

УДК 81

## ТЕКСТОВОЕ ПРОСТРАНСТВО СОЧИНЕНИЯ ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ КАК ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Э.А. Салихова

*Уфимский государственный авиационный технический университет*

М.Г. Ситдикова

*МБОУ «Баширский лицей № 2»*

**Аннотация.** В исследовании заявленной темы мы исходим из того, что речезыковое поведение выпускника школы – это его типическая вербальная реакция в ситуации письменного общения, обусловленная использованием функциональными стилями, жанрами и другими речевыми средствами, т. е. его свернутым речевым опытом. Взаимозаменяемым представляется термин «речевое поведение», под которым авторы статьи понимают не лишнее осознанной мотивировки автоматизированное, часто стереотипное речевое проявление участника письменной формы общения.

**Ключевые слова:** воздействие, когезия, когерентность, семантико-синтаксическая категория, стилистический синтаксис, текст, текстовые связи, эмотивность.

Обращение к данной проблематике обусловлено тем, что работы по исследованию различных аспектов языковой личности (ЯЛ) старшеклассников с точки зрения их речезыкового поведения (термин Т.Н. Ушаковой) немногочисленны. Это объяснимо тем, что последнее не рассматривалось как автономный тип реализации определенных речевых стратегий. Имеющиеся научно-методические работы посвящены особенностям активизации различных форм речевой деятельности школьников и студентов, отдельным аспектам их речевой деятельности. ЯЛ школьника, создающего письменную выпускную работу, не получила в них своего комплексного обобщения. В связи с этим актуальность рассматриваемой проблемы определяется изучением особенностей вербального поведения выпускника школы в письменных формах речи, обусловленных отдельными ситуациями речевого воздействия (РВ).

Под коммуникативным пространством мы в данной статье принимаем такое его определение, как *«письменная среда, в которой протекает взаимодействие между людьми»* [1]. Иными словами, ответственное пространство (далее – ВП) образует коммуникативную среду, погружающую в себя участников письменного общения. ВП, проецирующее в представлении пишущего переживаемый им коммуникативный опыт, представляет собой готовую *«сцену»*, на которой разыгрывается переживаемое в данный момент смысловое действие [20, с. 93]. Коммуникативная личность рассматривается и описывается нами как *«взаимодействующий с другими людьми человек, ориентирующийся на них в своем вербальном (речевом) поведении»* [4].

Текст и человек сосуществуют в реальном пространстве. Индивид «погружен» в текстовый мир, выступающий объектом психолингвистического исследования в тесной связи с изучением и описанием феномена человека как ЯЛ, которая, по Ю.В. Караулову, стоит «за текстом». Триада «пространство – человек – текст» сводима к традиционной для психолингвистики схеме: текст 1 → реципиент → текст 2, где в качестве первого элемента выступает пространство авторского текста, второго – наблюдатель, а третий формируется как результат наблюдения, овнешненный текстом и воспринятый реципиентом фрагмент текстовой действительности [20, с. 122].

Особенности вербального поведения коммуникантов в текстовом общении проявляются в выборе ими высказывания как определенного итога индивидуальной мыслительной деятельности. Характеристика пространства в семиологических координатах представляет его описание в виде текста, наполненного разнообразными смыслами, «прочитать» которые способен индивид, владеющий соответствующим знаковым кодом – языком. Этот процесс В.В. Налимов называет «распаковыванием смыслов», которыми наполнена «вселенная вокруг человека» [14, с. 52]. В результате «прочтения» текста некоторого участка пространства человек порождает собственные, доступные для понимания другими людьми тексты в силу «универсальности механизмов восприятия и понимания», в силу «сходства концептуальных систем и знания необходимого в каждом конкретном случае языкового кода» [14, с. 56].

Исходя из трактовки «воздейственного текста», мы считаем целесообразным рассматривать тексты сочинений-рецензий выпускников школы в формате ЕГЭ в различных категориях, в том числе семантико-синтаксического описания. Априори текст является единицей речевого общения, поскольку на его уровне реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления [16]. Он интересен потому, что даёт возможности воплощения часто очень сложного замысла пишущего. На современном этапе развития языка исследования процесса построения грамматически оформленных предложений уступили место изучению сравнительно больших речевых отрезков – дискурсов – текстов, включенных в жизненную ситуацию и служащих коммуникативным целям.

Выбранные нами для анализа тексты выпускного сочинения по части С – мирозерцательно значимые и личностно окрашенные: содержащаяся в них информация сопряжена с оценочностью и эмоциональностью, ибо за каждым текстом стоит ЯЛ выпускника – индивида, «стремящегося в своей речевой деятельности воплотить характерный для ее самосознания идеал, который отражает идеи культуры данного времени и данного народа» [5, с. 250-257].

Изучая длительное время сочинения-рецензии части С ЕГЭ по русскому языку (РЯз) в динамике, мы пришли к выводу о том, что уже на этапе построения письменного текста (на определении и осмыслении проблемы) переработанная школьником информация эксплицируется в зависимости от его (текста) лингвистических особенностей. Так, в исходном тексте Е.П. Новикова, поднимающем вопрос о животворящей силе добра, некоторые 11-классники

увидели проблемы «*нравственно-этического воспитания детей*», «*беспризорно слоняющихся подростков*», «*проблему будущего человечества*», «*проблему того, что у человека в жизни есть своё предназначение*» [20, с.118-119]. По нашим наблюдениям, среди пишущих рецензию по исходному фрагменту текста, различаются те, кто интерпретирует его в пределах авторской концепции, и те, для кого исходный вариант является толчком к порождению собственных мыслей. В первом случае выстроенная выпускником проекция текста приближена к вложенному в текст писателем смыслу; во втором – они заменяют достаточно удаленным от значения оригинала собственным текстом.

В результате осмысления текста образуется его проекция, определяемая как «*продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста*» [7, с. 35]. По мнению Т.М. Дридзе, реципиент «*адекватно интерпретирует текст в том случае, если основная его идея истолкована адекватно замыслу автора*», т. е. проекции текстов писателя и ученика максимально приближены [6, с. 48-57].

В тексте сочинения важно воздействие на эмоциональное восприятие адресата. При этом решающую роль играет внешний или внутренний контекст ситуации. Соответственно, выбор средств такого РВ определяется не только особенностями адресата, сколько подбором информации и её интерпретацией в необходимом контексте, постулирования авторитетного мнения, примерами из личного или читательского опыта, использования ключевых фраз, параллелизма или кольцевой композиции, эмоционального призыва и пр. Предполагаемая модель мира адресата и наличие в сознании пишущего фрейма, включающего в себя заранее подготовленный шаблон вербального поведения, позволяют выпускнику создать близкий к эталону текст, представляя себя как компетентную ЯЛ.

