

Media Literacy in the Structure of the Secondary Linguistic personality

Asst. Inst. Samaher Hasan Dawood

University of Baghdad /College of Languages /Department of Russian language .

Samaherhassan59@gmail.com

Received:18/3/2019

Accepted:11/5/2019



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

The current study aims at investigating the importance of forming media knowledge of the structure of the second language learners in the current stage of social development. Thus, the text deals with the basic linguistic concepts associated with the problematic issues including "secondary linguistic personality", "media literacy", "communicative competence", and "media text".

The study also investigates the source of the media literacy phenomenon in the framework of the secondary linguistic personality that is based on the traditional model of Russian linguistic level of linguistic personality developed by G.I. Bogin and Yu.N. Karaulov. Moreover, it discusses the possibility of using the most important data on the linguistic consciousness of the native- speakers of the target language which obtained from psycholinguistic lexicography in which they exhibit the options of using the results of the given associative experiment as being one of the main tools that can be used to improve the media knowledge of students who learn Russian as a second language.

Key words: linguistic personality; secondary linguistic personality; media literacy, media competence, free associative experiment.

**Медиаграмотность в структуре вторичной языковой личности
Ассистент Самахер Хасан Давуд**

**Багдадский университет, факультет языков кафедра русского
языка**

Samaherhassan59@gmail.com

Аннотация: настоящая статья посвящена обоснованию важности задачи формирования медиаграмотности у вторичной языковой личности на

современном этапе развития общества. В тексте работы трактуются основные теоретические понятия, связанные с заявленной проблемой, такие как «языковая личность», «вторичная языковая личность», «медиаграмотность», «коммуникативная компетенция», «медиаатекст». Также определяется место феномена медиаграмотности в структуре вторичной языковой личности, при этом за основу взяты традиционные для российской лингвистики уровневые модели языковой личности, разработанные Г.И. Богиним и Ю.Н. Карауловым. Кроме того, обсуждается возможность использования актуальных данных о языковом сознании носителя изучаемого языка, полученных психолингвистической лексикографией: излагаются варианты применения результатов свободного ассоциативного эксперимента в качестве одного из инструментов повышения медиаграмотности студента, изучающего русский язык как иностранный.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, медиаграмотность, медиакомпетентность, коммуникативная компетенция, свободный ассоциативный эксперимент.

محو الأمية الإعلامية ودوره في بناء الشخصية اللغوية الثانوية

م.م سماهر حسن داود

جامعة بغداد، كلية اللغات قسم اللغة الروسية

Samaherhassan59@gmail.com

المستخلص

تهدف هذه الدراسة لأثبات أهمية تكوين معرفة إعلامية لشخص لغوي بلغة ثانية في المرحلة الراهنة من التنمية الاجتماعية إذ يتعامل النص مع المفاهيم الأساسية المرتبطة بأبرز المشاكل، على سبيل المثال " الشخصية اللغوية الثانوية " ، " محو الأمية الإعلامية " ، " الكفاءة التواصلية " ، " النص الإعلامي " . و تحدد مصدر ظاهرة محو الأمية الإعلامية في بنية الشخصية اللغوية بلغة ثانية ، والمأخوذة على أساس النماذج ذات المستوى التقليدي لعلم اللغة الروسي للشخصية اللغوية ، المعدة من غ. أ. بوغين- و يون. كارولوف. بالإضافة الى ذلك تناقش إمكانية استعمال المعطيات المهمة في الوعي اللغوي للمتحدث الأصلي الدارس للغة ، التي حصلنا عليها من معجم علم اللغة النفسي : فهم يعرضون خيارات استعمال نتائج تجربة الارتباط المتاحة كأحد أدوات رفع المعرفة الإعلامية للطالب الذي يدرس اللغة الروسية كلغة أجنبية.

الكلمات الأفتتاحية : الشخصية اللغوية ، الشخصية اللغوية بلغة ثانية ، محو الأمية الإعلامية ، المهارة الإعلامية ، الكفاءة التواصلية .

В настоящее время одной из ключевых задач при формировании вторичной языковой личности становится развитие у нее медиаграмотности. Чрезвычайно высокая значимость этой задачи именно теперь обусловлена тем, что «современная языковая личность живет в *медиапространстве*: ее окружают, на нее воздействуют информационные потоки, порожденные событиями и псевдособытиями массовой коммуникации; от нее требуют с определенной периодичностью и частотностью реагировать на получаемую информацию

(отбирать, отслеживать для себя нужное, оценивать, проводя конструктивный анализ, достоинства и недостатки); выступать “передатчиком”, “референтом” полученной информации» [Antonova L.G. 2014:12].

Следовательно, для того, чтобы осуществлять полноценную коммуникацию на иностранном языке, а также быть посредником в ситуации межкультурной коммуникации, вторичная языковая личность должна владеть навыками анализа и критической оценки информации, получаемой из медиаисточников на изучаемом языке.

