными процессами его порождения и восприятия...» (Карамова. А.А, с.21). Понятие дискурса в широком понимании не входит в наши интересы, поскольку оно в таком случае сылается, с одной стороны, на дискурс как вербальные и не - в е р б а л ь н ы е его составляющие (Прокошенкова. Л.П, с 39) и, с другой стороны, на дискурс как совокупность тематически соотнесенных текстов (Чернявская, 2001, с.14, 16).

В русле нашей перспективы, и в коммуникативном плане, дискурс должен быть продуцируемым текстом определённой лингвистической и психо-социальной личностью как отправителя сообщения с предположением наличия конкретного или потенциального его получателя, имеющего такие же лингвистические и психо-социальные пригодности.

- **Когнитивный аспект дискурса: *Дискурс есть отражение картина мира собеседников***

Дискурсивная деятельность определённого этноса обращается в основном к своеобразным ментальным операциям, которые не повторяются у других этнических групп. Иначе говоря, у каждой национально-этнической группы своя картина мира как основная категория лингвокультурологии, представляющая в виде наивного отражения образов действительности в коллективном сознании людей (Карасик. В.И, с. 74). В культуроведческом плане, мы говорим чаще о лингво-когнитивном аспекте общения людей, выражающемся в единой (коллективной) аксиологической интерпретации языком окружающего мира:

«С культурологической точки зрения возможно изучение лексического (и даже грамматического) материала с позиций аксиологических доминант определённого этноса. Такой подход предполагает не столько описательную классификацию языковых единиц, сколько выделение основных типов поведения, свойственного представителям конкретного этноса...» (Карасик. В.И, с. 76)

Будучи основным аспектом культуроведения, лингвострановедение представляет собой идеальное поле для выделения дискурсивных формаций, таких как они аксиологически оперируются в коллективном сознании людей. Кстати, современная теория лингвострановедческого исследования о русском языке как иностранном справедливо восходит к классическому труду Костомарова.В.Г и Верещагина. Е.М «*Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*» в разных его изданиях. В качестве единиц изучения когнитивной стороны общения, фигурируют реалии, то.есть те факты действительности, которые объективно структурируются только данной этнокультурной общности. В структурировании реальности выступает прежде всего *знаниевая* компетенция собеседников, как когнитивная черта их национально-культурной принадлежности. Концептуальная трактовка данной компетенции когнитивного характера проводится по трём основным элементам: *замыслу, контексту и затексту* (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1983).

В дискурсе воспринимаемый смысл совпадает с замыслом отправителя текста (Костомаров, Бурвикова, 1999, с.10). Согласно Карасику В.И, слияние смысла с замыслом говорящего «*обусловлено контекстом как признаком дискурса, на основе которого противопоставляется то что сказано с тем что имелось в виду*» (Карасик В.И, с. 190). Мы утверждаем, что контекст есть нечто иное как ситуативная

интерпретация дискурса с учётом всех национально-культурных (психосоциальных и когнитивных) параметров собеседников (коммуникантов) и обстоятельств общения. Когнитивная черта обнаруживается главным образом в прагмалингвистической теории речевых актов, такой как она описывается российским языковедом Формановской. Н.И. в русле так называемой ею пресуппозиционно-импликационной интеракции в межличностном плане (Формановской. Н.И., 1998). Согласно автору, *пресуппозиция* со стороны адресанта кроется в предварительных его знаниях об окружающем мире как «*условиях возможного производства донного высказывания*» (Формановская Н.И., с.52). В свою очередь, *импликация* со стороны адресата представляет собой «*логические операции следствия и выводов*» (Там же) вслед за высказыванием адресанта. Пресуппозиционно-импликационная картина можно иллюстрировать упрощённой интерактивной дискурсивной формой диалога¹:

- Высказывание говорящего (Г1): *У вас есть телефон дома?*

Пресуппозиция (к высказыванию): *Я знаю / уверен, что у вас есть телефон (в том числе и мобильный), и я бы хотел узнать соответствующий номер.*