Специфика психолингвистического подхода в изучении текста состоит в рассмотрении его «*как продукта речи, детерминированной потребностями общения*» [16; 17, с. 192]. Как известно, в процессе общения один участник стремится некоторым образом изменить поведение другого участника, т. е. его отношение к какому-либо объекту или явлению, что приводит к изменению вербального поведения. Тем самым объективно РВ возможно при соблюдении следующих условий:

- 1) необходим такой отбор языковых средств, который обеспечил бы адекватное воплощение коммуникативной программы;
- 2) восприятие реципиентом текста адекватно замыслу его создателя [17, с. 193].

В исследовании психолингвистического механизма РВ мы исходим из традиционного понимания текста как единства внешней и внутренней формы, подверженного влиянию языковых, речевых и интеллектуальных факторов. Детерминантой модели РВ является тип структуры содержания. Так, на уровне замысла он управляет процессом порождения текстового сообщения, организуя его внешнюю форму: распределяет слова, связывает предложения в целое. Внутренняя форма «*первична*» в процессах понимания и осмысления информации, воздействует на реципиента через её внешнюю форму. Связный

текст является прагматико-языковой системой, которая наряду с индивидуально-авторской подчиняется принципу организации универсальных для данного языкового узуса коммуникативных единиц. В первую очередь, это предложения различной структурно-семантической типологии, а также такие единицы речевого уровня, как абзац и абзацный комплекс [10].

Обращаясь к текстовой когезии, рассмотрим метатекстовые элементы как особые средства реализации связности. Одним из признаков метатекста можно считать его *«прагматическую ориентацию»*. В модальном плане он представляет *«выделение высказывания особой сферы»*, позволяющей синтезировать коммуникативные интенции пишущего сочинение 11-классника [20, с. 113], позиция которого отображается в письменной работе через языковые атрибуты начала произведения, его продолжения, приведения чужих слов, введения примеров, подведения итогов – всего того, что может способствовать реализации успешной письменной коммуникации.

Воспринимая текст выпускных сочинений формата ЕГЭ, реципиент-эксперт сначала выявляет взаимодействующие между собой языковые знаки. По мнению М.В. Ляпон, к единицам *«специально метаязыкового назначения»* можно отнести те, *«при помощи которых говорящий контролирует свои операции с языком, осуществляет самоконтроль в процессе словесного оформления коммуникативного замысла»* [12, с. 54]: *так сказать, в смысле, как говорят, точнее говоря, если хотите, если не... то, по крайней мере, не то чтобы... но* и др. Они показывают, как пишущий сочинение строит текст согласно интенции, рассчитывая на адекватное восприятие и понимание его рецензентом: *Точнее говоря, лучше думать о чем-то высоком, а не владеть бессмысленное существование. Несдача экзаменов означает не то чтобы катастрофу, но сильное переживание определено. Если не можешь сам помочь, то обратись к другим, может, у них получится* [20, с. 101-102]. Метатекстовые средства воздействуют на психоэмоциональную сферу реципиента, стимулируя тем самым его смысловое восприятие.

А. Вежбицка, рассматривая слова и выражения, которые имеют своими референтами тему высказывания (*Что касается..., Насчет...*), связь между фрагментами высказывания (*кстати, впрочем*), дистанцию относительно отдельных элементов (слов) в самом предложении (*собственно говоря, скорее*), связь между частями текста (*это, то, там*), называет их *«метатекстовыми нитями»*, а фразы типа *До сих пор я говорил о..., Не могу не вспомнить о..., Что касается...* характеризует как *«метаорганизаторы»* [3, с. 421]. Подобные операторы довольно частотны в речевых произведениях выпускников (часть С: здесь и далее с сохранением орфографии, пунктуации и стиля приводятся примеры из сочинений-рецензий – *авт. прим.*): *Если говорить о патриотизме, то это то, чем отличается русский народ; Насчёт незаслуженного отношения к человеку исходя из его внешнего вида отмечали многие русские писатели. Многие из нас, собственно говоря, мечтают прожить жизнь счастливо и осмысленно. Обращаясь к примерам милосердия в литературе, не могу не вспомнить эпизод из всем известного произведения* [20, с. 103].

Учитывая то, что когезия как единство темы дискурса устанавливается продуцентом-выпускником на начальной стадии создания письменной работы, констатируем, что в этом смысле связность устанавливается через повтор, скрепляющий языковые единицы: *В современном мире есть очень много проблем. Одна из них – умение сделать правильный выбор. Именно этот важный вопрос затрагивает И.А. Бунин. Следует оговориться о том, что данная проблема бытует давно, но в наши дни по-прежнему является актуальной. И нас не может не волновать данный вопрос* [20, с. 104].

Индексальные знаки, традиционно включающие наречия, некоторые причастия, местоимения, частицы и слова других частей речи, в одной части текста используются для указания или отсылки к другой его части (*то, что имелось в виду; далее, сказанное выше, данный, там, который и т. п.*): *Данный для анализа текст является актуальным в наше непростое время. Там автор с тревогой поднимает вопрос безответственности людей перед природой* [20, с. 105]. Основу текстовой когезии составляют связи между предложениями, входящими в микротекст. Предпринятый нами анализ лексической связности в текстах сочинений по РЯз выявил наличие таких лексических средств, как союзы и предлоги (65 %): *Влияние природы на человека несказанно велико. И я неожиданно почувствовал это и очнулся от книжного наваждения; Возжелали недобрые люди затопить Матёру. Вследствие этого много семей лишилось связи с корнями!* [20, с. 105]. Различные виды повторов обеспечивают связность не только в предложении, но и на уровне сверхфразовых единств (далее – СФЕ) и абзацев (25 %): *Автор увидел в этом перерождение героя; реже используемые вводные слова обеспечивают логическую организацию текста (10 %): Не каждый человек придет на помощь в трудную минуту. Думаю, такое можно назвать эгоизмом; наиболее частотными признаны дейктические средства и слова, служащие для темпоральной и пространственной организации текста (5 %): Он утверждает, что неверный выбор жизненной цели является роковой ошибкой. В этом я целиком и полностью согласна с академиком».*

Служебные слова используются старшеклассниками в целях создания лексико-грамматической структуры текста и обеспечения его понимания. Их особенность заключается не только в «морфологической неизменяемости и немногочисленности, но высокой частотности употребления» [20, с. 108]. Своеобразием их семантики является и то, что «интуитивно воспринимаемое как отдельное значение в реальности описывает различные денотаты, причем в такой степени, что объективную репрезентацию значения получить невозможно» [20, с. 108]. Производные предлоги реализуют метатекстовые функции благодаря семантике производящего существительного: *В качестве аргумента, который подтверждает моё согласие с автором, приведу случай из моей жизни – указывает на то, что является уточнением; В силу некоторых обстоятельств родители бросили своих детей, один из которых попался на воровстве – выражает причинные отношения* [20, с. 111].