Л.Г. Антонова рассматривает медиаграмотность как «обязательное условие грамотного и эффективного поведения в условиях современной информосферы» [Antonova L.G. 2014:12]. «Данное комплексное понятие, - говорит исследователь, - включает *определенную сумму знаний*, которая соотносится с такими важными понятиями *коммуникативистики*, как “коммуникативная компетентность”, “медiateкст и его особенности”, “приемы речевого воздействия и приемы манипулирования в текстах массовой коммуникации”; “речевое воздействие” и “манипулирование” включают *знание и понимание инструментальных техник*, позволяющих оценить качество предлагаемого текста как нового медийного продукта. Медиаграмотность должна пониматься и в более широком смысле: *как процесс осмысленного коммуникативного дискурса* в рамках массовой культуры; образ мышления, который отличает не потребителя информации, а *языковую личность* <...>, включенную в процесс медиаобразования и *постижную язык (грамматику) медиакультуры*» [Antonova L.G. 2014:12].

Содержание категории медиаграмотности, или медиакомпетенции, в настоящее время активно разрабатывается различными гуманитарными и социальными науками. Обсуждаются и термины, которые могут быть использованы для обозначения названного феномена. Так, А.В. Федоров, говоря о терминологии, используемой применительно к компетенции носителя языка по отношению к медiateкстам, приводит довольно развернутый ряд конкурирующих терминов, в числе которых, например, «медиакультура», «информационная культура», «медиаграмотность», «медийная культура», «информационная грамотность» и др. [Fedorov A.V. 2007:75]

Основными, имеющими широкое распространение в российской лингвистике терминами стали в последние годы «медиаграмотность» и «медиакомпетентность». А.В. Федоров в статье «Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям» обосновывает целесообразность использования термина «медиакомпетентность», поскольку он «более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медiateксты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [Fedorov A.V. 2007: 79].

Говоря о термине «медиаграмотность», А.В. Федоров, разделяя мнение Н.И. Гендиной, пишет, что «в бытовом, широко распространенном понимании, в

самом слове “грамотность” есть оттенок элементарности, примитивности, отражение самого простого, начального уровня образования» [Fedorov A.V. 2007:79].

Мы полагаем, что названные коннотации в массовом сознании, действительно, существуют. В то же время представляется, что именно общедоступность и т.н. *простота* термина «медиаграмотность» являются его преимуществами, поскольку проблематика, которая охватывается данной номинацией, имеет отношение к индивидуальному коммуникативному опыту *каждого* члена социума. А общедоступность и прозрачность термина «медиаграмотность» должна облегчить пропаганду явления, им обозначаемого. В целом же, на наш взгляд, разграничение терминов «медиакомпетентность» и «медиаграмотность» не носит принципиального характера.

Понятие медиаграмотности / медиакомпетентности, применяемое по отношению к вторичной языковой личности, практически равно по объему понятию медиаграмотности / медиакомпетентности т.н. *первичной* языковой личности. Различия проявляются лишь в части навыков межкультурной коммуникации. Очевидно, что вторичная языковая личности, будучи носителем не только двух языков, но и двух культур, нередко, как говорилось выше, осуществляет посредническую функцию в процессе взаимодействия культур.

Так, Н.Ю. Хлызова определяет медиакомпетентность вторичной языковой личности как «интегративную, стратегическую характеристику личности, состоящую из совокупности специальных знаний, умений, отношений, позволяющих личности функционировать в мировом информационном пространстве, осуществлять межкультурную коммуникацию как на межличностном, непосредственном уровне, так и на медиатизированном, опосредованном современными медиа» [Hlyzova N.Yu. 2011:237].

Исследователь выделяет два основных аспекта медиаграмотности: 1) лингвистический, предполагающий «знание языковых средств и правил оперирования ими в соответствии с законами изучаемого иностранного языка; реализацию речевых умений в различных иноязычных ситуациях; готовность вступать в общение на иностранном языке как процессе передачи, приема информации, а также как процессе взаимодействия на межкультурном уровне» [Hlyzova N.Yu. 2011:238]; 2) медиаобразовательный, предполагающий знание «языка медиа, правил их функционирования в соответствии с законами изучаемого иностранного языка; реализацию речевых умений в различных медиатизированных иноязычных ситуациях; готовность вступать в медиатизированное общение на иностранном языке как процесс передачи, приема медиа информации, а также как процесс опосредованного взаимодействия на межкультурном уровне» [Hlyzova N.Yu. 2011:238].

В то же время, как замечает исследователь, «наличие лингвистического аспекта не гарантирует наличие медиаобразовательного, но является необходимой базой его формирования» [Hlyzova N.Yu. 2011:238].