В свою очередь, слушающему (Г2) необходимо искать релевантные участки смысла, утраченные в процессе пресуппозиции, и извлечь из имплицитной формы исходно формулируемого адресантом высказывания нужные информирующие компоненты смысла посредством включения обратного процесса: **импликации:** *Я, слушающий, понял, что тебе хотелось бы знать мой номер телефона :*

- Высказывание собеседника (Г2) : *Да, держи, это мой домашний номер...*

Вместе с тем не вызывает сомнений и тот факт, что ситуация предстаёт сложнее когда замысел говорящего (Г1) подтекстован:

- Высказывание говорящего (Г1): *Когда-то я на балалайке стал мастером своего времени.*

- Ответ собеседника (Г2) : *Летать на МиГ двадцать первом просто искусство!*

Оба высказывания представляют собой пресуппозиционно-импликационную конфигурацию, в центре которой располагается в качестве ядра сообщения слово *балалайка* в силу его фоновой лексико-семантической окраской. В донном речевом контексте *балалайка* лингвострановедчески сылается скорее на треугольную форму крыла самолёта *МиГ-21*, в результате чего его отождествляют с традиционным русским музыкальным инструментом. Априори, предпосылкой для достижения подтекстованного замысла инициатора сообщения (Г1) является некая симметричность и гомогенность элементов лингвокультурной картины мира у собеседников. Успешный импликационный процесс со стороны адресата (Г1) кроется без сомнения в оптимальной его знаниевой компетенции в виде энциклопедических (страноведческих) знаний об элементах искусственной культуры России – о *балалайке* как эксклюзивно русском традиционном инструменте треугольного дизайна. В его реплике, адресат (Г2) достигнул замысл своего собеседника – инициатора сообщения (Г2) путём подключения к речи лингвострановедческого оттенка слова *балалайки* с метафорическим проецированием его на самолёт имеющий треугольное крыло. Иными словами, (Г2) понятно, что под балалайкой подразумевается скорее самолёт *МиГ-21* нежели музыкальный инструмент.

Из этого анализа напрашивается вывод, что *пресуппозиция* и *импликация* как неперенные имплицитные семантические компоненты смысла порожденного и воспринимаемого высказываний обусловлены большей частью релевантными языковыми и фоновыми знаниями. Взаимопроникновение коммуникативно-прагматической и лингвострановедческой парадигмы интересно ввиду того, что оно способствует предсказанию необходимых «*пресуппозиций*» и соответствующих

¹ Из собственного опыта

«импликаций» при речевых событиях, что позволяет выделить текстуальные категории лингвострановедческой компетенции. Отсюда мысль В.П. Фурмановой о лингвострановедческой компетенции как исходной «*фреймовой пресуппозиции*» (Фурманова В.П, с 08)

2. Отбор материала : Аутентичные тексты

В современном межкультурном подходе к обучению русскому языку как иностранному, и в рамках развития лингвострановедческой компетенции как способности иностранного учащегося обнаружить имплицитные установки общения и достигнуть замысл высказывания, особое внимание уделяется аутентичному тексту как потенциальному средству передачи подлинной информации о лингвокультурных механизмах иностранной речи. Применительно к курсу русского языка как иностранного, и относительно прикладной эксплуатации современных прагмалингвистических положений: пресуппозиции и импликации, как текстуальные категории коммуникативной компетенции, в российской научной литературе, учебный текст, необходимо определять как ценное информативное лингвострановедческое средство, и в зависимости от формы передачи информации различать прагмативный и проективный аспект. Сущность обоих жанров словесности определена, прежде всего, смысловыми категориями, такими как *подтекст*, *контекст* и *затекст* (Костомаров В.Г, Верещагин Е.М, 1983, с 161). Они отражают новый для иностранца, семантизм. Прагматичный текст не содержит никакой пресуппозиции, и, следовательно, не нуждается в импликациях. Он передаёт точную информацию без каких-либо имплицитных и коннотативных форм. При проективном же тексте, интенционный смысл высказывания представляется в виде субъективной информации или пресуппозиции, на которую В.Г Костомаров указывает термином "*подтекст*" (Там же, с.161, 175). На вопрос: *какая погода на улице?* собеседник ответил бы: *на улице сосульки потекли*. Ответ в виде проективного сообщения отражается субъективно-пресуппозиционным подтекстом, который регулируется соответствующим *контактным контекстом* в виде исходного вопроса о погоде: под «*сосульки потекли*» собеседник имеет в виду именно то, что *на улице тепло*. Подтекст стоит в конце субъективно-пресуппозиционной интенции говорящего сопряженной с проективным видом сообщения, и регулируемым адекватным контекстно-связанным с ней высказыванием инициатора сообщения.

