

Таяновская Ирина Владимировна

**СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ТОЛКОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ТЕКСТА:  
ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ (РУССКИЙ ЯЗЫК В  
БЕЛОРУССКОЙ ШКОЛЕ)**

В статье дискуссионные аспекты в трактовке филологического понятия текста рассматриваются с лингвометодической точки зрения, в ракурсе адекватности задачам речеведческой подготовки белорусских учащихся. Анализируются данные опроса школьников, свидетельствующие о необходимости специального поступательного усвоения, закрепления и смыслового обогащения понятия текста. Приводятся примеры постановки творческих заданий, направленных на повышение мотивации в усвоении теории текста.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2015/8-2/49.html](http://www.gramota.net/materials/2/2015/8-2/49.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2015. № 8 (50): в 3-х ч. Ч. II. С. 179-183. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2015/8-2/](http://www.gramota.net/materials/2/2015/8-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [phil@gramota.net](mailto:phil@gramota.net)

6. **Башиева С. К., Геляева А. И.** Толерантность как лингвокультурная ценность // Известия Кабардино-Балкарского государственного университета. 2011. Т. 1. № 2. С. 71-74.
7. **Башиева С. К., Геляева А. И.** Толерантность как основа этнического мировидения народов Кавказа (лингвокультурологический аспект) // Межкультурный диалог: исследования и практика: сборник ст. / под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. А. Лютой. М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. С. 241-246.
8. **Башиева С. К., Геляева А. И., Мокаева И. Р.** Концепт «толерантность» как составляющая нравственной категории «намыс» в северокавказском лингвокультурном пространстве // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Хетагурова. 2010. № 1. С. 152-159.
9. **Башиева С. К., Геляева А. И., Мокаева И. Р.** Паремии как индикаторы толерантного межличностного пространства // Национальные образы мира в художественной культуре: материалы Международной конференции. Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2010. С. 264-272.
10. **Ёзден Адет:** этический кодекс карачаево-балкарского народа / сост., предисловие и комментарии М. Ч. Джуртубаева. Нальчик: Эльбрус, 2005. 576 с.
11. **Карчаево-балкарско-русский словарь** / под ред. чл.-корр. АН СССР Э. Р. Тенишева, Х. И. Суюнчева. М.: Рус. яз., 1989. 832 с.
12. **Мидова Д. Х.** Толерантность как лингвокультурный феномен: дисс. ... к. филол. н. Нальчик, 2012. 158 с.
13. **Пословицы и поговорки народов Карачаево-Черкесии** (оригинал и перевод на русский язык). Черкесск: Ставроп. кн. изд-во, Карачаево-Черкесское отделение, 1990. 368 с.
14. **Словарь кабардино-черкесского языка** / М. Л. Абитов, М. Л. Апажев, Н. А. Багов и др. М.: Дигора, 1999. 852 с.

#### TOLERANCE AS A UNIVERSAL NORM AND VALUE OF THE INTERNAL STRUCTURE OF A PERSONALITY (LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT)

**Tabaksoeva Irina Ramazanovna**, Ph. D. in Philology  
*Kabardinio-Balkarian State University named after H. M. Berbekov*  
*imokaeva@mail.ru*

The article aims to investigate semantic and conceptual structure of the moral values constituting the basis of tolerance in the linguoculture of the Kabardin and Balkar people. By the material of the findings of the associative experiment and analysis of the paremiological fund of the language the author examines the dynamics of perception by the representatives of multicultural space. The special attention is paid to the specifics of conceptualizing tolerance in the linguoculture of the Kabardinians and Balkars.

*Key words and phrases:* linguoculture; tolerance; namys; stimulus; response; respondent; associative experiment; cultural values.

УДК 372.811.161.1

#### Педагогические науки

*В статье дискуссионные аспекты в трактовке филологического понятия текста рассматриваются с лингвометодической точки зрения, в ракурсе адекватности задачам речеведческой подготовки белорусских учащихся. Анализируются данные опроса школьников, свидетельствующие о необходимости специального поступательного усвоения, закрепления и смыслового обогащения понятия текста. Приводятся примеры постановки творческих заданий, направленных на повышение мотивации в усвоении теории текста.*

*Ключевые слова и фразы:* речеведческая теория; понятие текста; признаки текста; целостность; связность; коммуникативно-речевые умения.

