

РИТОРИКА И КУЛЬТУРА РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ

*Сборник материалов
X Международной конференции по риторике*

1–3 февраля 2006 года

Москва
Издательство «Флинта»
Издательство «Наука»
2006

УДК 80
ББК 83.7
P55

Научные редакторы-составители:
В.И. АННУШКИН, В.Э. МОРОЗОВ

Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сборник материалов X Международной конференции по риторике / науч. ред.-сост. В.И. Аннушкин, В.Э. Морозов. — М. : Флинта : Наука, 2006. — 496 с.

ISBN 5-89349-935-2 (Флинта)

ISBN 5-02-034618-7 (Наука)

Настоящий сборник представляет собой публикации более 100 докладов и выступлений участников Юбилейной X Международной конференции по риторике, проводимой 1–3 февраля 2006 года Российской ассоциацией исследователей, преподавателей и учителей риторики. В статьях анализируется состояние современных учений об эффективной и целесообразной речи, ставятся вопросы культуры русской речи и языковой ситуации в России, обобщается опыт преподавания речеведческих дисциплин в вузе и школе.

Сборник адресован как ученым и преподавателям-словесникам, специалистам в области русского языка, риторики, культуры речи, искусства общения, ораторского мастерства, так и всем, кого волнуют судьбы русского языка и русской речевой культуры.

УДК 80
ББК 83.7

Научное издание

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина

РИТОРИКА И КУЛЬТУРА РЕЧИ

В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Сборник материалов X Международной конференции по риторике
1–3 февраля 2006 года

Подписано в печать 11.01.2006 г. Формат 60×88/16.

Усл. печ. л. 0,0. Уч.-изд. л. 0,0.

Тираж 500 экз. Изд. № 1181

Издательство «Наука», 117997, ГСП-7, Москва В-485, ул. Профсоюзная, д. 90

ООО «Флинта», 117342, Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, комн. 345.

Тел./факс: 334-82-65; тел. 336-03-11,

E-mail: flinta@mail.ru, flinta@flinta.ru Web Site: www.flinta.ru

ISBN 5-89349-935-2 (Флинта)

ISBN 5-02-034618-7 (Наука)

© Коллектив авторов, 2006

СОДЕРЖАНИЕ

<i>М.А. Аверина.</i> Роль фразеологизмов-союзов в создании эмоционально-экспрессивной окраски высказывания	9
<i>А.А. Акишина, А. П. Бубнова.</i> Концепция развития речевых умений в курсах по риторике и культуре речи	12
<i>Г.В. Александрова.</i> Интеграция уроков риторики и русского языка в рамках проектного метода	16
<i>О.А. Александрова.</i> Пауза колебания как отражение стиля жизни общества	20
<i>Т.В. Анисимова, К.Г. Урванцев.</i> О внутрижанровых разновидностях рекламы	25
<i>В.И. Аннушкин.</i> Русская философия слова и современные науки о речи — слове — языке	30
<i>В.П. Антонов.</i> Контролирующие материалы для нефилологических специальностей по речеведческому курсу «Русский язык и культура речи»: требования, содержание, объем	36
<i>С.М. Антонова.</i> Когнитивная аксиома человека говорящего «текстоцентризм : тествоцентризм = риторика : антириторика»	43
<i>Т.С. Антонова.</i> Источник риторической модели современного человека говорящего: свобода глазами студента	49
<i>З.Ш. Арсланбекова.</i> Без чувства идеи холодны (Метафора как риторический прием в военной повести 1941–1945 годов)	54
<i>О.Б. Афанасенко.</i> Вербальный намек в системе речевых тактик педагогического воздействия (риторический аспект)	59
<i>Т.И. Баева.</i> О некоторых понятиях герменевтики	63
<i>В.Н. Базылев.</i> Интерактивная компетенция в профессионально-значимых ситуациях общения (из опыта подготовки переводчиков)	67
<i>Б.Г. Бобылев.</i> Проповеди профессора Московской Духовной Академии К.Е. Скурата как явление современного духовного красноречия	72
<i>Т.И. Бочарова.</i> Специфика этикетно-непринужденной речи в профессионально-педагогической деятельности учителя	77

<i>А.М. Бычкова.</i> Комплименты как средство этико-эстетического общения (на материале романа И.С. Тургенева «Рудин»)	79
<i>Е.В. Великанова.</i> Предметные отвлеченные фразеологизмы как одно из средств выразительности речи	84
<i>Р.Я. Вельц, Е.А. Яковлева.</i> Культура речи и коммуникативная грамотность общества	87
<i>Н.В. Ветрова.</i> К вопросу об уровне речевой культуры студентов	91
<i>Н.В. Волошина.</i> Воспитание толерантности в процессе обучения умению дебатировать	96
<i>О.Г. Вялышина.</i> Обучение студентов (будущих учителей) жанрам несогласия	98
<i>Е.Г. Гимпельсон.</i> Переговоры: проблемы обучения	104
<i>Н.П. Гордеев.</i> «Общие места» и проблемы понимания, объяснения и убеждения	109
<i>О.В. Гордеева.</i> Проблемная лекция в профессионально- коммуникативной деятельности школьного педагога	113
<i>Л.Н. Горобец.</i> Роль «педагогической риторики» в подготовке учителя-нефилолога	117
<i>Г.И. Гущина.</i> О категоричности просьбы в русском диалоге	121
<i>В.В. Данилина.</i> Публичная речь как средство формирования имиджа президента	124
<i>А.Ф. Зиновьева.</i> Прикладная риторика и межкультурная коммуникация	129
<i>С.А. Золотарева.</i> Судебное красноречие — неотъемлемый элемент подготовки будущих юристов	131
<i>Т.М. Зыбина.</i> Риторика в вузе как средство обучения	135
<i>И. Иакобшвили.</i> О некоторых особенностях бытовой дискуссии (на материале повести А.П. Чехова «Моя жизнь. Рассказ провинциала»)	139
<i>Л.А. Исаева, Ю.Н. Сичинава.</i> Оказиональное словотворчество: возможности риторического воздействия (на материале текстов В. Маяковского)	145
<i>Н.А. Инполитова.</i> Специфика реализации методов обучения на занятиях по риторике	150
<i>П. Истрате.</i> Риторика спортивного репортажа (на материале телекомментариев Н.Н. Озерова и К.И. Махарадзе)	154
<i>Н.А. Карлик.</i> «Светское общение» в ментальном языковом сознании	159

<i>А.Г. Ким.</i> Мифологические средства формирования имиджа в PR-текстах	163
<i>К.М. Климович.</i> Из истории происхождения терминологии общей риторики второй половины XVIII – первой половины XIX века	167
<i>Л.Н. Колесникова.</i> Риторическая культура современного педагога ...	171
<i>Т.В. Кондрацкая.</i> Формирование коммуникативного имиджа педагога в условиях вузовской подготовки	177
<i>А.С. Крапивенский.</i> Риторические приемы в рекламном тексте	181
<i>А.С. Кудрякова.</i> Речевой жанр поздравления: лингвориторический аспект	185
<i>Т.В. Князькова.</i> Нарратив как способ организации эффективного профессионального поведения (на примере обвинительных речей А.Ф. Кони)	189
<i>З.И. Курица.</i> Ментальный речевой поступок – условие развития нравственной культуры личности	192
<i>Н.В. Ладыженская.</i> Система обучения речевым жанрам в школьной риторике	197
<i>Т.Л. Лейниш.</i> Творческий портрет художника-иллюстратора как речевое произведение учителя-словесника	200
<i>Н.А. Лемякина.</i> Лингводидактические и теоретические проблемы развития коммуникативной личности младшего школьника	203
<i>В.Ю. Липатова.</i> Типологические подходы античных риторов к категории адресата	206
<i>Л.П. Лунева.</i> Проблемные аспекты культуры речи преподавателя вуза в контексте модернизации образования	210
<i>И.П. Лысакова.</i> Риторика – азбука PR	215
<i>Е.Н. Мажар.</i> Манипулятивное воздействие в публичной речи	219
<i>Н.Н. Макарова.</i> Роль коммуникативной игры в формировании навыков общения учащихся начальных классов	225
<i>Н.А. Мартыанова.</i> Риторика восприятия: семантико-функциональное поле слов со значением цвета (на материале произведений А.И. Куприна)	228
<i>О.И. Марченко.</i> Риторика как интегральная дисциплина	233
<i>Н.И. Махновская.</i> К вопросу о типологии аргументации	236
<i>С.В. Меньшенина.</i> К вопросу о жанровом разнообразии эпидейктической речи	243

<i>С.А. Минеева.</i> Позиционирование как условие и инструмент диалогичности риторического текста	248
<i>А.К. Михальская, А.В. Михальский.</i> Особенности речевого поведения продавца-консультанта и покупателя в «диалоге продаж»	250
<i>В.В. Мишечкина.</i> Формы контроля за знаниями студентов (из опыта преподавания курса «Культура речи и стилистика»)	257
<i>Е.Е. Молчанова.</i> Речевое общение и «золотое правило» морали ...	262
<i>М.В. Максименкова.</i> Юридический дискурс как институциональная форма общения	264
<i>В.Э. Морозов.</i> Особенности курса «Культура речи» в филологических и нефилологических вузах	269
<i>Нгуен Бик Лан.</i> Жанр коммерческой корреспонденции в современной деловой словесности	274
<i>М.Е. Новичихина.</i> Коммуникативная эффективность коммерческого названия: об относительности понятия	279
<i>Т.Г. Някк.</i> Риторические возможности фигур перечислительного ряда	280
<i>Е.В. Орлова.</i> Курсы «Русский язык и культура речи» и «Практическая риторика» в системе профессиональной подготовки врачей	283
<i>Е.Г. Оршанская.</i> Изучение педагогической риторики на факультете иностранных языков	287
<i>Т.И. Осина.</i> Формирование нравственно-риторических идей в процессе демонстрации видеозаписи на уроках риторики	291
<i>Н.В. Панченко.</i> Референциальное описание композиции текста	296
<i>О.Н. Паршина.</i> Стратегия формирования эмоционального настроя в президентской риторике	301
<i>Е.А. Пекарская.</i> Риторика прецедентного текста (Прагматика интертекста «Синяя Борода» в немецкой сказке) ...	306
<i>Е.А. Перфильева.</i> Аллюзия как принцип создания заголовков в журнале «Мир и дом. Санкт-Петербург»	311
<i>А.И. Попова.</i> Использование демонстративов для создания эффекта поэтической неопределенности (на примере «Портрета мэйдостранцев» Анри Мишо)	316
<i>М.Н. Пряхин.</i> Слово и зрелище (учение П.А. Флоренского о строении слова и проблема теории элементов зрелища)	321
<i>Н.К. Рязанов.</i> Проблемы межнационального общения коренного населения с новыми землячествами	325

<i>К.В. Рубчевский, Н.Н. Нагорный.</i> Античная «заря» риторики и ее сегодняшний день	332
<i>А.В. Рудакова.</i> Коммуникативный тренинг «Утешение»	337
<i>М.Р. Савова.</i> Учебно-методическое обеспечение курса «Русский язык и культура речи»	342
<i>Л.К. Салиева.</i> Риторика и анализ идейного содержания художественного текста	347
<i>М.С. Саломатина.</i> Филолог как коммуникативная личность	352
<i>О.С. Серегина.</i> Конспект урока как коммуникативное явление профессиональной деятельности учителя русского языка и литературы	354
<i>П.В. Силаев.</i> Формирование аргументативной компетенции в учебном аргументативном дискурсе	358
<i>Е.С. Симакова.</i> Обучение школьников созданию адресного текста на уроках риторики	363
<i>Л.А. Сомова.</i> Риторический замок урока литературы	368
<i>И.А. Стернин.</i> Коммуникативный тренинг как форма практического обучения эффективной коммуникации	373
<i>Е.С. Стрельникова.</i> Средства внешней диалогичности в радиорекламе	376
<i>М.А. Стрелкова.</i> Коммуникативное упражнение с социокультурным компонентом убеждения на уроках РКИ	381
<i>М.В. Субботина.</i> Риторический взгляд на состав учебного предмета	386
<i>Е.Н. Тарасова.</i> К вопросу о коммуникативном стиле как исторически сложившейся национальной манере общения	393
<i>Е.Е. Тимофеева.</i> Языковая игра и культура речи	399
<i>В.В. Тихова.</i> Элективный курс «Обучение рецензированию»	404
<i>С.Е. Тихонов.</i> Риторика и эффективность образовательной деятельности	409
<i>Е.Б. Тихонова, С.Е. Тихонов.</i> О роли риторики как учебной дисциплины: античность и современность	414
<i>Е.А. Филиппова.</i> О проблеме отношений риторики и выразительного чтения в системе образования	419
<i>Ж.И. Фридман.</i> Особенности значения слова в языковом сознании (На примере слов «жадность» и «жалость»)	425
<i>Н. Харшиладзе.</i> Употребление глаголов движения и их производных в учебно-научных текстах	430

<i>М.С. Хлебникова.</i> Ното loquens в свете современных риторических представлений	435
<i>Н.М. Царевская.</i> Риторика и культура общения в школе: из опыта преподавания	439
<i>Е.П. Черногрудцева.</i> Упражнения, направленные на совершенствование видов речевой деятельности (к вопросу о содержании дисциплины «Основы речевой коммуникации»)	442
<i>Л.С. Чикилева.</i> Американский президентский дискурс как разновидность политического дискурса	451
<i>И.Ю. Чистякова.</i> Роль и место реципиента в публичной речевой ситуации	446
<i>А.А. Чувакин.</i> Ортология и риторика как базовые дисциплины коммуникационной подготовки специалистов по направлению «Филология»	457
<i>М. Шарафельдин.</i> Жанры современного дипломатического языка	463
<i>Н.В. Шикеров.</i> О различиях «внутренних форм» при метафорическом переносе русских и болгарских глаголов движения	468
<i>А.В. Щербаков.</i> Курс риторики для студентов-журналистов	471
<i>Ю.В. Щербинина.</i> Курс «Речевая агрессия как педагогическая проблема» в практике вузовского преподавания	476
<i>Т.В. Шмелева.</i> Культура речи: текстоцентричный вариант курса	481
<i>И.Ю. Ярмульская.</i> Виды и функции повторов в современном церковном послании	485
Российская ассоциация исследователей, преподавателей и учителей риторики	490
Устав	491
Совет Риторической ассоциации	496

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-СОЮЗОВ В СОЗДАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНОЙ ОКРАСКИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

М.А. Аверина

Важность изучения риторики становится в наши дни все более очевидной. Старинная наука возрождается, растет всеобщий интерес к ней. Новая общественно-речевая практика требует обобщения, научных размышлений и ждет рекомендаций от ученых.

Одна из тенденций современного русского языка — развитие аналитизма в выражении синтаксических отношений: стремление четко, логически верно выразить мысль. Расширение круга союзов идет в основном за счет фразеологических процессов. Этот процесс, начавшийся в период раннего средневековья, обозначился в XIX веке и быстро развивается на современном этапе. За счет фразеологизмов-союзов расширились языковые возможности выражения разнообразных смысловых отношений, экспрессивности в предложении — в высказывании.

Фразеологизмы-союзы в основном (90%) определяют структуру синтаксического ряда, но не определяют его количественного объема, что и способствует выражению субъективного отношения к высказанной мысли.

Например, первый компонент фразеологизма-союза *не... а* может повторяться два-три раза, присоединяя до четырех членов в одном синтаксическом ряду. Повторение первого компонента-частицы не усиливает сему отрицания. Второй компонент-лексический союз *а* вносит сему противопоставления. Повтор теснее связывает распространенные компоненты и выступает в качестве расчленяющего фактора. Граница между отрицанием и противопоставлением становится ярко выраженной. Так формируются разделительные отношения, оформляемые между членами синтаксического ряда фразеологизмом-союзом *не... а*.

К атрибутам высокой нравственности я отнесла бы и терпимость. Не всепрощение, не безропотную покорность, а терпимость, основанную на глубоком уважении к мыслям и поступкам другого человека (Р. Полякова).

В приведенном выше предложении повтор первого компонента фразеологизма-союза *не... а* выступает в качестве средства интенсификации высказывания, усиления его смыслового центра.

Люди этой партии говорили, вспоминая Суворова, что надо не думать, не накалывать иголками карту, а драться, бить неприятеля... (Л. Толстой).

В данном предложении повтор выступает в качестве средства распространения действия.

Первая часть фразеологизма-союза **не... а** проявляет своеобразную автономность по отношению ко второй части союза, присоединяя целые синтаксические ряды, что способствует наделению высказывания эмоциональной силой.

...не городского и не деревенского, а бивуачного типа был этот поселок (В. Распутин).

В приведенном выше предложении первый и второй члены синтаксического ряда соединены лексическим союзом **и**: «**не** городского и **не** деревенского». Двукратное повторение первого компонента фразеологизма-союза **не... а** усиливает сему отрицания совокупности «городского и деревенского». С помощью второго компонента описываемого фразеологизма этой совокупности противопоставляется другой тип застройки поселка — «бивуачный». Таким образом, усиливаются разделительные отношения между совокупностью первого и второго членов синтаксического ряда и его третьим членом и формируется отрицательная коннотация. Повтор является средством усиления субъективно-модального значения, в частности упрека.

Жизненная задача заключается в том, чтобы прекрасными были не столько наши слова, сколько мысли и поступки, сколько наши дела, которые и выражают самое существо нашей жизни (Ю. Андреев).

В приведенном выше предложении лексический союз **и** соединяет члены первого синтаксического ряда («мысли и поступки»). Второй компонент фразеологизма-союза **не столько... сколько**, повторяясь два раза, присоединяет два последних члена второго синтаксического ряда: «мысли и поступки», «дела». Повтор второго компонента данной фразеологической единицы указывает на усиление степени значимости второго компонента сочинительного ряда по отношению к первому при неполном отрицании противоположности последнего.

Не только с того места внизу, где он (Наполеон. — М.А.) стоял, не только с кургана, на котором стояли теперь некоторые генералы, но и с самых флешей (...) нельзя было понять, что делалось на этом месте (Л. Толстой).

Двукратный повтор первого и второго компонента фразеологизма-союза **не только... но** и делает трехчленным синтаксический

ряд («с места», «с кургана», «с флешей») и расширяет панораму места действия.

Предложения открытой структуры оформляют фразеологизмы-союзы **не то... не то, то ли... то ли**.

...с семи до двенадцати работали в колхозе **то ли** на подвязке лозы, **то ли** на прополке огурцов, **то ли** на уборке алычи... (Ю. Андреев).

Трехкратный повтор первого и второго компонента фразеологизма-союза **то ли... то ли** делает трехчленным синтаксический ряд («на подвязке», «на прополке», «на уборке») и усиливает затруднительность выбора выдвинутых предположений.

Во фразеологизме-союзе **чем... тем** может повторяться и первый, и второй компоненты. Структура сложного предложения становится трех-, четырехчастной.

Чем больше динамика, **чем** ярче цветовая гамма, **чем** замысловатее техническое решение, **тем** эффективнее световая реклама (С. Медунов).

В данном предложении трехкратный повтор первого компонента фразеологизма-союза **чем... тем** делает четырехчастной структуру предложения и усиливает сему степени («больше динамика», «ярче цветовая гамма», «замысловатее техническое решение») и образует восходящую градацию, экспрессивность предложения возрастает.

Чем сильнее давить на пленку, **тем** выше избыточный столб жидкости, **тем** больше его давление (А. Перышкин).

Повтор второго компонента фразеологизма-союза **чем... тем** делает трехчастной структуру предложения и усиливает сему следствия («выше столб», «больше давление»).

Таким образом, двух-, трех- и четырехкомпонентные фразеологизмы-союзы в основном (90%) определяют структуру синтаксического ряда и увеличивают количественный состав его членов, при этом первая часть фразеологизма-союза проявляет своеобразную автономность по отношению ко второй части союза, что и создает особую эмоционально-экспрессивную окраску предложения, высказывания.

Использованная литература

1. Аверина М.А. Структурно-семантические и функциональные свойства фразеологизмов-союзов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2004.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. М.: Русский язык, 1985. Т. 1–4.
3. Чепасова А.М. Фразеологизмы в нашей речи. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В КУРСАХ ПО РИТОРИКЕ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

А.А. Акишина, А.П. Бубнова

Курсы риторики и культуры речи в нефилологических вузах нами рассматриваются как дисциплины, призванные не только развивать навыки устной речи (в первую очередь ораторской) или письменной (в первую очередь деловой переписки), но и формировать умения межличностного диалогического общения, как с носителями родного языка, так и с иностранцами. Хочется обратить внимание на последнее — на умение общаться с людьми других культур (межкультурный диалог), которое требует навыка общаться не от себя, а с учетом ментальности собеседника. С нашей точки зрения, такое обучение в настоящее время очень актуально в связи с расширением международных контактов, но не только абсолютно не обеспечено, но даже необходимость в нем недостаточно осознается. Мы включаем эту проблематику в наши курсы культуры речи и риторики. Например:

- что необходимо учитывать в межэтническом диалоге,
- какие нормы общения существуют у разных народов,
- как проявлять терпимость к чуждому для нашего менталитета мнению, но принятому в культуре собеседника,
- как высказать свое отношение к проблеме, не оскорбив национальных чувств собеседника и т.д.

«В каждой народной душе есть свои сильные и слабые стороны, свои качества и свои недостатки. Но нужно взаимно полюбить качества народных душ и простить их недостатки. Тогда лишь возможно истинное общение» (Н. Бердяев) — эпиграф к разговору о межкультурном диалоге.

Нами включаются в программы риторики и культуры речи базовые понятия основ коммуникации, психология межличностной коммуникации, межэтническая коммуникации.

Важная, с нашей точки зрения, практическая задача, которая решается в этих курсах, — это самопознание личности, то есть осознание себя как коммуниканта, со всеми присущими плюсами и минусами. Предлагаются задания типа: «Наблюдай и размышляй» — это самооценка себя как коммуниканта (как я говорю, что я говорю, каково мое поведение по отношению к собеседнику, как я слушаю

собеседника, то есть «мой речевой портрет: я — на занятиях, я — на экзамене, я — среди друзей на отдыхе, я — в доверительной беседе с близкими, я — в кругу незнакомых людей, я — в конфликтной ситуации и т.д.).

Проводится оценочное анкетирование коммуникативных способностей данного студента другими студентами. Студенты анализируют различные ситуации общения с точки зрения как вербальных, так и невербальных средств общения. Кстати, невербальным средствам общения уделяется большое внимание, так как студенты, в большинстве своем, не знакомы с этой стороной общения и не задумываются над тем, как воспринимает их по невербальному поведению собеседник. Знакомство с невербальными средствами общения особенно важно при межкультурном диалоге, на что тоже обращается внимание.

Наблюдения за своей и чужой речью приводит студентов к таким выводам: «очень немногие люди умеют правильно, логично и красиво общаться: много слов-паразитов, неоправданные вульгаризмы, обилие жаргонных слов и сниженной лексики, особенно тогда, когда собеседник затрудняется выразить свою мысль». Подобные наблюдения над собственной речью и речью своих сокурсников и друзей дают возможность студентам понять необходимость сознательной работы над словом. Ведь через слово организуется вся деятельность человека, а через деятельность и сама жизнь. Через слово мы воспринимаем человека, через слово мы оцениваем его. Бедность речи человека выдает бедность его мысли, небрежность и нечистоплотность речи — свидетельство сумбурности мышления и сомнительности чувств.

Студенты недостаточно владеют «мышлением в понятиях» (Л.С. Выготский), особенно системой духовно-нравственных понятий, которые развивают личность и формируют мировоззрение. Причина — в резко сужающемся у студентов-филологов объеме чтения художественной и философской литературы. «Почти всегда непонятно не самое слово, а у ученика вовсе нет того понятия, которое выражает данное слово, так как слово всегда готово, когда готово понятие» (Л.Н. Толстой). Чтобы слово и понятие стали собственностью студента необходимо применение метода концептуального анализа. Наша цель — дать полное знание о понятии, существующем в сознании носителей культуры («концептоносителей» Д.С. Лихачев). Мы широко практикуем работу со словом, его толкованием, с лого-

эпистемами (В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова). Например: какую из этих двух фраз вы бы выбрали и почему? *20 век — век ушедший и век в нас остающийся. 20 век — столетие ушедшее и столетие в нас остающееся.* Или: создаем альтернативный словарь. Поясните: *Он приятный собеседник, я имею в виду...*

В речи студентов-нефилологов редко встречаются пословицы и литературные афоризмы, цитация заимствуется в основном из реклам или популярных песен не очень высокого литературного стиля. Работа над афоризмами, с нашей точки зрения, должна вестись постоянно.

Студенты, стремясь к эмоциональности речи и не имея большого словарного запаса, прибегают к вульгарным словам, считая, что таким образом они усилили эмоциональность своей речи: «А как обойтись без вульгаризма, если я хочу сказать, как мне это не нравится, ведь все остальные слова не такие эмоциональные!» (Из выступления студента на дискуссии «Красота русского слова».)

Наблюдения над тем, как слушает нас собеседник, заставляет студентов сделать такие горькие выводы: «Очень немногие, даже близкие люди (в том числе и родители), умеют слушать. Самый большой недостаток русского человека — это неумение выслушать другого человека. Все спешат высказаться сами. Говорят много, подолгу, с подробностями, не давая тебе включиться в речь. Когда же ты начинаешь говорить, то видишь в глазах собеседника незаинтересованность» (из анкет студентов). В то же время, по экспериментальным наблюдениям исследователей (И.А. Стернин), доминантной чертой коммуникативного идеала является умение слушать, что в первую очередь выделяется всеми опрошенными (особенно женщинами и людьми старше тридцати лет).

В курсы риторики и культуры речи включается работа над формированием мировоззрения учащегося и обучение мыслительной деятельности.

Современные педагоги и психологи отмечают, что отождествление мышления и интеллекта приводит к заблуждениям в сфере обучения. Педагоги считают, что учащимся с высоким уровнем интеллекта не нужна специальная подготовка в сфере мышления, а с низким уровнем интеллекта — ничего не поможет. Это ошибка. Мышление — «операционные навыки, с которыми интеллект воздействует на опыт». Школа часто учит сме-

калке, считая, что мудрость приходит с годами. Мы же думаем, что мудрости можно учить, так как она зависит от восприятия, которое можно формировать.

Учащиеся чаще обучаются реактивному мышлению: вот тебе то-то и то-то, скажи, что ты об этом думаешь. А в жизни требуется активное мышление. Сначала надо самому найти информацию, потом рассуждать об этом. Необходимо деятельностное мышление: выделить цели, приоритеты, альтернативы, учет взглядов других людей и т.д.

Мы разделяем мнение современных психологов, что в нашем, как и в западном мышлении, традиционно силен критический акцент. Он уходит корнями в древнегреческий период, в период ренессанса и средневековья. В те времена, когда, как и сегодня, была огромная потребность в радикальных переменах, отсюда развивается критическое мышление. Но общество сейчас требует не только критики, но и созидательной энергии, позитивного мышления. Критическое мышление очень важно и является неотъемлемой частью общего процесса мышления, но это лишь часть мыслительной деятельности, и надо обучать не только ему, но и конструктивному, активному мышлению. А это можно развить через «нестандартные задания», куда входят задания «забавного» характера (*«ваши первые приказы по институту, если бы вы были сейчас выбраны ректором»*), через задания на конкретные темы (*«как разгрузить от транспорта улицы Москвы»*), через обсуждение темы, затрагивающей личные интересы (*«как организовать необычную вечеринку»*), через задания на трудные темы (*«в СССР многие бытовые конфликты решались товарищескими судами. Стоит ли их восстановить?»*)

Обучение мышлению предполагает поэтапное обучение одному мыслительному действию за один раз:

1. Информационная достаточность. Расширение информации: какой информацией мы располагаем и какая еще нам нужна.

2. Критический подход к проблеме. Осторожность, сомнения.

3. Какие преимущества в таком решении проблемы? Позитивность, выгода.

4. Что мы чувствуем по этому поводу, каковы наши чувства? Интуиция, предчувствия.

5. Какие новые решения проблемы можно выдвинуть, каковы альтернативы?

6. Подведение итогов обсуждения, анализ самого процесса обсуждения.

Любую проблему можно обсудить с позиции одной составляющей, а можно с позиций всех шести приемов.

Успешна также работа в восьми мыслительных операциях:

1. Различение общей и конкретной идеи.
2. Сходство и различие в понятиях.
3. Степень истинности в том или ином высказывании.
4. Учет обстоятельств. При каких обстоятельствах данное предложение принесет пользу, а при каких — зло.
5. Учет интересов разных групп населения.
6. Первостепенная важность решения проблемы. Каковы приоритеты?
7. Учет последствий при реализации решения.
8. Выдвижение гипотез.

Итак, мы предлагаем в курсах по риторике и культуре речи для студентов-нефилологов в дополнение к имеющимся программам:

- значительную часть времени посвящать работе над словом, его толкованием, над логоэпистемами;
- больше заниматься расширением словарного запаса студентов за счет книжной фразеологии, афоризмов и пословиц, привлекая тексты из классической литературы;
- последовательно работать над развитием мышления студентов, особенно активного созидательного мышления;
- обучать психологии общения, в частности особенностям межкультурной коммуникации.

ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ РИТОРИКИ И РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА

Г.В. Александрова

Организовать эффективную проектную деятельность учащихся на уроках русского языка возможно только при постоянной работе по совершенствованию коммуникативных умений. Для этого необходима интеграция уроков русского языка и риторики.

В нашей стране понятие «интеграция» возникло из межпредметных связей, которые активно разрабатывались в 1970-е годы. Идея взаимосвязей между учебными предметами родилась в ходе поиска путей изучения целостной природы через содержание учебного материала. Отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания школьников с позиций интеграции рассматривались в трудах Я.А. Коменского, Д. Локка, М. Песталоцци. Идеи межпредметных связей в российской педагогике развивал К.Д. Ушинский. Интересно, что и в школе Л.Н. Толстого в Ясной Поляне просматриваются элементы интегрированных уроков. В качестве психологических основ процесса интеграции школьного обучения могут быть использованы идеи Ю.А. Самарина об ассоциативном мышлении.

Поиски синтеза научного знания — основная тема отечественной философии с конца XIX столетия (напр., П.А. Флоренский, В.И. Вернадский). Основателем интегрированного обучения считается американский ученый и педагог Д. Дьюи, который разрабатывал философское основание интеграции в начале XX века. В 20-х годах идеи интегрированного обучения внедряются в практику российских школ. Механическое, непродуманное соединение сведений из разных областей знаний не привело к искомой целостности, а породило дилетантов. С.И. Гессен, говоря о проблеме интеграции, в начале XX века подчеркивал необходимость правильного соотношения интеграции и дифференциации с учетом возрастных особенностей учащихся.

С начала XX века школы страны прошли следующие этапы в развитии идей интеграции: первый этап — комплексное обучение (20-е, начало 30-х годов), второй — этап реализации межпредметных связей (50–70-е годы), третий — собственно интеграции (с начала 80-х годов). Однако в учебниках дидактики, изданных в последние 10 лет, нам не удалось найти упоминания слова «интеграция». Так, Б.А. Голуб, говоря о путях повышения эффективности обучения, указывает на «соблюдение межпредметных и внутриспредметных связей» [Голуб 1999: 72], которые становятся инструментом формирования системности мышления учащихся. Попытка объединить в одном уроке несколько учебных предметов показалась очень привлекательной многим творчески работающим учителям. Первоначально интеграция коснулась предметов естественно-научного цикла, но очень скоро и преподаватели гуманитарных дисциплин увлеклись интегрированием. Журнал «Русский язык в школе», прило-

жение «Русский язык» к газете «Первое сентября» с конца 1990-х гг. содержит множество образцов интегрированных уроков.

Ученые предлагают школе множество книг, содержащих концепты интегрированных уроков. В книге А.Б. Малюшкина учитель найдет описание интегрированного урока развития речи и ИЗО, урока литературы и биологии, урока развития речи и экологии, урока литературы, истории и права и множество других нетрадиционных уроков. О самом же понятии «интеграция» сказано шесть слов и только во вступлении: «Интеграция — значит объединение в одно целое» [Малюшкин 2004: 2]. Едва ли такое определение можно считать достаточным даже для самого общего понимания столь сложного процесса. С.А. Леонов справедливо замечает: «Пока еще не существует сформированной теоретической базы, определяющей особенности интегрированных уроков, системы связей между областями научных и художественных знаний, входящих в структуру урока, его содержание и композицию» [Леонов 2003: 4]. Ученый особенно останавливается на различиях интегрированного урока и урока с использованием межпредметных связей. В интегрированном уроке, по мнению С.А. Леонова, необходимо рассматривать предмет изучения в единстве и целостности, когда «сведения разных наук и искусств не только дополняют друг друга, но и составляют определенный **сплав, комплекс** (выделено мной. — А.Г.), необходимый для восприятия учащимися предмета изучения в целом» [Леонов 2003: 8].

В связи с этим встает вопрос о том, на какой базе возможна интеграция риторики и других учебных предметов. По нашему мнению, такой базой может стать проектный метод, суть которого состоит в самостоятельном решении школьниками конкретной проблемы. В ходе реализации проекта учащиеся ищут пути решения проблемы, создают портфолио и готовят презентацию своего проекта. Другими словами, проектный метод можно рассматривать как один из возможных вариантов организации самостоятельной работы школьников.

При работе над учебным проектом учитель имеет возможность органично совершенствовать умения спорить, слушать, выступать публично и оценивать публичные выступления других, работать с текстами разных жанров и стилей и др. При живой заинтересованности темой проекта дети понимают актуальность работы над коммуникативными умениями, вследствие чего работа эта становится более эффективной. Покажем, как на основных этапах проектной деятельности уже в 5–6 классах могут совершенствоваться различные умения.

Этапы проекта	Совершенствуемые умения
Постановка проблемы.	Спорить, слушать, вести этикетный диалог.
Выдвижение гипотез решения проблемы и планирование деятельности по реализации проекта.	Овладевать этикетными средствами в ситуации спора, отказа.
Сбор и структурирование информации. Оформление проектной папки (портфолио).	Определять замысел текста, анализировать исходный текст, создавать текст пересказа. Определять вид чтения, уровень владения читательскими действиями.
Изготовление и оформление продукта.	По условным обозначениям исправлять тексты, находить и обозначать в «чужом» тексте коммуникативные недочеты.
Выбор формы презентации и подготовка презентации.	Ориентироваться в ситуации общения, учитывать аудиторию. Исправлять ошибки в своей собственной речи.
Презентация.	Распределять дыхание, регулировать громкость голоса и темп речи, выделять главные по смыслу слова.
Рефлексия.	Оценивать соответствие выбранного вида общения речевой ситуации. Характеризовать и оценивать голос товарища. Находить отклонения от норм в речи. Определять богатство и точность речи.

Таким образом, мы видим, что проектный метод позволяет совершенствовать основные умения, входящие в программу риторики.

Использованная литература

1. Голуб Б.А. Основы общей дидактики. М., 1999.
2. Леонов С.А. Литература: Интегрированные уроки: 8–9 классы: Пособие для учителя. М., 2003.
3. Малошкін А.Б. Конспекты интегрированных уроков гуманитарного цикла: Пособие для учителя. М., 2004.

ПАУЗА КОЛЕБАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ СТИЛЯ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

О.А. Александрова

«Какова у людей жизнь, такова и речь».

Сенека

Стремительный темп жизни, ставший визитной карточкой XXI века, безусловно оказывает влияние на все виды деятельности, в том числе и на речевую. Современные люди часто ограничены во времени, причем немалую роль в этом играет дистантное общение с помощью новейших информационных технологий (Интернет, SMS-сообщения, сотовая связь). Это одна из причин распространенной сейчас привычки говорить прерывисто, знаменательными словами (часто искаженными согласно моде), не заботясь о плавности и красоте высказывания. В связи с этим в ситуации контактного общения временные затраты на формулирование мысли огромны. Многие сталкиваются с проблемой «*Как бы это сказать?*» и не могут самостоятельно решить ее. Трудности адекватного самовыражения проявляются в речи в виде паузы колебания (далее — ПК), т.е. непреднамеренной остановки информационного потока в процессе говорения.

ПК, выполняющая роль опоры при речепорождении, имеет множество экспонентов: незаполненная пауза, вокализации (э-э, м-м и т.п.), слова-паразиты, удлинение звуков, невербальная пауза (покашливание, вздох, смех, цоканье языком и т.п.), повтор слова, слога или звука, неоконченные высказывания, рестарты (повторные начала) и фальстарты (неудачные начала).

Исследование спонтанной речи людей (60 человек), различающихся по полу, возрасту, образованию, опыту публичной речи, позволило выстроить иерархию экспонентов ПК в зависимости от частоты их появления. Больше других распространены слова-паразиты (43%), незаполненные паузы (21%), удлинения звуков (14%) и вокализации (7%), причем первые два вида ПК используются всеми испытуемыми. Эти статистические данные удивляют не столько неравномерным распределением различных видов ПК, сколько перегруженностью речи словами-паразитами: они встречаются почти так же часто, как все остальные экспоненты вместе взятые, и в два раза превосходят количество незаполненных пауз. Слова-паразиты — это болезнь современного общества, которая прогрессирует с каждым

днем. Кстати, название говорит само за себя, ведь, как известно, паразит — организм, живущий за счет других и вредящий им.

Как ни парадоксально звучит, но в молодежной среде существует даже «мода» на слова-паразиты. Так, в качестве ПК широко используются следующие десемантизированные лексические единицы: *чисто, так, ну, вот, там, в принципе, вообще, просто, как бы* и др. Они являются чем-то вроде входного билета, без которого, по словам респондентов, молодые люди не будут поняты и приняты в группе сверстников. Для подтверждения этой мысли приведу выдержку из высказывания юноши (20 лет) о роли телевидения в его жизни (где \ — незаполненная ПК): *Обычно так \ ну есть время, интересные фильмы идут \ так. А-а так ну там \ например, ну я даже не знаю.* В этом примере хорошо видно, что ПК демонстрирует внимательному слушателю многие трудности, испытываемые говорящим: обдумывание содержания, поиск адекватной лексической единицы, припоминание названия, конструирование высказывания и др. Слова-паразиты настолько прочно вошли в сознание большинства людей, что их появление становится предсказуемым: они встречаются через равные промежутки времени, задавая ритм высказыванию: *Просто я вообще даже не могу вообще такое с-слышать вообще ничего.*

Подчеркну важность анализа частицы *как бы* и вот почему: она легко переходит от одного говорящего к другому, надолго «приживается» и продолжает «заражать» других: *Ну, как бы раньше мы жили, телевизора не было, ну а та-ак, как бы не часто я его смотрю.* Е.В. Ключев справедливо называет ее не только паразитической, но и еще «в большей мере паралитической», так как она «уничтожает реальный смысл высказывания — она уничтожает смысл вообще, смысл как таковой» [Ключев 2000: 10].