В нашей перспективе, основным учебным пособием несомненно остаётся текст как главный источник учебной информации. Он представляется аудитории в разных формах и в разной степени информативности, и в связи с этим он может быть создан преподавателем, либо заимствован из литературных произведений либо из разных источников СМИ. В последнем случае, *аутентичный* текст представляет собой информативный источник знаний, изначально предназначенный не для учебных целей, а издаётся для социального заказа, то есть для естественных носителей изучаемого языка – это газета, журнал, роман, песня, радио и телепередачи, рекламные ролики и т.п. Источниками такого типа называются:

«...documents authentique ou «*matériaux sociaux*» (...), c'est-à-dire documents à visée initialement non didactique (images et textes : carte, formulaires, photos, tableaux, publicités...))» (Martinez, с.69)

аутентичные или "социальные материалы" (...), то есть материалы, предназначенные вначале для недидактических целей (изображения и тексты : карта, бланки, фотографии, художественные картины, реклама) (Наш перевод)

Своего рода данные материалы являются аутентичными относительно формы и содержания передаваемых в нём сведений (Zekri. A, с.36). Извлечь из них информации, и провести на их основе типологию национально-культурных фактов представляется в нашей перспективе отложной задачей в целях укрепления

коммуникативных способностей учащихся. В процессе преподавания русского языка иностранцев, типология классификации фактов такого типа состоит в основном из совокупностей страноведческих и культуроведческих информации, служащих, в свою очередь, *материальной основой лингвострановедческого аспекта обучения данного языка* (Прохоров Ю.Е, с. 82).

III. Аналитический раздел

Приведём к примеру некоторые отрывки из аутентичных материалов российских СМИ

1) **Первый материал:** *"День весны и труда. Россия отмечает Первомай"* (Новости дня. Российский телеканал Звезда .01.05.2009)

• Озвученный текст

- Комментатор :

В России отмечают день весны и труда...День весны и труда, ранее известный как день солидарности трудящихся в этом году Россия отмечает с большим размахом... Каждая партия в этом году праздновала день труда самостоятельно. Единая Россия, КПРФ, ЛДПР, и Справедливая Россия...провели демонстрации на разных улицах города. Самый многочисленный митинг собрался здесь на Тверской улице...очень многие примыкали к праздничным шествиям независимо от своих политических взглядов, ведь 1-ое мая - это для россиян не только день провозглашения лозунгов. Для кого-то это ностальгия по демонстрации ещё с советских времён. Кто-то просто вышел на улице чтобы поднять себе настроение

- Празднующие горожане :

« С праздником товарищи, счастья вам, здоровья, трудовых успехов, больших зарплат и хорошей работы »...

« Я желаю вам... жизни, радоваться, верить в светлое будущее, и обязательно удачи, счастья, и бог всегда будет с вами... »

- Комментатор :

Люди поют, танцуют, и просто радуются жизни...Праздник прошёл без единого инцидента...

• Визуальная информация к тексту :

Изображается государственный флаг России. Информативность одного из различных кадров может служить визуальным приёмом, на основе которого учащиеся могут непосредственно постичь форму и цвета российского государственного триколора. Видеотекст содержит довольно интересные для нас информации в страноведческом и лингвострановедческом планах :

а) Страноведческие сведения. Тут можно выделять некоторые подтипов информации :

✓ В политической сфере : российские политические партии *Единая Россия, Коммунистическая партия Российской Федерации (КПРФ), Либерально-демократическая партия России (ЛДПР), и партия Справедливая Россия.*

✓ Первомай в жизненном укладе россиян : первомайский день – это не только день труда как везде в мире, но при нём отмечается также и приход весны. Празднование первомайского дня в России является скорее общественной традицией зачастую в полной абстракции от всяких политических позиций людей :

очень многие примыкали к праздничным шествиям независимо от своих политических взглядов, ведь 1-ое мая - это для россиянина не только день провозглашение лозунгов...