**Таяновская Ирина Владимировна**, к. пед. н., доцент  
*Белорусский государственный университет*  
*tayanov@tut.by*

#### СОВРЕМЕННОЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ТОЛКОВАНИЕ ПОНЯТИЯ ТЕКСТА: ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ (РУССКИЙ ЯЗЫК В БЕЛОРУССКОЙ ШКОЛЕ)<sup>©</sup>

В связи с изучением текстоведческого материала по русскому языку в учреждениях общего среднего образования в Республике Беларусь при проведении итогового централизованного тестирования могут выполняться задания различного характера. Среди них – соотнесение речеведческих понятий и их толкований, разграничение ошибочных и верных теоретических суждений, утверждений, соответствующих либо нет содержанию словесного произведения, точно или искаженно передающих позицию автора; расположение предъявленных фраз в порядке, образующем текст, установление количества основных подтем в высказывании, недостающей композиционной части, выявление использованных видов и средств связи, определение стиля и типа речи, речевого жанра, применяемых средств выразительности и т.п. Наряду с этим, усвоение представлений о тексте не только отражается в содержании контрольно-диагностических процедур, выступающих для школьников в качестве фактора внешней мотивации их текстоведческой подготовки, но и – что наиболее значимо – выполняет важную коммуникативно-практическую роль. Оно ориентирует на продуманное построение текстовой

деятельности и воплощение целостного комплекса признаков текста, а также способствует повышению уровня общелингвистического развития учащихся. В этой связи в данной статье, с учетом изложенного в нашей публикации [9], рассматривается теоретически обоснованная, системная трактовка понятия текста, которая выступает в качестве исходной при осмыслении научно-методических путей в совершенствовании преподавания.

Согласно энциклопедическому определению, текст расценивается как многогранное междисциплинарное явление, «транссемиотический универсум» [8, с. 217], почему не обретает и принципиально не может обрести однозначной научной трактовки. Представляется безусловным, что толкование текста как интегративного объекта постижения, особенно в лингвометодическом аспекте, в свою очередь, также должно быть интегративным, целостным, базироваться на выявлении комплекса особенностей. Наряду с этим, нужно принять во внимание и необходимость выделить в совокупности признаков текста исходное системообразующее звено (или звенья), которым (которыми) обусловлены остальные особенности. В связи с выбором ближайшего в смысловом отношении родового понятия-квалификатора, в толковании лингвистического понятия текста встает несколько вопросов, которые в речеведении считаются дискуссионными. К ним относятся следующие проблемы, от решения которых зависит специфика подачи материала по теории текста в школьном преподавании.

**Вопрос о словесном и внесловесном воплощении текста,** актуализируемый непрерывно развивающимися возможностями технического представления информации. В культурологическом и общесемиотическом понимании в качестве специфичного текста интерпретируется любая наделенная смыслом знаковая последовательность (нотная партитура, доказательство теоремы, архитектура и убранство собора и т.д.). Вместе с тем, для школьной практики обучения языку перспективно основываться на собственно лингвистическом толковании текста, при котором текст трактуется, прежде всего, как общность словесных знаков. Это между тем не исключает наличия у текста внесловесного (невербального), в частности иллюстративно-графического, сопровождения, что позволяет признать немаловажными для успешного общения умения его подбора и использования, готовность к продуманному словесному комментированию паравербальных форм отражения информации, например, в учебных ответах, сообщениях и докладах. В современном образовательном процессе неуклонно расширяется опора на информационно-коммуникативные технологии, и текст в собственном смысле слова всё чаще выступает в качестве составной части мультимедийной учебной среды, потенциально связующей воедино слово, графический и цветовой рисунок, музыкальное сопровождение и т.п. (см., например: [6]).