Частица *как бы*, согласно классификации Н.Д. Арутюновой представляет «модальный оператор неопределенности» [Арутюнова 1999: 851]. Быстрое распространение этого слова-паразита привязанность к нему, независимо от социальных характеристик говорящего, закономерно. Одна из причин кроется в стремительном образе жизни, который далеко не всем удается вести без ущерба. Людям часто не хватает времени на осмысление происходящего, осознание своих потребностей и мыслей, что непременно приводит к прерывистой речи: *Если что-нибудь такое в стране происходит там или что-нибудь такие события, то тогда.* И в подтверждение своих слов сошлюсь на образ. Современный стиль жизни иногда напоминает езду в ско-

ром поезде, из окна которого удастся разглядеть лишь мелькание деревьев. Таким образом, сознание большинства современных людей, названных Е.В. Клюевым «поколением КАК БЫ», характеризуется неопределенностью и неясностью. Этому в немалой степени, помимо *как бы*, способствуют и другие слова-паразиты: *какой-то, как-то, что-нибудь, просто, в общем, в общем-то, этот, такой* и т.п.

Возникает парадокс: активные люди требуют от собеседника плавного потока информации, а сами, выступая в роли говорящего, не могут обойтись без ПК, затрачивая на передачу смысла неоправданно много сил и времени. Например, в ходе исследования выяснилось, что некоторые респонденты делают более 150 ПК в сообщении, состоящем из 300 фонетических слов, т.е. около половины высказывания — это различные паузы! О небрежном отношении к качеству собственных высказываний свидетельствует тот факт, что ПК чаще фиксируются в чужой речи (53,3 %), чем в своей (35 %).

Конечно, надо признать, что ПК встречаются у всех людей, хотя и отмечается влияние некоторых социальных характеристик говорящего. Так, результаты исследования свидетельствуют о том, что чем выше уровень образования информантов, тем меньше незаполненных ПК, удлинения звуков, слов-паразитов, повторов и фальстартов в их речи. У представителей гуманитарного профиля количество незаполненных ПК, слов-паразитов и удлинения звуков меньше, чем у людей с негуманитарным образованием. С возрастом уменьшается число слов-паразитов, удлинения звуков и повторов.

Беглый взгляд на исследуемую проблему в диахроническом аспекте подтверждает мысль о том, что спонтанная речь без ПК звучит неестественно. Так, в произведении XIX века читаем: «Берсенеv вообще не грешил многоглаголанием и, когда говорил, выражался неловко, с запинками, без нужды разводя руками» [Тургенев, 1985: 6]. А ведь Берсенеv «философ, третий кандидат Московского университета» [Тургенев, 1985: 5].

Писатели-классики редко прибегают к точному воспроизведению живой речи, предпочитая описание (см. пример выше). В художественной литературе прошлых лет ПК встречаются крайне редко и, как правило, только чтобы подчеркнуть объективные причины их появления: волнение, нежелание (невозможность) говорить, плохое физическое состояние, обдумывание вопроса и т.п.: «Хорошо, коли отсидимся или дождемся сикурса; ну, а коли злодеи возьмут крепость? — Ну, тогда... — тут Василиса Егоровна заикну-

лась и замолчала с видом чрезвычайного волнения» [Пушкин 1970: 129]. Можно сделать вывод о том, что, по крайней мере, два века назад общество высоко ценило культуру речи, а авторы заботились о своих читателях.

К сожалению, современные писатели слишком часто прибегают к ПК для имитации реального общения, не обращая внимания на негативные последствия такой «естественности». Как известно, речь любого человека формируется на основе его общения с другими людьми, живущими и работающими рядом — дома, на работе, в транспорте, говорящими с ними в быту, по радио, телевидению и т.п. А наши отмечены «общим телевизионным и радиокосноязычием, малым в целом объемом культуры вещающих, бесконечным количеством слов-паразитов на единицу речи, каскадом неверных ударений в самых пространственных словах и пр.» [Александров, 2003: 26]. В качестве примера речевой бедности приведу диалог из популярной сейчас книги:

- *А-а-а*, — *пробормотал один*, — *ты, это, того, в общем.*
- *Да*, — *отреагировал другой*, — *оно, конечно, надо бы.*
- *Ну давай*, — *велел первый.*
- *А-а-а*, — *протянул второй*, — *надо, да?*
- *Да!* — *припечатал первый* [Донцова, 2003: 26].

Как ни печально осознавать, но именно так и говорят во многих случаях люди, нас окружающие. Несомненно, ПК оживляет художественные произведения, однако в то же время способствует неграмотному, неясному и многословному изложению мысли. Низкая культура современного общества — вот, пожалуй, первопричина чрезмерного распространения ПК. Современное состояние нашей страны и русского красноречия как части общей культуры никак нельзя назвать периодом расцвета. Нет сомнения, что ПК, как зеркало, отражает не столько индивидуальный стиль деятельности, сколько жизнь всех людей, выпячивая те недостатки, над которыми следует размышлять и работать. Я вовсе не за полное очищение речи (да и возможно ли это?) и тем не менее считаю, что нужно стараться говорить лучше, чем окружающие, руководствуясь мудрым афоризмом «Если хочешь изменить мир, начни с себя».

Практика показывает, что нагромождение ПК снижает ясность и определенность высказывания, а следовательно, затрудняет его понимание и раздражает слушающего. Что касается допустимого количества ПК, то здесь нет и не может быть строгих цифр, так как оно зависит от многих факторов: ситуации общения, социальных,

индивидуальных, психологических характеристик говорящего и слушающего и т.п. В целом же, используя понятия когнитивной лингвистики, полагаю, что ПК в речи может быть фигурой и фоном. ПК — неотъемлемый элемент спонтанного общения, так как ее возникновение часто обусловлено объективными причинами: неблагоприятные условия, неизбежность этапов ориентировки и планирования высказывания и т.п. В таких ситуациях она ожидаема и не вызывает раздражения у слушающего, т. е. перед нами пауза-фон. Однако субъективные причины паузации, основные из которых — неумение говорящих предвидеть и быстро разрешать языковые затруднения — способны сделать непреднамеренные остановки фигурой речи. В таких случаях собеседник не слышит ничего, кроме ПК, перестает следить за содержанием разговора, испытывает отрицательные эмоции. Образно говоря, ПК, выступающая как фигура, — все равно, что мутное стекло, через которое действительность выглядит размыто и непривлекательно.

Рассуждая о совершенствовании речи важно помнить о неоднозначном влиянии различных экспонентов ПК на собеседника. Исследование показало, что неоконченные высказывания, вокализации и слова-паразиты особенно сильно препятствуют пониманию смысла и негативно отражаются на эмоциональном состоянии слушающих. Единственный вид ПК, который не вызывает отрицательной реакции — это незаполненная пауза.

Итак, если человек стремится к эффективному общению, он должен сводить к минимуму все экспоненты ПК, заменяя их незаполненной паузой. Особо отмечу, что богатый русский язык открывает вдумчивому коммуниканту и другие привлекательные способы «маскировки» речевого затруднения: афоризмы, пословицы, цитаты и т.п.

И в заключение — последнее: в речи людей, имеющих опыт публичных выступлений, по сравнению с высказываниями информантов, которые не выступают перед аудиторией, меньше ПК вообще и незаполненных пауз, слов-паразитов и удлинения звуков, в частности. Эту закономерность можно объяснить большей компетентностью в вопросах риторики, теории языка и богатой речевой практикой представителей первой группы.

Подводя итог, подчеркну необходимость включения ораторского искусства в стиль жизни современного общества, чтобы в наш стремительный век не тратить драгоценное время на то «Как бы это сказать?» и выслушивание ПК в речи собеседников.

Использованная литература

1. *Александров Д.Н.* Самоучитель красноречия. М., 2002.
2. *Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека. М., 1999.
3. *Донцова Д.А.* Черт из табакерки. М., 2003.
4. *Клюев Е.В.* Паразиты не беспокоят? Слова-паразиты я имею в виду // *Огонек*. 2000. № 34. С. 10–11.
5. *Пушкин А.С.* Собр. соч.: В 8 т. Т. 8. М., 1970.
6. *Тургенев И.С.* Накануне. Л., 1985.

О ВНУТРИЖАНРОВЫХ РАЗНОВИДНОСТЯХ РЕКЛАМЫ

Т.В. Анисимова, К.Г. Урванцев

В настоящее время некоторые исследователи отмечают наметившийся спад интереса к изучению жанров. Так, Т.В. Шмелева пишет: «Речевые жанры (...) активно изучаются, однако здесь наметился определенный застой, поскольку программные идеи уже высказаны, «открытия» наиболее эффектных жанров состоялись, на создание же энциклопедии жанров пока никто не решается» [Шмелева 2004: 30]. Эту же тенденцию отмечает В.В. Дементьев: «Уже по количеству исследований по речевым жанрам, диссертаций по жанрам, защищенных за последние 2–3 года, хорошо видно, что общий интерес к РЖ в лингвистике действительно сильно уменьшился» [Дементьев, Фенина 2005: 6]. Вместе с тем «в действительности, конечно, жанроведческие исследования не перестали быть актуальными просто потому, что жанры существуют и до сих пор исследованы недостаточно» [Дементьев, Фенина 2005: 6]. Однако изучение риторических жанров актуально не только потому, что они исследованы недостаточно, но и потому, что это очень важно для практических целей. Жанровая определенность в постановке конкретной творческой цели на практике значительно проясняет и упорядочивает возможность ее достижения. Своевременное определение жанрового варианта будущего произведения совершенствует деловое взаимопонимание в цепочке оратор — аудитория, поскольку позволяет им опираться на креативные резервы общепринятых структурных образцов. «Проблема жанроустановления часто кажется людям

узконаучной проблемой филологии. На деле проблема жанроустановления весьма практична, и когда ее не признают таковой, возникают ошибки в понимании — иногда серьезные, а иногда и опасные» [Богин 1997: 13].

В чем же причина уменьшения интереса к изучению жанров? «Объективная сложность речевых жанров — единиц гораздо менее четких и определенных, чем единицы и нормы языка» [Дементьев, Фенина 2005: 6]. Далее авторы признают, что предлагаемые в жанроведении принципы описания жанров не приводят к положительным результатам: ни идея ключевых слов, ни идея опорных реплик, ни идея имен жанров не дает возможности однозначно и непротиворечиво определять специфику жанров речи. О том, что лингвистическая теория жанров переживает в настоящее время определенный кризис, свидетельствует и очередной выпуск сборника «Жанры речи»: если в предыдущих выпусках речь шла действительно о разработке теории жанров, то выпуск № 4, хотя и содержит, как всегда, много интересных идей и пилотных разработок, весьма далек по тематике от теории жанра, во многих случаях ссылки на то, что статья посвящена исследованию специфики определенного жанра, весьма искусственны.

С другой стороны, риторическая теория жанров не испытывает указанных трудностей, поскольку с ее помощью можно однозначно и непротиворечиво описать не только любой жанр деловой речи, но и систему жанров*. Более того, в настоящее время стало возможным переключиться на исследование внутрижанровых особенностей отдельных, наиболее востребованных общественной практикой жанров.

Очевидно, что более дробные жанровые разновидности могут появиться у любого жанра, когда количество текстов перевалит через определенную границу. Востребованность обществом, частотность употребления приводят к созданию особых форм, сходных с жанровыми, что и обуславливает появление жанровых разновидностей внутри некогда единого жанра. Именно это и произошло в настоящее время с рекламой. Отметим: в целом реклама — это единый с риторической точки зрения жанр, который может быть охарактеризован, как и любой другой, по формуле жанра. Однако

* См., например, недавно вышедшую книгу: Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г. «Речевая компетенция менеджера» (М., 2005), где выстраивается система профессионально значимых управленческих жанров. Готовится к печати книга «Речевые коммуникации в маркетинге». Исследованию подвергается также система жанров в области PR, в юридической практике и т.д.

дальнейшее описание жанровых особенностей рекламных текстов внутри жанра возможно и по специальным признакам, не характерным для других жанров.

Наблюдения показывают, что наиболее важной для характеристики внутрижанровой системы именно рекламы является классификация с точки зрения соотношения с жанрами других видов словесности. На возможность оценки риторического произведения в этом аспекте указывают многие авторы. Так, например, В.И. Карасик, анализируя жанр *анекдот*, среди прочих критериев для классификации указывает и на соотношение с различными типами текста. В результате применения этого критерия выделяются анекдот-повествование (с двумя разновидностями: рассказ о некотором событии и короткий диалог остроумного содержания), анекдот-загадка, анекдот-афоризм, анекдот-пародия [Карасик 1997: 151]. Тем более такой подход обоснован при анализе рекламы, поскольку здесь авторы сознательно стремятся подражать жанрам, имеющимся в других областях культуры: в журналистике, художественной литературе, ораторской практике. Такой подход к описанию внутрижанровых разновидностей стал возможным только после достаточно полного описания системы жанров, поскольку установить, является ли конкретная реклама стилизацией под какой-то жанр, можно только в том случае, если есть точное описание самого этого жанра.

Наблюдения над особенностями современной товарной рекламы в электронных СМИ показывают, что наиболее интенсивно используются следующие внутрижанровые разновидности:

1. Стилизации под жанры журналистики. Сюда относятся *интервью*, *репортаж*, *зарисовка*, *комментарий*. Здесь следует обратить внимание: настоящее *интервью* с целью популяризации деятельности какого-либо учреждения (например, *интервью* с директором ресторана о преимуществах именно его заведения) всегда находится за пределами рекламного блока, объемно по содержанию и должно рассматриваться отдельно (в рамках PR-жанров). В данном случае речь идет об обычной товарной рекламе, использующей лишь форму *интервью*. См., например:

(Корреспондент) Все больше молодых людей выбирают «Wrigley's spearmint», «Dablemint» и «Juisy fruit» без сахара. Давайте послушаем, почему.

(М1) Потому что она больше всех других жвачек сохраняет вкус. Поэтому она мне нравится.

(Ж1) *Это просто класс!*

(М2) *Если я забываю эту жвачку дома, то я просто начинаю нервничать.*

(М3) *Эту жвачку можно жевать, жевать, жевать и не пережевать никогда!*

(Ж2) *Вообще, она подходит мне по стилю.*

(Корреспондент) *Попробуйте и убедитесь сами. «Wrigley's spearmint», «Dablemint» и «Juisy fruit» без сахара — удивительно стойкий вкус.*

То же самое относится и к другим жанрам этой группы.

2. Стилизации под риторические жанры. Сюда относятся *агитационная речь, презентация (представление), инструкция, консультация, мнение, совет* и др. Эти формы используются особенно активно. Например, термином *агитационная речь* называется риторический жанр, в котором оратор обращается к критически настроенной аудитории и побуждает ее совершить некоторое действие в своих (самых слушателей) интересах. Жанр имеет следующие обязательные структурные части: а) проблема аудитории — часть, в которой формулируется актуальность действия для слушателей; б) описание предлагаемого — информационный блок, суть предложения; в) выгоды и преимущества — эмоциональная часть, в которой показывают, как с помощью предлагаемого решится проблема аудитории. Подобные по виду конструкции являются весьма распространенными в рекламной речи:

Вы боитесь, что выберете некачественное масло, думаете, что все они одинаковые? Тесты, проведенные экспертами журнала «За Рулем» показывают, что масло «Shell Helix Ultra» лидирует в своем классе по целому ряду показателей. Проверенное на гоночных трассах при экстремальных температурах и давлениях, «Shell Helix Ultra» уверенно побеждает на российском рынке. «Shell Helix Ultra». Ломая стереотипы.

3. Стилизации под жанры художественной литературы. Это *пьесы, сказки, загадки* и др. Стилизация под жанр *пьеса* принимает в рекламе форму спота — художественной сценки с сюжетом и персонажами, которые в процессе обыгрывания предлагаемой ситуации упоминают рекламируемый товар. Спот — одна из самых распространенных разновидностей рекламы. Здесь возможны разные по стилю формы, имитирующие различные драматические и киножанры. Так, реклама может образовывать серию роликов с одними персонажами и разными сюжетами (реклама соков «Любимый»),

строиться по принципу сериала (не только общие персонажи, но и продолжающийся сюжет — реклама чипсов «Big Bon»), имитировать мультфильм (реклама зубной щетки «Colgate») и даже немое кино (кот Борис в серии реклам «Kitekat»). Среди вариантов спота встречаются боевики (Лора Колыт в рекламе «Lady Speed Stick 24 на 7»), детективы (В. Ливанов в рекламе печенья «Bartons»), комедии (реклама «Donette от Donop») и даже исторические фильмы с реальными персонажами (так, в рекламе фирмы «Империя окон» присутствует Петр I). Однако чаще всего среди пьес встречаются забавные сценки. Здесь сам сюжет связан с рекламируемым товаром лишь косвенно (усиливает впечатление от товара), его назначение — зацепить внимание аудитории:

(Дочь) Мам, соку дай!

(Мама) Нет, сначала съешь суп!

(Дочь) А я хочу сок!

(Мама) А я тебе не дам сок, пока ты не съешь суп.

(Дочь) Ну тогда я умру. От жажды.

(Диктор) «Моя семья»!

4. Формы, не имеющие аналогов среди других видов словесности: рекламное *объявление*, *реплика*, *уникальное торговое предложение*, *анонс* и др. Здесь следует особо сказать о жанре *уникальное торговое предложение*. Конечно, любая реклама должна включать УТП, однако бывают рекламы, целиком состоящие только из этого элемента. Как правило, в этом случае сообщается о распродажах, сезонных скидках, подарках и т.п. То есть в данном случае рекламируется не сам товар, а всевозможные рекламные акции, предпринимаемые продавцом для увеличения продаж.

Отменная обувь за полцены? Такое только сейчас. Магазин «Элегант» закрывается на реконструкцию и объявляет о беспрецедентной распродаже. Стильная обувь от лучших мастеров Европы сейчас продается со скидкой до 50%. А уже осенью обновленный «Элегант» представит вам свежие коллекции обуви. Распродажа в салоне «Элегант».

Использованная литература

1. *Богин Г.И.* Речевой жанр как средство индивидуализации // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997.
2. *Дементьев В.В., Фенина В.В.* Когнитивная генеристика: внутрикультурные речевые ценности // Жанры речи. Вып. 4. Саратов: Колледж, 2005.

3. Карасик В.И. Анекдот как предмет лингвистического изучения // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997.
4. Шмелева Т.В. Речеведение в современной русистике // Русский язык: исторические судьбы и современность: Труды и материалы II Международного конгресса исследователей русского языка. М., 2004.

РУССКАЯ ФИЛОСОФИЯ СЛОВА И СОВРЕМЕННЫЕ НАУКИ О РЕЧИ — СЛОВЕ — ЯЗЫКЕ

В.И. Аннушкин

Европейская духовная и философско-филологическая традиция начинается со Слова. Начало Евангелия от Иоанна («В начале было Слово...») представляется современному лингвисту общим местом, между тем не только оно требует внятного истолкования, но и сам концепт *слово* в текстах европейской (русской, в частности) традиции не представляется достаточно проясненным. Впрочем, такого же исследования в сопоставлении терминов требуют синонимические концепты *язык* и *речь*. Концепты *слово* — *язык* — *речь* действительно употребляются как синонимы в значениях: 1) инструмента или средства общения; 2) дара или способности говорить и писать. Не касаясь терминологических различий между *языком* — *речью*, известных из языкознания, выскажем некоторые наблюдения над историей и современным бытованием этих концептов, адресовавшись к наукам, закономерно выведенным из *слова* — *языка* — *речи*.

1. Правила *языка* — *речи* — *слова* изначально представлены в текстах фольклора, где сформулированы основные постулаты рече-словесно-языкового поведения в устной дописьменной речи. Эти постулаты практической морали координируются по группам: 1) мысль — слово — дело; 2) речевые отношения; 3) правила для слушающего; 4) правила для говорящего [Рождественский 1996: 16–23]. Правила фольклорного действия со словом содержатся также в теории именованья, где говорится о принципах правильности в отношениях имени и вещи (Платон, Конфуций — см. описания в трудах А.Ф. Лосева и Ю.В. Рождественского).

2. В духовной культуре, появление которой возможно только в эпоху письменной словесности, человеческое слово восходит к Слову Божию и имеет логосический, мироустроительный смысл. Слово Божие как единство двух концептов Слово и Бог означает единство Божественного Разума (промысла, провидения) и Слова, в котором Божественный Разум реализован («И сказал Бог...»), Слово же имеет своим результатом «дело» — строение духовного и материального мира («И бысть тако...»). Триада *мысль — слово — дело* — важнейшая формула культуры, фольклорный и молитвенный топос, одна из формул риторического идеала.

3. «Слово человеческое подобно Слову Божию» [Св. Игнатий Брянчанинов: 7]. Однако человек греховен (а грехи прежде всего — словесные), он лишь устремлен к божественному идеалу, совершенству (в том числе риторическому), никогда его не достигая. Реальные образцы, модели, правила, прецеденты речевой деятельности и создают культуру — их совокупность выстраивает некоторое представление о риторическом идеале.

4. История филологии («любви к Слову») в России распадается на два периода: филологический (словесный) и языковедческий (языковой, лингвистический). Начало языковедческого периода приходится на середину XIX века, когда происходит критика «словесных наук» в лице риторики, а в трудах К.П. Зеленецкого декларируется рождение новой «науки о Слове», «общей теории слова». У него же впервые появляется термин «лингвистика» и предлагается новое строение состава наук: «речения» (не слова!) изучает лексикология, предложения — синтаксис, период — стилистика, речь — риторика [Зеленецкий 1846: 53].

5. *Слово* в русской филологической традиции оценивалось логосически: «Слово есть дар Божий». «Слово есть воплощенная мысль: посему объясняя, украшая, усовершеншая выражения, придаем чрез то самое и мыслям ясность, красоту и совершенство». В учебниках риторики и словесности оно объясняется как движущая, творящая сила, воплощаемая в самой способности, даре человека мыслить и оформлять мысль в сознательных речениях и звуках.

6. *Язык* толкуется в пушкинское время лишь как инструмент производства устной речи или элементарной, безыскусственной письменности: «*Язык* — значит ныне изустное употребление дара слова или хотя и письменное, но писанное для удовлетворения *первой нужды* человека сообщать мысли и чувствования другому» [Ко-

шанский 1832: 2]. Конечно, в пушкинское время язык нигде не объясняется как знак или тем более как система, однако метонимический перенос языка на словесную способность вообще, конечно, возможен: «Язык или дар слова (vox articulata) есть дар *свыше*, которым Творец отличил любимое сознание свое от всех бессловесных...» [Кошанский 1832: 3].

7. *Язык*, первичный дар свыше, должен развиваться в *литературу*. Понимание языка и литературы существенно отлично от современного: с помощью языка создается первичный вид словесности — устная речь («изустное употребление дара слова»), а литература начинается там, где вступает в дело письменная речь — литеры, или письмена. Литературой охватываются все словесные тексты культуры (догматика, наука, документальная и ораторская проза), а не только художественная литература, как это стало после реформы середины XIX века. Выражение «литературный язык» для пушкинского времени бессмысленно.

8. *Слово* — филологично, *язык* — лингвистичен. Слово относится к филологической письменной речи, как и сами «словесные науки» появились в период письменности. Языкознание принадлежит периоду печатной словесности, породившей науку. Филология духовна и логосична, языкознание — секулярно и материалистично. До периода языкознания существуют словесные науки (грамматика, риторика, логика, поэтика), языкознание рождает разные уровни исследования языковой системы: фонетику, лексику (слово как «набор звуков, обозначающих понятие или предмет»), морфологию, словообразование, синтаксис. В то же время языкознание подспудно сохраняет и развивает знания «словесных наук», ибо предыдущие культурные страты не исчезают, а принимают только новую форму.

9. В России каждая новая, стилистически революционная эпоха рождала новый состав наук. Совокупно история словесно-речевых наук представляется следующим образом:

- период античности — классические учения о речи (науки и искусства): грамматика, риторика, логика, поэтика;
- начало XVII века в России — тривиум свободных мудростей (грамматика, риторика, логика);
- середина XVIII века — «словесные науки» описаны М.В. Ломоносовым (грамматика и риторика); красноречие понимается как искусство и конкретная речь (текст), поэтому роды красноречия — оратория и поэзия;

- начало XIX века — создание теории словесности (начало — в Словаре Академии Российской 1789—1793 гг., расцвет — в творчестве И.И. Давыдова и К.П. Зеленецкого в 40-е годы XIX в.);
- середина XIX века — критика риторики, выдвижение художественной словесности и фольклора как приоритетных видов слова=словесности, начало научного языковедения;
- 20-е годы XX века — критика словесности, развитие ораторского искусства как теории и практики пропаганды, создание культуры речи и новых речевых исследований (Институт живого слова и т.д.), становление общества массовой информации;
- середина 80-х — 90-е гг. XX в. — отмена советской агитации и пропаганды, появление множества новых наук, модифицирующих классические знания на базе новых речевых технологий: имиджелогия, связи с общественностью, менеджмент, теория и практика коммуникации, бизнес-коммуникация и мн. под.
- с конца XX в. по настоящее время «мы стоим на пороге новой информационной стадии развития мировой цивилизации. Новая информационная стадия предполагает новые ценности и новые пути достижения знаний, которые наслаиваются на старые ценности, модифицируют и развивают классические пути достижения знаний» [Рождественский 2003: 9]. Каждый из нас ощущает по информационно-речевым нагрузкам, что он живет в новом коммуникативном сообществе.

Предметом филологии является совокупность словесных высказываний. Филология — наука о правилах и способах создания, передачи, хранения и воспроизведения словесных произведений. Филология не есть конгломерат языковедения и литературоведения (ср. предметы русский язык и литература), как это представлено в современном школьном и вузовском преподавании. Из этой двоичной схемы удаленной оказалась как раз сердцевина, центр речевой жизни общества — учение о реальной прозе, т.е. риторика.

Филология предполагает возвращение в школьное и вузовское преподавание комплекса «словесных наук». Этими словесными науками являются грамматика, риторика, логика, поэтика, стилистика и словесность (возможно, также культура речи, созданная именно в России в 20-е годы прошлого столетия). Находясь под влиянием евро-американского образа мысли, наше образование предпочло заимствовать схему наук, вводя разные коммуникативные технологии, «пиар» (связи с общественностью), имиджелогии и под.

XX век существенно обогатил состав наук, занимающихся речью, практическим владением языком и словом. К ним следует отнести и культуру речи, и стилистику (практическую, функциональную), и прагматику, и речевой этикет, и психолингвистику, и лингвистику текста, и психологию общения, и лингвоэкологию и мн. др.

Современное знание русского слова, умение владеть им предполагает восстановление классических наук и искусств, прежде всего риторики — теории и практики убедительной, эффективной, целесообразной, но, лучше всего сказать, совершенной речи.

Дефиниции риторики включают следующие идеи:

- 1) Риторика — фундаментальная теория и искусство речи.
- 2) Риторика — искусство мыслить и пользоваться словом.
- 3) Риторика — теория и практика совершенной речи: убедительной, украшенной, уместной, эффективной, целесообразной и т.д.
- 4) Риторика — учение о речевом воспитании личности.
- 5) Риторика — учение о родах, видах и жанрах речи (словесности) в развитом информационном обществе.

Культура речи — русский феномен, национальный концепт, введенный в русскую науку в 20–30-е годы Г.О. Винокуром, В.В. Виноградовым, С.И. Ожеговым и мн. др. Он отсутствует в иностранной филологической науке в силу специфичности проблем, рождаемых самой конструкцией русского языка. **Культура речи** понималась в советское время только как учение о *литературной норме* — и добавлять в нее идеологическо-содержательные компоненты было опасно. Когда в современные вузовские программы был введен предмет **культура речи**, то авторы новых учебников, естественно, понимали предмет культуры речи в соответствии с традицией, согласно которой главным термином культуры речи считалась *языковая норма*. Большинство современных программ по преподаванию данной дисциплины, введенной ныне во все вузы России, ограничено именно нормативной тематикой. Между тем для большинства педагогов и учащихся смысл предмета **культура речи** состоит в развитии **культуры языковой личности**, формировании **образа ратора** (говорящего или пишущего) как высококвалифицированного профессионала-речевика (политика, социолога, журналиста, адвоката и т.д.). Поскольку риторический компонент в программах по культуре

речи ослаблен, современный педагог ощущает явную недостаточность своих усилий по формированию языковой личности студента.

Эта дидактическая проблема до сих пор не решена. Наблюдения над формированием учебного процесса показывают, что наибольшая сложность состоит как раз в создании предмета и оригинальных методов преподавания риторики. Искусство преподавания состоит более всего в нахождении стиля общения с аудиторией, который формируется всеми методами аудиторной работы: теория, образцы, практика и упражнения. Поэтому требуется:

1. классическое объяснение способов овладения риторическим мастерством;

2. введение философско-содержательного компонента речи через знание системы общих мест (топосов);

3. изучение топосов как смысловых моделей, способов создания содержания речи;

4. формирование индивидуального стиля личности учащегося через различные способы практической тренировки;

5. знакомство с основными формами речевой коммуникации современного информационного общества (от речевого этикета бытовой речи до принципов построения текста массовой информации, Интернета);

6. учет особенностей молодежной аудитории требует активных форм публичных собраний, конкурсов, которые могут стать формой серьезной и занимательной учебной работы. Такие формы применяются нами в преподавании в Гос.ИРЯ имени А.С. Пушкина (риторические конференции в конце курса), МГУ имени М.В. Ломоносова (факультет иностранных языков — дебаты), Академии труда и социальных отношений (конкурс ораторов), в четвертый раз на Международных олимпиадах по русскому языку для стран СНГ и Балтии проведен конкурс «Юный оратор».

Перспективы речевых наук и их применения в преподавании огромны. Еще важнее говорить о необходимости словесного образования общества, для чего требуется не только научно-популярная работа, но и глубокое философско-филологическое освоение сущности всех вышеназванных научно-педагогических дисциплин.

Использованная литература

1. *Аннушкин В.И.* История русской риторики. Хрестоматия. М., 1998.
2. *Зеленецкий К.П.* Исследование о риторике в ее наукообразном содержании и в отношениях, какие имеет она к общей теории слова и к логике. Одесса, 1846.
3. *Кошанский Н.Ф.* Общая риторика. Спб., 1829.
4. *Кошанский Н.Ф.* Частная риторика. Спб., 1832.
5. *Рождественский Ю.В.* Общая филология. М., 1996.
6. *Рождественский Ю.В.* Философия языка. Культуроведение и дидактика. Современные проблемы науки о языке. М., 2003.
7. *Святитель Игнатий Брянчанинов.* Рассуждение о человеческом слове в сравнении со Словом Божиим // *Язык мой — враг мой.* М., 1999.

КОНТРОЛИРУЮЩИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПО РЕЧЕВЕДЧЕСКОМУ КУРСУ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»: ТРЕБОВАНИЯ, СОДЕРЖАНИЕ, ОБЪЕМ

В.П. Антонов

Введение речеведческого курса «Русский язык и культура речи» (далее РЯиКР) в учебные планы нефилологических специальностей в системе высшего профессионального образования, на первый взгляд, способствует решению широкого круга задач, среди которых можно назвать: повышение элементарной грамотности студентов, расширение круга лингвистических знаний, приобретение навыков ортологического, стилистически уместного, целесообразного, этически выдержанного, в той или иной мере эффективного письменного и устного общения и, наконец, повышение общей культуры. Однако реализация этих задач наталкивается на ряд трудностей.

Одна из сложностей состоит в пресловутой нехватке времени на усвоение даже минимума содержания, предлагаемого Госстандартами нефилологических специальностей и представленного 45-ю так называемыми дидактическими единицами. Если предположить, что на усвоение каждой такой единицы нужно отвести хотя бы один час, получится, что на изучение учебного предмета надо выделить, как минимум такое же количество часов.

Однако нужно помнить, что содержательно дидактические единицы (ДЕ) неодинаковы. Например, ДЕ «Стили современного русского литературного языка» (СРЛЯ) требует предварительного освещения в студенческой нефилологической аудитории хотя бы в самом общем виде таких вопросов, как «литературный язык» (ЛЯ), «национальный язык» (НЯ), «разновидности (формы) НЯ», «СРЛЯ», «место ЛЯ в структуре НЯ», «признаки ЛЯ», «стили языка», «функциональные стили», «система стилей СРЛЯ». Как видим, одна крупная ДЕ представляет собой целый блок составляющих ее более мелких, но также требующих освещения ДЕ. И на усвоение каждой из них требуется учебное время.

Но преподаватели, ведущие курс «РЯиКР», лимитированы во времени учебными планами специальностей. Так, в Хакасском государственном университете на изучение дисциплины в среднем отводится 36 часов аудиторного времени. Имеет значение и форма проведения занятий. К примеру, на всех факультетах Саратовского государственного университета близкий по содержанию учебный предмет «Русский язык и культура общения» читается только в виде лекционного курса [Кириллова 2002: 42]. В нашем университете, например, студенты института информатики и телематики РЯиКР усваивают лишь в форме практических занятий. Вполне понятно, что на занятиях только в лекционной форме и на занятиях только в виде практической работы студентов нельзя преподносить один и тот же материал в одной и той же «упаковке»: слишком разные задачи стоят перед преподавателем-лектором и преподавателем-«практиком». Отсюда возникает ряд проблем с усвоением содержания дисциплины в том объеме и в границах тех ДЕ, которые очерчены Госстандартами.

Другая проблема, которая встает и перед студентами (перед ними в первую очередь), и перед преподавателями, ведущими этот курс, — качество усвоенных знаний. Особенно злободневным этот вопрос становится в период контрольных мероприятий разного уровня — от внутривузовских до госаттестационных. Обратим специальное внимание на то, что требуют от студентов материалы так называемых контрольных срезов на примере тренировочных тестовых и нетестовых заданий, приобретенные нашим университетом у Федерального Центра тестирования (далее ФЦТ). Взятая за анализ непосильных во многих случаях для студентов-нефилологов вопросов и заданий названных контролирующих материалов заставил наш собственный опыт по их выполнению.

Вначале назовем те блоки заданий и вопросов, которые удалось вычлени́ть в ходе собственного тестирования, для того чтобы сопоставить их с содержанием Госстандартов. Ими оказались: 1) Теория языка, 2) Теория речевой деятельности (иначе теория речевой коммуникации), 3) Теория текста (в зарубежном языкознании — лингвистика или грамматика текста), 4) Культурология, 5) Культура речи, 6) Лексикография, 7) Стилистика, 8) Риторика, 9) Логика. Сравним их с Госстандартами по нефилологическим специальностям, введенными в 2000 г. Внимательный анализ содержания стандартов позволяет выделить следующие разделы учебного предмета (мы их расположили в порядке убывания числа ДЕ): 1) Стилистика русского литературного языка, 2) Риторика, 3) Культура речи, 4) Теория языка (причем эта часть представлена лишь одной дидактической единицей: устная и письменная разновидность ЛЯ). В последний раздел можно «перебросить» из раздела о культуре речи первые два вопроса: языковая норма и роль языковой нормы в становлении и функционировании ЛЯ.

Итак, даже поверхностное сопоставление выявляет весьма «неприличное» несоответствие между содержанием РЯиКР, данным в Госстандартах (заметим, главного официального документа, которого должны придерживаться преподаватели, ведущие данный курс), и содержанием контролирующих материалов ФЦТ. Последние предлагают тестируемому показать знания по пяти отсутствующим в стандартах разделам, к которым можно добавить и шестой раздел, а именно теорию языка, так как в Госстандартах он представлен лишь вопросом о формах (устном и письменном) функционирования ЛЯ (в материалах же ФЦТ этот раздел весьма объемён). Настораживает также диспаритет между количеством заданий тех разделов, а значит, и объемом проверяемых остаточных знаний, которые совпадают в Госстандартах и заданиях ФЦТ.

Остановимся лишь на последнем разделе — Теория языка. Какие же несуществующие знания у студентов-нефилологов предлагают проверять составители комплекса заданий ФЦТ по данному разделу? Это *функции языка, единицы языка, язык как знаковая система, устройство (разделы) науки о языке, свойства единиц языка, основные характеристики языка, разграничение языка и речи, характеристики речи, сущность свойств речи, сущность свойств языка как феномена, ЛЯ, свойства ЛЯ, НЯ, разновидности (формы) НЯ, периодизация СРЛЯ, формы функционирования русского литературного языка* (выделено

нами. — В.А., это единственный совпадающий вопрос), *отличительные особенности устной и письменной речи* и др. Таких ДЕ у РЯиКР в стандартах нет, это часть содержания спецдисциплины «Теория языка», которую изучают студенты-филологи.

Проиллюстрируем несколькими вопросами и заданиями из контролирующих материалов ФЦТ то, чего в них изначально быть не должно, так как они значительно расширяют круг проверяемых знаний студентов: **1. Вопросы по теории коммуникации** (Основные единицы общения; Речевое взаимодействие — это ... человека; Способы речевого взаимодействия); **2. Вопросы по лингвистике текста (теории текста)** (Функции заголовка текста; Средства тематической связи в тексте; Обязательные признаки текста); **3. Вопросы по культурологии** (Основные свойства культуры; Культура — это процесс и результат...; Культура, в первую очередь, — это...); **4. Вопросы по логике** (Методы логической организации научного текста; Характеристика индуктивных рассуждений; Логическое умозаключение от частного к общему называют...).