Некоторые союзы, определяя логику предложения, квалифицируют смысловую содержательность всего сложного предложения с точки зрения правильности составляющих его частей. Союз *если..., то*, входящий в ряд *ни...,*

ни; неверно..., что, структурно состоит из двух компонентов: первого, который представлен словом *если*, и второго компонента *то*. В предложениях со значением обусловленности соотнесены две ситуации, из которых одна поставлена в зависимость от другой. Особую роль здесь приобретают модальные характеристики частей в их соотношении. В предложениях сочинений по заданному тексту выявляются три их вида: соответствие действительности либо исключается (*Если бы наши прадеды и деды не победили фашистов, то нас бы сейчас, скорее всего, не было*), либо допускается (*Если я имею возможность накормить бездомную кошку или собаку, то непременно это сделаю*), либо утверждается (*Если Раскольников решил проверить свою теорию, то он это сделал*). Возможно, стоит говорить о выделительной функции союза *если* в отдельных случаях, когда сообщаемое в первой части представлено автором сочинения как реальный факт, служащий предметом для последующего причинно-аргументирующего суждения о нем: *Если я предпочитаю произведения жанра фэнтези (правильно фЭНтези), то только потому, что считаю их более отвлечёнными от современной действительности, находиться в которой мне не нравится* [20, с. 112]. Союзы как субзнаки выступают здесь дифференциаторами синтаксических видов связи, при этом конкретизируют отношения между предложениями или его членами.

Роль частиц в сочинениях основывается на конкретных воплощаемых ими метатекстовых смыслах. *Как бы, именно* используются для привлечения внимания к номинации: *Перечисленные мною примеры как бы подтверждают то, на что указывал Лермонтов в своём романе; Закономерно, что именно мы должны донести будущим поколениям то, что является культурным наследием нации*. Метатекстовые смыслы здесь связаны с регулированием говорящим условий речедейтельности, выбора информации, языковых средств и пр. *Будто бы* применяется для отстранения от чужой речи: ... *Много раз я слышала, будто бы современная молодежь плохая, но разве это так?* – метатекстовые смыслы указывают особенности хода авторской речи и мысли. *Вот* – введение иллюстрации: *А вот со мной произошел такой случай...; Каждый ставит себе задачу, которая ему посильна. Вот и получается, что о других некому подумать...*, в которых метатекстовые смыслы показывают отклик на обращение и т. п. [20, с. 114].

ЯЛ старшеклассника формирует глубинную структуру высказывания, актуализируя на поверхностных структурах различные аспекты отношений, позволяющие адекватно воспринять экспертом содержание высказывания. Если складывающиеся между знаменательными словами отношения не требуют особого внимания со стороны ЯЛ реципиента, то формируемые служебными словами связи требуют её повышенного внимания.

Логический (трансформация грамматических форм в текстовые), ассоциативный (различные коннотации, вводные слова и конструкции, развернутые метафоры), композиционно-структурный (вставки, отступления), стилистический (идентичность структур) виды когезии, как правило, лежат «ниже» порога восприятия. Иными словами, эксперт не всегда останавливается на

них свое внимание, которое преимущественно направлено на передаваемую информацию. Этим и определяется достаточно высокая частота употребления производных служебных слов: из 84500 выявленных лексических единиц в материале экзаменационных работ более трети (29000) – служебные слова [17; 20]. Задача представления многообразия текстовых отношений решается за счет служебных слов, количественный состав которых постоянно увеличивается посредством изменивших своё значение и грамматические свойства слов.

С лингвистической точки зрения, когерентность представляет скрытое проекционное состояние текста, возникающее в процессе взаимодействия с ним реципиента. Именно целостность как соотнесенность текста с объектом описания определяет его смысловую структуру. Приведем примеры использования языковых средств, обеспечивающих интеграцию отдельных частей сочинений по упомянутому ранее тексту Е.П. Новикова. Средний объем сочинения 5-6 абзацев, 200 слов. Каждый абзац можно считать СФЕ. В выпускных работах почти все обороты, с которых начинаются абзацы, примерно следующие.

*Автор поднимает проблему... / Публицист затрагивает проблему... / Е.П. Новиков задается вопросом... / В предложенном тексте публицист поднимает проблему...*

*Отношение автора (Новикова) к этой проблеме таково... По мнению публициста,... / Точка зрения автора по отношению к данной проблеме в тексте прямо не выражена, но мы понимаем, что...*

*В качестве примера из литературы приведу... / Аргументом из читательского опыта будет... / Во-первых, в произведении «...»... / Аргументировать согласие с автором я могу, опираясь на литературный опыт...*

*Итак, из написанного выше можно сделать вывод... / Таким образом, поднятая автором проблема... / В свете изложенного становится понятным... / В связи с этим хотелось бы призвать... [20, с. 110-111].*

Приведенные обороты являются средствами интеграции сочинения, осуществляемой формально-грамматическими и семантико-тематическими средствами связи. В первом СФЕ заявлена проблема текста, по которому предстоит написать рецензию; во втором – её описание и подтверждение различными мнениями, включая отношение автора. Далее следуют СФЕ, выражающие согласие / несогласие с Е.П. Новиковым и содержащие отсылки к литературным произведениям, цитаты из книг, афоризмы, критические замечания, статистические данные, суждения по представленной проблеме и собственную концепцию адресанта об основном вопросе текста.

С позиции пишущего, цельность конкретизируется в замысле до готового сочинения и находит свое выражение в нем. «Тематическая когеренция» формируется, по М.Л. Макарову, вокруг «глобальной темы» [13, с. 119]. В сочинениях это выражается через ключевые слова, тематически и концептуально объединяющие его фрагменты (*добро, равнодушие, проявление доброты, животворящая сила добра, способность творить добро*). Она проявляется в повторении определенных мотивов и тем – фактов, когнитивных

структур, эксплицитно или имплицитно выраженных в дискурсе (*добро – созидательная сила, служит сохранению жизни, добро воспитывает и возвеличивает людей, самое ценное – способность творить добра*) [20, с. 112].

Причиной активного вовлечения выпускником в текст сочинения интертекстуальных элементов является поиск экспрессивно выразительных средств. Прием интертекстуальности способствует достижению основной его интенции – воздействию на эксперта-реципиента. Аппелляция к «чуждому слову» вносит убедительность в письменную работу. Расширяют семантику текста за счёт различных ассоциаций и «культурных отсылок» цитаты, тексты каких-либо произведений, приведённых для обоснования собственного мнения.