Таким образом, медиаграмотность на современном этапе развития общества выступает одной из основных составляющих коммуникативной компетенции вторичной языковой личности.

В процессе нашего исследования мы опирались на довольно традиционную трактовку понятий языковой и коммуникативной компетенции. Под языковой / лингвистической компетенцией мы понимаем «собственно лингвистический уровень владения языком: владение грамматической и словарной сторонами языка» [Zhrebilo T.V.2010: 476].

Говоря о коммуникативной компетенции, мы будем иметь в виду «знание языка, понимаемое как умение выбрать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами, изучаемые ситуативной грамматикой. К.к. приобретается индивидом в процессе социализации, она позволяет человеку чувствовать себя членом социально обусловленной системы общения. Формирование К.к. выражается в овладении системой использования языка в зависимости от отношений между говорящими, места, цели высказывания» [Zhrebilo T.V. 2010:156].

По мысли Р.Т. Белла, коммуникативная компетенция включает в себя все связанные с говорением и пониманием способности носителя языка использовать последний в коммуникативных ситуациях [3].

Очевидно, что языковая компетенция входит в коммуникативную как ее часть, необходимое условие ее развития. Коммуникация же создает среду для реализации и повышения уровня языковой компетенции.

Несомненно, существуют и другие подходы к интерпретации двух названных понятий, однако обзор состояния научной дискуссии на указанную тему не входит в задачи настоящего исследования. Понятия языковой и коммуникативной компетенции интересуют нас как глобальные категории, включающие в себя в разном объеме феномен медиакомпетентности, или медиаграмотности.

Основной операционной единицей медиаграмотности выступает медиатекст, несомненно, являющийся одним из самых сложных в плане обработки, т.е. восприятия и конструирования типов текста.

Ряд трудностей возникает и в процессе научного описания феномена медиатекста. Определение базовых признаков медиатекста - чрезвычайно непростая задача. Эта трудность обусловлена прежде всего динамическим характером медиатекста, нечеткостью его границ, неоднородностью явлений, к нему относящихся.

Проиллюстрировать высказанную идею можно, например, дефиницией медиатекста, взятой из самого популярного на сегодняшний день массового справочного ресурса - Википедии: «Медиатекст (от лат. *media textus* «средства, посредники + ткань; сплетение, связь, сочетание») — сообщение, текст любого

медийного вида и жанра. Понятие медиатекст возникло в XX веке в связи с бурным развитием средств массовой коммуникации (медиа), когда на смену традиционному печатному тексту пришли новые разновидности текстов, связанные с кинематографом, радио, телевидением, видео, интернетом, мобильными телефонами и т.д.»¹. Нетрудно заметить, что в качестве главного т.н. жанрообразующего признака называется среда бытования текстов, которые по своим структуре, содержанию, языковому оформлению могут быть совершенно разными.

Научная литература дает более точные и развернутые определения обсуждаемому понятию, однако и здесь на первое место среди дифференциальных признаков выходит место функционирования текста: «Сегодня под медиатекстом понимают конкретный результат медиапроизводства, медиапродукт — сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, рекламное сообщение, фильм и пр.), адресованное массовой аудитории. Для создания медиатекстов используется медиаязык — “комплекс средств и приемов выразительности□, в значительной степени определяющий характер медиаккультуры — “совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа□» [Melnik G.S. 2010:27].

В качестве специфических свойств современного медиатекста называют следующие: «корпоративный характер производства, идеологический плюрализм, динамический характер, специфика средств создания, многоплановость, многомерность, расширительное толкование единиц вербального уровня, включенность в гипертекстовый поток. <...> Медиатекст сочетает медийный и вербальный текст, в нем соединяются сложная природа языка (материала творчества), личностные языковые вкусы и пристрастия творца, интересы и возможности печатного издания, телевизионного канала, радиостанции» [Melnik G.S. 2010:27].

Очевидно, что столь сложный тип текста предъявляет высокие требования к уровню коммуникативной и лингвистической компетенции языковой личности. Стоит отдельно отметить тот факт, что медиатекст более активно, чем прочие, работает с косвенной коммуникацией, с т.н. скрытым смыслом. Под скрытым смыслом понимают «неявный смысл, открывающийся реципиенту текста не сразу, а в результате некоторой мыслительной операции, интерпретации воспринятых им языковых единиц, высказываний, текстовых фрагментов по определенным правилам» [Sternin I.A. 2011:9].

Для полноценного восприятия смыслов, выражаемых на изучаемом языке имплицитно, языковой личности требуется не только относительно свободное владение неродным языком, но и знание рецептивных схем, то есть «ментальных

¹<https://ru.wikipedia.org/wiki/Медиатекст>

(когнитивных) схем восприятия, составляющих существенную часть языкового сознания» [Sternin I.A. 2011:9].