Вторая, не менее значимая сторона рассматриваемых материалов, — обилие терминов, которые в таком объеме в соответствии с содержанием дисциплины студенты-нефилологи не должны усваивать, и следовательно, нет никаких оснований их проверять. В ходе выполнения заданий (они выполнялись в компьютерном варианте) нам встретились такие специфические термины, как: *волюнтаристическая, аккумулятивная, когнитивная функции языка; инвариантность, виртуальность, иерархичность языка; языковой код; апеллятивная, когнитивная функции текстов; тематическая и анафорическая связи в тексте; этапные предложения* и др. Подозреваем, что перечень таких терминов в полном варианте контролирующих материалов выходит далеко за пределы разумного.

Третья сторона, которая не может удовлетворять тестовые формы контроля знаний, — это включение в них дискуссионных вопросов.

К ним отнесем такие, как:

1) *Количество книжных функциональных стилей в современном русском языке — ...*

Ответ на этот вопрос можно дать разный в зависимости от того, какой точки зрения придерживаться: три функциональных стиля выделяет [Д.Н. Шмелев 1977]; четыре — [Кожина 1993]; пять — [Мурат 1990: 567], шесть [Кожина 2003]. Какой же ответ должны дать

студенты на поставленный вопрос и какой ответ, интересно, дают сами составители контролирующих материалов?

2) *Современный русский литературный язык сформировался в ...*

90-е годы XX века во время А.С. Пушкина

1917 г. конец XIX века

Вопрос о хронологических рамках современного русского языка до сих пор остается в языкознании дискуссионным: см., например, [Виноградов 1966], [Горбачевич 1981: 14], [Шанский, Иванов 1987: 5–6]. Интересно было бы знать, как отвечают на поставленный вопрос авторы-составители контролирующих материалов?

Уверены в том, что список неоднозначно трактуемых вопросов на этом едва ли исчерпывает себя, так как нам на тестировании открылась лишь «верхушка айсберга».

Следующей стороной анализируемых материалов, которая может и должна быть подвергнута критическому рассмотрению, является неоднозначность ответов, которые можно дать на поставленные вопросы, таковых оказалось достаточно число, даже в тех пределах, на которые отвечали мы сами. Приведем только некоторые из них.

1. Вопрос: *«Функция, обеспечивающая участие языка в развитии индивидуального и общественного сознания — ...»* — предполагает ответ сразу тремя понятиями: **познавательная, когнитивная и гносеологическая**. Какой из них дается составителями в качестве верного? Все три? Два? Один? И учтена ли вариантность ответа в компьютерной программе?

2. Вопрос: *«Слова и выражения, отражающие главное в содержании текста, называются...»* — может иметь такие ответы: **опорные, ключевые, доминанты**.

3. *«Речь без специальной подготовки называют...»*. Задание предполагает ответы: **спонтанной, неподготовленной, экспромтом**.

Еще одна сторона проблемы, касающаяся контролирующих материалов, — это то, насколько лингвистически корректно сформулирована часть вопросов. Встретились формулировки, ответы на которые потребовали от нас большей траты времени и усилий, чем на другие. В отдельных случаях мы, откровенно говоря, не сразу понимали, что требуют от тестируемых составители. Например:

1) *Культура — это процесс и результат... (чего? — творческой деятельности людей? творческих сил и способностей человека? создание людьми материальных и духовных ценностей? наконец, исторически определенного уровня развития общества?* См. например, об этом: [СЭС 1990; ССИС 1992: 325]).

2) На вопрос, сформулированный в таком виде: «Создателем *современного русского литературного языка* считают...» (выделено нами. — В.А.), пожалуй, не ответит ни один лингвист: один человек, даже сверхкомпетентный в лингвистических знаниях, не может быть творцом языка, язык творит народ, а литературный язык создает образованная, высококультурная часть народа.

3) Малосодержательно такое задание, как «*Восприятие устной речи* значительно..., чем восприятие письменного текста». Какого ответа ждут на это задание его составители, во всяком случае, для нас не совсем понятно: *легче, проще? оперативнее? быстрее?* А может быть, напротив, *тяжелее? труднее? медленнее?* Все зависит, как нам кажется, от индивидуальных особенностей адресата речи.

В заключение нашего анализа следует сказать и о некоторых вопросах и заданиях типа 1) «*Стилистические пометы в толковом словаре В.И. Даля...*»; 2) «*Способ построения «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля: ? тематический, ? корнесловный, ? азбучный*»; 3) «*Количество слов и словарных статей в толковом словаре...*»; 4) «*Слова близкие по произношению, но имеющие разные морфологические корни, — ...*»; 5) «*Коммуникативное качество речи, нарушенное в предложении «Жил высокий человек маленького роста», — ...* и подобные относятся либо к области сугубо специальных, узких знаний студентов (причем студентов-филологов!) — это 1-й, 2-й и 3-й вопросы; либо грешат, мягко говоря, неточностями в своих формулировках, а потому затрудняют и замедляют работу тестируемых — это задания 3-е и 4-е; либо подменяют одни понятия другими — как это произошло в 5-м задании. Прокомментируем некоторые из них.

В 3-м вопросе явно не хватает слова «заголовочных» в начале его формулировки, сравните: «*Количество заголовочных слов и словарных статей в толковом словаре...*». В 4-й вопрос внесен термин «морфологический» по отношению к понятию «корень». Какой смысл вкладывают составители контролирующих материалов в сочетание «морфологические корни»? А что такое «неморфологические корни»?

Последний вопрос явно некорректный, так как в приведенном примере: «*Жил высокий человек маленького роста*» — нет нарушения напрашивающегося коммуникативного качества — логичности речи. Это так называемое отклонение-прием, которое заключается в намеренном нарушении логичности речи; это то, что можно иначе назвать «нарушением с целью» (см. об этом, например: [Мурзин 1989:

5–15; Общая риторика 1986; Санников 1999: 24–26; 51–53; 74–76; 470–471; Пекарская 2002; Антонов 2003: 249–252]). Нарушения с целью необходимо отличать от отклонений-ошибок, которые являются немотивированными речевыми и коммуникативными и другими типами ошибок вроде «*По лесу тянулась прямая тропинка, извинаящаяся между кустами и деревьями*».

Проведенный анализ обозначил отдельные проблемы контроля знаний студентов, проводимого на федеральном уровне — в частности, во время госаттестации. Это:

- степень объективности проверяемых остаточных знаний;
- валидность (степень надежности) контролирующих материалов;
- соответствие рабочих материалов содержанию и требованиям Госстандарта данной дисциплины;
- перегрузка контролирующих тестов материалами, не имеющими отношения к проверяемой дисциплине, а также обоснованность включения в них второстепенных, малозначимых вопросов и заданий;
- степень корректности в формулировании вопросов и заданий.

Все сказанное делает актуальным обсуждение назревших проблем, связанных с учебным курсом «РЯиКР» широкой научной и педагогической общественностью. Здесь, может быть, стоит подумать о проведении конференции наподобие той, что состоялась в Москве в 2002 г. на тему «Риторические дисциплины в новых государственных образовательных стандартах». Ее тема может звучать так: «Русский язык и культура речи как учебный курс в новых государственных образовательных стандартах: объем, содержание, проблематика, аспекты дисциплины».

Используемая литература

1. Антонов В.П. Отклонение // Язык, культура, коммуникация: аспекты взаимодействия / Под. ред. И.В. Пекарской. Абакан, 2003. С. 249–252.
2. Виноградов В.В. Вопросы языкознания. 1966. № 6.
3. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. М., 1981.
4. Кириллова И.А. Место и роль общеуниверситетского курса «Русский язык и культура общения для нефилологов» // Риторические дисциплины в новых государственных образовательных стандартах. М., 2002. С. 42–43.

5. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1993.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. М., 2003.
7. *Мурзин Л.Н.* Норма, речевой прием и ошибки с динамической точки зрения // Речевые приемы и ошибки. Типология, деривация, функционирование. Сборник научных трудов. М., 1989. С. 5–15.
8. *Мурат В.П.* Функциональный стиль // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990 (ЛЭС).
9. Общая риторика: Пер. с фр. / Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринон и др. М., 1986.
10. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под. общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М., 2003.
11. *Пекарская И.В.* Какология, автология, металогия в аспекте проблемы речевого образования // Поиск. Научно-образовательный и методический журнал / Под. ред. Т.А. Остриковой. Абакан, 2002. № 2 (5).
12. *Санников В.З.* Русский язык в зеркале языковой игры. М., 1989.
13. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М., 1990 (СЭС).
14. Современный словарь иностранных слов. М., 1992 (ССИС).
15. *Шанский Н.М., Иванов В.В.* Современный русский язык: В. 3 ч. Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Грамматика и орфография. М., 1987.

КОГНИТИВНАЯ АКСИОМА ЧЕЛОВЕКА ГОВОРЯЩЕГО «ТЕКСТОЦЕНТРИЗМ : ТЕСТОЦЕНТРИЗМ = РИТОРИКА : АНТИРИТОРИКА»

С.М. Антонова

В культурно обусловленных сценариях выражаются такие негласные правила, которые говорят нам, как быть личностью среди других личностей, т.е. как думать, как чувствовать, как хотеть (и как действовать согласно своему хотению), как добывать или передавать знания и, что важнее всего, как говорить с другими людьми.

Анна Вежбицкая

Главный парадокс современной когнитологии явило нам наше образование: риторiku в стандартах всех типов школ вводить за счет школьного компонента как факультативную, а тестирование — как

государственную и все более универсальную, единую, форму контрольного итогового, достоверяемого одновременно аттестацией о среднем образовании и путевкой в высшее. Адекватной формулой этого парадокса образовательного сценария можно назвать антириторику и представить когнитивную ее формулу как аксиому: «Тестостенцизм так относится к тестостенцизму, как риторика — к антириторике». И выводима эта аксиома из ценностной системы, узаконенной на уровне стандартов образовательных ожиданий и требований идеологами и чиновниками того же ведомства: «Науки носят универсальный характер и должны служить человечеству в целом, а также науки должны способствовать более глубинному пониманию природы и общества, улучшению качества жизни и социально благоприятной и здоровой среды для нынешнего и будущего поколений» [Щербин 2000: 18]. А наука вообще сегодня риторически грамотно устремилась вслед за языком — к познанию и исследованию бытия Духа, осознав последствия языкового строительства: язык осмыслен когнитологами как Дом бытия Духа. Язык, который (единственный, по Ю.В. Рождественскому) не лжет и не лжесвидетельствует, в своей русской картине мира представляет — концептуализирует и категоризирует — речевое действие как многогранную риторическую компетенцию языковой личности. Причем запечатлевает это язык не просто всей совокупностью своих номинативных ресурсов, в числе которых глаголы говорения лишь часть, хотя и существенная и объемная (только глаголов, именующих устную речь, в русском языке более 1500), но самой своей доминантой, выступающей по отношению ко всем иным номинациям в качестве идентификатора, семантического множителя, категоризирующей лексики и гиперонима одновременно, — глаголом *говорить*. Шесть аспектов говорения (звучание, именование, выражение, информирование, воздействие, взаимодействие) запечатлены этой лексемой (главным когнитивным скриптором — сценаристом и режиссером языка) в формируемой ею языковой семиотике и задают собою не только параметры интерпретации любого речевого события, но и образовательную стратегию формирования языковой личности — человека говорящего. Впрочем, задают и параметры смещения или колебания образовательного фокуса. В идеосфере и идеоречевом цикле, всегда определявших методику, технологию, этику речи и эстетику слова, ментальность и культурологию человека говорящего в Отечестве нашем, и в самой этологии человека разумного этот

глагол маркирует ментально, образовательно и идеологически значимо все говорение, речевую деятельность и компетентность языковой личности как гармоническое шестиаспектное единство. Следовательно, концептуально — образовательно ли, риторически ли — пользоваться речью значит то же, что определено и поименовано доминантным категоризатором речевого действия. Следовательно, и самое истинное — **языковое — измерение риторического идеала Слова — Мысли — Деяния — ядерный глагол говорения *говорить***. Поэтому он предстает как динамическая модель русской языковой картины мира, и русского языкового сознания вообще, и речевой деятельности человека говорящего в частности. И в модели этой **текст и жанр измеряют мысле- и речетворческую деятельность** как на уровне их порождения, так и на уровнях предъявления адресату и интерпретации произведений чужого сознания.

Познание, креативное само по себе для субъекта познавательной деятельности только при условии, что в основе его лежит понимание, превращается в фактор, моделирующий не просто языковую личность, но и самого человека в целом через **процесс обучения**, которое **всегда определяет характер психического развития детей** [Выготский 1982]. В современных условиях усложнения общества школа должна научить **мыслить теоретически**, однако по-прежнему учит пока в соответствии с формальной логикой **эмпирическому мышлению**, которое формирует житейское, утилитарное отношение к вещам и чуждо теоретической оценке и теоретическому пониманию действительности. Только система развивающего образования и критического мышления сегодня стремятся преодолеть ложно понятую и активно внедряемую стратегию эмпирической трансформации мышления, которая никогда и нигде не исправлялась высшим образованием, а сегодня просто превратилась в систему целенаправленного разрушения сознания и психики школьника, оставленного *tet-a-tet* с действительностью, разъятой современной научной картиной мира в результате специализации и противоречивости [Гиренок 1995; Розеншток-Хюсси 1994]. Так же разъяты слово и знание о мире. Неориторическое знание о речевой деятельности и о человеке говорящем имеет сущностным отличием осознание языковой личности как типа взаимодействия мысли, слова и коммуникативных стратегий и тактик, обеспеченных соответствующими формами языкового сознания (дискретного и континуального [Лотман 1995]). Это знание позволяет оце-

нить всякую образовательную стратегию по последствиям ее для личности, поэтому неосознанных или невинных образовательных стратегий быть не может, когда программно, глобально и фундаментально заявлены со всех образовательных вершин и верхов идеи гуманизации и гуманитаризации, что и закреплено Декларацией о науке и использовании научных знаний, принятой Всемирной конференцией по науке «Наука в XXI веке: новые обязательства» в 1999 году в Будапеште. Подлинные последствия или мотивы подходов, альтернативных гуманитаризации, сродни гуманитарной катастрофе: усеченность научной или языковой картины мира, якобы «шадящая» становящееся сознание, оборачивается для субъекта образовательной деятельности его **приговоренностью к объектности** в хронотопе бытия на всю сознательную жизнь, неспособностью моделировать действительность в профессионально или лично значимых ее явлениях и законах. Иначе говоря, от человека закрываются «глубинное понимание природы и общества, улучшение качества жизни» и способность участвовать в формировании «социально благоприятной и здоровой среды для нынешнего и будущего поколений» [Щербин 2000: 20–24]. Уже этот приговор образовательной системе звучит так, что ни один работник образования не взял бы даже в былые времена на себя ответственности (если не сказать *греха*) за такую идеологию и идеографию формирования будущего поколения. Однако нарушены и семь «образовательных» статей общечеловеческого права, принципы гуманитаризации и нормы «образовательной безопасности и экологии» личности.

Русский человек говорящий, по данным когнитивной лингвистики и риторики, максимально эксплицирован как языковая личность в художественной картине мира: в силе остается и по сей день гоголевский вектор формирования русского человека — в направлении к Пушкину как образовательной проекции русского человека говорящего, прецедентной на всех уровнях языковой личности, начиная с матрицы духовного и ментального восприятия мира, отклика на регистры его существования и выбора собственного вектора-пути к себе самому и к Богу: *жить, чтоб мыслить и страдать...* В.С. Непомнящий [2001] видит в Пушкине прецедент русского человека на все времена вообще, с чем даже нет смысла спорить просто потому, что им явлена интертекстуальность всей допушкинской и послепушкинской эпох русского Слова как главного Творца мира

нашего сознания: древнегреческую и латинскую, западноевропейскую и славянскую, древнейшую русскую, старо- и церковнославянскую культуру Мысли и Слова о Мире, Боге и Человеке он явил нам в истинно русских, узнаваемых и воспроизводимых в нашем культурном опыте сознания, Духа и Сердца образах. И в этом идеальном своем устремлении и измерении и развивается как Идеал — фрейм и сценарий, прототип и прецедент, текст и дискурс — образования русского человека говорящего. Если рассматривать этот сценарий в пространстве и времени эволюции русского общества, мы не минуем разговора об изначальности и креативной сущности Слова в мире и человекотворении не только в том самом исходном их понимании, в котором все чаще нет никакого налета сакральности и мистицизма (*В начале было Слово...*), а уже как о части знания всего сущего в категориях и концептах научного моделирования мира, но и в понимании элементарных шагов филогенеза всякого и каждого представителя рода человеческого. Этот процесс можно рассматривать как в плоскости происхождения и развития русского литературного языка (кодифицированного сгустка русского элитного сознания и кода-матрицы), так и в плоскости эволюции русского риторического идеала, который всегда был эстетическим кодом эпохи и определял динамику взаимодействия в треугольнике Слово-Мысль-Деяние — Ум-Душа-Сердце. Этот же процесс отражен и в матрице образования человека говорящего как языковой личности. И если пронаблюдать за тем, как в нашей научной картине мира меняется взгляд на язык и языковую личность, можно понять самые образовательные пресуппозиции обращения к языку и языковой картине мира в процессе формирования языковой культуры эпохи и социума говорящих. И в этом смысле выбор дискретной или континуальной единицы языка в качестве центральной единицы языка в образовании языковой компетенции симптоматичен. Эстетическая функция языка, явленная художественной картиной мира, имеет прагматическую составляющую: работать в образовании надо на пике Идеала. И всякое усечение идеала в образовательной стратегии влечет за собой выветривание духовной, нравственной и интеллектуальной составляющих одновременно: сегодня ученики в Белоруссии не знают, что такое Байкал и Ангара, хотя знают о Миссури и Амазонке, а московские студенты-первокурсники, делающие фильм о В.М. Шукшине, не знают, кто он. И это лишь первые ласточки наших модернизаций образования с помощью усекновения

прецедентных текстов и личностей. Опыт современного образования языковой личности в условиях Белоруссии в последние 15 лет в этом плане — опыт хождения по мукам, полезный, хотя и негативный. Культура устной и письменной речи как образовательная идеология была оправданием внимания к креативной компетенции и языковой личности и пересмотра системы ценностей и образовательной матрицы человека говорящего. Концептуализация и категоризация, как минимум, семи составляющих искома сегодня субъектами образовательной деятельности: Мир, Добро, Истина, Благо, Свобода, Польза плюс Красота. Фестивали риторики позволяют уточнить современные языковые стереотипы (если не идеал). Любовь искажает... Каждый человек говорящий как языковая личность — образовательный и личностный результат сопряжения языковой личности Учителя и Другого. В роли того и другого выступает система прецедентов и их прецедентных языковых реализаций. Таким образом, языком русским заложенное органическое единство говорения с мышлением, памятью, поведением, знанием представляют реализованным в гармонии единства прецедентные языковые личности. А посему девиз «Вперед (или *назад* — это уже во власти интерпретаторов и интерпретации), к риторике!» в равной степени может быть воспринят как «Вперед, к творчеству!», «Вперед, к Пушкину!» или же как «Вперед, к языку!». Но и здесь все дело в фокусе — фокусе прецедента, живописующего идею как Идеал. Отличие этой идеологии образования креативной компетенции от идеологии, идеала и идеи, явленных в матрице тестового обнажения языкового сознания или человека говорящего и мыслящего на этом языке для соизмерения его на соответствие эталону, лишь в том, что все это варианты **риторической образовательной технологии**. И реализует эта технология риторику жизни по законам **гуманизации, антропоцентризма и демократизации** — формирования самостоятельно и творчески мыслящей и эффективной языковой личности, но никак не технология роботизации и манкуртизации личности и ее сознания. Следовательно, она не имеет никакого отношения ни к манипуляции общественным мнением, ни к подавлению собственно личностного начала — начала Творца! — в самой языковой личности, что имеем мы как результат тестоцентризации. А потому налицо «две большие разницы» — риторика и антириторика. Выбор за системой. Выбор — как диагноз и приговор самой системе.

Использованная литература

1. Антонова С.М. Глаголы говорения — динамическая модель языковой картины мира: опыт когнитивной интерпретации: Монография. Гродно, 2003.
2. Вежебицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.В. Проблемы общей психологии: Собр. соч. в 6-ти томах. М., 1982. Т. 2.
4. Гиренок Ф.И. Метафизика пата. Косноязычие усталого человека. М., 1995.
5. Лотман Ю.М. Риторика // Риторика: специализированный проблемный журнал. М., 1995. № 2.
6. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. М., 1998.
7. Непомнящий В.С. Да ведают потомки православных. Пушкин. Россия. Мы. М., 2001.
8. Пузырев А.В. Языковая личность в плане субстратного подхода // Языковое сознание: Формирование и функционирование. М., 1998.
9. Розенцток-Хюсси О. Речь и действительность. М., 1994
10. Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики. М., 2000.
11. Щербин В.К. Гуманитарные исследования в академиях наук стран СНГ: их место в процессе гуманитаризации науки и образования на постсоветском пространстве // Гуманитаризация науки и образования в переходный период. Минск, 2000.

ИСТОЧНИК РИТОРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА ГОВОРЯЩЕГО: СВОБОДА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

Т.С. Антонова

Поскольку риторическим поведением, как и этиологией человека, управляют атомы мысли и культуры человека, в поиске источников моделирования современного человека говорящего мы обратились к концептуальным смыслам слова, определяющего национальную ментальность и управляющего сознанием и поведением человека во все времена, но в особенности изменившего наш мир. Для познания этих ментальных ориентиров нашего современника и соотечественника мы провели социолингвистический эксперимент, в ходе которого студентам разных факультетов и курсов наше-

го университета предлагалось дать определение «Свобода — это...». Всего в эксперименте участвовали 243 студента филологического, математического, физико-технического, исторического, экономического и искусствоведческого факультетов Гродненского государственного университета (в возрасте от 16 до 25 лет).

При обращении к студенческому осмыслению понятия «свобода» обозначились, во-первых, неоднозначность формулирования ответов, во-вторых, философичность описания понятия (практически каждый респондент постарался указать на широту и глубину этого понятия, не опуская, естественно, личного отношения к нему); в-третьих, характер самого определения «свободы» (в сопоставлении с толкованием понятия «мир») более индивидуален и, на первый взгляд, неповторим (лишь при дальнейшем детальном рассмотрении выявились некоторые частотные смыслы, позволившие обобщить полученные ответы). Многие из опрошенных указали на то, что из-за ограниченности человеческого поведения правилами, рамками, законами и т.п. абсолютной (да и неабсолютной) свободой они не обладают и обладать не могут. 12 человек уверены в том, что понятия «свобода» либо вообще не существует, либо это просто абстракция, обыкновенное слово, не несущее в себе конкретного содержания. Некоторые респонденты отметили, что, поступая по своей воле, надо учитывать свободу других и не нарушать ее (11 человек согласны с этим утверждением).

Неповторимую атмосферу искренней радости, с одной стороны, и уважения к ответам участникам эксперимента, с другой, всегда создают те уникальные и яркие результаты, которые раскрывают внутренний мир отвечающих. При формулировании «Свобода — это...» никто не отнесся к своему участию в эксперименте формально, каждый продемонстрировал неповторимость видения понятия *свободы* и раскрыл в полной мере глубину своей души (поскольку, когда речь идет о свободе, трудно отделаться одним словом либо короткой фразой: слишком уж неоднозначное это понятие для человечества, озабоченного проблемами всеобщей демократизации и вседозволенности).

Уникальными, с нашей точки зрения, можно назвать такие определения для слова *мир*: *аббревиатура одной из телекомпаний; неисчерпаемый кладезь знаний; та комната, тот дом, тот город, где я живу; это мой маленький мир, в котором хозяйка я; если внутри себя мира нет, то это плохо, а если мира нет во всем нашем огромном мире — это ка-*

тастрофа; то, чего мы не достигли и, наверное, никогда не достигнем; то, что человеку неподвластно и до конца не может быть познано нами; огромное сердце, которое обливается кровью и страдает, когда мы причиняем ему боль, и радуется, бьется быстрее, когда мы делаем добро; когда у куратора хорошее настроение.

Представим наиболее яркие и неповторимые по характеру изложения мысли студентов: *это иногда стрессовое состояние, когда попадаешь в это состояние и не знаешь, что с ним делать; состояние души (обычно продолжается недолго), но если затягивать, то это очень плохо; свобода — это слово, которого в принципе не существует; когда меня воспринимают человеком и относятся как к человеку, а не стабильному животному (этой свободы у меня нет); когда тебе совершенно ничего не хочется, и ты вечно летаешь в облаках!!! Спокойное дыхание. Свободы не существует в принципе, Свобода — призрак, мираж, фантом. Абсолютно свободным может быть лишь один человек на одной планете, полностью пригодной для жизни и при отсутствии на ней хищников и глобальных катастроф. Ограниченный беспредел. Ощущение: твоя «личная территория» защищена от вторжения. Чувство неограниченной власти. Улица. Возможность гармонично взаимодействовать с миром, не извиняясь за свое пребывание в нем. Легкость, смелость, мужество, беспрепятственность. Когда никто не капает на мозги. Вседозволенность. Менталитет. Один из способов самореализации себя. Свобода — это небо, безграничное нечто и светлое. Истинная свобода — освобождение духа из тела, которое я называю темницей: тело по своей сущности рабское, а дух — гордый, свободный. Ощущение полета: когда знаешь, что никого не собьешь, и в тебя не ударит молния. Долг, активность. Много денег. Все то, за что мы боремся в нашей жизни каждый день. Когда человек уверен в себе, когда он знает, что он учится в хорошем учебном заведении. Совершеннолетний. Сон, отдых, одиночество, лес, озеро, лето, собака, любимые фильмы, одна-три любимые книги, рядом мама, которая сидит в беседке и пьет чай, ты рядом загораешь на солнце. И никакого университета, учебы, курсовых. Свобода — это не работа, не учеба, не семья. Это — выше всего этого.*

Такие уникальные по своей сущности ответы характеризуют прежде всего ассоциативное богатство языкового сознания современных молодых людей. Оценивая данные нашего эксперимента с позиций соответствия требованиям к современной языковой личности [Севрук А.И., Юнина Е.А 2000], мы констатируем наличие всех шести основ-

ных параметров (уникальность, осознанность, ответственность, диалогичность, действенность и эстетичность), по которым строится предложенный авторами мониторинг. Так, все ответы построены согласно индивидуальной манере и стилю речи каждого из респондентов, проявляют единственность, неповторимость, непохожесть субъектов речи — *уникальны*. Кроме того, эксперимент отразил тенденцию к субъектному миромоделированию, свойственную современной картине мира в целом и изменениям в человеческом мировоззрении.

В ходе эксперимента участники показали и *осознанность* своих ответов: каждое слово наполнено максимальным смыслом, особенно если ответами были предикаты: *Мир — это красота. Мир — это радость. Свобода — это счастье*. Характерно использование в таких ответах концептуального пространства других концептов. Односложные ответы придают особый символизм, присущий современной языковому сознанию.

Вопреки утверждению о расхождении слова и дела, характерном для современного общества, параметр *действенность* (т.е. умение перевести слово в действие) прослеживается в большинстве ответов респондентов и является для них нормой. Присущий как одна из положительных доминирующих черт современной языковой личности признак *ответственности*, т.е. бережливого отношения как к языку, так и к произносимой речи, в полной мере отражен респондентами. Возможно, это объясняется самими условиями проводимого эксперимента: студенты не знали, для кого они отвечают на вопросы анкеты. Но наиболее ярко прозвучал признак *диалогичности*. Студенты отвечали так, что при анализе их ответов создавалось впечатление прямого общения с ними:

- *Когда тебя не принуждают досрочно голосовать. Это так, шутка. А на самом деле, свобода для меня — это когда мне не говорят слово «надо», а когда я говорю «хочу».*

- *Поиск смысла жизни, ибо, найдя его — человек потеряет свободу, став ограниченным в своем выборе, который к тому же, согласно религии, предопределен сверху Богом. Чистой же свободы не было и не будет:*

«Нам не найти свою «С» никогда. Муза сама улетучится.

Заданный мир и чувство свободы — вместе, увы, не получится».

Можно говорить, что благодаря такой диалогичности через слово (написанное) осуществилось не только взаимопонимание участников эксперимента, но и обогащение видения и существа интере-

сующей нас проблемы, а также взаимообогащение (может быть, даже знаниями) обеих сторон, участвующих в эксперименте.

Реализован в ответах и параметр *эстетичности* современной языковой личности. При анализе многих ответов оценка «Красиво, метко сказано!» напрашивалась сама собой:

Неприкосновенность чувств, действий психологически здорового и нравственно воспитанного человека.

Небо, гитара и потертые джинсы.

И благо и зло одновременно. Благо — т.к. дает простор личностному творчеству; зло — т.к. многие ложно считают свободу синонимом вседозволенности.

Все множество ответов участников эксперимента, ориентируясь на ключевые слова, можно классифицировать следующим образом:

- эмпирические (отражающие эмпирический опыт проживания концептуального смысла): акустические, цветовые, визуальные, тепловые ощущения;
- рационально-логические (категоризирующие предметно-понятийные соответствия в терминах научной картины мира): пространственные, временные, относящиеся к социуму, относящиеся к субъектам; онтологические (описывающие структуру ситуации как фрейм);
- классификационные категоризаторы (абстрактные, читаемые как книжные определения к понятию); эмоционально-оценочные (в которых категоризаторами являются имена чувств, эмоций и оценки);
- словесно-номинативные (представляющие собой результат поиска языкового знака, способного конкретно или образно передать суть понимания): метафоры, символы, сравнения.

В связи с явленными в нашем эксперименте гранями языкового сознания современного студента можно солидарно процитировать исследователей концептосферы русской культуры как важнейшей креативной системы для образования и тестирования личности. Например, говорить вслед за постигающей культурологический аспект языковых единиц С.В. Ивановой [Иванова 2002] можно о том, что русское языковое сознание современного молодого человека открыто поиску Идеала человека, мыслящего и говорящего на родном языке в соответствии с изначальными отечественными и современными общечеловеческими культурными представлениями, а потому и сами концептуализации и категоризации ими констант культуры являются свидетельствами русского языкового сознания как

живого феномена культуры мысли и слова. Следовательно, если верно, что «в русском языке, как и в любом другом, важна и интересна национально-культурная семантика языка, то есть те языковые значения, которые отражают, фиксируют и передают от поколения к поколению особенности русской природы, экономики России, общественного устройства, фольклора, художественной литературы, искусства, науки, подробности быта и обычаев народа», то обращение к данным языкового сознания отдельно взятой личности и определенного социума позволяет исследовать динамику и эволюцию русского языкового сознания человека говорящего в аспекте его самоидентификации и саморефлексии на фоне и в соотносительности с риторическим и этическим идеалом эпохи и исконным. Можно избирать данные концептосферы языкового сознания в качестве достоверного источника исследования риторической культуры мысли- и речепорождения и интерпретации, моделирования диалога концептосфер эпохи. В особенности справедливо говорить как о достовернейшем источнике такого знания и его модели применительно к языковому сознанию учащейся молодежи, студенчества как к социуму, наиболее чутко реагирующему на все манипулятивные и иные процессы в информационно- и риторической структурах общества и мира в целом.

Использованная литература

1. *Северук А.И., Юнина Е.А.* Языковая личность и параметры ее измерения // Словообразование и деривация в современных славянских языках: Материалы Международной научной конференции. Гродно, 2000.
2. *Иванова С.В.* Культурологический аспект языковых единиц. Уфа, 2002.

Без чувства идеи холодны (Метафора как риторический прием в военной повести 1941–1945 годов)

З.Ш. Арсланбекова

Искусство слова в прозе Великой Отечественной войны перешагнуло рамки своего времени, являя образец высокой речевой культуры, сплава мыслей и эмоций, подтверждая крылатую фразу В.Г. Белинского «без чувства идеи холодны». Понимая силу художествен-

ного слова, командир обращается к политруку в повести В. Гроссмана «Народ бессмертен», одной из первых книг военной прозы: «Зачем говоришь готовыми фразами? Ведь не только сталь, но и слова, даже самые святые, срабатываются, «пробуксовывают», как шестерня со стершимися зубьями, если ты не дал им свежей нарезки».

Военная повесть, как и вся литература Великой Отечественной, характеризуется эмоциональной напряженностью, активностью мысли, высоким накалом чувств. Среди многообразия языковых средств авторской экспрессивной прагматики в указанных произведениях наиболее значима метафора. «Мир содрогался от ударов войны, она влезла под вспаханную землю, ушла под воду, поднялась на десять тысяч метров над землей, она бушевала в лесах, над реками и городами, она не знала ни дня, ни ночи» [Гроссман 1950: 374]. «Безвестный сеятель народного знания (учитель. — З.А.) ...прежде чем бросить семя в почву, он прогрел его в ладони умным человеческим дыханьем. Много он раскидал семян добра и правды в народную ниву, и хоть одно, разрастаясь в плодоносное дерево, кивнуло бы ему издалека своей могучей кроной!» [Симонов 1980: 20].

Метафора, являясь одним из приемов словообразования, представляет собой использование слов, обозначающих определенный ряд объектов, явлений, действий, признаков, которые употребляются для характеристики, номинации другого ряда объектов, действий, признаков (сходного или несходного). С помощью метафоры в сознании не только отражаются, но и осмысливаются, проводятся параллели, аналоги, приобретают модальность, оценочность и верификацию картины окружающего мира. Метафорические образования, имплицативные по своей сущности, являются продуктом эмоционально-экспрессивного переосмысления объектов, следствием творческого подхода к языковым единицам. Они представляют авторские замыслы; путем замещения буквальных знаков в тексте создаются имплицативные структурно-смысловые (эмоционально-экспрессивные, оценочно маркированные) словесные образы, исключаящие шаблонность их восприятия читателем.

Метафоризация как перенос значений по сходству приводит в языке к различным результатам: появляются новое значение (общезыковые метафоры, метафоры языка, не являющиеся выразительным, образным средством) или только особое употребление, не закрепившееся в системе языка (индивидуально- авторские, ocasionальные метафоры, метафоры стиля). «Над общими, присущими

литературному стилю значениями воздвигается тогда множественность смыслов слова, зависящих от разнообразия контекстов его индивидуального употребления, от разнообразия субъектных приспособлений слова» [Виноградов 1941: 89]. Для метафорического переноса характерны не просто появление нового, переносного значения у слова, а семантическая двуплановость, совмещение, взаимодействие прямого и переносного значений (Н.Д. Арутюнова, В.В. Виноградов, В.П. Григорьев, А.И. Ефимов, Н.А. Кожевникова, В.Н. Гелия, Б.В. Томашевский, Е.Т. Черкасова и др.).

Оставляя за пределами статьи различные аспекты образования, классификации метафор (грамматическая основа, лексико-семантические признаки, степень устойчивости и др.), анализируем метафору в ее эстетической функции как один из способов словоупотребления, при котором конвенциональные значения слов используются для выражения других смыслов с целью воздействия на читателя (апелляция к его чувствам, воображению).

При всей индивидуальности языковой организации военных повестей [Бек 1988; Василевская 1955; Гроссман 1950; Катаев 1956; Леонов 1971; Симонов 198; Чаковский 1989], разной степени насыщенности текстов метафорами, своеобразии структурно-семантических особенностей метафорических словочетаний, приемов их употребления в авторской речи и речи персонажей главное в творческой манере писателей — использование метафор как риторического приема в целях реализации единства рационального и эмоционального. Они ориентированы не только на наиболее полное изложение мыслей авторов, персонажей, актуализацию интеллекта читателей. Не менее важно при этом эмоциональное воздействие, эмоциональное сопереживание читателей, обращение к их чувствам. В процесс метафоризации вовлекаются различные лексические пласты, при этом повышенной метафоричностью отличаются слова, связанные с военной тематикой: война, враг, смерть, жизнь, снаряд, ракета, пушка, победа и др., формирующие личностные и фоновые поля. В структурно-речевой организации анализируемых повестей это ключевая лексика, имеющая широкие парадигматические, синтагматические и ассоциативные смысловые связи. Они удерживают внимание читателя в определенной художественно-смысловой зоне, способствуют формированию экспрессивно-семантических полей и макрополей, являясь экспрессивно доминирующей лексикой. *«Война* услышала жалобу: понижаясь в тоне, прорисовал воздух, и тощий из-

за расстояния веер земли и дыма распустился среди поваленных телеграфных столбов» (Л., 33); «Тяжкий мимолетный *огонь* шествовал по черте окопов, и еще шустрые вихорьки сверлили посеревший снежок» (Л., 77); *война* зажигала костры (Л., 48); гремит *война* (П., 149); *война* слышала жалобу (Л., 25); дразнила его *война* (Л., 64); воздух дышал *смертью*, тень *смерти* лежала на тучах (К., 570); держать в руках *смерть* и *жизнь* (Ч., 205); изорванные *смертью* шинели (Л., 49); *снаряды* бомбардировали психику (Б., 145); яблочко *ракеты* (Л., 76); одуванчики *разрывов* (Ч., 85); *пули* плыли в небо (Ч., 21) и т.п.

Выделяются слова, характеризующиеся повышенной метафоричностью, создавая своего рода речевой «микроклимат», который позволяет авторам решать задачи «эмоционализации» изложения, экспрессивности текста — важных компонентов стиля военной прозы. Наиболее активными в этом отношении являются слова «жизнь»: сохнет ж. от думы, нам жить хотелось (П., 153); сухим, голым огнем загорелась человеческая ж. (П., 169); беспощадная окопная ж. обрушилась всей своей тяжестью (С., 11); человеческая ж. горит большим огоньком (В., 77) и т.п.; «страдания»: море с. (В., 185); пьют чашу с. (П., 149); цепь с. (В., 101) и т.п.; «радость»: р. звучала, трепетала, билась (Б., 121); р. залила душу (Б., 88); сверкнула р. (Б., 22); горела р. (В., 12); «сердце»: с. захлебнулось счастьем (В., 131); с. запеклось (Г., 298) и т.п.; «ветер»: огненный в. обстрела (Л., 77); в. звучал (Г., 351); в. говорил (Г., 373) и т.п.