Достойна отдельного рассмотрения в сочинениях-рецензиях специфика цитатных включений. Так, предварительная фаза анализа события освещается, как правило, во вступлении и комментарии, в которых «чуждое слово» используется минимально, в то время как активная стадия – аргументация из личного и читательского опыта – отличается высокой цитатной уплотненностью: *В качестве подтверждения приведу слова Ч. Айтматова: «Книга заставляет людей возвратиться к своим истокам, потому так важно приобщиться к чтению»; Конечно, автор прав в своих рассуждениях; Надо думать о своей родине, не зря говорится: «Родная сторона – мать, чужая – мачеха»*) [20, с. 115-116]. На этапе заключения предпочтение отдается интенционально обусловленным цитатам: *В завершении своей работы хочу обратиться к словам Гёте: «Думать и творить, творить и думать – вот основа всякой мудрости»; «Люди перестают мыслить, когда перестают читать», – именно такой фразой Дидро я закончу своё сочинение.*

В текстах сочинений выпускников наблюдается использование речевых тактик: иллюстрирующей цитаты (*Достоевский предупреждал: «Равнодушие – наивысшая жестокость, сострадание есть высочайшая форма человеческого состояния»*) и самопрезентации (*Я с детства понял, что «ребёнок учится тому, что видит у себя в дому»*) [20, с. 115]. Так, интерпретация цитат показывает наличие воздействующего эффекта, реализующегося в различных тактиках, диапазон которых варьируется в зависимости от сегмента сочинения.

Специфика функционирования интертекстуальных включений в рамках выпускного сочинения способствует выявлению особенностей актуализации культуроспецифичных и коммуникативно значимых феноменов. Функции интертекстуальности заключаются во введении в текст некоторой мысли, объективированной до существования данного материала. Подбор цитат и характер аллюзий в значительной мере являются немаловажным элементом самовыражения автора (*Вопрос, затронутый автором, актуален всегда. Еще академик Лихачёв утверждал: «Память – это совесть и нравственность. Память – это культура»*). Отсылки к некоторым текстам ориентированы на совершенно конкретного адресата – на того, кто в состоянии интертекстуальную ссылку опознать и адекватно понять стоящую за ней интенцию [19, с. 168].

В некоторых случаях интертекстуальные ссылки выступают в роли обращений для привлечения внимания (*«Вся жизнь – игра, и люди в ней –*



актёры». *Совершайте добро, и мир ответит вам тем же!*). Реферативная функция интертекста выражается в передаче информации о внешнем мире: отсылка к иному, чем данный, тексту потенциально активизирует ту информацию, которая содержится в этом «внешнем» претексте (*В произведении «451 градус по Фаренгейту» Р. Бредбери (правильно Брэдбери) пишет, что «своими глазами можно познать 1 % всего мира, остальные 99 % надо искать через книги»*) [20, с. 116]. В этом отношении когнитивный механизм РВ интертекстуальных ссылок обнаруживает сходство с механизмом воздействия метафоры и аналогии. Степень активизации ссылок варьируется от простого напоминания о том, что на эту тему высказывался тот или иной автор, до рассмотрения всего, что хранится в памяти о концепции предшествующего текста, форме её выражения, стилистике, аргументации, эмоциях при восприятии и т. д.

Для выполнения задания части С, как нами отмечалось, нужно, кроме внимательного прочтения, понять смысл текста, осознать его микротематическое строение, композиционные и стилистические особенности, увидеть и сформулировать главную мысль, выявить основную проблему и выразить своё отношение к ней. *«Выпускник может в ЕГЭ по РЯз проявить свою незаурядность различными способами»* [15, с. 173-174]: вступление сочинения может быть самым разным – уместны риторические вопросы или назывные предложения, а также рассуждения об авторе текста. Нужно заметить, что эксперт, проверяющий **письменное задание выпускника**, высоко оценивает ту творческую работу, в которой имеется лаконичное вступление, подводящее к проблеме текста, и заключение, в котором сделаны верные выводы и предложено индивидуальное решение проблемы. Творческая часть работы заключается в доказательстве собственного мнения, и именно в аргументации учащиеся прибегают к интертекстуальным включениям, чтобы указать на «отсылку» к уже имеющимся текстам и направить реципиента по заданному пути смыслообразования. Выявленное в процессе анализа материала исследования широкое употребление 11-классниками интертекстуальных элементов – одна из характерных черт выпускного сочинения.

Аллюзия – это стилистическая фигура, содержащая указание / намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи (*«Уверена, современные девушки не ищут своего героя из книг, как Татьяна Ларина»; «Мне далеко до благородного Болконского с его умением многое переосмыслить»*) [20, с. 119]. Её можно представить как сравнение двух референциальных ситуаций, из которых одна содержится в поверхностной структуре текста, а другая – в совокупности фоновых знаний адресата (*«Я очень хочу добиться поставленной цели, идти к ней, несмотря ни на что. Я не стану, как Обломов, лежать на диване, не обращая внимания на то, что происходит в жизни»*) [20, с. 120]. Благодаря ассоциативно-образной структуре памяти, школьник восстанавливает «ситуационную модель», связанную с аллюзивным словом или высказыванием, и сравнивает ее с реально существующим контекстом [18, с. 29-30].

Способностью нести аллюзивный смысл обладают и даты, введенные в текст: *Может быть, и не было бы сейчас нашего поколения, если б не май 45-ого*. Большой экспрессивностью обладают библейские и мифологические аллюзии: первые используются для положительной характеристики героя: *Родители нас простят и всегда примут, как отец принял блудного сын; Для меня важно добиться поставленной цели, не зарыть талант в землю*; вторые – для передачи яркой, сенсационной информации: *Родители отдали меня, третьеклассника, в секцию по борьбе и желали, чтобы я был сильный, как Геракл* [18, с. 31].

Как любой стилистический прием, аллюзия обладает информативностью [18, с. 27], позволяющей читателю узнать мнение продуциента о том или ином описываемом явлении: *Спасибо всем учителям, которые нас многому научили, иначе мы остались бы как Митрофанушка; Вспоминая несчастливую судьбу Чичикова, приходишь к выводу, что главное – это духовное*. Расшифровка аллюзий предполагает наличие у пишущего и читающего общих фоновых знаний и включает в себя: а) распознавание маркера (читатель может не обнаружить присутствия аллюзии); б) модификацию первоначальной интерпретации части (на данном этапе происходит изменение первоначального понимания содержащего аллюзию текста); в) активацию читаемого текста (реципиент закрепляет прочитанное в кратковременной памяти) [18, с. 28]. Этот процесс продолжается до тех пор, пока дальнейшая активация смежных предположений не изменит в целом смысл интерпретируемого текста.