Комплекс данных рецептивных схем в том или ином объеме, как правило, осваивается говорящим в процессе естественного усвоения родного языка. В ситуации же изучения иностранного языка, то есть формирования вторичной коммуникативной личности, педагог и сам обучающийся должны уделить отдельное внимание такого рода схемам.

Базовое для нашего исследования понятие языковой личности, являющееся одним из ключевых в современной российской лингвистике, впервые было использовано в работе В.В. Виноградова «О языке художественной прозы» (1930). В.В. Виноградов изучал упомянутый феномен [языковую личность] в двух аспектах - как личность персонажа и как личность автора художественного текста [4].

В дальнейшем в российской лингвистике разработкой понятия языковой личности занимался Г.И. Богин. В своей докторской диссертации «Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов» (1984) исследователь говорит о языковой личности как о человеке, рассматриваемом «с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [Bogin G. I. 1984:1].

Г.И. Богин выделяет пять уровней в структуре языковой личности:

1) уровень правильности, являющийся «необходимым основанием развития всех последующих уровней» и проявляющийся в овладении «готовностью к номинализациям, к ассоциации слова с предметом, к обозначению вещи словесным знаком»; 2) уровень интериоризации, главным приобретением которого становится готовность к внутренней речи; 3) уровень насыщенности, характеризующийся обогащением лексического запаса и овладением множеством грамматических форм; 4) уровень адекватного выбора, связанный с возможностью «обрести некоторую свободу выбора и широту взглядов на формы текста». С этого уровня, по Г.И. Богину, начинаются «реализации творческой, созидательной потенции языковой личности»; 5) уровень адекватного синтеза целого текста (высший уровень). Этот этап в развитии языковой личности репрезентируется в «единстве реализации коммуникативной и эстетической функций языка, как, впрочем, и вообще единства всех функций языка в речевой деятельности» [Bogin G. I. 1984: 34-38].

В то же время Г.И. Богин замечает, что «уровни языковой личности не просто рядоположены, они противоречивы. Поэтому те или иные распространенные “суждения здравого смысла”, обычно применяемые к языковой личности в целом, в действительности оказываются истинными только применительно к какому-то одному уровню развития языковой личности или даже только применительно к какой-то одной группе компонентов. Так, например, некоторая антиномия скрывается за суждением: “Чем лучше формируется владение языком, тем выше автоматизация речевых поступков”. Между тем,

речевой поступок языковой личности, достигшей уровня адекватного выбора, может быть одновременно построен и автоматически, и осознанно, дискурсивно. При этом автоматизация характерна для тех сторон поступка, которые обусловлены развитием низших уровней, а осознанность и дискурсивность - для тех сторон, которые сопряжены с развитием высших уровней языковой личности» [Bogin G. I. 1984:28].

Таким образом, ученый показывает, что попытки использования неких универсальных алгоритмов и т.н. «универсальных непротиворечивых положений» [Bogin G.I. 1984:27] при обучении иностранным языкам далеко не всегда успешны. Эти выводы Г.И. Богин подтверждает анализом собственного опыта преподавания английского языка как иностранного [3].

Классическое и наиболее часто цитируемое в научных текстах определение языковой личности принадлежит Ю.Н. Караулову, который предлагает рассматривать языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [Karaulov Yu.N.1989: 3].

Обратим внимание на чрезвычайно важную применительно к теме настоящей статьи идею, высказанную Ю.Н. Карауловым: изучение языковой личности должно разворачиваться с учетом двух аспектов ее реализации - продуктивного (создания текстов) и рецептивного (восприятия текстов). В этой части концепция языковой личности пересекается с методологией преподавания иностранного языка, где [в процессе преподавания] основной задачей становится формирование языковой компетенции в ее рецептивном и продуктивном аспектах. Кроме того, исследователь подчеркивает, что изучение языковой личности возможно исключительно с опорой на национальный язык и национальную культуру [7].

Ю.Н. Караулов выделяет три уровня в структуре языковой личности:

- 1) вербально-семантический, или лексикон личности;
- 2) лингво-когнитивный, представленный тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира», или система знаний о мире;
- 3) мотивационный, или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающих прагматикон личности, то есть систему ее целей, мотивов, установок и интенциональностей.

В качестве основания для классификации Ю.Н. Караулов принимает идею трехуровневости понимания и восприятия [7].

Для лингводидактики и методики преподавания иностранного языка существенным является понятие вторичной языковой личности, под которой «подразумевается изучающий язык, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов, с точки зрения использования в них средств данного языка для отражения окружающей действительности (картины мира) и для

достижения определенных целей в этом мире. <...> В результате овладения языком обучающийся приобретает черты В.я.л., способной проникать в “дух □ изучаемого языка, в “плоть □ культуры такого народа, с которым должна осуществляться межкультурная коммуникация. В.я.л. обладает способностью к иноязычному общению с представителями других культур на межкультурном уровне. Такая способность формируется в процессе изучения иностранного языка и культуры» [Galskova N.D. 2010:45].