Слова в метафорическом значении, обозначающие психологическое состояние, переносятся на явления природы, тогда как слова, обозначающие явления природы, развивают глубокие психологические значения. Мир предстает одушевленным, предметы выступают свидетелями происходящих событий, отмечается олицетворение горя, радости, удачи, ярости и т.п. Приведем примеры из повести В. Гроссмана «Народ бессмертен». «О них (геройски погибших. — З.А.) знают небо и звезды, их последние вздохи слышала земля, их подвиги видели несжатая рожь и придорожные рощи» (344); «Дрозды и сойки кричали над его головой, восхваляя его смелость, веселье, доброту» (364); «Пшеница кланялась в ноги красноармейцам» (368); «Холодный ветер зашумел в камышах, подвижной сетью лег на реку, пошел скорым шагом по полю, перепрыгивал через окопы, крутя песчаную пыль, гоня перекати — поле» (390).

Различны приемы, способствующие осмыслению эстетического значения окказиональных метафор путем их конкретизации. Это

могут быть указания на качественный признак, свойственный слову в прямом значении, с помощью прилагательных, причастий, генитивных конструкции, подчеркивание семантической двуплановости путем сравнения, антонимическое сопоставление и др. Например: вырвать воина из когтей малодушия (Б., 133); река гнева (Л., 34); каша облаков (Ч., 198); огоньком грела радость (В., 12); пешком тащится время (Л., 71); снаряды непрерывным потоком текли (К., 568); не лопатами — умом копать надо (Б., 107) и т.п.

Широко представлена метафоризация личных глаголов, обозначающих главным образом конкретные общеизвестные действия: струился мокрый холодок (Л., 40); дверь пропела что-то сладкое (Л., 39); декабрь глядит из лесу (Л., 35); лениво ползли капли дождя (Л., 19); колыхалась Волга (С., 122); солнце плавало в дыму (К., 615); горела улыбка (К., 468); горизонт оделся в парадное зарево (Л., 126); бродят карандаши и циркули по карте (Л., 48) и т.п.

Ассоциативная образная семантика одной метафоры становится более яркой в сочетании с другой, что создаст зримые картины изображаемого, усиливает экспрессивный тон текста, эмоционально воздействуя на читателя: пули прошивают бархат неба (Г., 290); режут небо лезвия прожекторов (Ч., 16); нахлынула волна мыслей (В., 12); оборвалось бессонное бормотанье битвы (Л., 7); черное море крестьянской беды плескалось под ногами (Л., 35); купались в золоте солнца ветви (В., 43) и т.п.

Метафоры в военных повестях выразительны, лишены стереотипности, доступны для понимания читателей, представляют мир в неожиданных ракурсах, что позволило их авторам полно раскрыть суть событий, отношений, чувственное восприятие окружающего мира. Ассоциативные связи, мотивирующие метафорическую сочетаемость, отличаются ясностью сопоставлений, опираются на реальные взаимоотношения между предметами, явлениями, отражают авторское восприятие действительности, позволяя передать читателям эмоциональность, волнение. Мастерское владение языком, высокая филологическая культура А. Бека, В. Василевской, В. Гроссмана, В. Катаева, Л. Леонова, К. Симонова, А. Чаковского, понимание значимости художественного слова в трудные военные годы определяют эстетические свойства метафор как риторического приема, их новизну, роль в речевой организации текста. Задушевная проза Великой Отечественной войны, гордость литературы, не перестает звучать и сейчас, пробуждая «чувства добрые».

Использованная литература

1. *Бек А.* Волоколамское шоссе. М., 1988. (В скобках указаны сокращения: Б., страница.)
2. *Василевская В.* Просто любовь. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1955. (Сокращение: В., страница.)
3. *Виноградов В.В.* Стиль Пушкина. М. 1941.
4. *Гроссман Вас.* Народ бессмертен: Повести и рассказы. М., 1950. (Сокращение: Г., страница.)
5. *Катаев В.* Жена. Сын полка. // Собр. соч.: В 5 т. Т. 2. М., 1956. (Сокращение: К., страница.)
6. *Леонов Л.* Взятие Великошумска. // Собр. соч.: В 10 т. Т. 8. М., 1971. (Сокращение: Л., страница.)
7. *Симонов К.* Дни и ночи. // Собр. соч.: В 10 т. Т. 5. М., 1980. (Сокращение: С., страница.)
8. *Чаковский А.* Это было в Ленинграде. // Собр. соч.: В 7 т. Т. 1. М., 1989. (Сокращение: Ч., страница.)

ВЕРБАЛЬНЫЙ НАМЕК В СИСТЕМЕ РЕЧЕВЫХ ТАКТИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ (риторический аспект)

О.Б. Афанасенко

Общеизвестно, что львиная доля профессиональной педагогической деятельности связана с воздействием словом, речевым воздействием. С помощью информации, передаваемой вербально, учитель решает не только учебно-воспитательные задачи, но и влияет на чувства, эмоции, поведение ученика, формирует личность школьника, его мировоззрение. Но, являясь важнейшим инструментом профессионального общения, слово педагога зачастую не достигает своей цели, того положительного эффекта, на который рассчитывал учитель. В первую очередь это связано с тем, что в практике школьного обучения сложилась традиция воздействовать словом прямо, «называть вещи своими именами», т. е. использовать так называемые *прямые тактики речевого воздействия*, при которых говорящий

(педагог) сообщает ученикам просто и непосредственно то, что имеет в виду. Адресат при этом точно, однозначно понимает смысл полученной информации, не затрачивая дополнительных психических усилий.

Однако, как показали наши наблюдения за коммуникативно-речевой деятельностью педагогов в условиях реального урока, анализ педагогической, художественной литературы, научно-популярных, теле- и кинофильмов на школьную тему, такая семантическая простота прямых тактик речевого воздействия (прямое педагогическое требование, назидание, нравоучение и т.п.) очень часто провоцирует негативную ответную реакцию со стороны учеников, становится причиной возникновения различного рода конфликтов. Кроме того, исследования ученых в области психологии общения, психолингвистики, нейролингвистики доказывают, что мысль, выраженная прямо, преподносимая «на блюдечке», как аксиома, которая не требует доказательства, отражает иерархически-структурированную коммуникацию, тормозит развитие навыков критического мышления, блокирует доступ к психическим ресурсам человека [Балл, Бургин 1994], [Кабаченко 2000], [Лурия 1998].

Воспитать в своих учениках способность самостоятельно мыслить, оценивать увиденное, прочитанное, услышанное, принимать решения в соответствии с полученной информацией, помогают тактики *непрямого, опосредованного, косвенного речевого воздействия*, при которых истинное коммуникативное намерение адресантом не демонстрируется, скрывается и понимается адресатом по догадке. Одним из универсальных приемов реализации косвенного речевого воздействия, богатые дидактические возможности которого практически не используются педагогами, является *намек*.

Под намеком в лингвистике понимается «средство непрямого (косвенного) информирования, при котором адресат сообщения получает высказывание, которое может понять и буквально, но должен и расширить, далее развить его смысл работой собственной мысли. Категория намека подразумевает «додумывание» адресатом высказывания говорящего» [Михальская 2001: 262]. Характерными чертами намека можно назвать наличие двух планов содержания: внешнего, или буквального (эксплицитного), и внутреннего, скрываемого за буквальным (имплицитного).

Мы предприняли попытку выделить и охарактеризовать различные виды намека в зависимости от средств оформления его внешне-

го, буквального плана содержания. Это пантомимический намек, оформляемый с помощью пантомимических действий (взглядов, жестов, мимики, позы и т.п.); *словесный (вербальный)* намек, поверхностный смысл содержания которого определяется словесными компонентами; *паралингвистический (ритмико-интонационный)* намек, в котором важнейшую смысловозначительную роль играют ритмико-интонационные характеристики звучащей речи (интонация, логические ударения, паузы, темп речи, тембр голоса и т.п.); *комбинированный, или смешанный*, намек, сочетающий вербальные и невербальные компоненты.

Опираясь на данные, полученные в результате наблюдений за деятельностью учителей, мы выяснили, что одним из наиболее частотных видов намека в педагогической деятельности является *словесный* намек.

Словесный, или вербальный, намек традиционно рассматривается в системе категорий фигурального выражения. В элокуции ему соответствует понятие *аллюзия*. В тех исследованиях, где аллюзия включается в общий классификационный перечень риторических приемов, нет единообразия в определении ее категориального статуса: одни ученые рассматривают ее как троп [Клюев 1999], [Михальская 2001], другие относят ее к фигурам [Хазагеров, Ширина 1999].

Своеобразие аллюзии, на наш взгляд, заключается в том, что ее внутренний (имплицитный) план содержания базируется на *переносном* значении одного словесного компонента или совокупности словесных элементов, образующих внешний план содержания, что дает основание рассматривать ее в системе риторических *тропов*. Принцип порождения переносного значения в аллюзии тот же, что и в других тропах. В его основе лежит *паралогическое* преобразование закона *аналогии* [Клюев 1999: 172], согласно которому так или иначе сопоставляются два явления, сходные чем-то между собой. В одном случае эта связь прозрачна и легко прочитывается (сравнение), в другом она менее уловима (метафора или аллюзия).

Обобщение данных констатирующего эксперимента позволило нам выделить наиболее частотные виды словесного педагогического намека с учетом того, с какой вербальной информацией и в каких профессиональных целях проводится аналогия учителем.

1) Намек через *сопоставление с известным историческим, политическим, литературным и др. лицом, персонажем, событием*, например:

• Двое учеников подрались из-за девочки. Учитель обращается к ним с вопросом: «Новая **Троянская война**? *Вспомните, к каким последствиям привела первая...*»

2) Намек через *ситуацию, участником которой был сам намекающий*, например:

• Из кабинета географии, где занимался класс, исчез экспонат — лазурит. Учитель географии пытается по горячим следам выяснить, кто взял камень, и, чтобы вернуть экспонат, рассказывает ученикам историю, свидетелем которой он был:

«Один мой очень близкий друг, хороший человек, однажды был в командировке в Индии и попал на рынок самоцветов. А там люди добрые, доверчивые, не следят особо за покупателями. Мой друг, видя это, решил сделать себе «подарок» и... взял один камень, не заплатив за него. Да, поступил плохо, проще говоря, совершил кражу.

Вернувшись домой, он узнал, что этот камень, по индийским поверьям, приносит неудачу своему хозяину, а избавиться от него можно, только подарив кому-нибудь. Но кому можно подарить такое «счастье»? И с того момента мой бедный друг стал ждать неудач, бед, несчастий и т.д. Но ничего ужасного с ним не происходило, и постепенно чувство вечного ожидания беды сменилось чувством стыда, которое вот уже много лет не покидает моего товарища. «Значит, все-таки этот камень сделал свое черное дело», — часто повторяет он».

3) Намек через *ситуацию с универсальным статусом* (характеризующуюся общим, неконкретным значением, типичным для большого числа социальных ситуаций), например:

• На вопрос учителя литературы о причине плохой подготовки к уроку ученик отвечает, что очень долго выполнял задание по химии, так как ему «просто необходима четверка по этому предмету за полугодие».

Учитель: *«Да, но ведь химия — это не единственный предмет, по которому тебе нужна четверка; есть еще и другие».*

4) Намек через *ситуацию, описанную в каком-либо тексте* (притча, легенда, анекдот, известное произведение художественной литературы и т.п.), например:

• Одна из учениц, красивая, но гордая и надменная, постоянно обижает другую, тихую и скромную девочку. Став свидетелем очередной сцены унижения, педагог решает рассказать ученицам легенду:

«Говорят, приползла однажды к богу змея и попросила превратить ее в прекрасную женщину. Бог выполнил эту просьбу и сказал женщине-змее: «Иди и жаль людей».

Прилетела к Богу голубка и попросила о том же. Бог превратил ее в женщину и сказал: «Иди и неси добро людям».

С тех пор и живут на земле две женщины: одна с черной душой, а другая с белой, чистой».

5) Намек через *ситуацию, представленную в афоризме, идиоматическом, «крылатом выражении»*, например:

• В начале урока учитель интересуется, кто из учеников хочет ответить домашнее задание. Школьники опускают головы, стараясь не смотреть в глаза учителю. Педагог с иронией замечает: *«Ну что, приступим к избению младенцев!»*

Использованная литература

1. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. 1994. № 4.
2. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: Учебное пособие. М., 2000.
3. Клюев Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Учебное пособие для вузов. М., 1999.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону, 1998.
5. Михальская А.К. Основы риторики: 10–11 кл. 2-е изд. М., 2001.
6. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций: Словарь риторических приемов: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. Ростов-на-Дону, 1999.

О НЕКОТОРЫХ ПОНЯТИЯХ ГЕРМЕНЕВТИКИ

Т.Т. Баева

Прагматическая направленность речи (риторическая функция) ставит перед адресатом множество психологических задач, главная из которых — понять «минимум жизни и максимум бытия» [1: 339], проблема взаимопонимания становится одной из самых важных, ибо значение слова при всей его общезначимости — лично, индивидуально, зачастую уникально, отражает не только время своего

бытования, но и тот культурный ареал, что ограничен индивидуальным опытом жизни. С другой стороны, «прорастая» в текущей жизни, слово, по мысли В. Гумбольдта, обретает «надсознательную природу», становится символом, знаком, имеющим множественность значений (кумулятивная функция языка).

В процессе духовного общения общезначимое слово способно выступать носителем уникального смысла. Здесь и возникает проблема взаимосвязи понимания смысла как знака законченного текста. Текст как культурная сущность содержит законченный смысл, который должен быть понят и принят к сведению. В этом и состоит главное значение (и назначение) текста как носителя времени и культуры. Более того, задолго до открытия форм научной рационализации мысли утвердилось восприятие мира как текста [2: 7] с его культурной, фольклорной и культовой символикой в системе ноосферы.

Процесс духовного общения между людьми — это процесс социальной коммуникации, в котором понятие смысла становится глобальным. Смысл — «умопостижимый план коммуникации» [3: 201]. В.И. Даль определяет понятие смысл как силу, знание, толк, разум, суть. С.И. Ожегов предлагает следующее определение: смысл — 1) внутреннее содержание, значение чего-н., постигаемое разумом. *Понять смысл чего-н. Слово в прямом и переносном смысле.* 2) Цель, разумное основание. 3) То же, что разум. *Иметь здравый смысл.* Итак, понятие *смысл* авторами соединяется с понятиями разум, содержание, суть, значение.

В лингвистике понятия *смысл* и *значение* разведены следующим образом: значение слова выражает «область идеального в знаках» [4: 7], когда выявляется информационная зависимость концептуальных связей двух вещей в сознании. В логике знак (слово) имеет значение (предметное, денотативное), а смысл определяет способ, характер выражения этого значения. Значение возникает всякий раз, когда слово (десигнатор — означающее) информирует о другом (десигнате — означаемом) и настраивает сознание на последнее как информационно важное [5: 5]. Смысл — частный, узколичностный, вероятностный, субъективный, фиксирующий опыт, релевантный для данной личности — намного уже значения [6: 273]. В этом определении смысла отмечена главная, философская сторона и его ценностная структура, которая закрепила общественный, социальный опыт или в научном знании (рациональный смысл), или в знании духовной стороны жизни (иррациональный, идеальный смысл).

Индивидуальная оценочность смысла мотивирует поступки человека, а социально значимое в оценке восходит к сокровенному духовному в национальном типе культуры. К миру смыслов принадлежит и смысл жизни. Обращенность к нему человеческого сознания связана со свойством рефлексии, с обращенностью сознания на самое себя как на идеальный способ освоения действительности. Иначе говоря, постижение смысла очерчивает представление о герменевтическом универсуме. Законченный смысл есть текст, связанный с миром социальной коммуникации.

Понимание текста — это его осознание, процесс коммуникации. Понимание — это процесс присвоения субъектом смысла текста в рамках данной культуры, т.е. личностный процесс познания. Все это основные понятия герменевтического универсума.

Проблемы понимания текста как знака культуры — проблемы герменевтики. Герменевтическая традиция (как и риторическая) сложилась уже на дописьменном уровне, как только возникла социальная коммуникация. Проблема понимания в личном общении сразу переходит в задачу понимания текста, связанную — уже в эпоху античности — с трудностями его истолкования (например, текста Священного Писания). Требуется своего толкования всякий текст как средство коммуникации в плане передачи социального опыта. Толкование с целью адекватного понимания и является задачей герменевтики.

Границы же герменевтики как науки остаются довольно неопределенными. В первую очередь это касается методологической базы: каким инструментом и как пользоваться, чтобы достичь полного понимания. Во-вторых, остается открытым вопрос, возможно ли вообще полное понимание не-«я», чужого сознания, существование которого и обозначает текст.

Герменевтический (толковательный) способ познания — идеалистический, чисто гуманитарный — можно противопоставить рациональному, доказательному способу познания действительности. Герменевтический способ познания пользуется методами различных наук: философии, диалектики, аксиологии, психологии [6: 304], методиками культурологических систем и структур [7: 9]. В частности, толкование может включить в себя не исходно понятые и понятные смыслы, но оттолкнуться от того, что непонимаемо, т.е. от научно сформированной концепции лакун [2: 103–185]. Сущность же герменевтического подхода в том, чтобы сделать возможной социальную коммуникацию как таковую, чтобы включить в индивидуальный человеческий опыт понимание опыта социального через его смысл.

Важнейшими базообразующими понятиями герменевтики как науки оказываются следующие: смысл, понимание его (через толкование), сознание человека, постигающее этот смысл, присвоение этого смысла и его преобразование в социальный опыт. Поэтому справедливо утверждение, что герменевтика — это социальная коммуникация, главная задача которой — понять текст, устный или письменный, исходя из его интенции [8: 4].

Формирование интенциональных — целевых — установочных моментов происходит в самой речи. Поэтому со времен Аристотеля («К истолкованию») изначальные понятия интерпретации и понимания (т.е. герменевтический подход) были связаны с принципами построения текста и более общими проблемами языка и значения слова. Уже христианская доктрина Блаженного Августина содержит теоретический подход к определению знака и значения, связанный с постижением ряда планов выражения (например, исторического и духовного), не сливающихся между собой, но выраженных одним и тем же словом, которое обозначает одно, а выражает другое.

В 1900 г. Дильтей в работе «Истоки герменевтики» выводит законы внутренней связанности текста, контекста, затекста (географического, этического, социального окружения и т.п.) из психологии, когда понимать — значит переносить в другую жизнь. Хайдеггер определяет онтологию понимания не как способ познания, а как способ бытия (семантика, переходящая в рефлексиию).

Феноменология Гуссерля также подтверждает, что понимание — не способ познания, а способ бытия. План понимания осуществляется в языке, но трудно себе представить процесс перехода от понимания как способа познания к пониманию как способу существования. Следовательно, понимание как способ познания заканчивается пониманием-рефлексией, пониманием-результатом. В силу этого постижение многозначных символических выражений является моментом самопознания. Символическими являются выражения, которые содержат на базе первого смысла (исторического или буквального) иной, вторичный смысл, понимаемый через первый. Подобный круг выражений с двойным смыслом представляет собой герменевтическое поле. Очевидный смысл буквального понимания значения — начало постижения многоуровневой структуры текста. Таким образом, если говорить о герменевтическом методе, можно утверждать, что таким методом является «интерпретированное бытие» [8: 16].

Герменевтическая интерпретация — поиски смысла символического значения отражают глубину и сложность мира, понимаемую

рефлексивно. Лингвистический план анализа (первоначальное постижение смысла, заданного высказыванием) преодолевается рефлексией, соединяющей понимание законов и самопонимание. А «через понимание себя познаем сущее» [8: 25], и так преодолевается расстояние между интерпретатором и минувшей культурой.

Двойной, тройной и более смысл символа обладает и временной глубиной, преодоление которой и есть постижение смысла посредством смысла же, когда «первичный, буквальный, земной, часто физический смысл отсылает к фигуральному, духовному» [8: 72], но между приращениями смысла и грузом времени остается самая тесная связь.

Итак, самопонимание, понимание собственной индивидуальности, формирование самосознания — это герменевтический подход к осознанию действительности, это «усилие человека быть человеком» [9: 76], когда самопостижение ведет к постижению бытия.

Использованная литература

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1963
2. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
3. *Соколов А.В.* Введение в теорию социальной коммуникации. СПб., 1996.
4. Психологические проблемы семантики. М., 1983.
5. *Никитин М.В.* Предел семантики // Вопросы языкознания, 1997. № 1.
6. *Леонтьев А.Н.* Избр. психологические произведения: в 2 т. М., 1957.
7. *Лотман Ю.М.* Анализ поэтического текста. Л., 1972.
8. *Рикер П.* Конфликт интерпретации. Очерки о герменевтике. М., 1998.
9. *Зинченко В.П.* Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. М., 1997.

ИНТЕРАКТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ СИТУАЦИЯХ ОБЩЕНИЯ (из опыта подготовки переводчиков)

В.Н. Базылев

При всем разнообразии трактовок коммуникативной компетенции в современной дидактике наиболее распространенной и, на мой взгляд, наиболее обоснованной является трехуровневая модель, в

рамках которой выделяется способность коммуникантов: 1) оперировать энциклопедическими (когнитивными) знаниями, отражающими устройство реального мира, различных предметных областей, включая области профессиональной деятельности человека; 2) пользоваться арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей; 3) устанавливать речевой или текстовый контакт с партнером, поддерживать его или прерывать, соблюдая при этом правила и конвенции общения, принятые в данном социуме.

В рамках профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля особое внимание уделяется профессиональной коммуникативной компетенции, то есть навыкам общения в профессиональных ситуациях. Знания, навыки и умения, необходимые будущему специалисту для успешной иноязычной профессиональной деятельности — переводчику, могут существенно различаться на энциклопедическом / когнитивном уровне, поскольку тезаурус как составляющая когнитивной базы языковой личности, иерархия смыслов и ценностей, образ мира и пр. профессионально относительно, но на стратегическом, интерактивном и лингвистическом уровнях можно говорить об определенном параллелизме коммуникативной компетенции у разных профессий и дискурсивных универсалиях, по крайней мере, в системе профессий *человек — человек*. Одной из особенностей коммуникативно-направленного профессионального обучения переводчика является соединение собственного речевого развития как усвоения языковых норм и общения как основного вида деятельности в модели обучения *человек — человек*. Обучение межкультурному профессиональному общению переводчиков предполагает усвоение профессиональных и лингвосоциокультурных концептов инофонной речевой общности.

Включенное наблюдение показывает, однако, что приобщение русскоязычной языковой личности к профессиональным фрагментам англоязычной, например, картины мира существенно ограничено отсутствием в ее картине мира многих стереотипных ситуаций общения, дискурсивных стратегий и тактик, профессиональных концептов, свойственных социуму иной культуры. Особенно это характерно для таких ситуаций делового общения, как установление личных контактов, написание деловых писем, беседы по телефону, презентации, проведение встреч и переговоров и т.д. Эти ситуации возникают в связи с незнанием носителями русского язы-

ка их структуризации и стратегий коммуникативного развертывания на когнитивном уровне, отсутствием в сознании человека (переводчика) когнитивных базисных структур, обеспечивающих восприятие и понимание ими языка и мира иной социокультурной общности, а следовательно, невладением языковыми сигналами структурирования вышеупомянутых ситуаций и взаимодействия в них. Данное обстоятельство заставляет обратить особое внимание на усвоение переводчиками и специалистами, владеющими иностранным языком, ситуаций делового общения, на развитие навыков адекватной ориентировки в замыслах общающихся, в тех социальных и профессиональных ценностях, из которых исходят носители другой культуры. В этом случае предметом познавательной деятельности переводчиков и специалистов, владеющих иностранным языком, являются наиболее типичные ситуации, возникающие в деловом общении, например, в англоязычном социуме, их структуризация, интерактивные стратегии разных уровней и их языковая манифестация.

Таким образом, формирование профессиональной интерактивной компетенции, познание мира профессионального общения и его правил, развитие навыков идентификации и порождения речевых моделей каждой из многочисленных разножанровых ситуаций делового сотрудничества есть обучение стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевого поведения, эффективного воздействия на партнера. Достичь этого можно только благодаря моделированию в учебном процессе ситуаций профессионального сотрудничества. В этом случае иностранный язык (в подготовке переводчиков) выступает как инструмент социального взаимодействия личности и профессионального инфонного коллектива, в котором находят отражение все изменения социально-культурных факторов, влияющих на иерархию смыслов и ценностей в картине мира личности, ее менталитет, прагматические установки. Речь идет не только о специальном, профессионально-ориентированном обучении, но и в первую очередь об обучении специальным речевым моделям, коррекции профессионального дискурса, реализации стратегии коммуникативного взаимодействия в каждой ситуации, направленной на достижение соглашения в решении производственных задач, будь то личные контакты между партнерами, будь то завершающий этап сотрудничества, а именно проведение встреч и переговоров. Профессиональная коммуникация предполагает такие речевые действия, как презентация материала, письмен-

ный и устный обмен информацией, выражение мнения, обсуждение, выработка соглашения и т.д. Этот процесс сопровождается личностными наслоениями, недопониманием речевого поведения партнера, затрудняющими или сводящими на нет деловое общение.

Деловое общение, как и любое общение, имеет свои правила: кто имеет право к кому обратиться, в каком виде представить сообщение, процедурный регламент, какие языковые средства использовать при асимметричной — восходящей, нисходящей и симметричной — горизонтальной типах коммуникации. Цель профессиональной интеракции состоит в том, чтобы получить сообщение в максимально неискаженной форме в соответствии с коммуникативным намерением отправителя. Таким образом, для успешного профессионального взаимодействия, в основе которого лежит единство предмета деятельности и направленность на решение производственной задачи, необходимо сочетать языковую компетенцию, профессиональные знания и социально-поведенческий контекст.

В процессе обучения ситуациям делового общения целесообразно выстраивать их в последовательности, соответствующей выделяемым в психолингвистике основным коммуникативным потребностям личности: контактоустановочной, информационной, воздейственной. В выделенных коммуникативных потребностях можно усмотреть известный параллелизм с концепцией трехуровневой компетенции языковой личности и этапами обучения профессиональному дискурсу. При обучении языку делового общения речь идет, во-первых, об обучении языку взаимодействия; во-вторых, о специальном профессионально-ориентированном обучении ценностям и знаниям, понятийному аппарату и идеям профессионально-интеллектуальной, социокультурной сфер личности, из которых исходят участники общения; в-третьих, о воспитании профессионального кодекса поведения, включающего социокультурный контекст общения, фоновые знания истории, традиции, философии, религии, образования, политики, моделей/портретов членов социума, их поведенческих характеристик и выработки оптимальных стратегий профессионального взаимодействия и воздействия на макроуровне — как глобальной цели или сверхзадачи профессионального сотрудничества. Наиболее адекватные способы реализации установок, мотивов коммуникантов находят отражение в процессе порождения текстов и реализуют воздейственную потребность личности. В аутентичных текстах — письменных или устных, ин-

формативных или интерактивных, в зависимости от ситуации профессионального взаимодействия — актуализируются социокультурные параметры участника общения: социальная роль, профессиональный статус, стереотип поведения и его коммуникативная/интерактивная компетентность.

Профессиональная интерактивная компетенция представляет собой сложное лингвopsихологическое явление, обусловленное реализацией явных и скрытых стратегий участников коммуникации. Лингводидактический аспект формирования профессиональной коммуникативной компетенции связан прежде всего с моделированием речекommунитивной деятельности в учебном процессе. Однако решение этого педагогического вопроса требует предварительного лингвистического исследования проблемы. Поэтому на данном этапе исследования можно говорить о выделении двух самостоятельных групп задач. Первая группа задач, которые можно было бы обозначить как лингвистические, связана с предварительным выявлением закономерностей в организации привлекаемого языкового материала. При этом следует иметь в виду, что при систематизации языкового материала необходимо учитывать когнитивные программы, определяющие отбор языковых средств и их включение в дискурс. В определенном смысле можно говорить о том, что сама языковая система организована таким образом, чтобы обеспечить максимально эффективную коммуникацию, выразить все тонкие оттенки передаваемых смыслов и реализовать требуемую стратегию. Не случайно отмечается, что семантическая репрезентация отличается от прагматической интерпретации, поскольку *semantics is rule-governed (grammatical)*, *pragmatics is principle-controlled (rhetorical)*. Иными словами, необходимо предварительное лингвистическое исследование языковых средств, обеспечивающих действие различных когнитивных программ, составляющих часть профессиональной коммуникативной компетенции. Вторая группа задач, которые можно назвать собственно дидактическими, связана с обучением структуризации профессионально-ориентированных ситуаций, их языковым и межкультурным параметрам, соотносением их с разными этапами и формами обучения. Поскольку оба указанных аспекта тесно связаны между собой и в реальной модели профессиональной коммуникации идут параллельно при формировании вторичной языковой личности, то успешное обучение профессиональному дискурсу может быть обеспечено только при учете как лингвистических, так и дидактических факторов.

**ПРОПОВЕДИ ПРОФЕССОРА
МОСКОВСКОЙ ДУХОВНОЙ АКАДЕМИИ К.Е. СКУРАТА
КАК ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ДУХОВНОГО КРАСНОРЕЧИЯ**

Б.Г. Бобылев

Профессор К.Е. Скурат хорошо известен как серьезный ученый, специалист в области церковной истории и святоотеческого богословия. Его глубокие, насыщенные материалом, логически выверенные лекции с благодарностью вспоминают поколения воспитанников Московских духовных школ. Гораздо менее известна деятельность профессора как проповедника, между тем гомилетическое творчество К.Е. Скурата представляет собой значительный интерес с точки зрения теории и практики современного духовного красноречия.

Книга К.Е. Скурата «Придите и научите» [1998] включает в себя 73 текста — по несколько проповедей на все двенадцатые праздники, на Св. Пасху, во славу Божьей Матери, некоторых великих святых и на другие темы. Каждая из проповедей по отдельности представляет собой образцовый продукт гомилетического творчества. Взятый же как целое, этот сборник проповедей можно оценить как самостоятельное и уникальное произведение современной церковной русской словесности, объединенное образом автора — православного прихожанина, ученого, проповедника. Речевое творчество профессора Скурата целиком погружено в сферу жизни Церкви, однако проповеди его, обращенные к современникам, неизбежно несут в себе и косвенное отражение проблем окружающей нас жизни. Они также связаны с традициями русского академического красноречия и традициями русской классической литературы.

Большая часть проповедей, помещенных в сборник «Придите и научите», относится к жанру поучения с элементами экзегетической и катехизической беседы. Начало проповеди, как правило, посвящено краткой характеристике совершающегося литургического события, далее раскрывается догматический, вероучительный его смысл и, наконец, определяется нравственное значение, деятельностный аспект церковного праздника. Проповеди отличаются относительно кратким объемом (3–4 страницы), что обусловлено ориентацией на возможности восприятия современного слушателя. Восприятие глубокого богословского, догматического содержания облегчается при помощи композиционных, языковых, ритмических средств.

Проповеди профессора Скурата являют собой образцы блестящего владения риторической техникой. Рассмотрим с этой точки зрения один пример из проповеди К.Е. Скурата «Апостол любви»: *Любовь такая духовная сила, которая существует вечно. Наступит время, когда сомкнутся наши глаза, остановится сердце, руки и ноги перестанут двигаться, прекратятся пророчества, умолкнут языки «и знания упразднятся», а любовь будет жить и будет соединять с Богом и друг с другом всех любивших любовью Божьей»* (I Кор.13,18) [Скурат 1998: 255].

Данный фрагмент являет собой образец концентрации, «конвергенции» (М. Риффатер) различных топосов, тропов и фигур речи (топосы: «время», «предыдущее—последующее», «часть—целое», «противопоставление»; тропы: олицетворение, метонимия, эпитет; фигуры: определение, разделение, цитата, бессоюзие, инверсия, многообразные виды повторов).

Ритм изложения в проповедях К.Е. Скурата часто создается серией двучленных и трехчленных повторов, их разнообразным сочетанием и чередованием. Показательным в данном отношении является начало проповеди «Сила и действие молитвы», посвященной празднику Преображенья Господня: *Важное и великое событие совершается ныне на горе Фаворской, событие, которое привело св. Апостолов в духовный восторг и которое св. Церковь торжественно празднует. В чем оно состоит, мы слышали в только что прочитанном св. Евангелии. Вид Спасителя изменился: лице Его просияло, как солнце, и одежды Его сделались блистающими, белыми, как снег* (Мф. 17, 2; Мр. 9,3). *Божество явилось в человечестве, и человечество явилось в Божественной славе.*

В первом предложении дважды повторяется подлежащее *событие*, к которому относятся два определительных придаточных предложения с союзным словом *который*, соединяемые между собою при помощи союза *и*, что создает симметрию с парным определением «важное и великое», открывающим текст. Далее следует двучленная симметричная конструкция, заключающая в себе синтаксический параллелизм (*лице Его просияло, как солнце, и одежды Его сделались блистающими, белыми, как снег*). Наконец, завершает череду повторов хиазм (перекрестный повтор). Есть основание предполагать, что мы имеем дело здесь с серией иконических знаков, форма которых корреспондирует с содержанием, выражая идею нераздельности и неслиянности двух природ Иисуса Христа. Показательно, что эта серия повторов завершается «крестом».

Далее в проповеди следует череда трехчленных параллельных синтаксических конструкций и повторов: *Созерцание Фаворского света не закрыто и для нас, не преграждено непроходимой стеной, не поглощено бездной* [Скурат 1998: 107]; *Она* [молитва. — Б.Б.] *преображает грешника в праведника, раба грехов и страстей в свободного сына Божия, человека плотского творит мужем духовным* (с. 107); *Пусть же каждый из нас спросит себя: такая ли у него молитва? Стараются ли он полюбить ее более других занятий? Находит ли он в ней свою отраду и пищу для своей бессмертной души?* [Скурат 1998: 110].

В конце же проповеди вновь возвращаются двучленные конструкции и повторы: *Будем же, дорогие православные христиане, молиться от всей души молитвой чистой, крепкой и прилежной! Будем молиться о приобретении самой настоящей молитвы — и все остальное приложится нам! Господь возведет нас на Фавор, или в нас самих откроется Фавор, небо* [Скурат 1998: 110].

Подобное чередование двучленных и трехчленных повторов, широко распространенное в проповедях К.Е. Скурата, на наш взгляд, имеет глубинную связь с символикой Православной Церкви, где числа «2» и «3» связаны с обозначением христологического и троичного догматов.

Ярким примером использования языковых категорий в качестве иконических знаков в проповедях К.Е. Скурата является употребление «настоящего вневременного», позволяющего передать идею явления Вечности во времени, которая тесно связана с литургическим сознанием верующих, переживающих праздники годового богослужебного круга как участие в священной истории, соучастие в крестном пути Христа. Ср.: «Через Крестные Муки или Воскрешение христианин рассеивает мирское время и вливается во время изначальное и священное» [Элиаде 2001: 17].

В ряде случаев цепь глаголов настоящего времени в проповедях К.Е. Скурата предваряется употреблением форм прошедшего совершенного вида, выступающих основой «события рассказывания» (Ю.Н. Тынянов). Характерный пример: *На водах Иорданских «явилась благодать Божия, спасительная для всех человеков»* (Тит. 2, 11). *В лице Христа Спасителя все люди обретают благоволение Божие. Дух Святой «в виде голубине» известует о наступившем восстановлении общения Бога с людьми. Освящается и естество водное, имеющее стать средством духовного возрождения человека. Иорданские воды, прикоснувшись к безгрешному и сияющему Божеством телу Богочеловека, очи-*

щаются и получают силу обновлять человека, возвращать ему нетленные и делать его наследником весной жизни [Скурат 1998: 15].

В дискурс проповедника органично вплетаются слова Священного Писания и слова крещенского тропаря; сочетание русских и церковнославянских элементов создает особый возвышенный настрой речи. Черета глаголов в форме настоящего времени с соответствующими формами причастий (*обредают, известуют, освящаются, очищаются, получают, имеющему, сияющему* и пр.) передают идею непрестанного возвращения, живого кольца: от момента речи проповедника в ходе совершения крещенского богослужения сознание слушателя переносится в момент Богоявления и тут же обращается к вечному, вневременному значению Великого события.

Выразительные возможности глагольного времени с наибольшей силой и полнотой раскрываются в проповеди «Еммаус». Введение и основная часть проповеди построены как рассказ о встрече Луки и Клеопы с воскресшим Христом. Особую роль в этом рассказе играют формы глаголов прошедшего времени совершенного вида, передающие значение «факта совершившегося и пребывающего донныне» (А.А. Потенбя): *И рыбаки преобразовали лицо мира. Христос Господь для того и отверз им ум и просветил их Своим светом, чтобы и они отверзли ум, просветили сердца тысяч, десятков, сотен тысяч людей и помогли им стать через веру, через жизнь сынами света* [Скурат 1998: 198].

В заключении история Луки и Клеопы становится прообразом жизненного пути христианина, помогая создать потрясающее по силе впечатление соприсутствия Христа, встречи с Ним. В создании этого впечатления значительную роль играет «настоящее вневременное»: *Каждый из нас есть Еммаусский путник... По пути с нами идет Иисус Христос, если только мы не чуждаемся Его. Идет и слушает наши речи, смотрит на наши дела, испытует мысли и желания. Испытует, но не стесняет нашей свободы* [Скурат 1998: 198].

Местоимение «мы» и соответствующие глагольные формы, используемые Константином Ефимовичем, приобретают особый убедительный и объединяющий смысл: проповедник является одним из мирян, одним из рядовых членов Церкви, говорит и свидетельствует, как один из них. Здесь мы имеем дело с одним из проявлений гомилетического этоса, которую можно определить как соборность. В церковной проповеди снимается проблема поиска точек совпадения

интересов говорящего-проповедника и слушающих: «Отдельное «я» всегда включено в Церкви в «мы», без которого нет «я», но «мы» не есть конгломерат отдельных «я», а сама Церковь, как тело Христово» [Афанасьев 1994: 294].

В приведенных примерах, как и во многих других текстах проповедей, оставшихся за пределами нашего рассмотрения, в полной мере представлено и пафосное гимнографическое начало — откровение «внутреннего человека», переживание чувства реального единения и общения с Ним в соборной церковной жизни: *И разве мы с вами этого не чувствовали, не пережили? Если бы милость Божия не касалась наших сердец, то храмы наши опустели бы. Но они наполняются молящимися и будут наполняться до тех пор, пока стоит земля* («Сила молитвы») [Скурат 1998: 133].