**Аллюзия** дает пишущему возможность создать яркий, ассоциативный образ через личностное соотнесение факта или персонажа с иными, дать читателю возможность предвосхитить содержание отрывка произведения посредством «расшифровки» аллюзивного факта. Напомним, личностный смысл – индивидуализированное отражение отношения индивида к тем объектам, ради которых разворачивается его деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня» [2, с. 129]. Коммуниканты в ВП имеют дело с номинативными единицами языка, наполненными личностным смыслом и включенными в многообразные взаимопересекающиеся связи по линии чувственно-предметных, эмоционально-оценочных, системно-языковых параметров. Слово здесь является опосредствующим звеном в процессе диалектического перехода от ощущения к мысли, обеспечивая «движение познания от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, от явления к сущности» [11, с. 9]. По этой причине А.А. Залевская справедливо считает правомерным трактовать слово как единицу индивидуального лексикона в качестве «продукта переработки многогранного (чувственного и рационального, индивидуального и социального) опыта человека при акцентировании внимания на взаимодействии разных уровней и форм психического отражения» [8]. Значение слова в лексиконе индивида «помечено» в эмоционально-оценочном плане как положительное, отрицательное или нейтральное. Не вызывает сомнения тот факт, что интенция влияет на структурирование предложенной адресату картины мира, на способ

отбора средств РВ. Значит, выбор лексических средств РВ и плотность их употребления находятся в зависимости от прагматических задач продуцента.

Лучше всего освоенным языковым инструментом, который используется для целей РВ, является выбор слов и эквивалентных им сочетаний, в частности, фразеологизмов. В значении многих слов имеется эмоциональная составляющая, и посредством выбора таких единиц можно оказывать соответствующее РВ: *Неразумный человек, который губит природу, сам тоже несет нравственный урон. Эта выражение актуально всегда, когда людьми властвует алчность, безнравственность. Много раз я читала о разрушительной силе человеческого равнодушия.* Аналогичными языковыми средствами, только со «встроенной» позитивной эмоциональной составляющей, могут активироваться и поддерживаться и положительные эмоции: *Она шикарно описывает чувства, такие как любовь, радость, счастье. Наши степи, луга, леса, синие реки, прозрачные озера великолепны!* Устойчивые выражения способствуют не только выражению экспрессивности, но и разъяснению фактической информации и обеспечивают восприятие текста реципиентом. Присущий фразеологизмам прагматический потенциал делает повествование более динамичным: *У Юшки за душой не было ни гроша, но несмотря на это он был отзывчивый и помогал незнакомой девочке. Иногда вся жизнь может пойти кому под хвост, и мне знакомо это чувство.* Фразеологизмы и устойчивые выражения представлены в 148 проанализированных работах (16 %) из общего числа проверенных [20, с. 119].

Релевантной может быть использование эмоционально-оценочной лексики: *Огромный дворец, выстроенный для Дейзи, свидетельствовал о любви Гэтсби к ней. Таким ужасным поступком можно оттолкнуть от себя многих,* а также лексики с культурными и стереотипно-символическими ассоциациями: *Я никогда не думал, что моей семье придется столкнуться с мошенниками.*

Механизм специфических номинаций заключается в «прозрачности» или «затемнённости» внутренней формы соответствующего слова, которая способна сама по себе быть носителем сигнификативного и коннотативного содержания или независимого от денотата и коннотаций понятия, которое обозначает это слово: *Субботин не знал нормального детства, был бомжом. И сейчас для прибалтийских государств наши воины-освободители – оккупанты.*

Еще одним резервом РВ являются окказионализмы и выражения для обозначения новых понятий, переименование известных (трансноминация), сочетающие новизну формы слова со значением, уже передававшимся ранее другой формой: *Этот полурослик, персонаж Толкиена...* [19, с. 169; 20, с. 121] Тексты сочинений выпускников изобилуют просторечной лексикой и направлены на описание неправильных с точки зрения пишущего ситуаций: *Когда я пришла навестить дедушку в больницу, меня впечатлили не только внимательные врачи, но и обшарпанные коридоры.* Некоторые, употребляя просторечную лексику, описывают действия кого-либо, давая ему отрицательную характеристику, выражая свое отношение к высказываемому: *После многодневного молчания он объявился как ни в чём ни бывало.*

Аффективы (лексические усилители), адресуемые к ценностным установкам читателя-эксперта, оказывают целенаправленное РВ, основанное на механизме эмоционального заражения. Это лексемы с ярким коннотативным значением, содержащим оценку фактов, явлений, и с однозначной характеристикой людей: *В моей памяти существуют такие промежутки времени, когда **думы** о прошлом заставляют грустить. Добро – это счастье всех окружающих тебя, оно **слагается** из много чего. Знакомясь с этим текстом, память **воскрешает** подобный пример из классической литературы.*

На словообразовательном уровне РВ выражено **словами с суффиксами субъективной оценки**: *К сожалению, таких, как Андрей, Наташа и **Сонечка** становится всё меньше и меньше. Из **крошечного** яблочного семечка, брошенного в землю, потом **вырастает** дерево.*

Для выражения субъективного отношения пишущего используются местоимения 1 л. ед. ч., обладающие особым коммуникативно-прагматическим потенциалом: ***Я** согласна с мнением автора. **Я** также считаю, что главное в жизни не материальное, а счастье и здоровье близких и родных. Давно прочитан текст и отложен в сторону, а **я** всё размышляю над тем, каков смысл жизни человека [20, с. 126].* В данных предложениях пишущий делится с читателем-экспертом личным опытом, включая в повествование некоторые элементы из своей жизни. Надо заметить, что в числе проверенных в 2011-2014 гг. 935 работ – в 912 (97 %) присутствуют местоимения 1 л. ед.ч.

Важную прагматическую функцию выполняет в тексте обращение, вовлечение адресата в процесс коммуникации с целью создания эффекта живого диалога: ***Скажите**, могут ли старики, которые воевали за наше будущее, жить в нищете? Возможно ли милосердие по отношению к незнакомым вам людям, **как вы думаете?*** В данном примере выпускник предлагает эксперту «примерить» на себя некую ситуацию, что позволяет доступно обрисовать её проблемность и обеспечить адресату сообщения некий виртуальный опыт, чтобы вникнуть в суть обсуждаемого [20, с. 127].