Очевидно, что в лингводидактике формирование вторичной языковой личности выступает в качестве ключевой задачи, вокруг которой выстраивается вся концепция преподавания иностранного языка.

Таким образом, независимо от того, какая именно языковая личность имеется в виду (т.н. первичная или вторичная), при трактовке понятия языковой личности исследователи обязательно говорят о тех или иных *собственно речевых и коммуникативных умениях* говорящего человека, актуализируя таким образом феномены языковой и коммуникативной компетенции.

Заметим, что в ставших классическими работах, касающихся языковой личности, вопрос медиаграмотности отдельно не обсуждается. Это говорит о том, что необходимость целенаправленного формирования медиаграмотности языковой личности возникла сравнительно недавно - с появлением глобального информационного (в том числе цифрового) пространства. В этой связи вполне естественной становится задача *встраивания* медиаграмотности в структуру вторичной языковой личности - поиск позиции для медиакомпонента коммуникативной компетенции.

Если обратиться к уровневой концепции языковой личности, предложенной Г.И. Богиным [3], и адаптировать ее для вторичной языковой личности², то можно предположить, что собственно формирование медиаграмотности (если предпринять несколько искусственную попытку рассматривать ее как относительно независимое явление) происходит на уровнях 4-5: 4) уровень адекватного выбора, связанный с возможностью «обрести некоторую свободу выбора и широту взглядов на формы текста»; 5) уровень адекватного синтеза целого текста (высший уровень).

Безусловно, попытка ассоциирования медиаграмотности с конкретными уровнями языковой личности носит условный характер и может быть опровергнута. Так, Н.И. Хлызова выделяет языковой компонент в структуре вторичной языковой личности, который «основан на языковой компетенции» и

²Мы полагаем, что нет существенных различий в структуре языковой личности и вторичной языковой личности, при том, что мы полностью разделяем тезис Г.И. Богина о том, что выделенные им уровни языковой личности находятся в противоречии, пересекаются и не имеют линейного характера относительно друг друга.

«заключается в знании языковых средств и правил оперирования ими в языке медиа в соответствии с законами изучаемого иностранного языка» [Нлызова Н.Ю. 2011: 238].

Очевидно, что существует необходимый уровень лингвистической компетенции, который делает возможным формирование медиаграмотности. В то же время использование элементов медиаобразования служит задачам повышения уровня лингвистической компетенции и формирования развитой вторичной языковой личности. Ссылаясь на мнение Л.А. Ивановой, Н.И. Хлызова говорит: «медиаобразование и “иностраный язык” имеют общий генезис. Оба явления базируются на идее коммуникации. Содержание этих двух явлений, с одной стороны, медиаобразование с его ярко выраженным социально-культурным характером, ставящее целью формирование медиакомпетентности, с другой стороны, иностранный язык (урок иностранного языка) настолько взаимосвязаны и взаимообусловлены, что единственно верный путь – это их интеграция» [Нлызова Н.Ю. 2011: 237].

Тем не менее мы предприняли попытку несколько искусственного ассоциирования уровней языковой личности и медиаграмотности. Уровни 1-3 характеризуют начальные этапы развития лингвистической компетенции. Несомненно, и на уровнях 4-5 происходит дальнейшее формирование и повышение уровня языковой компетенции, однако здесь задействуются механизмы анализа и синтеза текста, что напрямую соотносится с содержанием понятия медиаграмотности. Четвертый уровень языковой личности (по Г.И. Богину) соотносится с выделенным Н.И. Хлызовой речевым уровнем вторичной языковой личности, который «состоит в речевой компетенции, реализации языковых средств в различных медиа ситуациях» [Нлызова Н.Ю. 2011: 238].

Пятый уровень языковой личности (по Г.И. Богину) по своему содержанию синонимичен коммуникативному компоненту вторичной языковой личности (по Н.И. Хлызовой), который «отвечает за готовность, мотивацию к межличностному и медиатизированному общению, к осуществлению непосредственной и опосредованной речевой деятельности <...>. В основе компонента лежит коммуникативная компетенция, способность организовать» [Нлызова Н.Ю. 2011: 238].

Предлагаемую логику структурирования медиакомпетентности вторичной языковой личности Н.И. Хлызова иллюстрирует следующей схемой [Нлызова Н.Ю. 2011:239]

Рис.1. Логика выявления компонентов медиакомпетентности вторичной языковой личности



Если встраивать феномен медиаграмотности в структуру языковой личности, разработанную Ю.Н. Карауловым [8], то, как представляется, этот компонент может быть реализован на уровнях 2, 3: лингво-когнитивном, предполагающем знания образа мира того или иного народа, и мотивационном, предполагающем наличие у языковой личности навыков работы с прагматическими характеристиками текста.