Поистине: «от избытка сердца говорят уста» (Лк. 6. 45). Безупречная догматическая основа, богословский экзегетический дар в проповедях К.Е. Скурата сочетаются с возвышенной богодухновенной позией. «Богослов-поэт» — так называет в своей «Литургике» архимандрит Киприан (Керн) святителя Григория Богослова. Эти слова могут быть в полной мере отнесены и к Константину Ефимовичу Скурату.

Несмотря на то что Священный Собор Православной Русской Церкви 1917–1918 гг. определил «весьма желательным» привлечение к церковному учительству «способных к проповедничеству благочестивых мирян», эта практика на сегодня является скорее исключением, чем правилом. Между тем задача «усиления и развития православно-христианского благовестия», сформулированная Поместным Собором, в настоящее время стоит не менее, но даже более остро, чем в пореволюционные годы. В данном отношении гомилетическая деятельность профессора МДА Константина Ефимовича Скурата, имеет важное значение для жизни современной церкви, для жизни современной отечественной культуры.

Использованная литература

1. *Прот. Николай Афанасьев*. Церковь Духа Святого. Рига, 1994.
2. *Скурат Е.К.* Придите и научите. Минск, 1998.
3. *Элиаде М.* Мифы современного мира // Психология религиозного мистицизма. Минск; М., 2001.

СПЕЦИФИКА ЭТИКЕТНО-НЕПРИНУЖДЕННОЙ РЕЧИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Т.И. Бочарова

Проблема изучения непринужденной речи в учебно-педагогических ситуациях обусловлена спецификой непринужденного дискурса, характеризующегося доминантой неофициальности, импровизированности, непосредственности, разговорности.

Предметом пристального внимания ученых при оценке коммуникативной деятельности учителя на уроке являются главным образом разновидности учебных жанров — объяснительное, обобщающее, комментирующее слово и др. монологические высказывания учителя, которые выполняют учебные задачи и способствуют формированию коммуникативных или иных умений и навыков школьников. Данные жанры основаны на тщательной подготовке, включающей все элементы классического риторического канона: изобретение, расположение, украшение, запоминание и произнесение, обеспечивающие эффективность образовательного процесса. На этапе реализации профессионально-педагогических высказываний, даже при наличии импровизации, речь учителя характеризуется дистантностью, иерархической направленностью по отношению к учащимся, что, в свою очередь, обеспечивает объективность, непредвзятость оценки знаний школьников. Профессиональная компетенция учителя-словесника складывается из умения использовать весь «репертуар педагогических жанров», в том числе и тех, цель которых не только решение собственно учебных, но и смежных (воспитательных и др.) задач (извинение, напутствие и пр.), что способствует результативности всего учебно-воспитательного процесса. Эти жанры — своеобразные отступления, «вкрапления» в общую ткань повествования учителя, которые являются обязательными или желательными, как на занятии, так и во внеклассное время.

Непринужденная речь свойственна дружескому, неофициальному, непротокольному, то есть в значительной степени горизонтальному уровню общения, обеспечивающему психолого-коммуникативную комфортность потока речи, стремление высказаться искренне, «от души». Паритетность в отношениях собеседников как главное условие непринужденной речи в педагогических ситуациях возможно (при соблюдении определенных условий) в соотношениях: администратор — администратор, учитель — учитель и др. Что касается

вертикальных коммуникативных контактов, то степень непринужденности определяется жанровыми разновидностями педагогических высказываний и спецификой речевой ситуации. Данное взаимодействие, преследующее учебно-воспитательные, организационные задачи, характеризующееся значительным количеством общающихся, четкими правилами поведения, строго нормированными (книжными) языковыми средствами, будет лишено главных признаков непринужденной речи — неподготовленность, паритетность, разговорность и пр. К примеру, оценка завучем профессионального поведения учителя на уроке предполагает субординацию, регламентированность, «принужденность» взаимодействия между людьми, даже если между ними существуют дружеские взаимоотношения. Аналогичные условия создаются во время общения коллег на педагогическом совете, производственном собрании или методическом объединении; они характеризуются официальностью, протокоальностью, строго этикетным характером речи. В качестве формального «контролера» высказываний, например на педагогическом совете, выступают протокол, запись педсовета на видеокамеру, которые документально подтверждают события и звучащую речь, придавая им законный статус.

Этикетно-непринужденные высказывания возникают при нарушении границ официальности: уменьшение количества общающихся; выход из коммуникативной ситуации руководящих лиц, нарушавших паритетность общения; появление этикетного повода, стимулирующего педагога на создание речи и пр. Кроме того, учебная ситуация характеризуется тем, что «урок располагает набором элементов, мало связанных или непосредственно не связанных с содержанием курса: обсуждение ответов, приветствие, порицание, похвала, рассказ учителя о себе, педагогический дневник. Названные жанры предъявляют высокие требования к владению общением, эмоциями» [Хаймович 2001: 232–233]. Эмоциональный характер данных элементов урока определяет их жанровую специфику (позитивный эмоциональный регистр, если произносится похвала, поздравление; строгая интонация, если звучит порицание) и обеспечивает стимулирование внутренних коммуникативных резервов личности, что способствует незатрудненности потока как подготовленной, так и неподготовленной речи. Импровизированные высказывания на уроке приобретают непринужденный характер, если они возникают как педагогическое озарение, вдохновение, направленное на «нахождение нового решения в конкретных условиях обучения и

воспитания», а также «быстрое и гибкое реагирование на возникающие педагогические задачи» [Мижериков 2004: 119].

Таким образом, этикетно-непринужденные высказывания максимально приближенные к «живой», естественной разговорной речи, наряду с разновидностями учебного монолога, обеспечивают целостность учебно-воспитательного процесса и успешное решение учителем педагогических задач.

Использованная литература

1. Хаймович Л.В. Объяснительный монолог как педагогический речевой жанр // Педагогическая риторика: Учебное пособие / Под ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2001.
2. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М., 2004.

КОМПЛИМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ЭТИКО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ (на материале романа И.С. Тургенева «Рудин»)

А.М. Бычкова

Слово **комплимент** (от франц. *compliment*) означает *любезность, лестные слова, содержащие похвалу* [Ушаков 2001: 551]. В Словаре В.И. Даля отмечено: «комплимент — *учтивость на словах или на письме, приветливость*» [Даль 2002: 126]. В современных толковых словарях для определения понятия «комплимент» используется лексема «лестный», которая является дериватом от существительного «лесть», имеющего отрицательную коннотацию, однако одновременно она является и синонимом прилагательного «приятный» и сопровождается положительной коннотацией: «Лестный — *содержащий похвалу, одобрение; дающий удовлетворение самолюбию*» [Ожегов, Шведова 1998: 324]. Таким образом, понятие *комплимент* и *лесть* противопоставляется как выражение реально существующих достоинств собеседника, целью которого является доставить удовольствие человеку, не предполагая собственной выгоды и восхваления несуществующих качеств с целью извлечь выгоду.

В процессе исследования был проанализирован текст романа И.С. Тургенева «Рудин», из которого были выбраны наиболее яркие примеры комплиментов, наблюдаемые в диалогах и монологах героев. Мы выделили следующие виды комплиментов:

1. Комплимент в форме восклицательного предложения:

«— *Какие у него славные глаза!* — шепнул ей Волынцев [41] (Здесь и далее ссылки даются на указанное издание.)

2. Комплимент форме вопросительного предложения:

«*Что мне заменит ваш разговор, ваше присутствие, ваш внимательный и умный взгляд?*» [135].

3. Комплимент в форме третьего лица:

«Я сегодня целое утро разговаривал с вашей матушкой, — продолжал он, — *она необыкновенная женщина. Я понимаю, почему все наши поэты дорожили ее дружбой*» [62];

«— *Ваша матушка способна увлекаться.*

4. Комплимент-ответ:

— *Это доказывает, что она еще очень молода сердцем,* — заметила Наталья» [31].

5. Двойной комплимент-сравнение, где говорящий ставит себе «минус», а собеседнику — «плюс», что подчеркивает деликатность говорящего:

«Да, я играю, — проговорила Наталья, — *но не очень хорошо. Вот Константин Диомидыч гораздо лучше меня играет*» [44].

6. Комплимент-возражение: «*Напрасно вы это говорите, Наталья Алексеевна: вы играете несколько не хуже меня*» [44].

7. Двойной комплимент, в котором дается лестная характеристика третьему лицу и собеседнику:

«Рекомендую его вам: *он прекрасный преуслужливый молодой человек и в совершенном восторге от вас*» [58].

Таким образом, мы наблюдаем общую приветливую, любезную, вежливую тональность общения, основанную на доброжелательном и учтивом отношении персонажей друг к другу.

В речи дворян находим комплименты и на французском языке, который был принят в светском обществе и позволял изящно выразить мысль: «*Le baron est aussi aimable que savant. (Барон столь же любезен, как и учен). И так хорошо говорит по-русски! C'est un vrai torrent... il vous entraîne.*» (Это настоящий поток... он вас увлекает). — *Так хорошо по-русски говорит,* — проворчал Пигасов, — *что заслуживает французской похвалы*» [30]. Чувству-

ется, что Пигасов иронично относится к изъяснениям на французском языке.

После пламенной речи Рудин получает комплимент: — Vous êtes un poète, (Вы — поэт) — вполголоса проговорила Дарья Михайловна [47].

Восхищаясь красноречием Рудина, Дарья Михайловны восторженно произносит: «Когда вы говорите, vous gravez comme avec un burin (вы точно резцом высекаете)» [55].

Комплименты на французском языке — это, скорее всего, дань моде. В межличностном общении соблюдался необходимый этикет.

По предложению Л.Н. Колесниковой, мы вводим термин «**антикомплимент**» на основании того, что он обнаруживает характерные особенности комплимента, но содержит в себе иронию или лесть. Так, в романе И.С. Тургенева «Рудин» наряду с *комплиментами* мы обнаружили *антикомплименты*, которые встречаются в реальном диалоге и во внутреннем монологе героев.

По структуре *антикомплименты* можно классифицировать следующим образом:

1. Антикомплимент в форме третьего лица:

«Да; и вообрази, на беговых дрожках, в каком-то полотняном мешке, весь в пыли... *Какой он чудак!*» [11]

«Он, говорят, великий философ: так Гегелем и брызжет» [28].

«Пандалевский, ложась спать и снимая свои вышитые шелком помочи, проговорил вслух: «*Очень ловкий человек!*» — и вдруг, сурово взглянув на своего казачка-камердинера, приказал ему выйти» [48].

2. Антикомплимент в форме восклицательного предложения:

«*А каковы он фразы отпускает!* — воскликнул Вольцев. — Он ошибся во мне: он ожидал, что я стану выше какой-то среды... *Что за ахинея, Господи! хуже стихов!*» [125]

3. Антикомплимент в форме восклицательного предложения и обращения: «*Как это любезно!* Одному я только удивляюсь, *Африкан Семеныч, какая у вас самоуверенность в суждениях: точно вы никогда ошибиться не можете*» [25].

4. Двойной антикомплимент, в котором дается общая и частная характеристика третьему лицу. «*Словом, женщина она хорошая, и горничные у ней толстые.* Зачем мне на нее клеветать?» [24]

Подобные антикомплименты в пристойной форме передают иронию, недоумение или удивление собеседников.

Как правило, Тургеневские «персонажи изображаются через восприятие и оценку окружающих» [Курляндская 1972: 261]. Автор на-

деляет своих героев способностью говорить комплименты и антикомплименты друг другу. Комплименты и антикомплименты характеризуют говорящих по принципу: «Заговори, и я скажу кто ты!» (Со-крат). Комплименты и антикомплименты отражают нравственные, интеллектуальные и эстетические качества личности говорящего и его отношение к адресату.

Представляют научный интерес и гендерные характеристики комплиментов. И.С. Тургенев с возвышенным трепетом и искренней любовью относился к женщине. Для женщины очень важны комплименты по поводу ее внешности, очарования, привлекательности. И.С. Тургенев очень тонко чувствует это. Герои не делают комплиментов конкретно по поводу одежды, макияжа, прически, а объединяют все это в единое целое, восхищаются женственностью и обаянием женщины:

«Сегодня вы так же свежи и милы, как это утро» [9].

«Она очень симпатична, — заметил Рудин» [52].

«Такие женщины, по крайней мере, свежи, а уж под свежесть под-делаться нельзя» [53].

«Что за загадка? — думал он, глядя сбоку на ее закинутую головку» [110].

«Наталья Алексеевна! *милая Наталья!* — заговорил он с жаром, — не плачьте, ради бога, не терзайте меня, утешьтесь...» [116]

Автор обращает наше внимание на этические качества девушки:

«*Всегда, во всем благородна и великодушна!* О, сердце девушки — это чистое золото!» [115]

И.С. Тургенев отдает должное внимание и внутреннему миру, достоинству, благородству, уму мужчины:

«Улыбка опять промчалась по всем лицам, и глаза всех устремились на Рудина. «А он человек неглупый», — подумал каждый» [37].

«Да, быть может; *только он славный человек*» [11].

«А вы очень строгий критик, — возразил Лежнев» [87].

«*Это была высокая чистая душа, и ума такого я уже не встречал потом*» [81].

«*При уме ясном, обширном он был мил и забавен, как ребенок*» [81].

Чтобы сделать комплимент более ярким И.С. Тургенев использует различные выразительные средства языка. С помощью эпитетов писатель раскрывает качества героев. Он использует эпитеты, выраженные полной и краткой формой имени прилагательного: «Он

человек **прекрасный**; он сумеет оценить вас; он не изменит жизнью — он **прост и ясен** душою...»; эпитеты, выраженные простой сравнительной степенью (...**красноречивее** его [82]) и простой формой превосходной степени имени прилагательного (**преуслужливый** молодой человек [58], **предобренькое** и **прехорошенькое** существо [86])

И.С. Тургенев, использует также сравнения:

«О, сердце девушки — это **чистое золото!**» [115]

«Сегодня вы так же свежи и милы, **как это утро**» [9].

Для усиления степени качества своих героев автор применяет указательные местоимения (**такой** чудак [54]), вопросительные местоимения (**какой** мешок [10], **какая** у вас самоуверенность в суждениях [25], **какие** у него славные глаза [41]); метафоры: «Вы **ужасный** человек на определении»[58]; «**Это была высокая чистая душа...**» [81]

Для усиления комплиментов Тургенев использует наречие, *очень* в сочетании с краткой формой прилагательного (**очень симпатична** [52], **очень молода** [31]).

Автор использует также инверсию, союзные и бессоюзные конструкции:

«**При уме ясном, обширном** он был мил и забавен, как ребенок» [81];

«Она была **женщина добрейшая** и души в нем не чаяла: толокном одним питалась и все, какие были у ней денежки, употребляла на него» [67–68].

Стилистическое своеобразие комплиментов формируется яркостью эпитетов, сравнений, метафор, легкостью, разнообразием и богатством синтаксиса в языке писателя. В целом, комплименты в тексте анализируемого романа, отражая русский менталитет и русскую дворянскую культуру общения XIX века, являются эффективным средством этико-эстетического общения.

Используемая литература

1. Курляндская Г.Б. Художественный метод Тургенева-романиста. Т., 1972.
2. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998.
3. Тамберг Ю.Г. Как научить говорить комплименты. М., 2004.
4. Тургенев И.С. Рудин. М., 1965. 176 с.
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М., 2001.

ПРЕДМЕТНЫЕ ОТВЛЕЧЕННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ

Великанова Е.В.

Для создания образности и эмоциональности речи служит фразеология русского языка. Фразеологизмы вообще, а предметные отвлеченные в частности помогают немногими словами сказать многое. Стилистическое использование эмоционально-экспрессивных фразеологизмов определяется своеобразием отношения между семантикой фразеологизма и значением его компонентов.

Предметные отвлеченные фразеологизмы особенно богаты и разнообразны по своему составу, обладают большими стилистическими возможностями, обусловленными внутренними свойствами, которые и составляют специфику анализируемых фразеологических единиц.

Категория отвлеченности основывается на характере значения грамматически главного компонента, который может быть, прежде всего, сам отвлеченным (*ирония судьбы, положение дел*), с показателем отвлеченности (*сведение счетов, нанесение ударов*) или качественно преобразовавшим бывшее конкретное значение существительного, ставшего грамматически главным компонентом (*кривое зеркало, яблоко раздора*).

Особого внимания заслуживают предметные отвлеченные фразеологизмы, оценочность которых обусловлена их происхождением.

Так, во фразеологизме *ахиллесова пята* значение *пята* — задняя часть ступни — утрачивается благодаря прилагательному, которое указывает на определенную ситуацию: Ахиллес — в греческой мифологии один из героев Троянской войны, сын Фемиды, которая, стремясь сделать сына неуязвимым, окунала его в воды подземной реки Стикс, держа за пятку, которая осталась уязвимой. Ядро лексического значения утратилось, и актуализировалась сема, которая стала ядром фразеологического значения со значением отвлеченности — *несовершенство, слабость*. Новое фразеологическое значение обнаруживается в новом контексте.

Ахиллесовой пятой конституции 20 февраля было отсутствие законов, обеспечивающих строгое соблюдение наказания должностных лиц за их нарушения (А. Сафронов).

Предметные отвлеченные фразеологизмы, восходящие к античной мифологии, довольно разнообразны. Каждый такой фразеологизм

вызывает определенные ассоциации, связанные с образами героев античности, чем обусловлена их смысловая экспрессивность. Предметные отвлеченные фразеологизмы, образованные на основе античных мифов и легенд, служат средством передачи авторской иронии.

Предметные отвлеченные фразеологизмы могут обозначать эмоциональное состояние человека: **выпускание пара** — *попытка уменьшения недовольства*, **потирание рук** — *выражение удовлетворенности*.

Особый интерес представляют предметные отвлеченные фразеологизмы, которые проявляют способность вступать в омонимические отношения с терминологическими сочетаниями. Картичность фразеологизмов, обусловленная наглядностью омонимичных терминологических сочетаний, становится зримой при сопоставлении прямого и переносного значений. Терминологические словосочетания связаны с системой терминов той или иной науки, техники, области производства, обладают аналитическим специальным значением, сохраняют свою семантическую самостоятельность. Сопоставительный анализ терминологических словосочетаний и омонимичных фразеологизмов позволяет сделать следующий вывод: терминологические словосочетания являются базой пополнения предметных отвлеченных фразеологизмов.

Так, терминологическое сочетание **передний край** (военный термин) обозначает следующие понятия: «условная линия, соединяющая ближайшие к противнику огневые средства обороняющихся подразделений». Фразеологизм **передний край** — ‘авангард, передовые позиции’ относится к классу предметных, в своей семантической структуре содержит категориальную сему «предметность», субкатегориальную сему «отвлеченность».

Весь день перед наступлением Василий Иванович провел на переднем крае (Д. Жуков). ...раскройте хотя бы «Лезвие бритвы» Ефремова — да это же несколько значительных диссертационных работ переднего края (Д. Биленкин).

Предметные отвлеченные фразеологизмы, омонимичные терминологическим словосочетаниям, утрачивают признаки последних. Они характеризуются новыми собственными признаками. К их числу относятся цельность наименования, утрата компонентами лексической и грамматической самостоятельности; оценочность.

Синонимические ряды морфологически изменяемых фразеологизмов являются одноструктурными (**первый план** — **крупный план**)

и разноструктурными (*всякая всячина — то да се*). Внешней синонимией охвачено 100% предметных отвлеченных фразеологизмов, внутренней — 45%.

Рассмотрим синонимический ряд *разные разности — всякая всячина — то (да) се*.

Дед Мыкола, раскуривая сигарку, начал рассказывать ему про всякую всячину — и о звездах, и о галактиках (К.Г. Паустовский). *Лакей Василий, приехав из Петербурга домой, в Верейский уезд, рассказывает жене и детям разные разности* (А.П. Чехов). *Лефорт ломаным шепотом рассказывал про то да се, смешил и одобрял, и между балагурством вставлял дельные мысли* (Л.Н. Толстой). Для описываемых единиц выделяется общая сема “что-то общее, все, что угодно.” Но во фразеологизме *всякая всячина* на первый план выходит сема “разнообразие чего-либо”, во фразеологизме *разные разности* — сема “разные явления”, а во фразеологизме *то да се* актуализируется сема “перечисления разных событий”. Семантическая емкость данного синонимического ряда создается за счет смысловой насыщенности и эмоционально-экспрессивной окрашенности.

Предметные отвлеченные фразеологизмы образны и выступают как отражение наглядности. Они могут выражать одобрение или осуждение.

Выражение эмоционального, субъективного начала в речи, оценочность, смысловая насыщенность фразеологизма действуют постоянно, независимо от воли говорящего. Выразительность речи усиливает эффективность выступления: яркая речь вызывает интерес у слушателей, поддерживает внимание, оказывает воздействие не только на разум, но и на чувства, воображение слушателей, чему и способствуют предметные отвлеченные фразеологизмы.

Использованная литература

1. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова. М., Правда, 1986.
2. Великанова Е.В. Структурно-семантические и грамматические свойства предметных отвлеченных фразеологизмов / Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2004.
3. Михельсон М.И. Русская мысль и речь. М., Терра, 1984.
4. Словарь Русского языка: в 4 т. М., 1986.
5. Чепасова А.М. Фразеологизмы в нашей речи. Челябинск, 2000.

КУЛЬТУРА РЕЧИ И КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБЩЕСТВА

Р.Я. Вельц, Е.А. Яковлева

Язык всегда считался основным показателем общей культуры человека. Не случайно известный философ Л. Витгенштейн заявлял: «Граница моего языка есть граница моего мира». Однако в последнее время происходит снижение общего уровня речевой компетенции. Мы слышим неправильные ударения в речи дикторов, замечаем грубые слова в репликах участников радио- и телепередач, наблюдаем некорректное речевое поведение, с трудом понимаем смысл письменного текста, изобилующего ошибками. И вместе с тем ни один человек сегодня немыслим без коммуникативной культуры, поскольку любые социальные контакты, связь между народами, между поколениями осуществляется посредством языка.

В настоящее время гуманизация и демократизация заявлены основными принципами реформы системы образования. Само же образование рассматривается в качестве средства безопасного и комфортного существования личности в современном мире и как способ ее саморазвития. В этих условиях происходит смена приоритетов в сфере обучения, становится возможным усиление его культуuroобразующей роли, появляется новый идеал: «человек культуры», «человек облагоустроенного образа», обладающий умственной, этической, эстетической, общественной, то есть духовной культурой. Средством и условием достижения этого идеала, самой целью образования становится языковая и коммуникативная компетенции личности.

Неразработанность указанной выше проблематики, ориентированной на исследование языковой личности профессионала, психолого-педагогическая отсутствие профиограмм (т. е. характеристик профессиональных качеств специалиста), непроработанность коммуникативно-деятельностного подхода в области образования затрудняют работу многих специалистов. Разрешить эти вопросы призван курс «Русский язык и культура речи».

В основу этого фундаментального курса должны быть положены следующие концептуальные положения:

- Русский язык как государственный язык Российской Федерации является одним из интегрирующих и консолидирующих факторов развития современного общества.

- Формирование уважительного и ответственного отношения к русскому языку, забота о его чистоте, сохранении и развитии — важнейшая задача современной языковой политики государства.

- Речевая коммуникация — необходимый технологический фактор, приводящий к активизации социально-экономических процессов в обществе.

- Язык — основной носитель информации, следовательно, владение устной и письменной речью — существенный признак деловой квалификации специалиста, условие его профессиональной состоятельности. Человек, владеющий грамотной речью, становится «строителем» общественной жизни, а его инструментом — произнесенное или написанное слово.

- Знание родного языка, его богатств и возможностей, языковая и коммуникативная компетенции — неотъемлемая обязанность каждого полноправного гражданина. Культура речи заключается не только в том, чтобы найти точное слово для выражения своей мысли, но и наиболее уместное, а следовательно — эффективное, коммуникативно оправданное.

- Коммуникативные компетенции специалиста — владение устным и письменным взаимодействием, эффективными способами передачи информации — определяющие и содействующие формированию не только языковой личности, но и личности нравственной, творческой и духовной.

- Дисциплина «Русский язык и культура речи» напрямую связана с особенностями профессиональной деятельности квалифицированного специалиста.

Современное понятие «языковая личность» включает в себя ряд составляющих, важнейшими среди которых являются языковая и коммуникативная компетенции.

Языковая компетенция — это соблюдение норм литературной, грамотной речи; фонетические особенности (четкость артикуляции, корректная интонация, темп, громкость, полетность, паузирование, соответствие орфоэпическим нормам); лексические особенности (богатство и разнообразие словаря, точность в употреблении слов, стилистическая уместность, использование средств лексической выразительности); морфологические особенности (морфологические и словообразовательные нормы и категории); синтаксические особенности (разнообразие используемых синтаксических конструкций, правильность их построения, использование средств синтаксической выразительности).

Коммуникативная компетенция — это умение продуцировать и воспринимать письменные и устные тексты различных жанров в разных ситуациях общения. К особенностям коммуникативного поведения языковой личности следует отнести также четкое определение стратегической цели речевого общения и выбор наиболее эффективных тактических приемов (напр., соблюдение речевого этикета, умение пользоваться невербальными средствами общения и пр.).

Главная задача курса «Русский язык и культура речи» — обучить студентов необходимой коммуникативной и языковой компетенции, чтобы обеспечить важнейшие коммуникативные потребности: общение в профессиональной сфере и в быту, получение и передача информации, расширение личностного репертуара языковых средств, умение устанавливать доброжелательные субъект-субъектные отношения и находить наиболее эффективные речевые способы воздействия на слушателей. Это курс с четко выраженной практической направленностью, где: 1) большая часть времени выделяется на *формирование коммуникативных умений и навыков*; 2) ведущее место занимают так называемые *инструментальные знания*: знание системы языка — ее единиц и способов их выражения и употребления; знание базовых стандартов речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях (правила речевого этикета для говорящего, для слушающего; правила создания документов и т.д.). Еще Г.О. Винокур неоднократно подчеркивал: «Для каждой цели свои средства, таков должен быть лозунг лингвистически культурного общества».

В качестве основных методов и приемов преподавания курса рекомендуются:

- Формирование в лексиконе студентов профессиональной картины мира (правовой, политической, социальной, педагогической и др.).
- Проблемно-целевые семинары, лекции-обсуждения, деловые игры, видеотренинги, голосо-речевые тренинги.
- Создание у студентов повышенной мотивационной готовности к восприятию и усвоению курса (прямая, словесно выраженная мотивация — с объяснением общекультурной и профессиональной значимости вводимой информации, избранного метода, средства обучения и т.д.; скрытая мотивация, когда профессионально-практическая значимость изучаемого материала становится без всяких дополнительных разъяснений очевидной).

- Реализация деятельностного подхода в процессе обучения (разработка системы коммуникативно-речевых задач и упражнений).

- Организация активной профессионально ориентированной речевой деятельности обучаемых (анализ устных и письменных текстов; коммуникативные задачи; коммуникативные игры; создание учебно-речевых или учебно-коммуникативных ситуаций).

- Динамический характер занятий (различные формы организации учебных занятий; смена различных видов деятельности на одном занятии и т.д.).

Курс «Русский язык и культура речи» имеет свою организационную специфику. Кроме запланированного программного материала, в него могут быть включены сквозные, необязательные на каждом занятии: речевые и ортологические разминки; импровизационные задачи и пр.

Эта дисциплина может реализоваться не только непосредственно на занятиях, но и во внеаудиторной работе: в кружке по культуре речи, проведении различного рода развлекательно-познавательных мероприятий типа ток-шоу, диспутов, брейн-рингов, круглых столов, творческих конкурсов и т. п.

В результате изучения курса студенты должны овладеть следующими умениями:

- Уметь использовать коммуникативный набор, характеризующий «хорошую речь», в разных ситуациях общения в соответствии со стратегическим замыслом, нормами русского языка и этическими законами речевого общения.

- Вести беседу на бытовые, деловые, политические, философские, исторические и прочие темы, набор которых составляет круг компетентности культурного человека.

- Слушать и слышать собеседника, задавать вопросы разных типов в достойной культурного человека форме, подавать реплики, корректно вступать в разговор, дополняя и развивая тему беседы или аргументированно возражая по ее существу, соблюдая принципы национально-культурной полифонии.

- Участвовать в дебатах по проблеме, в которой говорящий достаточно компетентен, ясно и лаконично, в хорошей литературной форме излагая свое суждение в виде строго регламентированного выступления.

- Участвовать в дискуссиях, спорах с соблюдением всех логических и этико-психологических законов и правил; последователь-

но и доказательно отстаивать свои взгляды, если они направлены на конструктивное решение вопроса; выступать с небольшой, но яркой и убедительной публичной речью на доступную тему и в разных жанрах по хорошо изученному предмету и при этом уметь корректировать форму и тактику ее ведения в соответствии с интересами и настроениями аудитории.

- Вникать в замысел чужой письменной и устной речи и различать за внешней формой внутреннее содержание и глубинные цели, то есть эффективно читать и слушать, давать общериторическую оценку прочитанного или услышанного текста.

- Использовать слово как инструмент воспитания; исходить из того, что нормы речевого поведения определяются нравственным содержанием человеческих отношений.

Инновационные педагогические технологии должны иметь опережающий характер, поскольку «работают» на ценности и нормы недалекого будущего, которые, без сомнения, будут влиять на укрепление социально-экономического статуса нашего государства. В этом отношении курс «Русский язык и культура речи», где обозначены новые объекты исследования и где столь ярко проявляется интеграция науки о языке с социальными и психологическими дисциплинами, призван выполнить социальный заказ общества, в котором традиционно красноречие ценилось очень высоко.

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Н.В. Ветрова

Согласно принципу Сепира—Уорфа объем и состав словаря, которым располагает человек, задает те рамки, в которых он воспринимает реальность и объясняет ее другим. Иными словами, язык является средством познания и условием прогресса народов.

В конце XX столетия стало «модным» наводнять русскую речь вульгаризмами, без разбора использовать заимствования, демонстрировать стилистическую небрежность. Очевидным является резкое снижение уровня культуры речи даже в среде современной отечественной интеллигенции. Многие известные ученые отмечают, что

отношение к языку, к речевой культуре в последние годы свидетельствует о деградации нации. И это не может не тревожить. Уместной иллюстрацией к сказанному служат слова Д.С. Лихачева. В интервью, опубликованном 5 марта 1996 года в газете «Комсомольская правда», он так прокомментировал высказывание журналиста Д. Шеварова о публикации матерных слов под обложкой журнала «Новый мир»: «Если бесстыдство быта переходит в язык, то бесстыдство языка создает ту среду, в которой бесстыдство уже привычное дело».

Работая в Ставропольском кооперативном институте (филиале) Белгородского университета потребительской кооперации, мы обратили внимание на низкий уровень речевой культуры студентов. Вуз имеет лицензии для обучения по специальностям «Юриспруденция», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит», «Прикладная информатика в экономике», «Экономика и управление на предприятии», «Менеджмент организации», «Маркетинг», «Товароведение и экспертиза товаров». Речеведческая дисциплина («Риторика») предусмотрена учебным планом только для будущих юристов.

Полученные нами результаты исследования уровня освоения новейших заимствований студентами Ставропольского кооперативного института послужили весомым аргументом, подтверждающим необходимость введения в программы подготовки выпускников этого вуза курса «Русский язык и культура речи».

В качестве объекта исследования выступали 13 слушателей курсов довузовской подготовки заочной формы обучения (1-я группа) и 21 студент 3-го курса различных специальностей (2-я группа). Мы сочли интересным сопоставить знание лексического значения заимствованных слов будущими абитуриентами и студентами, заранее предполагая, что последние в силу общей образованности должны продемонстрировать более высокий уровень языковой культуры.

Объективность результатов опроса обусловлена тем, что анкетирование проводилось неожиданно, то есть респонденты не готовились к нему специально и заранее. Возраст опрашиваемых в обеих группах колеблется от семнадцати до двадцати четырех лет, среди них есть как городские, так и сельские жители.

При составлении экспериментального материала была подобрана лексика (46 слов) с учетом будущей профессии респондентов и достаточно высокой степени частоты употребления в средствах массовой информации. Предложенные в анкете заимствованные слова объединяются в следующие тематические группы: «Информацион-

ные технологии» (8 слов), «Бизнес, шоу-бизнес и экономика» (11), «Политика и государственное устройство» (6), «Издательская деятельность» (2), «Наука и медицина» (5), «Мировосприятие и взаимоотношения людей» (9). Пять слов не вошли в тематические группы.

Нам представлялось интересным соотнести положение слова в языковом сознании респондентов и в лексической системе. С этой целью были подобраны слова:

1. С первой словарной фиксацией указанного значения в 1998 году: *архиватор, байкеры, бизнес-вумен, инвектива, Интернет, клонирование, ланч, Пентиум, постер, риэлтер, свингер, сингл, чарт.*

2. Со значением, зафиксированным в словарях последних 10–15 лет: *акупунктура, армрестлинг, аудитор, бейсик, венчурный, визажист, винчестер, грант, дайджест, дилер, дискета, имидж, инаугурация, иридодиагностика, кейс, мануальный, менталитет, модем, саммит.*

3. С актуализированным значением:

бестселлер, бит, гуманоид, катарсис, консенсус, легитимный, медиум, ноу-хау.

От респондентов требовалось выбрать из предложенного списка лексических значений те, которые соответствуют данным словам. Чтобы снизить вероятность угадывания, мы составили список, включающий 58 лексических значений, то есть 12 из них были «лишними». Важно то, что все подобранные лексические значения заимствованных слов уже зафиксированы словарями, что свидетельствует о признании их полноправными лексемами литературного языка. В качестве дополнительного задания предлагалось подобрать возможные синонимы к значениям данных слов.

Итак, респондентам были предоставлены для работы уже готовые дефиниции и только кодифицированная лексика.

При анкетировании мы опирались на применяемую в лингвистике методику определения лексической освоенности слова (степени знакомства носителей языка с данным словом). Предлагаются три степени освоенности:

I — слова хорошо известные и употребляемые;

II — слова знакомые, но мало- или неупотребляемые;

III — неизвестные слова.

В связи с этим респондентам нужно было указать не только лексическое значение слова, но и частоту его употребления в своей речи: часто, редко, никогда.

Статистическая обработка полученных данных дала следующие результаты.

Более 75% состава 1-й группы (слушатели курсов довузовской подготовки) правильно подобрали дефиниции к словам *байкеры*, *бейсик*, *бит*, *вердикт*, *визажист*, *Интернет*, *кейс*, *клонирование*, *ланч*, *Пентиум*, *постер*. Таким образом, около 28% слов от предложенных входят в состав хорошо известных для этой группы респондентов.

Представители второй группы (студенты 3-го курса СКИ) соответственно справились с определением лексического значения слов *акциз*, *армрестлинг*, *байкеры*, *бейсик*, *бестселлер*, *бизнес-вумен*, *бит*, *вердикт*, *визажист*, *винчестер*, *гуманоид*, *дискета*, *имидж*, *Интернет*, *кейс*, *клонирование*, *ланч*, *модем*, *Пентиум*, *постер*, *рэкет*, *саммит*, *сингл*, что составляет 46% от списка слов.

Таким образом, наши предположения о более высоком уровне владения словом студентами Ставропольского кооперативного института оправдались. При этом список слов 2-й группы респондентов включает в себя слова списка 1-й группы.

Менее половины слушателей курсов довузовской подготовки знают значения слов *акупунктура*, *акциз*, *архиватор*, *аудитор*, *винчестер*, *грант*, *дайджест*, *дилер*, *импичмент*, *инаугурация*, *иридодиагностика*, *консенсус*, *мануальный*, *медиум*, *менталитет*, *приватный*, *риэлтер*, *саммит*, *сингл* (41% от списка слов). Также менее половины студентов 3-го курса правильно подобрали лексическое значение к словам *аудитор*, *грант*, *дайджест*, *консенсус*, *мануальный*, *ноу-хау*, *приватный*, *риэлтер*, *чарт* (28% от списка слов). Важно отметить, что только четыре слова из тех, лексическое значение которых известно малому числу респондентов, относятся к заимствованиям последних лет (*архиватор*, *риэлтер*, *сингл*, *чарт*).

Словами 1-й и 2-й степеней освоенности для слушателей довузовской подготовки являются:

1-я степень освоенности: *бит*, *визажист*, *Интернет*, *кейс*, *Пентиум*, *постер*;

2-я степень освоенности: *байкеры*, *бейсик*, *вердикт*, *клонирование*, *ланч*.

Группа слов 1-й и 2-й степеней освоенности для студентов 3-го курса не только является более полной, но и отличается распределением по частоте употребления. Слова сгруппировались следующим образом:

1-я степень освоенности: *бизнес-вумен*, *вердикт*, *визажист*, *дискета*, *имидж*, *Интернет*, *модем*, *Пентиум*, *постер*, *рэкет*;

2-я степень освоенности: *акциз, армрестлинг, байкеры, бейсик, бестселлер, бит, винчестер, гуманоид, кейс, клонирование, ланч, саммит, сингл.*

Как следует из результатов анкетирования, слова *визажист, Интернет, Пенциум, постер* одинаково активно используются в речи всех респондентов. Слова же *бит* и *кейс* у студентов отошли на второй план. Ни одно слово из списка 2-степени освоенности для слушателей довузовской подготовки не встречается в списке слов 1-й степени освоенности для студентов.

Замечено, что многие из нас считают иностранное слово более престижным по сравнению с соответствующим словом русского языка. Однако во всем необходимо чувство меры. Явное перенасыщение русского языка заимствованными словами и выражениями привело к тому, что даже люди с университетским образованием начинают испытывать трудности в понимании устной и письменной речи. Кроме того, все чаще встречаются случаи неточного толкования лексического значения заимствованного слова и в результате неправильного его употребления.