**Вопрос о предельной нижней границе текста.** В предыдущих лингвистических источниках встречались определения текста посредством опорных понятий последовательности или группы предложений. В методической традиции школьного преподавания в Беларуси предлагается исходное объяснение текста как «нескольких предложений», объединенных темой и основной мыслью [5, с. 109], а затем – как завершенного высказывания, состоящего из тематически и грамматически объединенных предложений [4, с. 15]. Достоинства подобных вариантов определения можно усматривать не только в их доступности и привычности, ориентированности на наиболее распространенные образцы речевых произведений, но также и в следующем. Их можно осмысливать как направляющие школьников к тому, чтобы в случаях выбора, вне достижения особых стиливых целей, насыщенное со смысловой точки зрения содержание речи не сосредотачивать в одном протяженном предложении, а, придерживаясь коммуникативной оправданности, организовывать, разбивая на отдельные фразы, для оптимального усвоения смысла. В то же время имеет распространение и такая позиция, в соответствии с которой, согласно рассуждениям О. И. Москальской [3] о тексте в его узком понимании, нижняя граница текста может совпадать с предложением. Наиболее характерные примеры текстов, совпадающих с границами предложения, – такие распространенные в речевой практике школьников и обычно или нередко тяготеющие к лаконичности жанры речи, как пословица, афоризм, девиз, загадка, скороговорка, объявление и др., которые удовлетворяют критериям смыслового единства и коммуникативной значимости. Поэтому в ходе обогащения знаний о тексте оказывается возможным применять опорный элемент «речевое произведение» как более широкий по смыслу. Школьники на практическом уровне должны приобретать коммуникативное умение соблюдать основные признаки текста и при создании микротекста, в частности, придерживаться последовательности его выстраивания и воплощения определенной конструктивной схемы.

**Вопрос о статусе текста как лингвистической единицы.** В настоящий период нередко расценивается как неправомерная постановка взаимоисключающего вопроса-дилеммы о тексте как о единице языка либо как о единице речи и единице общения. Для носителей языка необходимы коммуникативные умения реализации грамматических механизмов построения текста, владение средствами воплощения внутритекстовых связей (повторы, синонимы, перифразы, местоимения, единство видовременных форм глаголов, союзы и союзные сочетания, модальные слова, синтаксический параллелизм, интонация, в том числе акцентные выделения, и др.). Освоение закономерностей достижения внутритекстовой связности, как это следует из их языкового характера, должно успешно поддаваться многообразному закреплению, что представляет особую важность в процессе совершенствования коммуникативных умений. Реальная манифестация системных возможностей и ресурсов языка, в том числе типовых схем-образцов объединения предложений и сложных синтаксических целых, совершается в речи, где именно связное высказывание является тем строевым материалом, на котором базируется процесс общения. В этой связи получает обоснованность коммуникативное умение воплощать в текстах (в уместных для этого речевых ситуациях) не только социально обусловленные стереотипы, но и субъективно-творческое, индивидуальное начало, присущее речи.

**Вопрос о соотношении понятий текста и дискурса** (второе из понятий не является объектом школьного изучения, однако его осмысление может влиять на определение важнейших ракурсов в рассмотрении текста). Среди множества смысловых измерений термина «дискурс» на современном этапе развития лингвистической науки его дифференцируют от терминологического «текст», прежде всего, в следующем качестве

(см., например: [7; 10]). Под дискурсом нередко подразумевают словесное произведение, взятое в мыслительно-коммуникативном аспекте, с позиций его бытования в реальном процессе общения и того, как данное высказывание вписывается в когнитивные и прагматические координаты речевой деятельности. Наряду с этим, с нашей точки зрения, применительно к задачам лингвометодического анализа нет достаточно взвешенных оснований для категорического противопоставления текста и дискурса – наоборот, исследование дискурса представляется важнейшим направлением в исследованиях текста, фиксирующим угол зрения на условиях его коммуникативного функционирования. Чтобы не умножать объем учебной терминологии, будет оправданным солидаризироваться именно с той существующей практикой истолкования, которая признаёт возможность и перспективность рассмотрения текста как дискурса: для учащихся такой научно-методический выбор означает, прежде всего, заслуженное существенное внимание к использованию текста в ходе общения.

**Вопрос о возможности выделения иерархически важнейшего, системообразующего признака текста.** Несомненно, разностороннее и глубокое познание сущности текста достигается только через осмысление многогранной совокупности его признаков. Вместе с тем, выделение системообразующего признака как интеллектуального инструмента для упорядочения и знаний о тексте, и текстовой деятельности имеет познавательно-практическую ценность, служит тем организующим началом, которое способно сообщить текстологическим представлениям новое, более высокое качество. Особую роль среди всех прочих текстовых категорий возможно придавать широко трактуемой категории целостности, которую именуют интегративной, «объемной» [2]. При таком понимании тематическое единство, последовательность, связность, законченность и др. категории текста интегрируются в метапонятие целостности как отдельные ее проявления, воспринимаются как линейные; при этом категория целостности влияет на характер их реализации.