Далее, комментатор продолжает :

Люди поют, танцуют, и просто радуются жизни... Праздник прошёл без единого инцидента...

Всё это ярко свидетельствует о том, что в России празднование Первомайского дня есть скорее общественное праздничное событие без каких-то форм общественно-политических требований.

- ✓ Внешний образ россиян : это стереотипный образ россиян внутри концептуальной картины мира чужого народа : *Кто такие русские ?* Мы уточняем, что в данном случае затрагивается образ России именно среди алжирской учебной аудитории. Обратимся на этикетное выражение в тексте : *...удачи, счастья, и бог всегда будет с вами.* По нашему мнению, такое выражение может служить контекстным маркером первой степени, на основе которого алжирскому учащемуся можно постигать правильный образ русских людей как вполне верующего народа. Уже 26 лет с распада СССР, выросло новое поколение людей, которые, порвав с коммунизмом, вернулись к православию¹.

б) Лингвострановедческие сведения – Они отражаются в следующей типологии :

- ✓ Русский речевой этикет :

В тексте наличествуют целые формулы поздравлений по случаю *Первомай*, который россияне празднуют двояко. В некоторых выражениях существуют определённые контекстные маркеры, указывающие, видимо, на определённого адресата – рабочего, которому желают всего того, о чём он может мечтать, независимо от его профессионального статуса. Контекстными маркерами первой степени назовём высказывания : *с праздником товарищи, трудовых успехов, большой зарплаты, и хорошей работы.* Именно словом *товарищи* обращаются к рабочим коллективам (Глазунова О.И, с. 41)² . Следовательно, в речевой интенции адресанта, *Первомай* подтекстован скорее как праздник труда. Однако, во втором поздравлении :

« Я желаю вам... жизни, радоваться, верить в светлое будущее, и обязательно удачи, счастья, и бог всегда будет с вами »

Адресант относится к *Первомаю* скорее как к празднику весны чем труда, потому что в таком этикетном тексте адресат рабочим не назовётся. Текст обращается с поздравлением и пожеланием ко всем людям, потому, что в нём нет обращения собственно к трудящимся. Адресант относится к *Первомаю* прежде всего как ко дню Весны, чем к другому.

- ✓ Слова-аббревиатуры, названия лиц и учреждений в виде устойчивых словосочетаний :

В русском языке, ввиду их общественного значения, множество аббревиатур обладают статусом слова, и потому, знание их включено чаще в лингвострановедческую сферу. Эти слова-аббревиатуры становятся фоновыми. То же

¹ Подобные этикетные фразы (вместе с выражением *С Богом !*) использовались и в советское время. В наше время, это свойственно модели определённого возраста, которую молодые употребляют редко. Даже если данное высказывание, содержащее имя *Бога*, связано скорее не с религией, а с традицией, то, без всякого сомнения, в советское время данный видеоклип подвергся бы телецензуре.

² О слове *Товарищ* О.И. Глазунова пишет, что : « *История слова товарищ связана с революционным движением в России. Так обращались друг к другу члены российской социал-демократической партии "Здравствуйте, товарищ Иванов", "Товарищ Новикова, вы выполнили эту работу ?" Слово товарищ сочетается с мужскими и женскими именами и фамилиями. В советском союзе вместе со словами гражданин (гражданка), граждане оно стало основной формой официального обращения : "Прошу внимания товарищи !" ... И сегодня на улицах города, в магазинах, в общественном транспорте можно услышать "товарищ милиционер", « товарищ продавец », "гражданин, вы выходите ?". Но, в целом, в настоящее время употребление этих слов ограничено. Их используют очень редко и только люди старшего возраста." » // Из текста " *Господин или товарищ* "*

самое для устойчивых словосочетаний, которые сопряжены с определёнными общественно-политическими и культурными реалиями в Российской Федерации. Это *КПРФ*, *ЛДПР* и словосочетания *Единая Россия* и *Справедливая Россия*. При этом, речь не о двух Россиях - одна *единая*, а другая *справедливая* - а имеются в виду две российские политические партии с личными политическими взглядами.