Проведенное нами анкетирование показало, что респонденты не только затрудняются в подборе дефиниций к ряду слов, но и допускают неверное их распределение. При этом в «черный список» попала лексика, зафиксированная словарями как в 1998 году, так и намного ранее. Чаще других допускались ошибки в определении лексического значения слов *акциз, бестселлер, бизнес-вумен, департамент, дилер, импичмент, иридодиагностика, менталитет, ноу-хау, риэлтер, рэкет* (1-я группа респондентов) и *архиватор, венчурный, дайджест, дилер, инвектива, катарсис, мануальный, менталитет, приватный, риэлтер, чарт* (2-я группа респондентов). В частности, слово *дилер* три слушателя довузовской подготовки понимают как «тот, кто профессионально занимается продажей и покупкой недвижимости», то есть путают его со словом *риэлтер* (и даже со словом *бизнес-вумен*). Респонденты смешивают значения слов *дайджест* и *чарт, департамент* и *саммит, мануальный* и *акупунктура, архиватор, акциз* и *легитимный* и т.д. Более половины слов истолкованы неверно представителями обеих групп. Ни один из опрошенных не знает лексического значения слов *венчурный, инвектива, катарсис.*

Недостаточный уровень культуры речи выпускников технических и кооперативных вузов является серьезной помехой в выполнении ими своих профессиональных обязанностей и отрицательно влияет на конкурентоспособность их как специалистов.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УМЕНИЮ ДЕБАТИРОВАТЬ

Н.В. Волошина

Некоторые реалии современной российской действительности создают социальную напряженность, которая особенно остро проявляется в молодежной среде в связи с юношеским максимализмом, отсутствием жизненного опыта и толерантности в межличностных отношениях, навыков решения проблем путем диалога, публично-общественного обсуждения.

Современный молодой человек воспитывается в открытом, быстро изменяющемся мире, в котором различные культуры вступают в плодотворное взаимодействие. Поэтому проблема толерантности и способов ее воспитания в настоящее время особенно актуальна. Многие исследователи отмечают, что понятие «толерантность» стало важнейшим ключевым словом в проблематике культуры в целом и проблематике образования в частности (А.Г. Асмолов, В.В. Глебкин, И.А. Стернин).

В жизни молодому человеку предстоит общаться с представителями различных национальностей, культур, конфессий, социальных слоев, поэтому важно научить его уважать культурные ценности как своего народа, так и представителей другой культуры, религии, научить находить общие точки соприкосновения.

Обучение студентов диалогу, способам ведения дебатов, умению слушать и уважительно относиться к другой точке зрения — проблема современного образования. Формирование диалогического сознания и мышления поможет им быстрее адаптироваться в этом сложном мире и в той мере обеспечить стабильность и развитие общества, в какой мы научим их организовывать эффективное общение, сформируем у них толерантность и человеколюбие.

В нашей методике обучения дебатам как речевому жанру значительное место отводится воспитанию толерантности у студентов в процессе обсуждения социально значимых проблем.

Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение) — терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению.

Представляется важным разграничить собственно педагогическую толерантность (отношение к детям со стороны родителей и родственников) и профессионально-педагогическую (отношение к обучающимся со стороны педагогов). Именно профессионально-педа-

гогической толерантности, в основе которой лежит коммуникативная толерантность, и надо обучать будущих педагогов.

Решая задачи воспитательного характера, мы стремились развивать умение слушать выступающих, **вежливо** возражать (не соглашаться), **вежливо** убеждать и — главное — признавать возможность разных подходов к решению проблемы. Совместно со студентами были разработаны правила поведения ведущего и участников дебатов.

Кроме того, воспитывающая функция дебатов проявляется в том, что обучение данному жанру позволяет участникам формировать нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки. Участники дебатов, как показывают итоговые наблюдения, обладают более высокой коммуникативной культурой, общительностью, способностью найти компромиссное решение.

При обучении дебатам мы также формировали важные установки нравственно-этического характера. **Установка первая:** уважение необходимо. Дебаты не касаются личностей участников, нельзя унижать человека за то, что он с вами не согласен. В столкновении идей единственным приемлемым оружием могут быть только обоснованные аргументы. Другими словами, спорящие должны «атаковать» аргументы оппонентов, их рассуждения и свидетельства, но не самих оппонентов. **Установка вторая:** честность обязательна. Честность — стержень дебатов. Задача участника дебатов — быть честным в использовании свидетельств и в ответах на вопросы. Иногда «быть честным» — это признание недостаточности знаний по обсуждаемому вопросу («Я не знаю», к примеру, ответа на вопрос, поставленный оппонентом, и т.п.). Иногда это означает признание, что собственные логические построения ошибочны. Эти признания пойдут на пользу участнику, поскольку впоследствии, благодаря своей честности, он больше узнает и лучше разовьет свои способности. Его будут уважать и зрители, и оппонент. **Установка третья:** проигравших нет. Основное назначение дебатов — обогатить образование участников и одновременно доставить им удовольствие. Иными словами, обучение дебатам имеет большее значение, чем победа в споре; желание учиться и совершенствоваться исключает использование недозволенных приемов, что помогает проявить характер и приобрести уважение окружающих. Участие в дебатах только для того, чтобы выиграть — неправильная цель. Это может отвлечь время и силы от самого спора и помешать ему.

Толерантные установки, на наш взгляд, должны рассматриваться в качестве активной жизненной позиции. Использование идей толерантности при обучении умению дебатировать предполагает настроенность всех участников дебатов на диалог, основу которого составляет целенаправленный и упорядоченный обмен мнениями, суждениями ради поиска не столько единственной истины, сколько множественных истин, предстающих как ряд обосновываемых точек зрения, позиций.

Толерантность в педагогическом общении — комплексное понятие, которое затрагивает вопросы нравственно-этического характера. Профессионально-педагогическая толерантность — это не только терпеливость, психическая устойчивость, но и уравновешенность, справедливость, чувство такта, человечность, доброжелательность, наблюдательность, близость к учащимся, мудрое терпение, отзывчивость, требовательная доброта, отсутствие фальши во взаимоотношениях и общении с учащимися, ненасилие.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ (БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ) ЖАНРАМ НЕСОГЛАСИЯ

О.Г. Вальшина

Изучение жанров несогласия в методической литературе освещается в небольшом количестве работ. Сведения о таких речевых жанрах, как отказ, возражение, протест, мы находим в публикациях А.С. Киселевой, Л.Г. Антоновой, Н.В. Ершовой, Л.Е. Туминой, О.Г. Дзюбенко, Н.И. Махновской, Т.А. Ладыженской, И.А. Стернина, Н.И. Формановской. Анализ перечисленной научно-методической литературы, содержания речеведческих курсов по риторике для школ и вузов, в которых излагается программа обучения использованию в речи жанров несогласия (далее — ЖН), подвел нас к следующим выводам:

1. На наш взгляд, имеющиеся программы обучения ЖН ориентированы в большей степени на формирование коммуникативно-речевых умений, связанных с использованием в речи ЖН, на языковое воплощение жанра, а не на собственно речевую деятельность и создание речевого сообщения с интенцией несогласия.

2. Данные речевые жанры рассматриваются преимущественно как лингвистический феномен в контексте «правил речевого этикета, предписывающих в той или иной ситуации выступать с определенными высказываниями или воздерживаться от каких бы то ни было речевых произведений» [Шмелева 1998: 49]. Выбор речевых формул нередко осуществляется интуитивно.

3. Для усвоения ЖН предлагаются речевые задания, которые сводятся к употреблению речевых этикетных формул в ситуациях возражения, отказа, протеста и ориентируют на запоминание моделей предложений. В ходе такой работы преимущественно формируется коммуникативно-речевое умение — выражать несогласие вежливо, в меньшей степени — готовность успешно общаться с учетом конкретных обстоятельств коммуникации.

4. ЖН не рассматриваются как взаимосвязанные речевые произведения, имеющие общие жанровые признаки (причина, предмет несогласия, интенция и др.), которые позволяют дифференцировать отказ, возражение, протест от других конфликтогенных жанров.

5. Одним из первых исследований, посвященных проблеме изучения ЖН в определенной системе, является методика, разработанная Н.В. Ершовой в курсе программы «Школьная риторика» под ред. Т.А. Ладыженской. Данная методика направлена на обучение вежливым формам выражения несогласия. Автор не раз отмечает: «Центральная идея нашего исследования — обучение не жанрам несогласия, а тому, КАК надо вежливо отказывать, возражать, протестовать» [Ершова 2003: 114]. Обучение жанрам несогласия рассматривается в аспекте этикетного речевого поведения, «система заданий направлена на выработку умений вежливо, тактично и деликатно выражать свое несогласие» [Ершова 2003: 118]. Представленная программа обучения развивает аргументативное мышление, но в первую очередь воспитывает культуру общения учащихся.

6. Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что имеющиеся методики обучения ЖН ориентированы на использование в речи этих жанров в аспекте речевого этикета, в незначительной степени исследуется вопрос о создании возражения, отказа, протеста в соответствии с конкретной речевой ситуацией.

Разработанная нами программа опытного обучения, являясь составной частью элективного систематического курса «Школьная риторика», «Культура речи и риторика», предназначенного для студентов педагогических вузов, опирается на методические традиции обучения,

учитывает уровень сформированности опорных коммуникативных умений, продолжает их последовательное развитие и предполагает формирование коммуникативно-жанровых умений, связанных прежде всего с продуцированием ЖН в сфере педагогического общения.

Предлагаем как вариант первое занятие экспериментального обучения студентов ЖН.

Тема занятия: «Разрешите с Вами не согласиться...»

Задачи: сформировать представление о жанрах несогласия как профессионально значимых в педагогической сфере общения; выявить их характерные особенности, позволяющие дифференцировать жанры; определить специфические компоненты ситуации несогласия; выяснить языковые и речевые средства выражения несогласия в соответствии с требованиями речевого этикета и УРС.

Начать занятие целесообразно с *вводного слова* преподавателя, в котором обосновываются причины изучения данной темы, ее актуальность. Далее в *эвристической беседе*, соединенной с *анализом речевых образцов*, студентам предлагается выполнить задания и ответить на вопросы (*первое задание*). Приведенные вопросы организуют репродуктивно-аналитическую деятельность, активизируют имеющиеся знания и позволяют проверить ранее сформированные умения.

1. Выделить в текстах высказывания, выражающие несогласие, отмечая зеленым маркером вежливые формы выражения несогласия, синим — те, в которых нарушены нормы вежливого общения.

2. Найти в выделенных фрагментах примеры отказа, возражения, протеста; соотнести их с предложенными формулировками ЖН.

3. Объяснить, какие показатели могут служить ориентиром для классификации ЖН.

4. Что общего в этих жанрах? Каково коммуникативное намерение говорящих при выражении несогласия? Какие коммуникативные задачи решает говорящий? Какова функция высказываний-несогласий в текстах — образцах?

При выполнении данного задания важно подвести студентов к мысли о том, что все высказывания-несогласия объединены общим коммуникативным намерением — выражением несогласия с кем-либо или кем-либо. Следовательно, для выявления *отказа, возражения, протеста*, создания типологии ЖН необходимо воспользоваться дополнительными основаниями для классификации; при дифференциации ЖН важно учитывать: а) лексическое значение глагола, являющегося наименованием для соответствующего речевого

жанра, б) причину несогласия. Так, причиной отказа является нежелание или невозможность выполнить что-либо, причина возражений — непризнание другой точки зрения, если несогласие принимает категорические формы, то интерпретируется как протест. Отмечается существенный признак ЖН в педагогической сфере общения — многофункциональность высказывания учителя: помимо информационно-коммуникативной функции в педагогическом общении реализуется регуляционно-коммуникативная, например, для организации совместной деятельности. Особо значима воспитательно-коммуникативная функция в ситуациях несогласия: важно научить вежливо принимать иную точку зрения.

Для обеспечения формирования основных коммуникативно-речевых умений, связанных с нахождением, разграничением и использованием в речи ЖН, вводится новая речеведческая информация: в *сообщающем слове* преподаватель делает акцент на основных жанровых признаках, позволяющих отличать ЖН от других жанров: 1. ЖН редко употребляются как самостоятельные жанры, они включаются в более крупные жанры, например, входят в состав гибридного (сложного, комплексного, вторичного) жанра — публичного спора. 2. ЖН относятся к жанрам-реакциям. Место возражения, отказа, протеста в структуре текста предопределено: они могут появиться только после определенных речевых жанров. Следовательно, важны типы инициальных жанров и причины, вызывающие ЖН. С целью обобщения полученной информации (*задание второе*) студенты *составляют таблицу* ЖН, в которой систематизируются специфические признаки отказа, возражения, протеста.

Последующая деятельность студентов на занятии включает *выполнение системы заданий*, направленных на обнаружение и характеристику жанрообразующих признаков, свойственных всем жанрам, но имеющих специфику применительно к ЖН. Так, для создания классификации способов и средств выражения несогласия предлагается *третье задание*. В образцах (графических, аудио-, видео-) необходимо *выделить жанры несогласия, назвать их тип* (отказ, возражение, протест), *определить способ воздействия* (прямой или косвенный) и *выяснить средства выражения несогласия* (вербальные, паралингвистические, пантомимические, смешанные). Выводы оформляются *в виде таблицы*. Студенты также отмечают: а) для реализации высказываний с интенцией несогласия чаще применяется имплицитная, скрытая, косвенная форма воздействия; б) выражая несогласие, коммуникант не столько ин-

формирует о своем несогласии, сколько пытается воздействовать на собеседника, изменить его речевое поведение, поэтому вербальное воздействие усиливается за счет невербальных средств общения; в) интонация и средства пантомимики, выступая в качестве формы выражения несогласия, могут явиться причиной несогласия, если они не соответствуют нормам этикетного речевого поведения.

Эффективность работы по формированию коммуникативных умений, связанных с выражением несогласия, повышается с введением в программу обучения заданий, направленных на формирование вежливой, тактичной, деликатной манеры общения. **Четвертое задание** позволяет расширить представления студентов об учтивых, уважительных способах выражения несогласия, акцентирует внимание не столько на этикетных средствах, сколько на тех текстовых фрагментах, которые «смягчают», делают вежливыми отказ, возражение, протест. К текстовым фрагментам относятся вводные слова и конструкции со значением сожаления, извинения, выражения чувств понимания, готовности помочь, высказывания-обещания, просьбы высказать другое мнение, аргументация несогласия. Студентам предлагается провести **коммуникативный эксперимент**: обнаружить в текстах-образцах речевые жанры несогласия; используя средства выражения вежливости, либо добавить фразы с тактичным выражением отказа и возражения, либо изменить некорректные высказывания на те, которые соответствуют нормам речевого общения.

Для выявления роли интонации в ситуации несогласия студенты выполняют **пятое задание** — ролевая игра, по условиям которой студенты должны образовать несколько групп и прочесть один и тот же текст по ролям. Предварительно необходимо выполнить следующие задания: 1) определить особенности ситуации несогласия, 2) включить внутритекстовые ремарки, «ожесточающие» тональность высказываний (1 группа), «смягчающие» ритмико-интонационный рисунок речевого произведения (2 группа), 3) озвучить текст в соответствии с выбранными интонационными средствами. **В ходе игры** студенты сравнивают варианты речевого поведения участников диалога, выявляют интонационные средства, способствующие созданию конструктивного диалога или провоцирующие конфликтную ситуацию. В результате выполнения задания студенты приходят к выводу: поскольку ЖН представляют «неблагоприятные для собеседника речевые действия», они должны сопровождаться средствами вежливости, их выбор зависит от конкретной речевой ситуации.

Далее преподаватель подтверждает, что специфика высказывания с интенцией несогласия обусловлена учебно-речевой ситуацией (УРС) и предлагает провести риторический анализ текстов-образцов педагогического общения (*задание шестое*) с целью выделения фрагментов несогласия и выявления признаков УРС. Характеристика педагогической ситуации несогласия осуществляется по схеме: кто? — с кем? — зачем? — о чем? — где? — как?

В *итоговом слове* полученная информация дополняется и обобщается. 1) В педагогической сфере общения высказывания с интенцией несогласия, кроме коммуникативных задач, выполняют функции дидактического характера, связанные с основными задачами воспитательно — образовательного процесса: обучение, воспитание, развитие. Например, выражая иную точку зрения, необходимо приводить убедительные доводы, но делать это вежливо, чтобы не обидеть оппонента. 2) Высказывания — несогласия являются необходимой составляющей речи преподавателей, реализующих передачу знаний с помощью продуктивных методов (проблемного, частичного-поискового, исследовательского).

Завершающим заданием (*седьмое*) на занятии является *редактирование* негативного текста-образца, связанного с профессиональной деятельностью. В ходе *беседы* студенты отвечают на следующие вопросы: *Что является причиной разногласий? Что привело к конфликтной ситуации? Какие средства выражения вежливости (интонация, этикетные речевые формулы, лексико-семантические) необходимо использовать, чтобы предотвратить конфликтную ситуацию? Какие изменения в тексте необходимо провести дополнительно?*

Заключительным моментом первого занятия стала беседа обобщающего характера, основанная на систематизации знаний о специфике ЖН.

Таким образом, на занятии были получены знания об особенностях педагогической ситуации несогласия, выявлены основные жанры несогласия в педагогическом общении, их специфические признаки, определены сходства и различия между ними, рассмотрены ситуации несогласия в аспекте речевого этикета.

Использованная литература

1. *Ершова Н.В.* Жанры несогласия в системе обучения этикетному речевому поведению. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003.
2. *Шмелева Т.В.* Кодекс речевого поведения/ Культура речи: Сборник статей и материалов. Великий Новгород: РЦ РО, 1998.

ПЕРЕГОВОРЫ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Е.Г. Гимпельсон

Переговоры как одна из эффективных форм делового общения в системе маркетинга и public relations по вопросам продаж и деятельности фирмы, а также при разрешении конфликтов, спорных вопросов, установлении доброжелательных отношений и налаживании сотрудничества уже хорошо описаны в научной литературе. (См. работы П. Мищича, Р. Фишера и У. Юри, М.М. Лебедевой и др.) Сегодня актуальной является проблема эффективного обучения ведению переговоров, так как имеется социальный заказ на соответствующие навыки и умения, продиктованный тем, что деловые люди в нашей стране постепенно приобщаются к культуре делового общения. Поэтому открываются курсы, где обучают умению вести переговоры, однако при отсутствии надежных методик программа часто сводится к примитивным наборам рекомендаций («12 советов, как выиграть переговоры» и т.п.) и методам, более применимым в психологии (сели кружком и сыграли в игру, совершенно не напоминающую переговоры, но предположительно развивающую способность работать в команде). И конечно, по-прежнему эта проблема актуальна для преподавания делового общения в вузах.

Разработка любой дидактической системы предполагает определение цели обучения и отбор соответствующих им содержания и методов. Целью, естественно, является формирование знаний и развитие умений, необходимых для успешного ведения переговоров. К успеху приводит подготовка к переговорам с точки зрения менеджмента и маркетинга: абсолютное знание продавцом своего товара, рынка, конкурентов и т. п., его уверенность в уникальности своего торгового предложения, знание о партнере (история и деятельность фирмы, особенности производства, характеристики участников переговоров). Однако опросы и анкетирование показали, что наиболее типичными проблемами, которые мешают успешному ведению переговорного процесса, являются неумение чувствовать партнера, сохранять спокойствие и здравый смысл, приспосабливаться к изменениям ситуации, а также неумение приводить «нужные» аргументы, правильно начинать и заканчивать как сами переговоры, так и отдельные речи, неумение задавать вопросы и отвечать на них и пр. Отсюда становится ясно, что речевой

аспект ведения переговоров требует особого внимания и что обучать следует созданию речей «нужных» жанров в их определенной последовательности в соответствии с протоколом и структурой переговоров.

Переговоры открываются *вступительным словом* о предмете переговоров. Далее следует основное выступление в форме (по обстоятельствам) *информационного сообщения*, в котором описывается сущность УТП, с явно выраженной сверхзадачей — побудить к приобретению (оно продуктивно со стороны продавца / производителя в том случае, когда нет достаточной информации о партнере или о его потребностях и мотивах или когда он «осторожничает» и не ясно, готов ли к заключению сделки); или *речи-предложения*, где развернуто аргументируются ожидаемые действия собеседника (оно продуктивно, когда потребитель осведомлен и заинтересован в приобретении продукции). На стадии аргументации актуальны ответы на вопросы, *мнения, возражения, объяснения, обоснования*. Завершаются переговоры *заключительным словом (резюме)*, в котором подводятся итоги, дается положительная оценка, выражается надежда на сотрудничество.

Чтобы научиться играть в футбол, надо «сыграть полную игру» в условиях реального взаимодействия с партнерами и противниками на поле. Чтобы научиться вести переговоры, надо выстраивать полную и целостную ситуацию переговоров, которая, таким образом, становится и содержанием, и главным методом обучения. Погружение в речевое событие собственно и является риторическим тренингом в отличие от упражнений по овладению отдельными риторическими действиями. В переводе с английского «тренинг» означает обучение умениям (skills) делать хорошо определенную работу (как разновидность деятельности), т.е. умениям, вошедшим в привычку, доведенным до автоматизма. Для этого обучение должно проводиться через «делание», исполнение этой работы. Обучающиеся, погружаясь в ситуацию переговоров, охватывают деятельность в полном ее объеме, и им становится ясно, что они умеют и чему надо научиться. Овладение отдельными риторическими операциями должно осуществляться в процессе многократного проигрывания полной ситуации.

Переговоры — диалогический жанр, который может быть описан по обобщенной модели жанра: ситуация, аудитория (участники), задача, содержание, структура, языковое воплощение, способ

произнесения. Так, на этапе изобретения необходимо научиться анализировать различные варианты ситуаций на переговорах (своя роль, свои задачи, свои жанры, свои речевые реакции; задачи партнера, его жанры и возможные речевые реакции и т.д.); составлять портрет партнера (собирать информацию заранее, уметь считывать ее с лица по интонации, мимике, жестам); собирать информацию о предмете переговоров (абсолютное знание товара, рынка, конкурентов, их возможностей, планов, дающее уверенность в уникальности своего торгового предложения); определять предмет («границы» и «стороны») и задачи переговоров с учетом конкретной аудитории; разрабатывать основное выступление (задача, сверхзадача, тезис, «нужные» аргументы) и, по возможности, другие жанры. На этапе расположения нужно научиться разрабатывать композицию переговоров (начало и окончание, последовательность речей без повторов и пропусков), варианты течения переговоров и реагирования на возможные изменения, композиции отдельных речей (логику и последовательность предъявления информации); формировать умение придерживаться разработанной композиции. На этапе выражения следует работать над эмоциональностью и выразительностью речи; научиться отбирать речевые средства воздействия на конкретных слушателей; научиться в условиях дефицита времени редактировать тексты основных речей. На этапе произнесения нужно учиться преодолевать страх выступления; настраиваться на собеседника и на конструктивное партнерское общение (сознание взаимной выгоды, паритетность, открытость, доверие, доброжелательность, уверенность, спокойствие, решительность); проявлять искренний интерес к партнеру и его проблемам (смотреть в глаза, слушать, записывать, конкретно и содержательно отвечать, задавать вопросы по существу, хвалить) и т.д. И конечно, учиться анализировать свои действия, чтобы в дальнейшем не совершать ошибок.

Переговорный процесс имеет много вариантов. По инициатору переговоров: потребитель (покупатель) инициирует переговоры о приобретении продукции или производитель (продавец) предлагает покупателю свою продукцию. По степени осведомленности сторон друг о друге: ничего не знают, отчасти знакомы, изучили подробно. По способу организации: спонтанные, подготовленные (предварительные переговоры по телефону, приглашение, место,

время) и т.д. Причем каждый вид переговоров требует описания специфики данного вида и тренировок по речевой организации. Например, учащиеся моделируют ситуацию спонтанных переговоров по приобретению дверей. Покупатель и производитель не имеют информации друг о друге, но априори заинтересованы в заключении сделки здесь и сейчас, инициатором является покупатель, не знакомый с продукцией данного производителя. Обе стороны допускают типичные в этом случае ошибки: инициатор нечетко формулирует свои цели, не сообщает о себе информацию или подменяет ее бахвальством, ведет себя не как партнер, а как проситель или, наоборот, агрессивно навязывает сотрудничество. Отвечающая сторона — чувствует себя «хозяином» положения (незаинтересованность в покупателе, снисходительный тон, ведение разговора сразу с несколькими собеседниками), не сообщает запрошенную информацию о продукции и формах возможного сотрудничества (часто в результате примитивного незнания) или подменяет ее предложением ознакомиться с каталогами, из которых без объяснений получить первоначальную информацию невозможно, ведет себя некорректно (негативно отзываясь о конкурентах) и агрессивно (навязывает продукцию, не идет на некоторые уступки). После обсуждения всех ошибок разрабатываются оптимальные для собеседников жанры и моделируются тексты в них. Например: **Информационное сообщение** покупателя о себе: *Добрый день, ваши бывшие клиенты мне посоветовали обратиться к вам по поводу дверей, очень хвалили их качество. Мне срочно нужно приобрести входную дверь для новой квартиры. Она будет одна, и поэтому хотелось бы, чтобы она не пропускала шум и пыль, была теплой, красивой как со стороны квартиры, так и со стороны подъезда и не слишком дорогой. И очень срочно, так как строители торопят из-за работ по отделке.* Ответное **информационное сообщение** продавца (он должен знать, как обстоят дела с производством или доставкой дверей в городе и особенно выделять в речи преимущества своего предложения, что будет заинтересовывать покупателя и побуждать приобрести дверь в данной фирме): *Двери мы не везем из других стран и городов, а производим сами, поэтому обычный срок изготовления дверей у нас 12 рабочих дней (у других от 35 дней до трех месяцев). Что касается свойств дверей, то у нас производится несколько вариантов (типов, моделей). Я расскажу обо всех (и мы можем их посмотреть), потому что желаемые характеристики в каждом из них во-*

площаются по-разному, что и влияет на цену. (Далее — исчерпывающая, но краткая информация в хорошей логической последовательности, подсказанной предметом и здравым смыслом: из чего складывается общая цена, как устроена дверь, что позволяет ей быть шумо-, звуко-, пыленепроницаемой, какие возможны варианты внешней отделки с указанием цен (пока в форме оборотов «этот вариант будет стоить 1500 рублей, а этот на 5% дороже, но зато он более красив»), какие варианты более популярны, общая цена самого популярного варианта, оплата доставки и установки, формы оплаты.) *А теперь могу ответить на ваши вопросы.* Далее следует беседа, в которой используются открытые, информационные, ознакомительные, уточняющие и прочие вопросы, небольшие **консультации, инструкции, мнения, советы, возражения, обоснования, опровержения.** В заключение стороны должны обменяться соответствующими этикетными жанрами. Например, со стороны продавца это может быть краткое **резюме:** *Если вы уже определились с вариантом, то можем просчитать его полную стоимость. Если хотите подумать, то вот телефон, по которому мы можем договориться о встрече для заключения договора. Ждем вас, будем рады видеть вас снова.*

Таким образом, риторический тренинг, посвященный конкретному речевому событию и позволяющий «связать» все риторические действия в единое целое, когда надо «сыграть полную игру», является одним из действенных способов обучения ведению переговоров.

«ОБЩИЕ МЕСТА» И ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ, ОБЪЯСНЕНИЯ И УБЕЖДЕНИЯ

Н.П. Гордеев

«“Общее место” (греч. *koinos topos*, лат. *locus topicus*, *locus communus*) стало в русском языке синонимом общеизвестности, банальности и пошлости. Обращение к ним означает слепое подражание, которое живет чужим добром» (Н.И. Греч). Между тем В.И. Аннушкин определяет общие места как ценностные категории. Речь, очевидно, идет о духовных ценностях как основе человеческой культуры. В античную эпоху и ранее в мифологии они выражались в образах. Так, логограф Лисий в своих речах опирался на образ добропорядочного гражданина, а софист Лисий ставил в пример героев эпоса.

С.С. Аверинцев в статье «Риторика как подход к действительности» характеризует «общие места» как универсальные схемы. Так, у античного автора Либания это — описания битвы. Плутарх использует «общие места» для создания морально-психологического типа. Многие сочинители того времени составляли из них, по Аверинцеву, своего рода «риторические перечни», отличающиеся крайней тривиальностью, что характерно для массовой культуры. Платон же в своих диалогах прямо говорил о духовных ценностях и видел в этом средство воспитания, отдавая предпочтение массовому искусству (Т.А. Миллер).

Ю.В. Рождественский подчеркивает, что «источником здравого смысла, как видно из состава топов, являются общепризнанные фольклорные суждения... смыслы пословичных инвариантов». Согласно Ю.В. Рождественскому, воспроизведение фольклорных текстов означает воспроизведение культуры (в дальнейшем этому способствует «навык письма и чтения»). В фольклоре отражена культура как свод правил поведения человека.

Предполагается, что сознательное выделение и использование «топов» — заслуга софистов. Видимо, имеет смысл обратиться к этимологии термина *koinos topos*. *Topos* — место, пространство, случай, общественное положение, основание доказательства и речи, тема или предмет речи. «Общее место» — обычно обсуждаемая тема. *Koinos* означает общий, официальный, общечеловеческий. Существительное *koinos* имеет значения — коллектив, всеобщее благо. Иными словами, под «общими местами» действительно понимают совокуп-

ность фактов, представлений, идей, знания как всеобщего достояния, т.е. культуру. Таким образом, *koinos topos* аналогично понятию «коллективное представление» — термин, введенный французским этнологом и философом Леви-Брюлем, который утверждал, что коллективные представления возникли в первобытном обществе и передавались из поколения в поколение безрефлексивно, без учета индивидуального опыта.

К.Г. Юнг отождествил коллективные представления с «коллективным бессознательным», являющимся совокупностью архетипов — образов, таящихся в бессознательном. Но, по Платону, архетип — умопостигаемый образец, идея, а по Августину — иконный образ, лежащий в основе человеческого познания. В качестве таковых Юнг называет образ матери, отца, ребенка и т.д. Следовательно, общие места — коллективные представления, идеи, восходящие к изначальным мифологическим архетипам, которые составляют образ мира в его незыблемости и видоизменяемости. Гармоничный комплекс архетипов и есть культура человечества. Отсюда исключительно важная роль риторики, наряду с философией и психологией, в осознании роли культуры и характера мыслительной деятельности. Дело в том, что термин *inventio* — по латыни «изобретение» — означает также «находка», «открытие», «узнавание», «приведение в действие». Так происходит взаимодействие индивидуального опыта с коллективным в обычной жизни, науке, искусстве и т.д.

И в самом деле, анализируя «Аналитики» Аристотеля, Ю.В. Рождественский приходит к выводу, что риторика у этого ученого представлена как техника изобретения мыслей и слов. По Цицерону же, предмет риторики может быть понят «как структура любой речи на любую тему и в любой области знания или умения, а также искусство передавать знание с помощью речи», причем помимо знаний большую роль играет здравый смысл. Здравый смысл у Аристотеля и его последователей есть «общее присущее каждому человеку чувство истины и справедливости, приобретаемое с жизненным опытом». Как пишет Ивин, под данным феноменом следует понимать «способ отбора знания, то общее освещение, благодаря которому в знании различаются главное и второстепенное и обрисовываются крайности». Примечательно, что здравый смысл в данном случае рассматривается как процесс — и тогда он должен являться частью изобретения. Нелишне отметить, что основой знания и здравого смысла является

совокупность коллективных представлений, или архетипов, т.е. культура. Наконец, подобная трактовка здравого смысла сближает его с «пониманием».

Однако в риторике со времен софистов нередко видят только способы убеждения или способы выражения мысли, пренебрегая тесной связью риторики с философией и психологией и ее предрасположенностью к исследованию прежде всего познавательных процессов и сущности рефлексии. Между тем в последнее время много говорят о проблеме понимания, для которой характерны междисциплинарность, многоплановость и множественность подходов. Понимание неотделимо от научно-познавательной деятельности в области как гуманитарных, так и точных и естественных дисциплин.

Понимание, по Дильтею, есть проникновение в духовный мир автора произведения. По Хайдеггеру это есть отношение человека к действительности, способ бытия человека в мире. Гадамер не отделяет понимание исторического текста от самопонимания интерпретатора, но игнорирует смысл, вложенный в текст автором. На самом деле эти два смысла (или «здоровых смысла») взаимодействуют, что имеет прямое отношение к риторике. Оратор (автор) и слушатель (читатель, исследователь) должны понимать, что они произносят, пишут, слушают, читают и изучают.

Можно согласиться с В.С. Швыревым, когда он утверждает, что «понимание — особый вид познания, связанный с глубоким проникновением в объект, схватывание его в подлинности опосредствования». Но что касается обычной жизни, видимо, достаточно сблизить его с трактовкой «здорового смысла» как процесса разумной оценки фактов, событий, утверждений и т.д., иначе говоря, с любым видом изобретения.

Если говорить о понимании оратора, автора, педагога, то оно должно предшествовать объяснению. Последний термин, по крайней мере, двуслачен. В теоретическом плане — это выявление причинно-следственных связей. С практической точки зрения понимание предполагает обращение к коллективным представлениям, архетипам, образам («общим местам») в сознании слушателя, читателя или ученика, с тем чтобы они выявили те же причинно-следственные связи, руководствуясь собственным здравым смыслом.

Успешное объяснение должно способствовать пониманию рассматриваемой проблемы или информации, но уже аудиторией. Это

может их «убедить». Однако процессы убеждения и понимания могут проходить в противоположных направлениях. Оратор может не понимать, в чем он собственно убеждает, а слушатели — в чем они убеждаются. Последнее наблюдается особенно наглядно, когда упор делается на эмоции, догмы и даже на искаженные факты, что характерно для «черного пиара».

Именно это привлекало софистов, для которых была важна не истина, а победа в споре. Софисты учили, как побеждать в слове любой ценой. Кстати, русское слово «убедить» происходит от «бъдяти» — «неволить», «теснить», а этот глагол в свою очередь от слова «бъда». «Побъда» и «победить» имеют, следовательно, аналогичное значение. На практике убеждение может быть необходимым и/или неизбежным результатом спора, как, например, на суде. Но, как подчеркивают правоведы, речь идет о внутреннем убеждении судьи, основанном на беспристрастном изучении всех материалов дела. Тем самым убеждение предполагает действительное понимание существа дела.

Кроме того, когда говорят об «убеждениях» (взглядах, мировоззрении и т.д.), имеют в виду убежденность — те же коллективные или индивидуальные представления. Не исключено, что убеждение — не оптимальный термин для характеристики практической риторики и тем более риторики теоретической.

Поэтому риторику в настоящее время иногда называют теорией аргументации — доказывания различных положений с целью изменения взглядов, намерений или суждений собеседника или аудитории. Но доказывание — лишь часть изобретения, которой должен предшествовать процесс понимания. При этом упускается из виду процесс выражения мыслей оратора или автора вербальными или невербальными средствами.

Суммируя все вышесказанное, можно попытаться определить риторику как науку о понимании основ культуры и доступного человеку знания, о процессах мышления и выражении порожденных им мыслей вербальными и невербальными средствами.

ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

О.В. Гордеева

Сегодня в системе школьного образования происходят существенные изменения, которые требуют поиска ответов на множество вопросов, в том числе и о том, каким быть современному уроку. Представление о новой модели урока формируется одновременно с переосмыслением роли учителя. Все очевидней становится потребность школы в учителе, который «не только знает свой предмет и технологию его преподавания, но готов к самостоятельным, интересным творческим опытам ради своих пытливых учеников и вместе со своими талантливыми учениками» [Остренкова 2001: 3]. Особого внимания заслуживают уроки русского языка и литературы, ведь именно они располагают богатыми возможностями для открытого творческого диалога, например, диалога любознательных филологов об удивительных тайнах родного слова или диалога читателей — опытного мудрого педагога-словесника и юного, но не менее основательного школьника.

Как показывает наше исследование, богатыми методическими и риторическими возможностями располагает одна из жанровых разновидностей дискуссионного (полемического) монолога — проблемная лекция. Какими особенностями обладает такое высказывание? Предлагаем характеристику проблемной лекции, составленную в ходе анализа образцов лекционной речи (опубликованных и взятых из реальной профессиональной практики) с учетом известных в лингвистической литературе жанрообразующих и жанрово-определяющих параметров [Антонова: 1998; Бахтин: 1986; Шмелева: 1990 и др.].

Своеобразие проблемной учебной лекции заключается в «проблемном» содержании, формальной (структурно-композиционной и языковой) организации, характере интеллектуально-речевой деятельности лектора и слушателей. Педагог-лектор помимо задач, связанных с передачей учебно-научной информации, решает те, которые направлены на создание условий для активной интеллектуально-речевой деятельности слушателей, например: вызвать интеллектуальное затруднение, побудить к совместному размышлению и поиску ответа на спорный вопрос, сформировать критическое отношение к чужому мнению.

В зависимости от характера задач и места монолога в процессе изучения темы / тематического раздела выделяются различные виды проблемной лекции: *вводная*, которая знакомит с особенностями предмета изучения (например, языковым фактом, биографией лингвиста, писателя, литературным произведением) и готовит слушателей к восприятию всей учебной темы; *обобщающая*, завершающая изучение темы / тематического цикла; *промежуточная*, посвященная углубленному анализу научно-учебной проблемы; *сквозная*, которая представляет собой «цепь» загадок, своего рода «кроссворд», познавательный «детектив» и складывается из совокупности последовательно связанных проблемных высказываний, рассредоточенных на протяжении занятия (нескольких занятий).

Проблемный лекционный монолог предполагает особый коллигиальный (партнерский) характер взаимодействия коммуникантов, при котором коммуникативным лидером является педагог. Успех его лекторской деятельности во многом зависит от глубины предметных знаний, наличия опыта исследовательской работы, сформированности умений пользоваться средствами выразительности устной речи, а также умений включать в высказывание поликодовые части (таблицы, схемы, изобразительный, иллюстративный материал), свободное и непринужденно «мыслить вслух» и др.

Результативность проблемной лекции определяется рядом факторов, важными среди которых являются: степень актуальности рассматриваемого вопроса, неожиданность и противоречивость фактического материала, количество интеллектуальных «ловушек», социально-психологическая готовность слушателей воспринимать такую информацию. Последний фактор имеет особое значение, т. к. от собеседников педагога требуется параллельно звучащему тексту создать во внутренней речи свой коммуникативный аналог, включающий «ответные» диалогические «реплики». Педагог выдвигает для обсуждения спорный вопрос, предлагает альтернативные варианты ответа, выбирает доказательства в подтверждение / опровержение каждого и таким образом демонстрирует процесс публичного размышления. Слушатели вслед за интеллектуально-речевыми действиями лектора выполняют соответствующие мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение и пр.). Отсюда можно условно говорить о том, что они выступают «соавторами» лекции.