Важнейшее положение целостности в различных плоскостях познания текста отражается в акцентированном О. И. Москальской высказывании о том, что данная категория проявляется одновременно «в виде структурной, смысловой и коммуникативной целостности, которые соотносятся между собой как форма, содержание и функция» [3, с. 17]. Само по себе выдвигание понятия целостности как присущего системному качеству объектов в основу анализа феномена текста свидетельствует о реализации системного подхода к данному явлению. В связи с проблемой иерархичности признаков связного высказывания органичным будет коснуться и нижеследующей дилеммы.

**Вопрос об оправданности и характере различения понятий целостности и цельности текста.** Среди основополагающих признаков текста выделяется смысловая цельность, в качестве одного из проявлений которой выступает единство лексико-грамматических особенностей текста, имеющее типологическую обусловленность. В то же время представляется, что разделяемое нами понимание целостности текста как метакатегории, предполагающей воплощение комплекса иных текстовых признаков, кардинально не противоречит наличию такой трактовки в отношении смысловой цельности. Попытки провести жесткие разграничения между понятиями целостности и цельности текста, на наш взгляд, носят отчасти искусственный и условный характер (особенно с позиций лингводидактики), так как если принять, как это чаще всего рекомендуется, что категория цельности относится к замыслу или общему содержанию высказывания, а целостности – к его реализации, то первая служит в качестве предпосылки для второй. Наряду с этим, в учебных целях желательно специально останавливать внимание на однотипности избранного варианта терминопотребления, чтобы не усиливать противоречивости в употреблении терминов из области текстологии. С нашей точки зрения, существенную оправданность здесь имеет используемый определительный компонент «смысловая» по отношению к понятию цельности речевого произведения, что отчетливо указывает на конкретный аспект проявления признака. По нашему мнению, на заключительных ступенях обучения особенно желательным и важным является полное и логически завершённое обобщение материала о признаках текста с опорой именно на выделяемую системообразующую, интегративную текстовую категорию.

**Вопрос о письменной (или не только письменной) форме воплощения текста.** В одном из признанно хрестоматийных и многоаспектных определений текста, данном И. Р. Гальпериним, отражено возможное осмысление в качестве текста исключительно письменного речевого произведения: именно для него в наибольшей мере характерны задокументированность, стройность внутренней организации и литературная оформленность, именно в нем связность и развернутость высказывания воплощаются наиболее рельефно [1, с. 18]. Наряду с этим, существует и представляющаяся нам обоснованной альтернативная позиция, согласно которой средства материализации высказывания (графическая или звуковая форма) при оценке его текстового статуса не должны играть определяющую роль. В устном высказывании, и в частности, бытующем в учебной коммуникации, могут быть успешно воплощены различные текстовые признаки, в том числе такие значимые, как целостность и связность.

При работе над совершенствованием коммуникативных умений непременно учету подлежит форморечевое своеобразие создаваемого словесного произведения. Так называемая необратимость (динамичность восприятия) звучащей речи нейтрализуется при помощи стилистико-речевой избыточности и оправданной повторяемости содержания, что диалектично сочетается с общей тенденцией к речевой экономии, которая действует в устной коммуникации. Более тщательный отбор языковых средств, большая подготовленность, типичные для письменных текстов, в устных высказываниях сменяются нередкими элементами импровизационности и преодолеваемыми проявлениями речевой прерывистости.

Исходя из всего изложенного и для научно-педагогического осмысления, представляется допустимым рабочее определение текста как единицы языка, речи и общения – письменного либо устного словесного произведения, которое отличается целостностью с точки зрения своего замысла, содержания и формы, что предполагает

воплощение совокупности взаимно соотнесенных общих признаков (тематического единства, развернутости, последовательности, смысловой цельности, внешней и внутренней связности, законченности, модальности и др.).