В коммуникативном плане сочинение выпускника должно характеризоваться динамизмом, образностью, субъективным характером изложения, которые определяются его языковым своеобразием, уместным использованием экспрессивно-окрашенных слов и образных средств: ***В сердце пробуждается** вдохновение, умиротворение и чувство **щемящей** любви к родной земле. Нет ничего **постыдного** и унижительного в воспоминаниях, которые порой просто помогают жить, ради которых стоит «держаться» [20, с. 128].* Такой манере повествования свойственна образно-экспрессивная окраска, формирующая субъективную модальность текста. Важными средствами создания интенционально обусловленной образности являются эпитет и метафора, позволяющие дать яркую эмоциональную характеристику предмету или явлению, будучи основанными на выделении качества, признака представляемого явления. Метафоризация в сочинении выпускника выполняет также функцию пояснения, служит экспликации смысла посредством образа: ***Знойным летом 2010 года большинство из жителей нашей деревни боролись***

за колхозный урожай. Однажды мой приятель предал меня, и я вроде простил его. Но стена непонимания все равно осталась [20, с. 129].

Сравнительная и превосходная степени прилагательных и наречий находятся в активном прагматически релевантном арсенале средств, которыми располагает работающий над письменным текстом выпускник для реализации нужной эмоциогенной интенции: *Подтвердить моё согласие с писателем можно словами гениальнейшего произведения Дж. Оруэлла «1984». Самый близкий, самый дорогой человек после матери – это учитель.* Частое использование превосходной степени прилагательных «хороший» / «плохой» акцентирует внимание реципиента на сообщаемом, маркируя то, что, по его мнению, представляет наибольший интерес: *День, когда Субботин осознал, что он кому-то еще нужен, был для него самым лучшим. Каждый индивид по-своему хорош, но самое хорошее в нём – умение сострадать. После предательства судьба его сложилась наихудшим образом.* Из рассмотренных 935 данные лексемы встречаются в 270 работах, что составляет 29 % [20, с. 130].

Антонимические, в т. ч. контекстные, сочетания актуализируются чаще в применяемой выпускниками аргументативной стратегии: *Добро воспитывает и возвеличивает людей, а равнодушие унижает. Из неблагоприятного подростка получился счастливый, состоявшийся человек.* Такие антиномии являются средством структурирования отдельных фрагментов картины мира и обладают несомненной силой РВ.

Поскольку пишущий пытается точнее донести свои мысли и переживания до адресата, в тексте широко используются элементы разговорного стиля (исключаем случаи написания представителем просторечного типа речевой культуры): *...Проблема милосердия коснулась и меня лично: недавно я отдала нищенке, стоящей у перехода, свои деньги, а потом ничуть не пожалела об этом. Ведь помочь родителям совсем не трудно – в магазин сходить, дома прибраться* [20, с. 131]. Наличие авторского присутствия, выраженного в широкой палитре образных средств, является жанрообразующей особенностью выпускного сочинения и определяет его прагматический потенциал, обеспечивающий достижение пишущим поставленных целей.

Обучение сочинению в системе среднего образования задумано и осуществляется в целях формирования самостоятельности при выполнении письменных работ, умения писать конкретно, на основе личного жизненного опыта выражать собственные мысли и чувства, а также в соответствии с развитием образного мышления и творческого воображения эмоционально и выразительно воплощать свои мысли в письменной речи.

Под эмотивностью в науке о языке подразумевается языковая объективация эмоциональности посредством значений единиц, включающих в свой состав языковую интерпретацию эмоций. Эмотивность предопределяет выбор, использование языковых знаков, которые уже имеются в языке: *Я благодарна автору за то, что он заставил меня задуматься над этим вопросом.* Основу эмотивности составляет субъективная оценочность, являющаяся источником эмоционального состояния / отношения пишущего.

План её выражения представлен категорией экспрессивности, функция которой заключается в обеспечении ее эмоциогенности: *Речь у него проста, но до того цепляет за душу, что я испытываю гордость за свою страну.* Эмотивное содержание распределяется по уровням текста: с одной стороны, оно в виде эмотем входит в когнитивное его содержание, с другой, – составляет эмотивную часть прагматических стратегий автора: *Я безмерно рада, что являюсь соотечественницей таких великих писателей, как К. Паустовский, М. Булгаков.* В плане выражения эмотивность линейна и представлена в тексте всем набором языковых маркеров эмоций, мотивированных содержанием: *И тогда я испытал чувство, которое не передать никакими словами. Вновь оказавшись в родной деревне, писатель испытывает душевную боль и грусть.* Высокая интенсивность эмоций в письменных работах выпускников передается с помощью идиом, которые выражают значение путем образной интерпретации многочисленных внешних признаков эмоций, чаще всего физиологических: *Наконец в нашей районной газете напечатали моё стихотворение, и я была на седьмом небе от счастья. Тогда я впервые встретился с несправедливостью, помню, даже комок к горлу подкатил от обиды* [20, с. 130-131].

Вербальные представления внутренних переживаний имеют комплексный характер, который проявляется как в наличии разноуровневых эмотивных знаков, так и в передаче эмоциональной информации посредством не только смысловых, но и формально-структурных ресурсов языка. Можно говорить о своеобразной «грамматике эмоций», которая объединяет в себе разноплановые явления фонетического, морфологического, синтаксического порядка: *Автор не равнодушен к тому, что темп жизни современного человека не позволяет ему остановиться на дороге и полюбоваться потрясающе красивым закатом* [20, с. 132]. По мнению Н.А. Замуруевой, наибольшие затруднения у 11-классников, сдающих РЯз в формате ЕГЭ, вызывает написание сочинения части С, содержащей элементы стандарта, определяемого структурой работы, «включающей доказательное формулирование своего отношения к проблеме, которое требует употребления оценочных и художественно-образных языковых компонентов» [9, с. 258].

Создавая рецензию–отклик на предложенный текст, выпускник вступает в процесс выдачи сформулированной посредством языка мысли и демонстрирует освоенные за 11 лет обучения речевые умения, определяемые знанием единиц языка и правил их сочетания. Формат ЕГЭ по РЯз в России в течение нескольких лет представлен заданиями трёх уровней сложности, наиболее проблематичной из которых, как показывает наша практика, является создание рецензии на предложенный для анализа текст. Выпускник должен спланировать речевую деятельность, осмыслить последовательность изложения речевых ходов и написать произведение, оцениваемое по заданным критериям.