Информация проблемной лекции носит дискуссионный (диалогический, спорный) характер. Так, наряду со сведениями, обога-

щающими знания учеников по теме, ее содержание составляют те, которые: а) демонстрируют противоречивость учебно-научной информации, знакомят с различными точками зрения как возможными вариантами ответа на спорный вопрос («В названии прямо заявлено / «повесть» // Однако это произведение вошло в сборник «Сказки» // С чем связано такое несоответствие // Каков жанр / повесть или сказка //»); б) раскрывают способ получения верного ответа («Во-первых / конечно / смысл карт заключается в самой жизненной программе героя / это то / что утроит / усемерит его капитал // Во-вторых / тайна карт / возможно / объясняется особенностями самой карточной игры //»); в) указывают на отношение лектора к обсуждаемой проблеме («Почему нельзя с этим согласиться // Я думаю / он не мог не полюбить так / как полюбил / то есть страстно / сильно // Он был яркой / незаурядной личностью //»).

Структурно-смысловую модель этой разновидности лекции является аргументативный текст (с включением описания-характеристики предмета речи; повествования, например в виде алгоритма учебных действий, перечисления фактов и пр.). В соответствии с логическим типом мышления аргументативная модель может разворачиваться индуктивным (от частного конкретного факта к общему тезису-выводу) и дедуктивным (от общего положения к частным) способами. Часто эти способы передачи учебной информации сочетаются. Композиционное наполнение проблемной лекции связано с организацией и ходом интеллектуального поиска, которое в обобщенном виде можно представить таким образом: проблема (вопрос, интеллектуальное затруднение) — гипотезы № 1, 2.. — опровержение / обоснование каждой из гипотез — вывод (ответ на вопрос, итог решения проблемы).

Данное высказывание имеет традиционное для публичного дидактического монолога трихوماتическое членение при пятичастной структуре (обусловленной задачами и характером профессиональной коммуникативной деятельности педагога): а) зачин, введение, б) основная часть, в) заключение и концовка. Первая часть выполняет коммуникативно-методические функции: здесь с помощью специальной фразы-установки организуется слушание лекции; формулируется задание, связанное с письменным кодированием информации (в виде плана, конспекта, тезисов и других вторичных / репродуктивных текстов); специфическими синтаксическими конструкциями создается проблемная ситуация (то есть определяется познавательное затруд-

нение); формулируется вопрос, предполагающий альтернативные варианты ответа; определяется исследовательская задача; намечаются перспективы поиска ответа. Это позволяет говорить о наличии во вступительной части двух компонентов — собственно зачина, связанного с педагогической установкой на слушание, и введения, подготавливающего слушателей к восприятию.

Одним из движущих элементов внутренней структуры проблемного лекционного монолога является так называемое «логическое образование», с помощью которого обнаруживается противоречие научно-учебной информации. Такие познавательные «ловушки» выступают опорными звеньями в интеллектуальном поиске и раскрытии темы лекции. Они могут создаваться различными способами: а) столкновением противоположных мнений (ученых, писателей, биографов и пр., а также самих школьников); б) сопоставлением фактов (языковых, биографических, исторических и пр.); в) неожиданными поворотами в экскурсе истории изучения литературоведческих, лингвистических понятий; г) постановкой гипотезы и др. Кроме того, «проблемность» лекции придает разнообразные контактоустраивающие приемы и средства (вопросы, обращения, конструкции с противительными союзами, вводные конструкции и пр.). Они позволяют сделать аудиторию «соучастницей» мыслительного «диалога».

Эффективность полемического (дискуссионного) изложения учебных сведений не сводится к объему усвоенной информации, его достижения связаны с развитием творческих способностей, интеллектуальных возможностей, формированием толерантного коммуникативного поведения, которое, как известно, проявляется в уважительном, доброжелательном отношении к чужому мнению.

Использованная литература

1. Антонова Л.Г. Письменные жанры речи учителя: Учеб. пособие к спецкурсу «Теоретические основы частной педагогической риторики». Ярославль, 1998.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
3. Остренкова М.А. Уроки исследования художественного текста. Ч. 1. Ярославль, 2001.
4. Шмелева Т.В. Речевой жанр. Возможности описания в преподавании языка // Русистика. Берлин, 1990. № 2.

РОЛЬ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ» В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-НЕФИЛОЛОГА

Л.Н. Горобец

В настоящее время риторика является одним из исследуемых объектов речеведения. И это не случайно: современная «риторика выступает, с одной стороны, как самостоятельный учебный предмет, направленный на развитие мыслящей личности, с другой стороны, как эффективная технология управления педагогическим процессом и управления учебным заведением» [Юнина 1995: 18]. С данным утверждением мы согласны: педагогическая риторика сегодня является методологическим инструментом, необходимым учителю для «видения» и осмысливания своего учебного предмета как *системы* (том числе математической) и выполняет функцию *интеграции* учебных дисциплин, так как сама выступает в роли *интегратора* учебных предметов благодаря своему содержанию, отличающемуся как общекультурной направленностью (развитие умения мыслить), так и общеречевой (развитие коммуникативно-речевых и риторических умений). «Риторические знания позволяют педагогу проникать в сущность используемых методик» [Юнина 1995: 20], — утверждает Е.А. Юнина, с чем в целом нельзя не согласиться. Даем свое понимание «педагогической риторики» как самостоятельной науки и как учебного предмета.

Педагогическая риторика — это область человеческой культуры, включающая в себя искусство, науку и практику убедительной и эффективной речи в различных жанрах педагогического общения. Это наука об условиях и формах эффективной педагогической коммуникации. Она отличается от других частных риторик тем, что рассматривает сферу межличностных отношений в социальном аспекте, являясь средством коммуникациологии: существование профессионалов в коммуникативном вакууме невозможно.

Объектом педагогической риторики является процесс формирования речевой культуры учителя.

Предмет ее — система принципов, приемов, условий, моделей эффективного обучения учителя как языковой личности. Педагогическая риторика изучает речь учителя с точки зрения, во-первых, воплощения мысли в слово / речь, во-вторых, риторических категорий «этос», «пафос» и «логос». Отсюда *основная цель* — формирование коммуникативно-развитой языковой личности, осознанно и гиб-

ко владеющей искусством объяснения, убеждения, влияния, способной к результативным выступлениям в различных видах и жанрах, для управления познавательной деятельностью учащихся.

Объект, предмет, цель обучения определяют *задачи педагогической риторики на неязыковых факультетах*:

— развивать речевые умения и навыки студентов к публичным выступлениям в классе, в учительской аудитории, перед родителями, коллегами, используя целесообразные и необходимые жанры речи;

— обеспечить студентов результативной системой знаний о построении коммуникативно адекватного текста (в зависимости от целевой установки);

— помочь осознать место и роль данной интегративной дисциплины в системе вузовского образования.

Считаем, что воздействующая функция речи учителя должна быть в центре педагогической риторики как научной и учебной дисциплины, в содержании которой базовые вопросы общей риторики и педагогической соотнесены. Общая риторика не принадлежит к каким-то концепциям, а представляет универсальное явление культуры. На ее основе возможно становление педагогической риторики как учебного предмета. Темы, проблемы и вопросы педагогической риторики необходимо разделить на общие, изучаемые на любом факультете в педагогическом вузе, и частные, которые непосредственно обращены к будущей специальности.

В *общей педагогической риторике* рассматриваются базовые (общие) риторические законы, понятия, фигуры речи, используемые учителем, и правила их применения. Учитель постоянно находится в ситуации речевого выбора, и ему просто необходимо знать основные закономерности построения речи. Общая педагогическая риторика регулирует речевое поведение обучающего и обучаемого. Она также подчинена основным законам риторики, как и другие ее функциональные разновидности. Объектом *частной педагогической риторики* является процесс формирования риторической культуры учителя конкретной специальности. Частная педагогическая риторика включает те вопросы ораторики, которые непосредственно обращены к практической речевой деятельности учителя-предметника. Экспериментальная программа «Педагогической риторики» для студентов математического факультета представлена ниже.

Классическая общая рито- рика	Педагогическая риторика	
	Общая	Частная
1. Риторика как наука. Риторический канон	Педагогическая риторика как наука и учебный предмет. Риторический канон в речевой деятельности учителя	Учитель математики как ритор
2. История риторики	Становление педагогической риторики	—
3. Ораторская речь: ее роды и виды. Основания для классификации речи	Академическое и педагогическое красноречие. Особенности публичной речи учителя, ее основные цели. Коммуникативные качества речи учителя	Речевая деятельность учителя математики. Функции речи учителя математики. Торжественная речь в деятельности учителя-нефилолога
4. Культура публичного общения	Культура общения учителя. Речевой этикет учителя. Этноэтикет	—
5. Изобретение и расположение мыслей (построение публичных выступлений). Виды и типы текстов, используемые в публичных выступлениях	Построение публичных выступлений учителя. Жанры речи учителя. Тексты учебно-научного стиля в речи учителя	Жанры устной и письменной речи учителя математики. Операции сокращения и добавления, абстрагирования и конкретизации в текстах учебно-научного стиля, необходимых учителю математики
6. Выражение мыслей. Монолог. Виды монолога	Объяснительный монолог в речи учителя. Совершенствование звучащей речи учителя	Особенности объяснительного монолога в речевой деятельности учителя математики. Способы «украшения» объяснительного монолога. Роль средств создания образности и выразительности в текстах разных жанров, используемых учителем математики

7. Риторический диалог	Культура диалогической речи учителя. Психология педагогического общения. Роль средств создания образности и выразительности в текстах разных жанров	Функции и роль педагогического диалога в ситуации опроса на уроках алгебры, геометрии, информатики
------------------------	---	--

Таким образом, педагогическая риторика формирует профессиональную компетенцию и речевое мастерство учителя.

Думается, в современной науке и практике в развитии «педагогической риторики» как учебного предмета обнаружилось спорные тенденции: с одной стороны, «Риторика» рассматривается в отрыве от дисциплины «Русский язык и культура речи» (который в педагогическом вузе на неязыковых факультетах выполняет междисциплинарную, межкультурную функцию, т. к. является основой любого предмета), ее перемещают из одного блока в другой (эстетический, социальный, культурологический) либо ставят особняком вне теории и методики обучения предмета, хотя ее место в общепредметном блоке, так как именно она интегрирует основные содержательные, целевые, воспитательные компоненты. С другой стороны, «Педагогическую риторику» отождествляют с «Культурой речи учителя», даже учебные пособия и учебники имеют двойной заголовок «Культура и искусство речи (педагогическая риторика)», где риторика понимается как общее учение о целесообразном построении речи и включает знания о нормативности речи. Это представляется не оправданным ни с какой точки зрения, так как не приводит к четкости понимания дефиниций, границ предмета, его стратегии и тактики.

Мы считаем, что «педагогическая риторика» входит в систему дисциплин речеведческого цикла: 1) «Русский язык и культура речи» (1–2 курс); 2) «Практическая стилистика» (может являться разделом в предыдущем курсе); 3) «Педагогическая риторика» (3 курс, 6 семестр или 4 курс) и является необходимым звеном единого модуля «Методическая культура учителя-нефилолога», так как объединяет профессиональное коммуникативное пространство.

Резюмируя сказанное, утверждаем:

1. В 90-е гг. XX века в науке и педагогической среде произошло осознание потребности в таком учебном предмете, который не только объяснял бы структуру изучаемого языка, но и приобщал обучае-

мых к его социальным функциям» [Львов 2002: 159], т. е. к профессиональной риторике (к педагогической риторике).

2. «Педагогическая риторика» как самостоятельная область науки, как учебный предмет, как мастерство и искусство профессиональной педагогической речи только начинает накапливать необходимый лингво-прагматический и методический базис, хотя уже имеются результаты конкретных исследований речевого поведения в реальном педагогическом дискурсе.

3. «Риторика» («педагогическая риторика») должна быть включена в государственный стандарт подготовки учителя-нефилолога в вузе, а не только преподаваться как курс по выбору.

4. «Педагогическая риторика» — интегративная научная дисциплина, объединяющая профессиональное коммуникативное пространство учителя-предметника.

Использованная литература

1. *Львов М.Р.* Основы теории речи. М., 2002.
2. *Юнина Е.А.* Педагогическая риторика: Учебное пособие. Пермь, 1995.

О КАТЕГОРИЧНОСТИ ПРОСЬБЫ В РУССКОМ ДИАЛОГЕ

Г.И. Гущина

В данной работе выдвигается тезис о том, что речевой жанр просьбы в русском диалоге оформляется посредством категорических высказываний. Просьбу относят к речевым жанрам, в которых содержится предписание, побуждение к совершению какого-либо действия. Так, исследователи коммуникативных актов рассматривают просьбу среди *директивов* [Агапова 2004; Ключев 1998]. Мы придерживаемся той точки зрения, что просьба является одним из речевых жанров побуждения. В более ранних работах, посвященных исследованию данной проблемы, отмечался тот факт, что просьба является некатегорическим речевым актом, в отличие от приказа или требования, а некатегоричность не имеет градаций [Блинушова 1994]. Нам же представляется, что просьба не столь однозначно дистанци-

рована от близких по семантике жанров приказа и требования в русской разговорной речи, в связи с чем мы выделяем следующие разновидности просьбы: *просьбу-мольбу*, *просьбу-требование*, *просьбу-приказ*, которые оформляются с помощью категорических высказываний. Тезис о категоричности русской просьбы будет более достоверным при сопоставительном анализе идентичных речевых ситуаций в разноязычных речевых культурах. Как показало исследование М.А. Егоровой [1995], для русской диалогической речи характерно более частое употребление эксплицитных форм выражения просьбы, чем в английском диалоге. Также было установлено, что императивы в русской просьбе встречаются в 10 раз чаще, чем в просьбе британских коммуникантов [Егоровой 1995].

Просьба традиционно рассматривается среди формул речевого этикета. Любой речевой этикет предписывает коммуникантам быть вежливыми и толерантными по отношению друг к другу. Однако понятие вежливости неоднородно трактуется в разных языковых культурах. Так, английский речевой этикет не признает категоричных форм выражения, а носители британского варианта английского языка отдают предпочтение косвенным и имплицитным формам выражения просьбы. Просьба является речевым жанром интенсивного воздействия, поскольку говорящий ожидает немедленной ответной реакции адресата. В разговоре русских коммуникантов чаще встречаются эксплицитные формы выражения просьбы с преобладанием императивных формул, тогда как в речи собеседников-британцев чаще встречаются *просьба-вопрос* или *просьба-намеки*: *Won't you mind if...* (*Не возражаете, если я...*), *Could you possibly...* (*Не могли бы вы...*), *Would you be so kind...* (*Не будете ли вы так любезны*).

Просьба-намеки в целом не характерна для русского речевого этикета. Русский коммуникант, выражая просьбу в косвенной форме, рискует потерпеть коммуникативную неудачу, поскольку адресат может не распознать истинную коммуникативную цель говорящего. Высказывания русских коммуникантов при выражении просьбы взывают к большей ответственности адресата, поскольку последний зачастую испытывает психологический дискомфорт, не имея возможности ее выполнить. При этом довольно часто реакцией на просьбу в русском диалоге может быть резкое возражение или отказ. Подобное речевое поведение русских коммуникантов можно объяснить сложившимися в прошлом столетии нормами общения, в которых преобладают тактики оказания давления на собеседника,

стремление доминировать в общении. Результаты исследований феномена национального характера и социокультурной обусловленности речевого поведения позволяют нам предположить, что категоричность просьбы в русской диалогической речи напрямую зависит от этих явлений. Такими особенностями русского национального характера, как импульсивность, максимализм, стремление к резким моральным суждениям, во многом объясняется склонность русских к употреблению категорических высказываний. Более того, масштабные политические изменения, потрясавшие нашу страну в течение всего XX столетия, привели к тому, что понятия культуры речи и речевого этикета во многом утратили ценность для российских коммуникантов.

— *Дайте нарзану, — попросил Берлиоз.*

— *Нарзану нету, — ответила женщина в будочке и почему-то обиделась* (М. Булгаков. «Мастер и Маргарита»).

— *Умоляю, скажите, какой это город?*

— *Однако! — сказал бездушный курильщик* (М. Булгаков. «Мастер и Маргарита»).

В первом диалогическом единстве просьбу можно квалифицировать как *просьбу-требование* покупателя к продавцу. При этом говорящий нарушает максимы такта и великодушия коммуникативного принципа вежливости Дж. Лича, поскольку он не принимает во внимание вероятность того, что его просьба может задеть чувства адресата, обидеть его. Отказ адресата также не содержит средств, смягчающих категоричность высказывания, а фраза *«почему-то обиделась»* указывает на отрицательную реакцию последнего. Во втором примере мы сталкиваемся с другой разновидностью категорической просьбы, которую мы обозначили как *просьбу-мольбу*. Выражая мольбу, говорящий оказывает интенсивное психологическое воздействие на адресата, который не может ответить отказом, «не потеряв при этом лица». В нашем примере, адресат получил от автора оценку *«бездушный»*, так, видимо, определил для себя и говорящий. Таким образом, оформляя просьбу с помощью категорического высказывания, говорящий рискует заслужить негативное отношение собеседника либо, наоборот, нанести ему моральный ущерб.

Использованная литература

1. *Агапова С.Г.* Основы межличностной и межкультурной коммуникации. Ростов-на-Дону, 2004.

2. *Блинушова Г.Е.* Взаимодействие вербальных и невербальных факторов при реализации побуждения в современном немецком языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1994.
3. *Егорова М.А.* Контрастивно-прагматический анализ способов реализации просьбы: сопоставление британской, американской и русской традиций. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1995.
4. *Клюев Е.В.* Речевая коммуникация. М., 1998.

ПУБЛИЧНАЯ РЕЧЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПРЕЗИДЕНТА

В.В. Данилина

Речевой имидж как представление о человеке, формирующееся под воздействием его речи, является одной из составляющих имиджа в целом. Это понятие тесно связано с риторической категорией «образ ратора», которая включает в себя три аспекта: во-первых, идеальный образ (эталон речевого поведения для определенной культуры и определенной социальной роли); во-вторых, образ, непроизвольно проявляющийся или осознанно выражаемый в речи; в-третьих, образ, воспринимаемый аудиторией. Третий аспект образа ратора и есть речевой имидж, как он понимается в данной статье.

Проанализируем средства формирования речевого имиджа Президента Путина в восприятии граждан России. Целесообразно вначале рассмотреть образ идеального Президента; затем изучить опросы общественного мнения, показывающие, как граждане воспринимали В.В. Путина в интересующие нас периоды; наконец, исследовать некоторые публичные выступления, относящиеся к этим периодам, с точки зрения средств создания имиджа. В качестве материала для анализа были выбраны инаугурационные речи.

Представление россиян об идеальном Президенте в начале первого президентского срока В.В. Путина отражено в результатах опроса населения в декабре 2000 года. При ответе на вопрос, какой смысл они вкладывают в понятие «Президент России», респонденты выделили качества, которыми должен обладать Президент: глава государства должен быть ответственным, честным, сильным, умным,

справедливым, исполняющим законы, любящим свою страну, вызывающим доверие, должен заботиться о благосостоянии народа, выступать гарантом прав и свобод, обеспечивать порядок и стабильность и защищать государство [Президент России: опрос населения 2000].

В июле 2000 года гражданам предложили охарактеризовать Президента Путина. На первом месте по частоте упоминания оказались положительные деловые качества (32%): деловой, работоспособный, активный, умный, грамотный, серьезный, ответственный, дисциплинированный и пр. Второе место заняли нейтральные личностные характеристики (27%): волевой, решительный, целеустремленный, напористый, спокойный, уверенный, уравновешенный и пр. На третьем месте — нравственные характеристики, отнесенные к положительным и нейтральным (в общей сложности — 22%): честный, открытый, прямой, порядочный, добрый, простой, скромный, твердый, принципиальный и пр. [Качества В. Путина: опрос населения 2000].

Позитивное отношение граждан к В.В. Путину, сложившееся в начале первого президентского срока, сохранялось и четыре года спустя. Среди положительных характеристик Президента Путина в 2004 году респонденты часто называли волевые качества (22% опрошенных): решительность, целеустремленность, настойчивость, сдержанность, твердость, жесткость и пр.; деловые качества (16%): ответственность, исполнительность, серьезность, дисциплинированность, деловитость, работоспособность, профессионализм и пр.; нравственные качества (12%): честность, порядочность, справедливость, доброту, отзывчивость, скромность, благородство и пр.; ум, образованность, эрудицию (10%); а также «манеры и стиль общения» (15%), в том числе умение понятно и четко выражать свои мысли. [Климова 2004].

Итак, и в 2000, и в 2004 году граждане оценивали Президента Путина по четырем основным критериям: компетентность, интеллект, воля и нравственные качества. Проследим, как соответствующие характеристики проявились в инаугурационной речи 07.05.2000.

1. Компетентность

Впечатление о Президенте как о компетентном управленце создается за счет содержания речи, выбора форм личных местоимений и манеры произнесения. Президент осознает всю полноту ответственности, имеет опыт управления государством, знает историю Российского государства и готов «извлекать из нее уроки». У Президента есть своя позиция, у него четкие цели. Президент часто гово-

рит «я», «мне», «меня» или опускает местоимение «я», но использует соответствующую ему форму глагола. В восьмиминутной речи зафиксировано 27 случаев употребления местоимений (или глаголов) первого лица единственного числа. В этом проявляется самостоятельность Президента в суждениях и действиях и его уверенность в своей способности исполнять полномочия главы государства. Медленная и четкая речь Президента создает ощущение, что он хорошо знает, что и как надо делать.

2. Интеллект

Об уме оратора можно судить по содержанию его речи и по тому, насколько уместно он использует паузы и ударения. В своей инаугурационной речи Президент Путин не излагает политическую программу и не обещает никаких конкретных действий. Это может расцениваться как проявление здравого смысла: Президент предпочитает не давать каких-либо обещаний, понимая, что действия будут зависеть от обстоятельств и что «возможно, не удастся избежать ошибок». Паузы и ударения согласуются со смыслом речи, выделяют ключевые слова и облегчают восприятие речи на слух. В результате Президент Путин производит впечатление образованного и умного человека, который вкладывает нужный ему смысл в каждое произносимое слово.

3. Воля

За Президентом Путиным закрепился имидж волевого человека, сильной личности. Среди речевых средств, способствующих поддержанию этого имиджа, можно назвать и часто встречающееся местоимение «я», и слова, связанные по смыслу с понятием «воля», и отрывистый ритм речи. Если попытаться выделить в речи В.В. Путина слова, относящиеся к категории «воля», и посчитать их количество, мы получим следующие результаты: *воля (1), власть (5), силы / сильный (3), обязанность / обязан (3), долг / должен (4), жесткий (1), хотеть (3), требовать (1)*. В общей сложности — 21 слово, или 3% всех слов, произнесенных ритором. В речи Президента многие из перечисленных слов выделяются ударениями и за счет этого привлекают внимание аудитории.

4. Нравственные качества

Речь Президента Путина обращена не столько к представителям политической элиты, сколько ко всему обществу. Вступление речи показывает близость Президента к гражданам и соответственно его открытость и простоту. То же впечатление создает рассказ о

встречах «с самыми простыми людьми», к «очень простым» словам которых Президент прислушивается. Слова «простых людей» приводятся в форме риторической фигуры «заимословие» и используются как свидетельство честности и порядочности Президента: «Мы Вам верим. Мы надеемся на Вас. Вы нас только не обманите». Когда В.В. Путин говорит о встречах с гражданами, у него меняется тембр голоса: голос становится более мягким, что показывает доброе отношение Президента к людям.

Проанализируем теперь инаугурационную речь 7.05.2004 по тем же критериям, которые использовались при анализе первой инаугурационной речи.

1. Компетентность

В инаугурационной речи 2004 года накопленному опыту уделяется больше внимания, чем в речи 2000 года, что вполне естественно. При этом Президент говорит не о своем личном опыте управления страной, а о коллективном опыте, совместных достижениях. Вторая инаугурационная речь более обезличена, чем первая. Президент значительно реже говорит «я» (меня, мне, мною, мой). Если в речи 2000 года местоимения первого лица единственного числа или соответствующие им формы глаголов встречаются в среднем один раз на каждые 25 слов, то в речи 2004 года они используются почти вдвое реже: один раз на каждые 45 слов. Соотношение «я» и «мы» в речи 2000 года составляет приблизительно 2 : 3, а в речи 2004 года — 1 : 2. В результате несколько стирается представление о Президенте как о самостоятельном политике. Президент предстает как член команды, которой нужна «широкая база поддержки».

2. Интеллект

В результате не совсем удачного расположения идей инаугурационная речь 2004 года не способствует поддержанию имиджа четко и ясно мыслящего человека. Переход от одной мысли к другой не всегда логичен. Например, Президент говорит о том, что «успех и процветание России не могут и не должны зависеть от одного человека» и что «мы должны иметь широкую базу поддержки для того, чтобы продолжать преобразования в стране», а потом утверждает, что «лучшей гарантией такой преемственности является зрелое гражданское общество». Неясно, о какой преемственности идет речь.

3. Воля

Во второй инаугурационной речи Президент Путин реже выражает свою собственную позицию и намерения, чем в первой инаугу-

рационной речи. Доля слов категории «воля» в речи 2004 года составляет 2% (11 слов): *силы / сильный (4), должен (3), хотеть (3), обязанность (1)*. Слова «воля», «власть», «долг», «жесткий», «требовать», встречавшиеся в первой инаугурационной речи, во второй речи не используются. Вполне возможно, что имидж волевого человека осознанно ослабляется, чтобы не давать поводов для упреков в склонности к авторитаризму. При этом речевой ритм, который, в отличие от выбора слов, с трудом поддается сознательному контролю, остается почти таким же отрывистым, как в инаугурационной речи 2000 года, и свидетельствует о сильном характере говорящего.

4. Нравственные качества

В 2000 году Президент Путин обещал «работать открыто и честно». В речи 2004 года используется похожая формулировка, из которой следует, что в первые четыре года своего президентства В.В. Путин сдержал это обещание: «Как и в предыдущие годы, буду работать активно, открыто и честно». Открытость Президента проявляется в его дружеском отношении к гражданам: и в первой, и во второй инаугурационных речах Президент использует обращение «дорогие друзья». Во второй инаугурационной речи проявляется скромность Президента. Он признает, что нуждается в поддержке граждан и союзе с разными политическими силами, говорит об общих, а не о своих личных заслугах: «Вместе мы сумели очень многое». Значение коллективной деятельности дополнительно подчеркивается повтором «это мы сами...», «это мы вместе...» в форме анафоры.

Итак, проведенный анализ показал, что инаугурационная речь 2004 года менее удачна с точки зрения формирования благоприятного речевого имиджа Президента, чем первая инаугурационная речь. Компетентность, интеллект и волевые качества Президента Путина проявляются менее ярко, чем в 2000 году, а впечатление о нравственных качествах ратора, возникающее под влиянием речи, остается прежним. И все же можно сделать вывод, что речевой имидж Президента Путина, созданный при помощи инаугурационных речей, близок к образу идеального Президента, как его себе представляют граждане России.

Использованная литература

1. Качества В. Путина: опрос населения // База данных Фонда «Общественное мнение». — 19.07.2000. — <http://bd.fom.ru/report/cat/policy/president2/putin/qualities/d001332>

2. *Климова С.Г.* Отношение к В. Путину: динамика оценок // База данных Фонда «Общественное мнение». — 14.10.2004. — http://bd.fom.ru/report/cat/policy/president2/putin/putin_summ/otnoshenie/attitud_2004/d044128
3. Президент России: опрос населения // База данных Фонда «Общественное мнение». — 13.12.2000. — <http://bd.fom.ru/report/cat/policy/president2/of005006>
4. *Путин В.В.* Выступление на церемонии вступления в должность Президента Российской Федерации. — 07.05.2000. — <http://www.president.kremlin.ru/text/appears/2000/05/28711.shtml>
5. *Путин В.В.* Обращение к гражданам страны при вступлении в должность Президента России. — 07.05.2004. — <http://www.president.kremlin.ru/text/appears/2004/05/64130.shtml>

ПРИКЛАДНАЯ РИТОРИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

А.Ф. Зиновьева

Главная цель в обучении иностранным языкам в Государственном университете управления ориентирована на гуманизированную модель развития общества, осознание того, что выпускник экономического вуза должен приобрести социальную квалификацию менеджера, усвоить определенную стратегию и тактику вербального общения в профессиональных ситуациях менеджмента, т.е. должен овладеть деловой и профессиональной культурой общения и управления.

Сегодня нельзя не учитывать тот факт, что языковая культура делового профессионального общения как составная часть современного менеджмента в общей системе рыночных отношений становится своеобразным капиталом, наличие которого гарантирует молодому специалисту непреходящий успех на рынке труда.

Межкультурная коммуникация, как известно, соотносится с такими понятиями, как воздействие культурных факторов на коммуникацию, понимание ценностей и норм общения и ожидания, обусловленных иной культурой. Вполне понятно, что с интеграцией деловой активности на всех уровнях общественной и предпринимательской деятельности представители международного бизнеса сталкиваются с

проявлением отличительных особенностей различных культур в конкретных ситуациях делового сотрудничества. Постепенно приобретается и накапливается опыт вербального и невербального общения, обогащаются знания межкультурного общения деловых партнеров.

В общей системе компетенций владения иностранным языком, определенных департаментом Совета Европы по языковой политике, релевантными в нашем случае являются *коммуникативная и прагматическая* компетенции.

Овладение этими компетенциями может стать целью обучения в рамках двух речеведческих дисциплин в экономическом вузе — культуры речи и прикладной риторики.

Коммуникативная компетенция как целостный набор языковых умений и навыков включает: лингвистическую компетенцию, предполагающую овладение грамматической правильностью речи; семантическую компетенцию, т.е. способы выражения мыслительного процесса и умения их использовать; знания и умения воспринимать и воспроизводить речь.

Прагматическая компетенция является наиболее значимой для излагаемой проблемы. Ее составляющие, компетенция дискурса и функциональная компетенция, подразумевают не только знания основных принципов построения текста, но и способность распределения и препарирования информации в разных типах текста, правила построения делового письма, отчета, доклада, публичного выступления и т.п., а также умение ведения диалога, адаптации к речевым ситуациям и т.д.

Речеведческая направленность придается таким интерактивным структурам, как речевые типы или речевые формы: описание, повествование, рассуждение, разъяснение, выражение мнения, убеждение, аргументация, а также модели социального речевого взаимодействия. Качественными показателями целенаправленного речевого взаимодействия являются беглость и точность, умение четко и ясно, риторически акцентировано оформлять высказывания.

Ни для кого не секрет, что все возрастающий масштаб решаемых менеджером задач диктует необходимость не только уверенного владения иностранным языком как средством межкультурного общения, но и все чаще требует наличия значительного объема профессиональных лингвистических знаний, являющихся неотъемлемым атрибутом для ведения профессионального бизнеса и межкультурного менеджмента.

В практической профессиональной деятельности менеджер все чаще сталкивается с необходимостью получения дополнительного лингвистического образования как основополагающей предпосылки высокой профессиональной и коммуникативной компетенции, призванной обеспечить успешное решение профессиональных и управленческих задач на всех уровнях деятельности.

Предлагаемая Институтом иностранных языков ГУУ программа по профпереподготовке «Лингва-бизнес. Переводчик. Межкультурная коммуникация» включает в учебный план такие дисциплины, как культура профессиональной речи менеджера, риторика делового общения, технология ведения переговоров, основы межкультурной коммуникации, мир изучаемого языка и др., что, несомненно, способствует углублению знаний специалиста по иностранному языку и расширяет рамки его коммуникативной и межкультурной компетенций.

Представляется, что среди дисциплин, являющихся наиболее актуальными в плане подготовки дипломированных менеджеров, прикладная риторика должна занять достойную, по сути дела, одну из главенствующих позиций в рамках новой инновационной модели обучения специалистов-профессионалов высокого класса, свободно владеющих иностранным языком и мастерством публичного делового общения.

СУДЕБНОЕ КРАСНОРЕЧИЕ — НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

С.А. Золотарева

Нет ни одной области человеческих знаний, человеческой деятельности, для которых плохая, запутанная и многословная профессиональная или бытовая речь исполнителя была бы благом. Каждый человек должен уметь точно, кратко и красочно выражать свои мысли. Именно этому и учит предмет, который называется риторика, ораторское искусство или культура речевого общения. Общая практика овладения профессиональным ораторским мастерством постепенно становится неотъемлемым элементом подготовки будущих специалистов юриспруденции.

В условиях деформации русского языка, расшатывания его норм, снижения речевой культуры, грамотности населения набирает силу стремление вузовских преподавателей, ученых противопоставить этим негативным явлениям профилактику общей культуры, постоянное приобщение студентов к образцам классики и такого вида публичной речи, как судебное красноречие. Своеобразие его определяется самими условиями, в которых оказываются во время судебного процесса обе стороны: и обвинение, и защита. Часто судебный оратор в ходе судебных разбирательств оказывается в таких ситуациях, когда приходится отказываться от заранее написанных речей, а импровизация начинает приобретать важное значение. Это побуждает адвокатов и прокуроров осваивать и развивать речевую культуру, в совершенстве владеть языком, быть красноречивыми и убедительными.

Воспитание судебного оратора из студентов факультета права — одна из важных задач курса «Профессиональная речевая культура». Юрист должен обладать навыками и умениями составления и произнесения речи, прежде всего убеждающей. Такая речь имеет целью логическими доводами или иными методами склонить аудиторию к тому, чтобы согласиться с оратором в спорном вопросе. Она должна повлиять на образ мышления и поведения человека, но не содержит непосредственного призыва к действию. Адвокату или прокурору часто с такой речью приходится выступать в критически настроенной аудитории. Ведь если большинство слушателей думают так же, как выступающий, становится ненужной главная задача: изменить их взгляды. Чем более критически настроена аудитория к идеям оратора, тем больше искусства требуется, чтобы переубедить ее.

Каждое занятие по данной теме включает три необходимых компонента:

1. Изучение теории — изложение основных правил искусства речи, характеристика специфики речевого общения в зависимости от вида судебной речи (прокурорская или адвокатская).

2. Рассмотрение образцов судебного красноречия с целью установления его общих и специфических качеств (общие — оценочность, объективность, аргументация; специфические: прокурорская — предельная объективность, четкая характеристика обвиняемого, оценка установленных фактов, рекомендация о мере наказания, исчерпывающая продуманность формулировок, тактичность; адвокатская — речь исполнена чувством гуманности, снисхождения, но аргументы для этого должны быть серьезны), а также лингвистической специ-

фики. Внимание к образцам судебного красноречия (речи П.С. Пороховщикова, А.Ф. Кони, Ф.Н. Плевако) поможет сформировать у студентов-юристов языковой вкус, критическое отношение к собственной устной речи, потребность в совершенствовании ее, поможет им осознать основные правила речевого поведения, усвоить систему устойчивых выражений, используемых в различных ситуациях речевого общения.

3. Произнесение студентами публичных убеждающих речей по тематике правоповедения с привлечением приемов усиления контакта с аудиторией (эффективное вступление, вопросно-ответный комплекс, риторический вопрос, личные местоимения, глагольные формы 1 и 2 лица, повелительное наклонение, повторы, ирония, инверсия, обращения, изъяснительные придаточные, вводные слова, разнообразие средств художественности, органический сплав рационального и эмоционального, импровизация).

Эти речи обычно анализируются теми, кто слушает, даются практические советы по культуре речи выступающего, обсуждаются логика, поведение того, кто рассказывал, его контакт с аудиторией.

После прослушивания речи студентам-юристам целесообразно предложить критерии оценки данного выступления.

1. На какие знания опирался автор, вырабатывая свою позицию? Какова эта позиция?
2. Проявились ли в выступлении оратора знание противоположной позиции по рассматриваемой теме и отношение к этой позиции?
3. Какая цель стояла перед оратором? Была ли сформулирована задача речи и можно ли определить сверхзадачу?
4. Знает ли автор, какие настроения царят в данной аудитории по отношению к предмету речи? Как отразились эти настроения на его речи?
5. Удачна ли структура речи? Не было ли повторов? Не пропущены ли существенные составляющие тезиса?
6. Какие аргументы приводил оратор в доказательство своего тезиса? Достаточно ли логично и убедительно было построено это доказательство? Тактично ли вел себя оратор по отношению к аудитории? Учитывал ли ее психологию?
7. Какие иллюстрации использовал автор? Достаточно ли и не слишком ли много их было? Были ли среди них неудачные, слабые или не работающие на целевую установку речи?

8. Удачна ли композиция речи? Как можно оценить вступление и заключение речи, соответствие их настроению аудитории?
9. Как можно оценить образ оратора? Взаимодействовал ли он с аудиторией во время произнесения речи? Можно ли оценить это выступление как диалог в монологе?
10. Говорил ли оратор убедительно, ярко, точно, выразительно, в соответствии с литературными нормами?
11. Владел ли оратор голосом, соблюдал ли паузы, делал ли логические ударения, каковы были темп произнесения речи, тон, каковы жесты, мимика, манера держаться?
12. Какие пожелания можно высказать оратору, с тем чтобы он совершенствовал свое риторическое мастерство?

Вышеназванные компоненты занятий способствуют воспитанию интереса у студентов-юристов к живому слову судебных ораторов, навыков полемики. Советы, данные преподавателем по написанию и произнесению публичной судебной речи, помогают им правильно относиться к спору, смотреть на прокурора или адвоката как на государственного деятеля. Для того чтобы разбираться в проблемах поведения, — а это постоянно приходится делать оратору даже в узкой сфере судебных вопросов, для того чтобы приспособить речь к условиям аудитории и момента, для всего этого студентам необходимы философские познания. Умение иллюстрировать речь подходящими примерами, базируется на знакомстве с историей и литературой. За счет этого каждый студент активно и невольно занимается расширением своего культурного и профессионального кругозора, что имеет и широкое образовательное значение — обращение к истории, этике, философии, праву и литературе, тем самым приближая будущих специалистов к высокому культурному идеалу оратора. Совершенный судебный оратор — человек высокой культуры и обширных знаний. Вся система риторических приемов выступающего в суде обвинителя или защитника должна находиться в полном соответствии с его мировоззрением, для которого она создает вполне адекватное выражение.