2) Второй материал

Постижение аббревиатур как фоновых слов предполагает в потоке речи подключение всех основных форм коммуникативной компетенции. Рассмотрим далее фрагмент новостей (Программа *Время. Первый канал*) :

...Ранее в прессе появились сообщения, что досрочная сдача ЕГЭ может быть сорвана в школах Красноярского края и Республики Алтай....

Обращаясь к адресату (в данном случае - телезрителю), комментатор сообщает информацию с определённой речевой п р е с у п п о з и ц и е й в форме имплицитного названия *Единого государственного экзамена* литерными *ЕГЭ*. Расшифровка такого сообщения предполагает со стороны адресата речевую и м п л и к а ц и ю, на основе эксплицитного знания национально-культурных реалий. В данном случае, учащемуся-иностранцу необходимо располагать такой пресуппозиционно-импликационной компетенцией с целью постижения имплицитной информативности текста, которая может появиться в виде аббревиатур либо акронимов.

3) третий материал

В другом контексте, в рамках лингвокультурного аспекта русского языка рассмотрим лингвострановедческий размах слова *машинист*. Для этого предлагаем два отрывка :

- *...машинисты из Нижегородской области Евгений Пивиков и его коллега из Карелии Владимир Васильев награждены медалями "За развитие железных дорог"*(Программа *Время. Первый канал*. 04.2009).

- *Андрею Макаревичу исполнилось 55 лет. Лучшим подарком к юбилею стал новый альбом, который в тайне от музыканта подготовили «машинисты»* (*Новости Культуры*. Телеканал *РТР Планета*).

Итак, в обоих текстах рассказывается российскими СМИ о *машинистах*. Однако в каждом из них слово *машинист* ссылается на две совсем разные реалии, которые понятийно нигде не скрещиваются. Первый текст назовём прагматичным: *за хороший труд, машинисты награждены медалями*. В сообщении нет обиняков, подтекстов, и речевой пресуппозиции. Следовательно, адресат постигает основной замысел текста в пределе денотативного его содержания, и в речевой импликации он не нуждается. Второй текст можно назвать проективным : *к его юбилею, «машинисты» подарили новый альбом Андрею Макаревичу*. В данном случае замысел не постигается без выделения неотвратимой пресуппозиционно-импликационной речевой игры между комментатором и телезрителем. Адресатом должна быть подключена к имплицитному сообщению инициатора соответствующая национально-культурная компетенция в виде энциклопедических знаний : кто такие эти *машинисты* ? Поэтому адресат должен знать и самого *Андрея Макаревича*. В итоге, импликационным процессом, из текста *Андрей Макаревич* имплицитно выделяется как лидер легендарной рок-группы «*Машина времени*», и «*машинисты*», о которых идёт речь являются в конечном счёте музыкантами, то есть членами этой группы. Преимущество видеоматериала как аудиовизуального пособия состоит в том, что изображение к озвученному тексту показывает *машинистов времени* не с сумкой орудий труда, а скорее на эстраде с музыкальными инструментами. Видеокадр передаёт точную коннотативную семантизацию понятия слова *машинист*.