При этом результаты диагностического опроса 208 учащихся на второй ступени общего среднего образования (7-9 классы) в средних школах Минска и города Луницца Брестской области свидетельствовали: вне специального поступательного обучения понятие текста нередко (10,6%) трактовалось учащимися поверхностно, без указания видовых признаков как таковых (под текстом предлагалось понимать «любые предложения», «высказывание», «всякую запись или речь», «слова», «очень много букв» и т.п.). Отвечавшие (15,9%), которым принадлежало достаточно распространенное определение текста как «законченной мысли», очевидно, не разграничивали между собой уровни предложения и связного высказывания. Среди подобранных 9,1% учащихся родовых понятий встречались и те, которые носили излишне узкий характер, касаясь в большей степени определенных разновидностей текстов (например: «уведомление», «оповещение», «рассказ о каком-то событии», «это может быть небольшой стишок»). В случае, когда не осуществлялось поддерживающе-системного освоения категорий текста, даже лучшим обучающимся чаще всего удавалось указать, как максимум, по 2-3 текстовых признака, при этом упоминаемые признаки нередко обозначались не вполне точно; так, связность высказывания очень часто (13,9% ответов) именовалась «связанностью» (или, например, «сложностью»). Иногда (9,6% протоколов анкетирования) названные признаки, напротив, носили более частный, чем это необходимо, вид (к примеру: «Текст – это высказывание, в котором есть завязка и развязка», то есть интерпретация текста сужалась до речетипологических границ повествования, где присутствовали данные структурные компоненты). При постановке дополнительного специального вопроса о признаках текста, знакомых учащимся, могли (10,1% случаев) называться понятия, связанные с воплощением текстовых категорий, но не являющиеся ими непосредственно (например, «начало», «конец», «смысл»), либо носящие неабсолютный характер (к примеру: «сюжет»). Среди умений, необходимых для создания текста, упоминались психологические функции личности («воображение») или, довольно часто (32,7% ответов), – только общеязыковые знания («знать правила»). Таким образом, требуется специальная обучающая работа, направленная на дополнительное осмысление комплекса признаков текста, с выделением и акцентированием их системообразующей основы и связи с коммуникативно значимыми, практически ценными умениями.

По итогам параллельного диагностического опроса после подобной рассредоточенной специальной работы, демонстрировавшей реализацию и взаимосвязь признаков текста на примерах учебных высказываний, задействованных в образовательном процессе, отмечено усиление точности в осмыслении родового понятия, с которым соотносится понятие текста (в 3,9 раза). Наблюдалось также возрастание полноты в указании признаков текста: вместо 1-3 текстовых категорий школьники называют, как правило, по 4-5 признаков. Более половины учащихся начали осознавать связь умений, необходимых для создания текста, и основных этапов в текстовой деятельности.

Для усиления мотивации в работе над текстологическими темами используем нестандартные, творческие виды заданий, к примеру: 1) в рубрике «Это интересно» в форме «этимологического детектива» объясняем исторические взаимосвязи между словами «текст» и «текстиль» и общее индоевропейское родство – со словами «ткань», «ткнуть», «точка» и т.п., обсуждаем признаки текста, с которыми одновременно решаем простую нормативно-речевую (акцентологическую) задачу: «рус. *текстовой/текстовый?* бел. *тэкставы/тэкставы?*»; 2) в качестве вступительного проблемно-мотивационного этюда создаем творческую речевую миниатюру: «Какие тексты и почему я считаю волшебными?»; 3) проводим текстологический эксперимент: каждый из представителей класса задумывает и записывает по одному предложению, затем коллективно обсуждается, можно ли получить таким образом текст и что для этого требуется; 4) анализируем «абсурдистские» тексты, наподобие хрестоматийной лингвистической сказки «Пуськи бятые» (1984) из одноименного цикла сказок Л. Петрушевской, и обсуждаем особенности проявления в них различных признаков текста, в том числе характер выражения связности; 5) при обучении признаку тематического единства текста применяем наглядно-образный прием «Смысловое ожерелье»: демонстрируем нить, на бусинах которой читаются ключевые слова будущего высказывания; контекстуализируем их, в виде краткого выступления, в качестве примера и далее предлагаем самим создать «речевую карту» (или, выражаясь терминологически, ассоциативную концептограмму) по избранному ключевому понятию, и т.д.

При этом на основе коллективной мыследеятельности (в том числе методом мозгового штурма) в обучении учащихся старших классов – к третьей ступени общего среднего образования, на которой интегрируются текстологические представления, может достигаться синтез, интеллектуальное и речевое единство различных пониманий и трактовок текста: собственно лингвистической и коммуникативной, общесемантической, информационной и культурологической, который является глубинно закономерным, исходя из стратегической постановки задач в преподавании учебного предмета.

#### Список литературы

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования: монография. М.: Наука, 1981. 139 с.
2. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Синхронно-сопоставительный очерк: монография. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1990. 172 с.
3. Москальская О. И. Грамматика текста. М.: Высшая школа, 1981. 183 с.
4. Мурина Л. А., Литвинко Ф. М., Долбик Е. Е. и др. Русский язык: учеб. пособие для 9-го кл. Минск: Нац. ин-т образования, 2011. 272 с.
5. Мурина Л. А., Литвинко Ф. М., Николаенко Г. И. Русский язык: учеб. для 5 кл.: в 2-х ч. Минск: Нац. ин-т образования, 2014. Ч. 1. 144 с.