В ряде исследований высказываются идеи о необходимости выделения медиаграмотности / медиакомпетентности в качестве отдельного уровня /подуровня в структуре языковой личности, в том числе вторичной. Мы полагаем, что данная идея не вполне целесообразна, поскольку медиаграмотность представляет собой навык оперирования особым типом текста - медиатекстом. И данный навык в процессе своей реализации актуализирует разные уровни вторичной языковой личности, полноценное лингвокультурное функционирование которой возможно только при условии сформированности у нее медиаграмотности.

Для эффективного формирования медиаграмотности у вторичной языковой личности (в данном случае у иракских студентов, изучающих русский язык как иностранный) необходимо выявить круг базовых типов медиатекстов, которые могли бы стать основой для работы с названным типом текстов в учебной аудитории. В различных открытых интернет-источниках опубликованы результаты множества исследований, целью которых было определение наиболее

актуальных для современного носителя русского языка видов медиатекстов.

Мы полагаем, что весьма ценным источником получения информации о наиболее актуальных медиатекстах могут стать данные свободного ассоциативного эксперимента. Ценность таких сведений определяется тем, что участник эксперимента, как правило, не осознает исследовательской задачи, не имеет дела с готовыми вариантами ответов, которые нередко предлагаются в ходе социологических опросов. Кроме того, свободный ассоциативный эксперимент дает возможность выявить *отношение* реципиента к феномену, номинируемому словом-стимулом, а значит и определить уровень доверия испытуемых к тем или иным группам медиатекстов. Последнее достигается путем анализа реакций на предмет наличия в структуре их лексического значения эмоционального и оценочного компонентов.

Проанализируем несколько ассоциативных статей, приведенных в Ассоциативном словаре употребительной русской лексики³.

БЛОГ 100: интернет 27; дневник, сайт 4; общение, Твиттер, электронный 3; диалог, мой, статья, форум, электронный дневник 2; анкета, блок, блокнот, в интернете, грязная голова, дневник в интернете, дневник личный, Дуров, ЖЖ (Живой Журнал), журнал, задротство, запись (Медведев), интересный, интернет-общение, Медведев, Медведева, место размещения информации, монолог, новостей, обсуждение, пафос, переписка, письмо, слог, собственная страница, сообщения, статьи, страница в интернете, текст, чат, человеческий блог, читалка, чушь 1; отказ 13.

ИНТЕРНЕТ 100: сеть 15; В Контакте 8; информация, контакт 7; зло, общение 6; паутина 5; сайт 3; компьютер, мировой, ресурс 2; аська, болезнь, браузер, Великая Вещь, весело, есть всё, жесть, жизнь, затягивает, знакомства, информационная, кабель, круглосуточный, модем, можно всё, музыка, мышь, наркотик, нужен, «Одноклассники», поисковые системы, порно, проблемы, пустая трата времени, пять часов на вечер, разврат, сила, скорость, СМИ, спасёт мир, уже почти зависимость, ушел надолго, @, Explorer, Facebook, Google, Wi-Fi 1; отказ 0.

ПРЕССА 103: газета 30; СМИ 20; жёлтая 16; газеты 10; журналист 7; журнал, информация 2; баран, власть, враньё, ложь, люди, масс-медиа, отложить, продажная, свежая, светлая, свободная, человек-наук 1; отказ 4.

ФОРУМ 100: Интернет, общение 12; чат 8; сайт, собрание 4; БВФ, беседа, блеск, Большой воронежский, звёзд, информация, компьютер, литературный, люди, международный, награда, на сайте, наука, научный, общество, одноклассники, разговор, сообщество 2; люди доброй воли, письмо,

³ Ассоциативный словарь употребительной русской лексики: 1080 стимулов / Научн. ред. А.В. Рудакова, И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2011. – 187 с.

площадь, политический, сбор, сеть, слёт, совещание, сообщение, стена, студенческий, формировать 1; отказ 12.

ЧАТ 100: Интернет 20; общение 16; компьютер 13; аська 6; переписка, смс, сообщение 4; в контакте 3; беседа, болтать, болтовня, в сети, дом, известный, круто, сайт 2; вечер, люди, отправить, паутина, пилигрим, разговор, рокерский клубец, средство общения, тач, телефон, тусовка 1; отказ 3.

Используемый словарь был издан в 2011 г., и совершенно очевидно, что популярность и востребованность тех или иных медиатекстов за последние несколько лет могли частично измениться. Но эти возможные изменения касаются, как мы полагаем, деталей и не затрагивают существенных, закрепленных в языковом сознании носителей языка признаков явления. Кроме того, использование ассоциативного эксперимента как вспомогательного инструмента в процессе выработки методики практического обучения работе с медиатекстом на изучаемом языке представляется нам весьма целесообразным еще и потому, что совместный анализ преподавателем и студентами данных ассоциативного эксперимента способствует выработке навыков разноаспектной интерпретации языковых фактов, отработке навыков семантического анализа.