III. Контекстная и затекстная информации, содержащиеся в аутентичном материале

Понимание аутентичного текста и, главное, постижение основного замысла его автора обусловлено также *затекстными* данными, которые обязательно сопряжены в данной ситуации с его речевой интенцией. *Затекстом* называем экстратекстуальные сведения об определённом времени, относящемся к передаваемой информации, либо о времени, в котором она издаётся (Костомаров В.Г., Верещагин Е.М., 1983, с. 165). Что касается затекста, как экстралингвистических сведений, относящихся ко времени, о котором идёт речь в проективном тексте (Там же) и экстралингвистических сведений о времени, когда был написан текст (Там же), необходимо его непосредственно соотносить с понятием *экстратекстуальных ориентиров для интерпретации текста* (Vandendorpe, с. 159). При этом подтекст поддаётся пониманию лишь с помощью смыслового подравнивания с соответствующими затекстными (экстратекстуальными) информацией. В отрывке «...День весны и труда, ранее известный как день солидарности трудящихся...», автором затрагивается советское время, в которое, с идеологической окраской, Первомаем считали день солидарности трудящихся скорее в честь рабочего класса и дореволюционной *маёвки*, без каких-либо указаний на праздник весны. То же самое об *Андрее Макаревиче*, лидере рок-группы «*Машина времени*» :

« Не удивительно, что он не очень стремится увидеть старую запись 1980 года, хотя и вспоминает те времена с ностальгией. "Я эти кадры очень хорошо знаю, помню, потому что в те годы, нас не очень-то снимали. То есть вообще не снимали". »

Постижение основного замысла автора обеспечивается затекстными сведениями о поприще певца в советское время, когда центральная власть смотрела на его музыку как на маргинальное культурное явление, а на самого Макаревича – как на артиста-антиконформиста по отношению к советскому обществу, и переносчика западной культуры, поэтому органам власти следовало реже его снимать для телевидения.

- О ветеранах Великой Отечественной войны, в честь которых состоялся концерт в Большом театре (Программа *Время*. 07.05.2009. *Первый* канал)

Сердце бьётся сильнее не только оттого, что надо подниматься вверх по ступенькам. У входа ждут боевые товарищи, а значит, снова многое они переживут заново

Замысел такого текста сопряжён с событиями сороковых годов прошлого века и с исторической судьбой русских ветеранов Великой Отечественной Войны. *Сердце бьётся* не в результате каких-либо физических усилий : *подниматься по ступенькам*, а именно из-за переживания военных событий, и воспоминания о погибших солдатах на фронте, а также, когда узнают при ежегодной встрече о смерти некоторых из своих товарищей-ветеранов, число которых с каждым годом сокращается, ведь прошло уже более 70-и лет с конца войны.

Постижение аутентичных текстов может опираться во многих случаях на знание фактов и событий из исторической судьбы России, как на затекстные ориентиры, обнаруживающих подлинный замысел автора текста.

Выводы

Из всего сказанного выше явствует, что эффективная методика преподавания иностранных языков вообще и русского в данном случае, не может обойтись без эклектического и всестороннего подхода к описанию изучаемого языка. Все специалисты на западе и в русистике солидарны в том, что внедрение дискурсивного анализа в лингвистику и в методику преподавания языков позволяет утвердить

важность антропо-культурной составляющей языка как одна из форм человеческой деятельности со всеми вытекающими отсюда теоретическими и прикладными аспектами коммуникации в культурно гомогенном либо гетерогенном контекстах собеседников. Обучение русскому языку как иностранному нуждается в таком методическом подходе, выделяющем не только лингвистическую составляющую коммуникации, но также и межкультурную её сторону с особым фокусом на дискурсивном аспекте аутентичных текстов в свете теоретических и практических достижений лингвострановедения и прагмалингвистики. Эти достижения успешно восстановили деятельностную сторону языка в культурном её понимании.

Постижение фоновой информации текстов иностранными учащимися обусловлено межкультурной компетенцией в виде активного знания социокультурных деталей российского общества воплощенных прежде всего в языковой и культурной картинах мира собственно российской национальной общности. Дискурсивный подход к анализу аутентичных текстов на русском языке даёт нам кстати широкие возможности извлечь конкретную информацию и подлинный в ней замысел естественного носителя языка. В курсе русского языка как иностранного, коммуникативная компетенция неизбежно вовлекает в свою орбиту прагмалингвистические положения, то есть пресуппозиции и импликации, и сопряженные с ними лингво-когнитивные категории *подтекста*, *контекста* и *затекста* в качестве важных её дискурсивных маркёров. Все эти категории и маркёры методически участвуют в образовании нового типа семантизма в когнитивной системе иностранного учащегося.