6. **Примм И. Р.** Характеристика поликодового ответа по предмету как жанровой разновидности учебного ответа [Электронный ресурс] // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2009. № 9. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2009/ped40.html> (дата обращения: 17.02.2015).
7. **Степанов Ю. С.** Альтернативный мир. Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: сб. ст. / под ред. Ю. С. Степанова; Ин-т языкознания РАН. М.: Изд-во РГГУ, 1995. С. 35-73.
8. **Стилистический энциклопедический словарь русского языка** / под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта; Наука, 2006. 696 с.
9. **Таяновская И. В.** Специфика формирования учебно-коммуникативных умений текстообразования: русский язык в белорусской школе (5-11 классы). М.: Прометей, 2012. 376 с.
10. **Чернявская В. Е.** Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. / под ред. В. Е. Чернявской. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. С. 11-22.

#### MODERN SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL INTERPRETATION OF THE NOTION OF TEXT: CONTROVERSIAL QUESTIONS AND PRACTICAL CONCLUSIONS (RUSSIAN LANGUAGE IN THE BELORUSSIAN SCHOOL)

**Tayanovskaya Irina Vladimirovna**, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor  
Belarusian State University  
[tayanov@tut.by](mailto:tayanov@tut.by)

The article examines the controversial aspects in the interpretation of the philological notion of the text from the linguistic teaching framework, from the perspective of the adequacy of the tasks of speech act training of the Belorussian students. The data of the students' questionnaire are analyzed, testifying the necessity of a special forward learning, revision and semantic enrichment of the notion of text. The examples of setting creative tasks, directed on the increase of motivation in learning the theory of text, are given.

*Key words and phrases:* speech act theory; the notion of text; the features of text; integrity; coherence; communicative-speech skills.

УДК 8;81:811.35

#### Филологические науки

*В статье рассматриваются синтаксические особенности побудительных предложений в кумыкском языке, в частности роль обращения. Отмечается, что побудительное предложение с обращением представляет собой особый подтип предложения среди побудительных предложений. Описываются функции обращения, место обращения в побудительных предложениях. Дается классификация обращений в кумыкском языке.*

*Ключевые слова и фразы:* побудительные конструкции; обращение; функции обращения; место обращения; интонация; побуждение; звательная функция.

**Токтарова Наима Камаловна**, д. филол. н., доцент  
Дагестанский государственный институт народного хозяйства  
[sadykovasaida120@mail.ru](mailto:sadykovasaida120@mail.ru)

#### ОСОБЕННОСТИ ПОБУДИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ОБРАЩЕНИЕМ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ<sup>©</sup>

Известно, что побудительное предложение содержит адресат, который может быть выражен или не выражен. Для выражения адресата используются обращения, имеющие грамматическую самостоятельность и особое интонационное оформление. Основная роль обращения заключается в привлечении внимания, в установлении или поддержании контакта. Д. А. Штелинг пишет, что содержание обращений – это «звон, призыв, сигнал говорящего, его намерения, называя адресата, привлечь к себе его внимание, установить контакт с ним для последующего сообщения или побуждения к действию» [14, с. 66]. По мнению Н. Д. Арутюновой, такие речевые акты, как просьба, приказ и некоторые другие, бессмысленны, если они ни к кому не обращены, нельзя обсуждать их содержание безотносительно к автору и адресату речи [2, с. 28].

Признак номинативности обращения теснейшим образом связан с признаком «императивной модальности», поскольку, выражая направленность речи к собеседнику, рассматриваемая языковая единица не может не иметь побудительного значения [4, с. 6].

Разнообразны функции обращения: оно воздействует на человека, побуждает его к определенным действиям, заключенным в основном высказывании. Обращение способствует сосредоточению внимания на предмете сообщения, выполнению приказа, распоряжения, требования, просьбы и т.п.

Побудительные конструкции с обращением содержат признаки адресации (обращенности к адресату речи) и вокативности (звательности). Эти признаки обращения определяются специфическим грамматическим свойством – способностью номинации в позиции обращения соотноситься со вторым лицом [9, с. 10].

Если обращение входит в состав побудительного предложения, то совпадают и выполняемые ими функции. И обращение, и побуждение выполняют одну и ту же функцию. Наличие адресата, т.е. апеллятивная