Выполняющий творческое задание в идеале должен уметь строить свое письменное сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к основной идее. К сожалению, в последние годы проверяющим письменные работы по РЯз экспертам всё сложнее проделать этот путь к внутреннему смыслу, который создатель сочинения хотел

заложить в высказывания. Выявленная в результате анализа сочинений совокупность стратегий и тактик – комплекса языковых средств, играющих роль при РВ старшеклассника на читателя-эксперта – позволяет говорить о наличии у выпускника конкретного коммуникативного стиля, которому он следует в ситуации письменного общения. Коммуникативный стиль обусловлен воздействующей составляющей ЯЛ школьника, а также его прагматическим уровнем владения языком. Исследование письменных работ 11-классников позволило нам описать ВП исходя из уровня развития их интенций: к определению, раскрытию и аргументации темы на уровне микротемы, возможности извлечь и переработать основную информацию, использовать разнопластовую лексику, употребить различные синтаксические конструкции, импровизировать и творчески осмыслить исходный текст-оригинал. Анализ рецензий выявил разный уровень ЯЛ 11-классников, на полюсах которого мы условно выделили «высший» и «низший» его типы [20, с. 168].

Первый тип можно охарактеризовать как творческую ЯЛ. Это самостоятельно мыслящие обучающиеся, адекватно воспринимающие информацию. Их речь отличается богатым словарным запасом, они легко адаптируются к коммуникативной ситуации, устанавливают эмоциональный контакт с реципиентом, способны импровизировать. Их сочинения отличаются глубиной содержания, полнотой раскрытия темы и выразительностью.

Исследование сочинений в аспекте наличия и сочетания в нем различных воздействующих элементов дало возможность дифференцировать их в зависимости от того, какому уровню в структуре ЯЛ школьника они соответствуют. Каждый из рассмотренных случаев отразил реализацию воздействующего субкомпонента, поэтому они были соотнесены с типами ЯЛ. В сочинениях с реализацией ЯЛ «высшего» типа активное проявление воздействующего субкомпонента отмечается на вербально-семантическом (грамотном и уместном использовании системных средств языка), тезаурусном (в адекватном понимании опорного текста, способности оперировать знаниями в процессе рецептивно-продуктивной деятельности) и мотивационном (выражении коммуникативно-деятельностных личных потребностей, связанных с созданием текста на основе исходного в соответствии с предъявляемыми требованиями) уровнях её структуры. В этом случае можно говорить о ЯЛ со смешанным проявлением её воздействующего субкомпонента.

Второй из выделенных типов ЯЛ составили отличающиеся нулевым вербально-семантическим уровнем 11-классники. Для них проблематично построение высказываний, их словарный запас беден, у них отсутствуют навыки перефразирования, синонимизации, компрессии смысла. Используемые синтаксические конструкции не отличаются разнообразием. Они редко самостоятельно подбирают примеры, иллюстрирующие согласие / несогласие с автором [20, с. 169]. Работы строятся как ответ на вопрос, а не как развернутое высказывание. Сочинениям, в которых реализована ЯЛ «низшего» типа, свойственно «слабое» проявление воздействующих элементов даже на отдельных из уровней её структуры (либо проявление не выявляется ни на одном), потому можно констатировать ЯЛ с частичными / нулевыми

проявлениями воздейственного субкомпонента. Материал обозначил преобладание второго типа ЯЛ 11-классников, что подтвердило правомерность выводов о взаимодействии всех уровней ЯЛ в процессе создания воздейственного текста [20, с. 170].

**По нашему мнению**, словарно-стилистическая работа на уроках РЯз и литературы поможет углубить знания 11-классников о значениях слов, понять мотивированность их употребления в определенном контексте, что будет способствовать повышению в целом коммуникативной культуры речи, а также овладению стилистическими нормами русского языка, развитию языковой компетенции в частности. Задания практического характера могут быть связаны с раскрытием значения и смысла слов, с определением их роли в контексте, их стилистической окрашенностью и теми функциями, какие те или иные средства языка выполняют в реализации авторского замысла.

Исследованная в речевоздейственном аспекте ЯЛ школьника, который в определенной психологической ситуации напряженности и временного лимита создает выпускное творческое задание части С ЕГЭ, позволила отразить такое сложное явление, как воздейственная сила письменного текста, и на основании этого подтвердить мысль о важности изучения законов, управляющих вербальным поведением индивида. Понятие воздейственной составляющей ЯЛ старшеклассника значимо для современной русистики, так как позволяет вскрыть ментальные основания языковой способности школьника; обозначить гендерные различия в выборе стратегий и тактик РВ; выявить степень зависимости его эффективности от избранных языковых средств.

### Литература

1. Бердников И.П. PR-коммуникации: Практическое пособие. URL: [http://www.modernlib.ru/books/igor\\_petrovich\\_berdnikov/pr-kommunikacii\\_prakticheskoe\\_posobie/read/](http://www.modernlib.ru/books/igor_petrovich_berdnikov/pr-kommunikacii_prakticheskoe_posobie/read/) (Дата обращения: 25.07.2017).
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
3. Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.8. Лингвистика текста. М., 1978.
4. Дацюк С.В. Коммуникативные стратегии. URL: [http://albooking.net/book\\_184\\_glava\\_33\\_7\\_PreferrViesitd:\\_Stock\\_Opens\\_.htm](http://albooking.net/book_184_glava_33_7_PreferrViesitd:_Stock_Opens_.htm) (Дата обращения: 21.07.2017).
5. Диброва Е.И. Категории художественного текста // Семантика языковых единиц: В 2 тт. Т.2.М., 1998.
6. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход) // Смысловое восприятие речевого сообщения. - М., 1976.
7. Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафилова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. Тверь, 1998.
8. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. URL: [http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/salevskaia\\_slovo/04.aspx](http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/salevskaia_slovo/04.aspx) (Дата обращения: 23.07.2017).



9. *Замуруева Н.А.* Опыт обучения письменной речи в отечественной науке // Вестник Костромского государственного университета. 2009. Т. 15. № 2.
10. *Карпилович Т.П.* Семантико-синтаксические аспекты порождения простых предложений английского научно-технического текста: Автореф. дис... канд. филол. наук. Ленинград, 1984.
11. *Ломов Б.Ф., Беляева А.В., Носуленко В.Н.* Вербальное кодирование в познавательных процессах. М., 1986.
12. *Ляпон М.В.* Смысловая структура сложного предложения и текст (к типологии внутритекстовых отношений). М., 1986.
13. *Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М., 2003.
14. *Налимов В.В.* Вероятностная модель языка: о соотношении естественных и искусственных языков. М., 1974.
15. *Салихова Э.А.* Результаты социопсихолингвистических разработок по изучению коммуникативной уникальности становящейся личности // Вестник ВЭГУ. 2015. № 1.
16. *Салихова Э.А.* Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме. Уфа, 2012; М.: Наука-ФЛИНТА, 2016.
17. *Ситдикова М.Г.* Психолингвистические аспекты изучения текста // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. Том I. СПб., 2012.
18. *Ситдикова М.Г.* Значение аллюзии как интертекстуального элемента в пространстве текста сочинения выпускников // Материалы VIII международной НПК: Дни науки. Прага, 2012.
19. *Ситдикова М.Г.* Цитата в структуре текста сочинения выпускников: её функции и значения как интертекстуального элемента // Язык. Культура. Коммуникация. Челябинск, 2012.
20. *Ситдикова М.Г.* Вербальное поведение языковой личности старшеклассника в жанре сочинения формата ЕГЭ: Дис... канд. филол. н.: 10.02.19. Уфа, 2014. URL: [http://www.bashedu.ru/sites/defaultfiles/dissovets\\_files/disrab/sitdikovamg-dissertation.pdf](http://www.bashedu.ru/sites/defaultfiles/dissovets_files/disrab/sitdikovamg-dissertation.pdf) (Дата обращения: 27.07.2017).