Таким образом, в отрыве от естественной русской культурно-языковой среды, именно в алжирском контексте, дискурсивный анализ коммуникативных аспектов русского языка предоставляет преподавателю и аудитории эффективные методические ключи нацеленные на развития нужных коммуникативно-прагматических навыков и умений в согласии с подленной русской лингвокультурной картиной мира. Это всего лишь вопрос выбора аутентичных материалов во всех формах его разработки в синхронном плане, особенно в силу того, что эффективным образом, в них воплощается живая национальная картина мира, лежащая в основе реального функционирования современного русского языка среди его носителей.

Библиографический список использованной литературы

- Белецкая. О.Д. «Запрос информации и характеризующие его коммуникативные схемы / Тверской Лингвистический Меридиан. Вып. 1. Тверь 1998. С. 29-35
- Глазунова О.И. «Давайте говорить по-русски». Изд.: Русский язык. Москва. 1997. 266 с.
- Жалагина Т.А. «Невербальные показатели информационного ядра в диалогическом блоке» / Тверской лингвистический меридиан. Вып. 1. Тверь. 1998. С. 56-60
- Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного». М, Русский язык, 1983. 269 с.
- Костомаров В.Г., Верещагин Е.М.. «Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного». М, Русский язык, 1990. 246 с.
- Костомаров В.Г., бурвикова Н.Д. Изучение и преподавание русского слова от Пушкина до наших дней: Материалы конф. и семинаров. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1999. С.7-14.
- Науменко Л.К. «[Принцип гомогенности и проблема имманентного метода в языкознании](#)». Монизм как принцип диалектической логики. Типография, издательства «Наука», Алма-Ата. 1968. 328 с.
- Прокошенкова, Л. П., Гецкина, И.Б. «Дискурсивный анализ и его роль в современной лингвистике» // Вестник ЧГУ. 2006. Том №4. с. 451-456
- Прохоров Ю.Е. «Лингвострановедение – страноведение -культуроведение». // Журнал : Русский язык за рубежом. № 3.1990. с. 76-83

- Сусов, И.П. «Интеграционный этап в развитии лингвистической теории и сущность вклада когнитивной лингвистики» / И.П. Сусов // Когнитивная лингвистика. Современное состояние и перспективы развития. – Ч. 1. – Тамбов, 1998. – С. 16-21
- Тимошук, Е.А. «Дискурсивный анализ как феноменологическая стратегия социокультурного описания» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2012. №4. Стр: 66-73
- Формановская, Н.И. « Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения ». ИКАР. Москва, 1998. 292 с.
- Фурманова, В.П. « Межкультурная коммуникация и лингвострановедение в теории и практике обучения иностранным языкам » Изд-во Мордовского унив-та 1993.124с
- Чернявская, В.Е. «Дискурс как объект лингвистических исследований» // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: Сб. науч. тр. СПб.: Изд-во С.- Петерб. гос. ун-та экономики и финансов, 2001. С.11–22.
- De Carlo, M. « L'interculturel / Didactique des langues étrangères », CLE, Paris, 1998. 128p.
- Fleury J, « La culture », Bréal, 2008. 127p.
- Martinez, P. « La didactique des langues étrangères », PUF, Paris, 1996. 127p.
- Moirand, S, Peytard, J. « Discours et enseignement du français » Hachette, réédition 2015. 224p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. « Le discours en interaction ». Armand Colin, 2009.p-365.
- Vandendorpe, C. « Comprendre et interpréter » / Lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Editions Logiques, Montréal, 1992. P. 159-182.
- Saussure, F. De. « Cours de linguistique générale». Réédition Payot&Rivages, 1997. 520p.
- Zekri, A, « Projet de manuel de civilisation en langue russe» // In revue L.A.R.O.S : « Le manuel dans tous ses états » N° 3. Edit. Dar El Gharb. Oran 2006. pp. 30-37