Заметим, что проведение семантической интерпретации данных свободного ассоциативного эксперимента предъявляет высокие требования к уровню лингвистической компетенции студентов в сфере изучаемого языка и осложняется отсутствием контекстов для большинства реакций, наличием среди реакций существенного количества лексем, относящихся к разговорному стилю, эмоциональной и оценочной лексике. Названные факторы предполагают в ряде случаев возможность вариативной интерпретации полученных языковых данных в силу того, что требуют от студентов знания феноменов полисемии и омонимии, владения методикой стилистического анализа. Перечисленные знания и умения являются необходимыми условиями для подноценной обработки медиатекста на иностранном языке.

Приведенные выше ассоциативные статьи были отобраны среди прочих в связи с тем, что словами-стимулами в эксперименте стали лексемы, называющие феномены, относящиеся к сфере медиакommunikации и называющие большие группы медиатекстов и т.н. медиасреды. Возвращаясь к затронутому выше понятию медиатекста, необходимо сказать, что не всегда возможно провести четкую дифференциацию медиатекста и медиасреды, поскольку нередко в современном русском языке для обозначения медиасреды и совокупности функционирующих в ней текстов используются одни и те же номинации.

Кратко сформулируем результаты анализа отобранных нами ассоциативных статей. Задачи, которые мы ставили перед собой в процессе этого анализа, связаны с проблемой, обсуждаемой в настоящей статье. Следовательно, мы не ставили перед собой цель провести всесторонний лингвистический анализ сведений, представленных в словарных статьях.

Очевидно, что слова-стимулы (блог, интернет, пресса, форум⁴, чат) можно условно разделить на две группы: 1) номинации, относящиеся к сфере интернет-коммуникации (блог, интернет, форум, чат); 2) номинация, относящаяся к сферам интернет- и печатной коммуникации (пресса).

Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что реципиенты проявили большое единодушие в процессе участия в эксперименте со словом «пресса»: 20 разных реакций. В то же время ассоциативные статьи других четырех слов-стимулов включают в себя значительно более разнообразный набор реакций.

Одной из возможных интерпретаций данного факта может быть то, что интернет-коммуникация в жизни современного носителя русского языка играет более важную роль, является частью его [носителя языка] повседневной жизни, его индивидуального неповторимого опыта. Разнообразие реакций говорит о проработанности понятия в языковом сознании испытуемых: они называют конкретные явления, связанные с медиасферами, номинируемыми словами стимулами «блог», «интернет», «форум», «чат».

Так, например, в ассоциативной статье стимула «Блог» присутствует ряд реакций, трактующих значение лексемы-стимула (*дневник, сайт 4; форум, электронный дневник 2; анкета, дневник в интернете, дневник личный, журнал, место размещения информации, монолог, собственная страница, страница в интернете, чат 1*); реакций, указывающих на сферу функционирования блога (*интернет 27; электронный 3; электронный дневник 2; в интернете, дневник в интернете, интернет-общение, страница в интернете 1*); реакций, указывающих на функцию блога (*общение 3; диалог, интернет-общение, место размещения информации, обсуждение, переписка, читалка 1*); реакций, в той или иной форме указывающих на содержательное наполнение блога (*дневник 4; статья, форум, электронный дневник 2; анкета, дневник в интернете, дневник личный, журнал, запись, монолог, новостей, письмо, сообщения, статьи 1*); реакций, называющих конкретные блоги (*Твиттер 3; Дуров, ЖЖ (Живой Журнал), запись (Медведев), Медведев, Медведева 1*).

Столь же детально, хотя и с актуализацией несколько иных признаков явления, обозначаемого словом-стимулом, простороены ассоциативные поля лексем «интернет», «форум», «чат».

Пресса же, по всей видимости, не интегрирована глубоко в жизнь отдельных реципиентов, и феномен прессы осмысливается, скорее, с позиций стереотипов (в том числе отражаемых в языковых штампах и клише: *жёлтая пресса, продажная пресса, свежая пресса, свободная пресса*), зафиксированных в современном массовом сознании.

⁴Лексема «форум» интересовала нас как номинация программного инструмента для интернет-коммуникации.

Отдельного внимания заслуживают оценочные реакции: среди реакций на стимул «пресса» 19 единиц с неодобрительной оценкой, отражающих низкий уровень доверия к печатным СМИ (*жёлтая 16; враньё, ложь, продажная 1*). Такого рода оценочные реакции отсутствуют в материалах эксперимента с лексемами «интернет», «форум», «чат», «блог». Заметим, что слово «пресса» отчетливо ассоциируется у испытуемых с печатными изданиями (*газета 30; газеты 10; журнал 2*), в то время как явление прессы включает в себя в том числе электронные средства массовой информации.