## References

1. *Berdnikov I.P.* PR-kommunikatsii: Prakticheskoe posobie. URL: [http://www.modernlib.ru/books/igor\\_petrovich\\_berdnikov/pr-kommunikacii\\_prakticheskoe\\_posobie/read/](http://www.modernlib.ru/books/igor_petrovich_berdnikov/pr-kommunikacii_prakticheskoe_posobie/read/) (Data obrashcheniya: 25.07.2017).
2. *Vasilyuk F.E.* Psikhologiya perezhivaniya. M., 1984.
3. *Vezhbitska A.* Metatekst v tekste // Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Vyp.8. Lingvistika teksta. M., 1978.
4. *Datsyuk S.V.* Kommunikativnye strategii. URL: [http://albooking.net/book\\_184\\_glava\\_33\\_7\\_PreferrViesitd:\\_Stock\\_Opens\\_.htm](http://albooking.net/book_184_glava_33_7_PreferrViesitd:_Stock_Opens_.htm) (Data obrashcheniya: 21.07.2017).
5. *Dibrova E.I.* Kategorii khudozhestvennogo teksta // Semantika yazykovykh edinit: V 2 tt. T.2.M., 1998.

6. *Dridze T.M.* Tekst kak ierarkhiya kommunikativnykh programm (informativno-tselevoi podkhod) // Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya. - M., 1976.
7. *Zalevskaya A.A., Kaminskaya E.E., Medvedeva I.L., Rafikova N.V.* Psikholingvisticheskie aspekty vzaimodeistviya slova i teksta. Tver', 1998.
8. *Zalevskaya A.A.* Slovo v leksikone cheloveka. URL: [http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/salevskaja\\_slovo/04.aspx](http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/salevskaja_slovo/04.aspx) (Data obrashcheniya: 23.07.2017).
9. *Zamurueva N.A.* Opyt obucheniya pis'mennoi rechi v otechestvennoi nauke // Vestnik Kostromskogo gosuniversiteta. 2009. T. 15. № 2.
10. *Karpilovich T.P.* Semantiko-sintaksicheskie aspekty porozhdeniya prostykh predlozhenii angliiskogo nauchno-tehnicheskogo teksta: Avtoref. dis... kand. filol. nauk. Leningrad, 1984.
11. *Lomov B.F., Belyaeva A.V., Nosulenko V.N.* Verbal'noe kodirovanie v poznavatel'nykh protsessakh. M., 1986.
12. *Lyapon M.V.* Smyslovaya struktura slozhnogo predlozheniya i tekst (k tipologii vnutritekstovykh otnoshenii). M., 1986.
13. *Makarov M.L.* Osnovy teorii diskursa. M., 2003.
14. *Nalimov V.V.* Veroyatnostnaya model' yazyka: o sootnoshenii estestvennykh i iskusstvennykh yazykov. M., 1974.
15. *Salikhova E.A.* Rezul'taty sotsiopsikholingvisticheskikh razrabotok po izucheniyu kommunikativnoi unikal'nosti stanoviyashcheisya lichnosti // Vestnik VEGU. 2015. № 1.
16. *Salikhova E.A.* Modelirovanie protsessov ovladeniya i pol'zovaniya psikhologicheskoi strukturoi znacheniya slova pri bilingvizme. Ufa, 2012; M.: Nauka-FLINTA, 2016.
17. *Sitdikova M.G.* Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya teksta // Aktual'nye voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. Tom I. SPb., 2012.
18. *Sitdikova M.G.* Znachenie allyuzii kak intertekstual'nogo elementa v prostranstve teksta sochineniya vypusknikov // Materialy VIII mezhdunarodnoi NPK: Dni nauki. Praga, 2012.
19. *Sitdikova M.G.* Tsitata v strukture teksta sochineniya vypusknikov: ee funktsii i znacheniya kak intertekstual'nogo elementa // Yazyk. Kul'tura. Kommunikatsiya. Chelyabinsk, 2012.
20. *Sitdikova M.G.* Verbal'noe povedenie yazykovoi lichnosti starsheklassnika v zhanre sochineniya formata EGE: Dis... kand. filol. n.: 10.02.19. Ufa, 2014. URL: [http://www.bashedu.ru/sites/defaultfiles/dissovets\\_files/disrab/sitdikovamg-dissertation.pdf](http://www.bashedu.ru/sites/defaultfiles/dissovets_files/disrab/sitdikovamg-dissertation.pdf) (Data obrashcheniya: 27.07.2017).

## TEXT SPACE FOR THE COMPOSITION OF A SCHOOL GRADUATE AS A LINGUISTIC REALITY

**E.A. Salikhova**

*Ufa State Aviation Technical University*

**M.G. Sitdikova**

*Bashkir Lyceum № 2*

**Abstract.** In the study of the question put forward, we proceed from the fact that the speech-language behavior of the school graduate is his typical verbal reaction in the situation of written communication, conditioned by the experience of using functional styles, genres and other speech tools, i.e. his collapsed speech experience. Interchangeable is the term "speech behavior", by which the authors of the thesis understand an automated, often stereotypical speech manifestation of a participant in a written form of communication, without a deliberate motivation.

**Keywords:** impact, cohesion, coherence, semantic-syntactic category, stylistic syntax, text, text relationships, emotivity.

### Сведения об авторах

*Салихова Эльвина Ахнафовна*, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языковой коммуникации и психолингвистики общенаучного факультета, Уфимский государственный авиационный технический университет (Уфа, Россия).

*Ситдикова Марина Германовна*, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы МБОУ «Башкирский лицей № 2», г. Уфа Республики Башкортостан (Уфа, Россия).

### Рецензенты

*Аюпова Людмила Лutfеевна*, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Башкирский государственный университет (Уфа, Россия).

*Киквидзе Инга Джимшиеровна*, доктор филологических наук, профессор, Государственный университет им. Акакия Церетели (Кутаиси, Грузия).