Данные выводы соотносятся с результатами социологических исследований, проведенных ВЦИОМ (Всероссийским центром изучения общественного мнения) в России в 2017 году⁵. По данным опроса, 32% всех россиян используют интернет для получения новостной информации, в то время как к печатным СМИ с этой целью обращается 4% опрошенных. 25% респондентов доверяют интернету в ситуации появления противоречивой информации в разных источниках, тогда как газетам в этой ситуации отдадут предпочтение только 2%.

Использование ассоциативного словаря в качестве одного из инструментов работы по повышению медиаграмотности изучающих русский язык как иностранный дает также возможность говорить о национальной специфике семантики лексики. Знание последней [национальной специфики семантики] является обязательным условием эффективной работы с медиатекстом.

Очевидно, что данная тенденция сохранится в будущем, что говорит о необходимости уделять особое внимание именно электронному медиатексту.

Таким образом, на современном этапе развития общества формирование медиаграмотности вторичной языковой личности является одной из приоритетных задач в процессе преподавания иностранного языка. Конечной же целью медиа-ориентированного образования должно стать органичное встраивание навыка относительно свободного оперирования медиатекстом в структуру вторичной языковой личности.

Литература

1. Антонова Л.Г. О медиаграмотности современной языковой личности / Л.Г. Антонова // Медиа. Информация. Коммуникация. - 2014. - № 10. - С. 12-14.
2. Белл Р.Т. Социоллингвистика. Цели. Методы. Проблемы / Р.Т. Белл. – М. : Международные отношения, 1980. – 318 с.
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : Автореф. дис. ... докт. филол. Наук / Г.И. Богин. - Л., 1984.
4. Виноградов В.В. Избранные труды : О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – М. : Наука, 1980. – 360 с.
5. Гальскова Н.Д. Вторичная языковая личность / Н.Д. Гальскова // Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М. : ИКАР, 2010. - 448 с.
6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и

⁵<https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116190>

дополн. /Т.В. Жеребило. — Назрань : Пилигрим, 2010. - 486 с.

7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.

8. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3-8.

9. Мельник Г.С. Медиатекст как объект лингвистических исследований / Г.С. Мельник // Журналистский ежегодник. - 2010. - № 1. - С. 27-29.

10. Стернин И.А. Анализ скрытых смыслов в тексте / И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2011. - 66 с.

11. Федоров А.В. Медиакomпетентность личности: от терминологии к показателям / А.В. Федоров // Инновации в образовании. - 2007 - №10. - С.75-108.

12. Хлызова Н.Ю. Вторичная языковая личность с позиции глобально-открытого информационного общества в контексте медиаобразования / Н.Ю. Хлызова // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. - 2011. - № 2. - С. 235-242.

References

1-Antonova L.G. (2014)On the Media Literacy of Modern Language Personality / L.G. Antonova // Media. Information communications - № 10. - p. 12-14.

2-Bell R.T(1980). Sociolinguistics: aims, approaches and problems. / R.T. Bell. – М. : international relations, – 318 p.

3-Bogin G.I(1984). The Model of Linguistic Personality in its Relation to the Varieties of Texts : dissertation for the degree of PhD / G.I. Bogin. - L.

4-Vinogradov V.V.(1980) Selected Works: On the Fiction Language / V.V. Vinogradov. – М. : the science. – 360 p .

5-Galskova N.D(2010). Secondary Language Personality / N.D. Galskova // Azimov E.G., Shhukin A.N. new dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice language learning). - М. : IKAR, - 448 p.

6-Zherebilo T.V. (2010)Vocabulary of Linguistic Terms: 5th edition /T.V. Zherebilo. — Nazran` : Piligrim. - 486 p.

7-Karaulov Yu.N.(2002) Russian Language and Language Personality / Yu.N. Karaulov. – М.: Editorial URSS. – 264 p.

8-Karaulov Yu.N.(2010) Russian Language Personality and the Tasks of its Study / Yu.N. Karaulov // Language and Language Personality. – М.: the science, 1989. – p. 3-8.

9-Melnik G.S. Media Text as an Object of Linguistic Research / G.S. Melnik // journalist yearly . - № 1. - p. 27-29.

10-Sternin I.A.(2011) Analysis of Hidden Meanings in the Text / I.A. Sternin. – Voronezh : Istoki. - 66 p.

11-Fedorov A.V. (2007)Media Competence of a Person: from Terminology to Indicators / A.V. Fedorov // innovation in educational. - №10. - p.75-108.

12-Hlyzova N.Yu.(2011) Secondary Linguistic Personality from the Perspective of a Globally Open Information Society in the Context of Media Education / N.Yu. Hlyzova // scientific pedagogical journal of Eastern Siberia Magister Dixit.. - № 2. - p. 235-242.