Введение — наиболее важная часть убеждающей речи в суде. Как настроить аудиторию так, чтобы облегчить задачу представления доказательств и обеспечить благоприятную реакцию аудитории на главную часть речи? Существуют три способа, которые часто совместимы в начале речи:

- 1) вызвать у слушателей благожелательное внимание к ее содержанию;
- 2) создать примирительное настроение, если они против некоторых положений судебного оратора;
- 3) пробудить в них стремление идти навстречу желаниям прокурора или адвоката.

К силе слова судебного оратора присоединяются и соответствующие жесты, всегда непроизвольно возникающие, но поддающиеся контролю, способствующие проявлению настроений и мыслей оратора и воздействующие на слушателей.

И в заключение отметим, что в овладении знаниями решающее значение имеет познавательная активность самого студента, его собственное стремление к глубокому и прочному усвоению изучаемого материала. Но эта активность и стремление возбуждаются внутренними факторами учения и, в частности, потребностью обучающегося в приобретении знаний.

РИТОРИКА В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Т.М. Зыбина

Одной из актуальных проблем современной риторики является ее образовательное содержание. При этом внимание исследователей направлено главным образом на определение предмета риторики и методики ее преподавания в школе и вузе, на создание программ, учебников и учебных пособий. Между тем риторика как наука об эффективности речемыслительной деятельности обладает большим методологическим потенциалом — *универсальные риторические законы могут быть не только предметом изучения, но и средством обучения.*

Данный тезис тесно связан со спецификой такого предмета, как русский язык, который также является и предметом изучения, и средством обучения другим предметам. Не случайно, на наш взгляд, проблема «русский язык как средство обучения» в современной теории и методике обучения русскому языку не получила достаточно глубокого и всестороннего освещения. Причина заключается в том, что названная проблема является проблемой риторической, и без при-

влечения научно-методологического аппарата современной риторики и без использования научно-исследовательских риторических процедур сколько-нибудь удовлетворительное решение данной проблемы невозможно.

Идея «риторика как средство обучения» не нова. Основоположником риторики как технологии обучения, вероятно, следует назвать Сократа, чьи беседы и в наше время являются эталоном развивающего обучения. В цельном и законченном виде данная идея получила глубокое теоретико-практическое воплощение в современной риторической концепции Е.А. Юниной, содержательной доминантой которой является анализ риторики как интегратора и систематизатора всего школьного образовательного процесса.

Обратимся к вузовской дидактике.

Центральной задачей современного вузовского обучения является формирование личности студента, адекватной актуальным социально-историческим реалиям. Происходит *смена вузовской образовательной парадигмы — от формирующей к развивающей* (гуманистической, личностно ориентированной). Концептуальным принципом новой парадигмы является идея о приоритете интересов личности, полноценная реализация внутреннего потенциала студента.

Основными характеристиками вузовского обучения становятся следующие: систематичность (системность), творческая активность студента, формирование научного мышления, самопознание, самоидентификация (исследование себя, своих возможностей и способностей), создание личностно ориентированного образовательного пространства, субъект-субъектный характер деятельности преподавателя и студентов [Акопов 1993; Вербицкий 1991; Смирнов 1995].

Перечисленные характеристики вузовской дидактики находят свое строгое и детально разработанное воплощение в современных риторических законах: концептуальном, законе моделирования аудитории, стратегическом, тактическом, речевом, законе эффективной коммуникации и системно-аналитическом [Юнина, Сагач 1992]

Концептуальный и стратегический законы риторики учат целенаправленному использованию студентами содержательных интегративных знаний, умений и навыков. Данные законы обеспечивают системное, глубинное видение мира, его цельного образа, лишённого дискретности. Авторы образовательной системы «Школа 2100» (научный руководитель — академик РАО А.А. Леонтьев), обосновывая принцип целостности содержания образования, замечают: «Мы

учим нашего школьника так, как если бы его голова была устроена по образцу приложения к школьному аттестату зрелости — разделена на отдельные графы или клеточки. Но ум его един, как едино и сердце. Отсюда важнейшая особенность содержания образования. Оно изначально едино» [Образовательная система «Школа 2100» 2003: 5]. К сожалению, часто мы учим и нашего студента так, как если бы его голова была устроена по образцу приложения к диплому о высшем образовании...

Обозначенные законы эффективности мыслеречевой деятельности отражают такие принципы современной вузовской дидактики, как целостность и интеграция — восприятие системно-структурированного знания на основе интеграции материалов разных научных сфер, наличие междисциплинарных связей и зависимостей; сознательность и самостоятельность обучения.

Тактический закон риторики учит умению работать с фактами и аргументами, активизировать мыслительную деятельность собеседника, то есть он направлен на создание атмосферы эмоционального и интеллектуального сотворчества.

Данный закон отражает диалоговость нашего сознания, он обосновывает оптимальные пути субъект-субъектных отношений на основе коммуникативного сотрудничества, гармонизирующего диалога.

Речевой закон риторики определяет критерии эффективной (целесообразной, воздействующей и гармонизирующей) речи и способы ее формирования и развития [Михальская 2001]. Важность данного закона определяется феноменом Слова как средства познания мира и способа самовыражения человека как личности. Гармонизирующая речь — это диалогическая речь. «Жить — значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всюю жизнью: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань Человеческой жизни, мировой симпозиум» [Бахтин 1979: 318].

Закон эффективной коммуникации определяет законы управления аудиторией, способы обратной связи в общении (исполнительский этап).

И седьмой закон риторики (системно-аналитический) устанавливает необходимость оценки и самооценки общения. Он тесно связан с дидактическим принципом рефлексии как важнейшей составляющей интроспективного метода познания.

Все перечисленные риторические законы имеют ярко выраженную прикладную направленность, что позволяет определить риторiku как основу современных инновационных технологий обучения в вузе, реализующую такие принципы вузовского образования, как принцип фундаментализации (формирование общей культуры и развитие абстрактного мышления студентов), гуманитаризации (формирование и развитие личности студента), аксиологизации (формирование общих и частных — профессиональных — ценностных установок) и принципы целостности и интеграции (формирование языковой личности студента с учетом философских, психологических, логических и нравственно-эстетических аспектов «человека говорящего» — Homo eloquens).

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ основных тенденций и принципов вузовской дидактики с риторическими законами свидетельствует об изоморфности данных областей научного знания, об их высокой содержательной корреляции.

Системообразующий и гуманитарный характер риторики позволяет ей интегрировать весь вузовский учебно-воспитательный процесс.

В настоящее время важность и необходимость эффективного владения словом все острее осознается обществом. Речевой беспредел, царящий в средствах массовой информации, вербальная свобода, лишенная нравственной ответственности, низкий уровень культуры речи наших студентов продиктовали введение в современные стандарты высшего образования предмета «Русский язык и культура речи». На наш взгляд, данное решение является паллиативом, полумерой, не обеспечивающей полноценное формирование и развитие языковой личности и не отвечающей в полной мере задачам современного вузовского образования.

Реальным выходом из сложившегося речевого тупика является полноценное возвращение риторики в систему вузовского образования. Совершенно очевидно, что, для того чтобы риторика стала *средством* вузовского обучения, преподаватели высшей школы должны знать данный *предмет* и уметь применять законы эффективности речемыслительной деятельности в своей профессиональной деятельности. В этой связи представляется целесообразным введение обязательного кандидатского экзамена по риторике для будущих вузовских преподавателей. Риторическое образование участников современного учебно-воспитательного процесса должно начинаться

с тех, кто этот процесс организует и направляет, — с преподавателей высшей школы и школьных учителей.

Использованная литература

1. *Акопов Г.В.* Социальная психология высшего образования. Самара, 1993.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. М., 1991.
4. *Михальская А.К.* Основы риторики. 10–11 кл. М., 2001.
5. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования. М., 1995.
6. Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. М., 2003.
7. *Юнина Е.А., Сагач Г.М.* Общая риторика: (Современная интерпретация). Пермь, 1992.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ БЫТОВОЙ ДИСКУССИИ (на материале повести А.П. Чехова «Моя жизнь. Рассказ провинциала»)

И. Иакобишвили

Основоположники античного риторического учения — Платон, а вслед за ним и Аристотель — считали, что сущность риторики (красноречия) состоит в способности находить способы убеждения относительно каждого данного предмета. Поскольку автору речи приходится убеждать собеседников как в официальных ситуациях общения, так и в бытовой беседе, оба этих мыслителя усматривали предмет риторики в содержании и форме не только официальной, но и обыденной речи, например, в любовном признании. Тем более, предметом риторики может и должна быть диалогическая речь в различных ситуациях дискуссии: от судебной тяжбы до бытового спора. Но если судебная дискуссия подробно изучена риториками со многих сторон, то бытовой спор еще требует своего изучения с риторической точки зрения.

Способы убеждения можно разделить на три группы. К первым относятся те, которые в риторике принято называть логическими

аргументами, ко вторым — те, которые в некоторых современных публикациях названы психологическими доводами. Третий вид воздействия — уловки. По своей природе они могут быть двух родов. Одни из них являются как бы психологическими доводами. Но если участник дискуссии, пользуясь психологическими доводами, сам верит в то, что говорит, то тот, кто прибегает к уловке, не верит в нее. Уловки второго рода ни при каких обстоятельствах не могут быть признаны доводами. Сюда прежде всего относится прямое введение в заблуждение придумыванием, умалчиванием или искажением фактов. Сюда же относятся разного рода положительные и отрицательные характеристики, приписываемые собеседнику во время спора.

Если логические аргументы и уловки достаточно подробно описаны в литературе по риторике, то психологические доводы менее исследованы. Еще Аристотель подчеркивал коренные различия между способами рационального убеждения — «доказательства, доставляемые самой речью» — и способами эмоционального воздействия — «способы убеждения, находящиеся в зависимости от характера говорящего и слушающего». Центром рационального убеждения, по Аристотелю, является энтимема, т. е. логический силлогизм, по которому неизвестное приводится к известному. Для исследования логической аргументации используется система общих мест (топов).

Для создания классификации психологических доводов может быть использована классификация страстей (эмоций) по Аристотелю, так как в конечном счете на их возбуждение нацелены все психологические доводы. Страсти, по Аристотелю, это все то, под влиянием чего люди изменяют свои решения, с чем сопряжено чувство удовольствия или неудовольствия. В своем трактате «Риторика» мыслитель перечислил следующие виды страстей: 1) гнев, 2) милость, 3) любовь, 4) дружба, 5) вражда, 6) ненависть, 7) страх, 8) смелость, 9) стыд, 10) сострадание, 11) негодование, 12) зависть; добавим от себя еще 10) гордость, 12) верность. Основной причиной возникновения чувств удовольствия / неудовольствия является ощущение того, ведет ли нечто к обретению блага или нет. Аристотель подчеркивает субъективную и не вполне рациональную сущность данной категории, говоря, что всякий ищет не блага самого по себе, а того, что для него представляется благом. Он подчеркивает важное отличие блага как частично иррациональной категории и пользы, категории сугубо рациональной. Так, пишет Аристотель, хотя железо много полезнее золота, благом считается изобилие золота, а не железа. Чувство

блага делает человека счастливым, в то время как отсутствие такого делает его несчастным. Счастье, по мнению Аристотеля, это цель, стремясь к которой, одно избирают, другого избегают. В качестве целей при достижении счастья, по Аристотелю, обычно бывают: а) справедливость; б) богатство; в) слава, почет; г) хорошая репутация; д) здоровье; е) красота; ж) сила и могущество; з) дети; и) сохранение молодости (у детей, заметим, стремление казаться старше); к) дружба; л) удовольствие; добавим от себя м) ум и способности; н) знания и опыт. Указание на соответствие или несоответствие чего-либо этим целям Аристотель считает источником, из которого нужно черпать способы убеждения, когда приходится склонять или отклонять кого-нибудь.

Способы убеждения, используемые в дискуссии (споре), и характерные для них средства выражения, употребляющиеся в русской речи, весьма широко представлены в произведениях русской художественной литературы. Большинство дискуссионных речевых ситуаций, представленных в этом романе, с точки зрения сфер общения, в рамках которых они возникают, можно распределить по пяти типам: 1) непубличное официальное общение; 2) ораторское выступление и его обсуждение; 3) полемика персонажа с самим собой; 4) полемика с воображаемым собеседником; 5) полемика персонажа или автора с читателем; 6) в подавляющем большинстве случаев дискуссионные речевые ситуации представляют собой обыденный спор двух, реже — нескольких лиц. Содержание дискуссии может быть представлено в четырех формах: а) в диалогической (полилогической) форме прямой речи; б) в форме монологического пересказа несобственно-прямой речи от лица автора или от одного из действующих лиц; в) в смешанной диалогическо-монологической форме, совмещающей прямую и несобственно-прямую речь; г) в форме реплики-реакции, в одной своей части воспроизводящей не содержащуюся в тексте, но подразумеваемую реплику-стимул, а в другой — ее оценку.

По активности участников общения в отстаивании своей позиции дискуссионные ситуации могут быть двух видов: I. Все участники проявляют активность в той или иной степени; II. Один или несколько участников, находясь при своем мнении, по различным причинам воздерживаются от его словесного обоснования.

Далее мы рассмотрим три дискуссии из повести А.П. Чехова «Моя жизнь. Рассказ провинциала». Во всех трех дискуссиях участву-

ет главный герой повести Мисаил, а кроме него в первой и последней дискуссии принимает участие его отец, а во второй — сестра. Все три дискуссии относятся к тому, что С. Поварнин называет спором, сосредоточенном на обосновании / опровержении одной основной мысли (тезиса). Общей темой этих дискуссий является труд. Решаются две взаимосвязанные проблемы: 1) следует ли уважать физический труд; 2) должен ли Мисаил стремиться получить и сохранить работу, не связанную с физическим трудом, или же он может работать на любой работе.

Мисаил во всех случаях отстаивает приоритет физического труда над прочими видами работ и свое право им заниматься. Главный довод, приводимый им в разговоре с читателем, заключается в том, что весь его предшествующий опыт работы невозможно считать истинно умственным трудом. Поэтому Мисаил считает для себя большим благом труд физический. При этом он выдвигает следующие доводы.

Во-первых, он указывает на то, что для работы во всех предшествующих местах не требовалось ни ума, ни способностей, и он даже не знает, есть ли у него способности к настоящей умственной работе. Содержание и сам ход работы он считает глупостью. Во-вторых, главный герой считает себя сильным и выносливым, поэтому способным к физическому труду. Но им не приведено никаких объективных сведений, подтверждающих ненужность выполняемой ранее работы или доказывающих собственную силу и выносливость. Таким образом, главным героем в оправдание своего решения приводятся четыре психологических довода: 1) Обобщение отвергаемых предметов. Этот довод содержится в сравнении, выраженным при помощи устойчивого выражения: *похожи одна на другую как две капли воды*. 2) Уничтожение отвергаемых предметов, выраженное эпитетами *глупый, грубый, праздный*; формой 1-го лица ед. ч. глагола *презираю*; перечислением достоинств при усилении их отрицания: *не требовала ни напряжения ума, ни таланта, ни личных способностей, ни творческого подъема духа*; квалификацией, усиленной устойчивым оборотом, подчеркивающим безапелляционность своего мнения: *не что иное, как обман*. 3) Недоверие выражено эпитетом *настоящий (умственный труд)* в сочетании с глаголом (*я*) *не знал*, подкреплено вводной конструкцией, подчеркивающей высокую степень уверенности в истинности собственного мнения, *по всей вероятности*, и усилено наречием *никогда*. 4) Ссылка на собственный опыт, во-пер-

вых, выраженная неоднократным употреблением формы первого лица и водными конструкциями, подчеркивающими уверенность в истинности своего мнения (но отсутствует оценка пользы деятельности других сотрудников). Во-вторых, сделана наглядная конкретизация ситуации в виде описания процесса работы. 5) Самовосхваление, выраженное эпитетами *силен, вынослив, способен*, и усилен наречием *очень*. Отец, споря с сыном, выдвинул противоположные тезисы. Он настаивает на том, чтобы Мисаил вернулся работать в контору, из которой его уволили, так как отец не считает физический труд достойным делом. Его цель — убедить сына принять его точку зрения. Для этого отец выдвигает следующие доводы. Он вообще считает физический труд если не позорным, то во всяком случае неблагородным, уделом «низкого человека», умственный же труд, напротив, возвышающим и облагораживающим. Это хорошо знали предки. Этому следуют умные молодые люди. Неумные молодые люди не понимают того, что есть благо, из-за распространения материалистических воззрений. Сын сам неспособен принять правильное решение. Отец обещает ему свою поддержку, если тот пойдет ему навстречу, а не будет огорчать его.

Таким образом, при отсутствии логических аргументов им приводятся следующие психологические доводы: 1) Уничтожение отвергаемого предмета, выраженное уничижительными и оскорбительными эпитетами и квалификациями, как и подразумеваемым сравнением людей физического труда с животными. 2) Восхваление желаемого предмета, переданное метафорой — скрытым сравнением умственного труда с божественным огнем, антитезой: умственный труд имеет божественную природу, физический — материальную, эпитетом *лучшие (люди)*. 3) Приведение образцов для подражания: *в твои годы, прочное общественное положение*. 4) Апелляция к авторитету предков заключается в перечислении терминов родства в сочетании с троекратно повторяющимся местоимением *твой*, упоминанием должностей и профессий, которые имели предки. 5) Апелляция к Провидению включает выражение *промысл божий*. 6) Уничтожение сына посредством эпитетов *несчастный, тупой, глупо, пошло*, метонимии *безмозглая голова*, квалификаций *пролетарий, нищий*, устойчивых выражений *взгляни на себя, живешь на шее отца*, риторического вопроса *Что ты о себе думаешь?* 7) Уничтожение молодежи, выраженное словами *материализм, неверие, излишнее самомнение*. 8) Обобщения при помощи местоимений *все, всякий*. 9) Обещание поддержки: *пой-*

дем вместе (к управляющему). 10) Требование сострадания, выраженное метафорой *источник постоянной скорби*, императивами *прошу, научи (что мне с тобою делать)*. 11) Апелляция к чувству собственного достоинства собеседника, выраженная религиозным термином *дух божий (в тебе)*. Сын, отстаивая свою позицию приводит один логический довод (энтимему): прочное общественное положение — привилегия капитала и образования, небогатые и необразованные люди добывают кусок хлеба физическим трудом, нет основания быть исключением. Кроме того, он использует психологические доводы: 1) требование внимания к себе, выраженное сочетанием *прошу выслушать*, 2) требование справедливого отношения: *надо быть справедливым*, 3) указание на большое число людей физического труда (*миллионы людей*), 4) проявление чувства собственного достоинства, выраженного эпитетами *душная (комната), оскорбительно, стыдно*, метафорой *соперничать с пишущей машинкой*, а также указанием на возраст: *для человека моих лет*.

Отец заканчивает разговор уловками: доводом городского — грозит лишить сына наследства, прямыми оскорблениями и побоями. Собеседники не обрели единодушия в результате такой дискуссии.

Затем на ту же тему Мисаил ведет разговор с сестрой. Та отстаивает лишь один тезис: брат должен поступить на работу. В качестве нового места работы она предлагает железную дорогу. Сестра выдвигает четыре психологических довода: 1) требование сочувствия выражено императивом *пощади (нас)*, глаголами *умоляю, прошу* и заклятием *именем нашей покойной мамы*. 2) выражение собственного испуга от сложившейся ситуации, переданное при помощи эпитетов: *страшный, ужасно*, прилагательным (*я*) *больна* и выражением *схожу с ума*; 3) обещание поддержки: *я говорила с Анной Благово; она обещает похлопотать; уверяет, что тебя примут*; 4) апелляция к разуму собеседника, выраженная императивом *подумай*. Кроме того, сестра подменяет одну из посылок рассуждения. Если брат ведет речь о признании своего права заниматься физическим трудом, то сестра сводит проблему перемены места работы к разногласиям с прежним начальником: *«Ну, если не поладил с начальником, ищи себе другое место»*. Но это не уловка — просто ей все равно, будет ли Мисаил заниматься умственным трудом или физическим. Мисаил фактически не выдвигает никаких контрдоводов и в конце концов соглашается с сестрой и устраивается работать маляром на железную дорогу.

Таким образом, мы видим, что, с одной стороны, в бытовых дискуссиях активность психологических доводов может значительно превышать использование логической аргументации. С другой стороны, неуместное применение психологических доводов и особенно неудачно выбранные средства их выражения весьма часто приводит не к сближению общающихся, а, напротив, к обострению их противоречий. В связи с этим представляется весьма актуальным научно обоснованное исследование психологических способов убеждения и средств их выражения.

**ОККАЗИОНАЛЬНОЕ СЛОВОТВОРЧЕСТВО:
ВОЗМОЖНОСТИ РИТОРИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
(на материале текстов В. Маяковского)**

Л.А. Исаева, Ю.Н. Сичинава

Традиционно объектом риторики являлась теория красноречия, ораторская речь. Современные исследования предлагают расширить границы этой дисциплины, рассматривая в качестве ее объекта и речь повседневную [Клюев 1999: 5]. Но и в том, и в другом случае, как несложно в этом убедиться, поэтическая речь как бы автоматически исключается из исследований в области риторики.

В предисловии к учебному пособию «Риторика» говорится: «Цицерон был совершенно прав, поскольку риторика действительно прежде всего принадлежит *не* поэтам. А принадлежит она (сразу же после Цицерона) каждому *говорящему*» [Клюев 1999: 3]. Не будем оспаривать это утверждение (хотя при таком подходе роль поэзии сводится к обслуживанию потребностей говорящего в использовании прецедентных текстов в виде прямого цитирования, аллюзий или реминисценций), но все же попытаемся рассмотреть некоторые аспекты поэтических текстов с точки зрения их возможностей именно риторического воздействия на читателя или слушателя.

Разумеется, если рассматривать риторiku прежде всего как науку не столько о красноречии, сколько о речевой целесообразности и эффективности, то есть как науку убеждать, то в этом случае не всякий поэтический текст может стать объектом исследования этой

дисциплины. Так, например, вряд ли можно думать всерьез, что стихотворением «Осень» Пушкин хотел убедить определенную часть читателей, что осень гораздо живописнее весны или лета, хотя вполне возможно, что и убедил. В то же время лирика декларативного характера, например, гражданского звучания, помимо эстетических функций выполняла еще и определенные практические — влияла на общественное мнение и побуждала к действию. И этот пласт поэтических текстов справедливо может быть отнесен к области риторики.

Кроме общности некоторых функций и целей, есть еще один аспект поэтической речи, сближающий ее с риторикой, — антропоцентрический фактор, присутствие личности, которая сознательно ставит цель установить контакт с реципиентом (читателем или слушателем) и для этого реализует заложенные в языке возможности. Ю.Н. Караулов назвал такую личность языковой [Караулов 1987: 74]. Элокуция — один из разделов риторики, опирающийся на теорию тропов и фигур, — описывает и исследует эти богатейшие возможности, позволяющие языковой личности фигурально, то есть непрямо, выразить свою мысль. В силу своей специфики поэтическая речь избегает прямых тактик речевого воздействия, конструкции же с косвенными тактиками основываются на использовании тропов и фигур. При этом достигается максимальный эффект воздействия, так как косвенная тактика предлагает читателю/слушателю некую загадку, разгадав которую тот не только получит представление о содержании сообщения, но и поймет, почему сообщение строится непрямо. Таким образом, читатель/слушатель приглашается к сотрудничеству, становится соавтором.

В XX веке, когда русская риторика как научная дисциплина переживала кризис, русские писатели и поэты, особенно поэты Серебряного века и шестидесятники, демонстрировали блестящее ораторское искусство во время встреч с читателями на поэтических вечерах. С точки зрения риторики такие вечера являли собой феномен русской культуры, так как при наличии определенной программы и сценария они предполагали непринужденное демократичное общение с аудиторией, экспромт, импровизацию, и этим были особенно ценны.

Блестящим поэтом-оратором был Маяковский. В полное собрание его сочинений включено 60 «Выступлений...» на различных встречах, диспутах, заседаниях и 19 «Докладов...». Естественно, что языковая личность поэта представляет собой сплав высокой поэзии

с высокой риторикой. Так, например, в поэтических текстах декларативного характера («Долой!», «Долой волокиту!», «Даешь материальную базу!», «Разговор с фининспектором о поэзии» и т.д.) Маяковский чаще использует прямые тактики речевого воздействия. Мы не будем рассматривать все аспекты поэтических текстов Маяковского, сближающие его творчество с риторикой. Остановимся на окказиональном словотворчестве как существенно важном риторическом приеме, способном оказывать очень сильное речевое воздействие на аудиторию.

Окказиональные слова, за исключением каламбура, не рассматриваются риторикой в качестве элемента элокуции по двум причинам: во-первых, эти языковые единицы факультативны и ненормативны, во-вторых, они способны выполнять функции классических тропов, чаще всего эпитетов и метафор. И тем не менее окказионализмы достаточно часто встречаются в языке СМИ и рекламы, так как в силу своей специфичности способны сразу привлечь внимание аудитории. В этом, на наш взгляд, заключается некоторый парадокс: языковое средство, которого как бы нет (или, скажем более корректно, которое необязательно, факультативно) не только способно оказывать, но и реально оказывает сильное риторическое воздействие. В качестве примера обратимся к стихотворению Маяковского «Евпатория» (1928). Этот текст — пример блестящей языковой игры. Основным средством выразительности в нем являются окказиональные слова. Поэт дает длинный перечень образований от основы существительного Евпатория : евпаторийскую — евпаторийцами — евпаторийки — евпаторьянки — евпаторьяне — евпаторенки — евпаторячьи — евпаторство. Причем эти образования достаточно сложно отождествить с классическими тропами. Автор, помимо эстетических задач, ставит перед собой и чисто практическую: он рекламирует курорт, посетив который, читатель должен стать загорелым, красивым, стройным и здоровым. Именно таков имплицитный смысл этого текста. Попутно стоит отметить, что стихотворение было написано Маяковским далеко не случайно, а под влиянием определенного фактора действительности — землетрясения в Крыму в 1927 году, после которого крымские курорты опустели. Рисуя с помощью словесной игры безмятежную картину, поэт в то же время выполнял социальный заказ. Вполне естественно, что на фоне этого текста расхожий императивный слоган советского периода «Отдыхайте в здравницах Крыма!» (ср. «Летайте самолета-

ми Аэрофлота!», «Храните деньги в сберегательной кассе!») выглядел творчески бескрылым и в лучшем случае мог вызвать снисходительную улыбку.

В стихотворении «Польза землетрясений», написанном с той же целью, что и «Евпатория», несколько иначе обыгрывается ситуация в Крыму. Особое внимание обращает на себя концовка стихотворения:

Я / землетрясения / люблю не очень, / земле / подобает — / стоять. / Но слава встряске — Крым / орабочен / больше, / чем на ять. /

Этим текстом поэт ставит точку в полемике с аудиторией: ехать или не ехать на отдых в Крым. Об этом говорят все структурные элементы и уровни текста: движение слов в стихе, их взаимодействие, ритм, рифма, звуковая сторона, чеканная повелительная интонация. Окказионализмы: «нэпачиха», «нэпач», «бытик», «всенэповское» (загорание) — формируют совершенно иное эмотивное пространство, нежели в стихотворении «Евпатория», придавая тексту негативную оценочную коннотацию. Особую смысловую функцию выполняет слово «орабочен». Являясь предикатом фразы, оно в то же время является и смысловым ядром поэтического текста в целом: Крым орабочен.

В словотворчестве Маяковского отразилась бинарность его языковой картины мира: строгая дифференциация всех явлений действительности на область «своего» и «чужого». Наверное, именно поэтому антитеза стала одним из излюбленных и особенно выразительных риторических приемов в его поэтических текстах, например: Дом Кшесинской, / за дрыгоножество / подаренный, / нынче — / рабочая блузница («Владимир Ильич Ленин»). Окказионализмы «дрыгоножество» — «блузница» противопоставлены здесь не в содержательном плане, а в эмотивном. Вообще, эмотивная коннотация окказиональных слов Маяковского достаточно прозрачна, так как основная цель его словотворчества — оказать прежде всего эмоциональное воздействие на аудиторию. Даже вне контекста понятно, где «свое», где «чужое»: с одной стороны — «эсэсэсэрцы», «солнцеглазье», «комсомолята», «пролетариатоводец», «словостройка», «цветоморие», «легендарь», «любеночек», «Грен-лан-люб-ландия»; с другой — «винолизы», «водкоборцы», «блинорожие», «щекопузье», «мелехлюндии», «словопады», «нэпство», «совдурак», «бескультуры», «разьюнайтед стетс оф Америка». С одной стороны, поэт с радостью наблюдает, как «профессореет» молодежь, как Россия «железнодоро-

жит», море «синелузится», хлеб «урожайтятся»; с другой стороны, опять-таки с помощью окказиональных слов, выражает негативное отношение к области «чужого»: «прилампада» (о попе), «размерсился», «водословить», «обеззубел» и «обэстетился» (о сатирике), «социалистничал» (о Муссолини), «расперсонился» (о чиновнике), «разбандитят» (о хулиганах). Таким образом, какую бы сферу действительности (советской или зарубежной) ни исследовал Маяковский: культуру, быт, социальное строительство — он не только дает свою субъективную оценку тому или иному аспекту действительности, но, достаточно сильно воздействуя на аудиторию, еще и делает либо рекламу, либо антирекламу, то есть, говоря языком современных СМИ, речь идет либо о «белом» пиаре, либо о «черном». «Я — рекламист, — писал Маяковский в очерке «О разных Маяковских» (1915), — ежедневно лихорадочно проглядывающий каждую газету».

Как показывает исследованный материал, поэтические тексты декларативного характера, а таких в творчестве Маяковского большинство, являют собой образцы прежде всего рекламы политической. Под их воздействием у реципиента речи формируются либо положительные образы «своих» и «своя», «правильная» модель мироустройства, либо отрицательные образы «чужих» и «их» модель мира. Поэт, таким образом, ставил перед собой сверхзадачу: не только формирование «своего» читателя, но еще и формирование «своего» гражданина. Называя себя «агитатором», «горланом-главарем», Маяковский видел свое назначение в том, чтобы «человечеством полководить».

Итак, окказиональное словотворчество стало одним из самых сильных приемов риторического воздействия на аудиторию (читателя или слушателя), а также одним из самых ярких способов репрезентации языковой картины мира поэта.

Использованная литература

1. *Винокур Г.О.* Маяковский — новатор языка. М., 1943.
2. *Исаева Л.А.* Художественный текст: скрытые смыслы и способы их представления. Краснодар, 1996.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
4. *Клюев Е.В.* Риторика. М., 1999.
5. *Маяковский В.В.* Полн. собр. соч.: В 13 т. М., 1961.

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИТОРИКЕ

Н.А. Ипполитова

Известно, что методы — это способы взаимодействия учителя и учащихся в процессе достижения целей обучения [2, с. 113]. Существуют различные подходы к классификации методов обучения вообще (общие методы обучения) и методов, которые составляют предмет частных методик (частные методы обучения), «изучающих и описывающих в определенной системе процесс обучения отдельным предметам» [5, с.66]. Однако, как справедливо утверждал А.В. Текучев, «метод — явление весьма сложное, обладающие многими признаками, всякий из методов по каждому из отдельных признаков может быть отнесен в различные классификационные ряды» [5, с. 67].

На занятиях по риторике используются, как правило, хорошо известные методы обучения (слово учителя, беседа, анализ речеведческих понятий и явлений, обеспечивающих речевое поведение в процессе обучения), суть которых достаточно глубоко и полно описана в методической литературе.

Однако, как уже было сказано, применение метода в конкретных условиях, характер содержания той или иной учебной дисциплины, специфика целей и задач существенным образом влияют на процесс его реализации. Другими словами, каждый из описанных в дидактике и частных методиках способ взаимодействия учителя с учащимися модифицируется и конкретизируется с учетом особенностей изучаемого материала, с учетом особенностей того или иного учебного предмета.

Закономерным в связи с этим является вывод о необходимости определить, что нужно учитывать при выборе методов обучения в ходе организации занятий по риторике.

Остановимся прежде всего на таком методе обучения, как слово учителя.

Слово учителя, по определению А.В. Текучева, «это общее название для всех видов более или менее развернутых высказываний учителя на уроке с целью объяснения нового материала, разъяснения чего-либо непонятного, ответа на вопросы учащихся, дополнений к материалу учебника, расширение круга сведений по тому или иному разделу программы» [5, с. 71].

Таким образом, слово учителя как метод обучения используется для решения различных учебных и воспитательных задач: раскрыть сущность изучаемых явлений; научить применять изученное на практике; рассказать об интересных и значимых для изучения фактах; подвести итог, выделить, подчеркнуть главное; выразить и аргументировать свое мнение и т.п.

Отметим также, что слово учителя используется на различных этапах урока и реализуется в таких педагогических речевых жанрах, как школьная лекция; рассказ учителя о себе; объяснительный монолог; комментарий; инструктаж; итоговые и оценочные высказывания и т.п.

Используя слово учителя на уроках риторики, учитель руководствуется прежде всего общими требованиями, обеспечивающими его результативность и эффективность.

Однако на занятиях по риторике следует учитывать еще один аспект реализации этого метода. Он связан с особенностями риторики как учебной дисциплины и обеспечивает достижение таких целей, как обучение школьников умению общаться. Ведь создавая и используя то или иное высказывание на уроках риторики, учитель решает не только собственно познавательные задачи (дать знания, научить чему-либо и пр.), но и те из них, которые направлены на осознание учащимися сути эффективного общения, образцом которого является речевое поведение учителя, его высказывания, манера взаимодействия с учащимися. Слово учителя должно содержать собственно риторический компонент, который проявляется в следующем:

— высказывания учителя должны соответствовать требованиям, которые предъявляются к созданию публичных выступлений (информирующая речь, аргументирующая речь);

— высказывания учителя должны создать в классе атмосферу заинтересованности в познании научных истин и овладении теми или иными способами действий;

— в связи с тем, что речеведческие знания на уроках риторики носят инструментальный характер, теоретические положения и выводы формулируются в виде правил, советов, памяток; учащимся надо объяснить не столько «что есть что», сколько следующее: «чтобы решить определенную коммуникативную задачу, нужно запомнить, знать, действовать ... и т.п.»;

— структурируя содержание высказывания, учитель должен предусмотреть возможности воздействия как на интеллектуальную, так

и на эмоциональную сферу обучаемых, что предполагает взаимодействие вербальных и наглядных средств обучения;

— решая учебные и воспитательные задачи, учитель должен стремиться к тому, чтобы школьники не только овладевали суммой знаний о предметах, явлениях, фактах, но и воспринимали изучаемые понятия как творения культуры, в состав которых входит и речевая деятельность;

— речь учителя должна быть построена на взаимодействии с учащимися, в основе которого лежит идея сотрудничества, закон гармонизирующего диалога.

Таким образом, слово учителя как метод обучения реализуется в процессе речевого взаимодействия учителя и учащихся и требует от учителя не только специальных знаний, но и собственно риторических умений, с помощью которых знания, познавательная, когнитивная деятельность становится средством, базой, основой развития интеллектуальных способностей школьников, способом овладения или разумной деятельностью, обеспечивающей их социокультурное развитие.

Иначе говоря, функция слова учителя как метода обучения не может и не должна быть сведена к информации. В нем реализуется и воспитательная функция, которая проявляется в следующем:

— вовлечение учащихся в процесс познавательной деятельности, суть которой заключается в образовании личности, в ее развитии;

— обеспечение условий для культурного развития личности, сущность которой, по утверждению Л.С. Выготского, «заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения» [4, с. 81];

— процесс усвоения знаний должен пробудить в учащихся «ряд процессов внутреннего развития, которые возникают под влиянием эмоциональной регуляции поведения школьников, становлению таких средств личности, как личностный смысл, нравственные ценности, нормы, идеалы, эталоны эмоционального отношения к окружающим, согласования с общей динамикой и направленностью поведения [1, с. 55–57].

А целью гуманитаризации должно стать воспитание культурного человека, человека не только знающего, но и поступающего в соответствии со своим знанием и убеждением, который сначала размышляет над тем, что принесет людям результат его работы, а затем добивается результата [1, с. 25].

Таким образом, слово как метод обучения, становится риторическим произведением, решает задачи, связанные с риторическим образованием школьников. А для этого в его содержании должен быть личностный смысл, личностное общение учащихся с учителем, что позволяет общающимся «соприкасаться» не только к знаниям, но и к личностно-присвоенным ценностям, и обеспечивает усвоение ими «глубинных культурных постулатов данной дисциплины, преломленных через личностное знание» [1, с. 210].

В заключение напомним утверждение Цицерона о **слове** как основном инструменте формирования человека, действенном «постольку, поскольку оно обладает **эстетическим** качеством» [3, с. 79]. А чтобы слово стало педагогически действенным, оно должно быть совершенным художественно и риторически.

Таким образом, используя известные методы обучения, учитель исходит из того, что только правильно организованное взаимодействие со школьниками позволит ему реализовать основные цели обучения риторике — научить учащихся эффективно общаться, что предполагает отношение к слову, к речи как к поступку, суть которого демонстрирует сам учитель как посредник в отношениях с образующими сознание школьников компонентами и внешним миром.

Использованная литература

1. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
2. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1988.
3. *Михальская А.К.* Педагогическая риторика. М., 1998.
4. Словарь Л.С. Выготского // Под ред. А.А. Леонтьева. М., 2004.
5. *Текучев А.В.* Методика русского языка в средней школе. М., 1980.

РИТОРИКА СПОРТИВНОГО РЕПОРТАЖА
(на материале телекомментариев
Н.Н. Озерова и К.И. Махарадзе)

П. Истрате

Риторика журналиста предлагает простую и убедительную формулу личностного проявления человека в слове: этос, логос, пафос [Смелкова, Ассуирова, Савова, Сальникова 2004: 3].

В журналистике образ автора прямо отождествляется с получателем массовой коммуникации: «Мы работаем для вас». Ведущий должен убеждать, привлекая, настраивая на себя аудиторию, он должен быть оратором, но оратором не трибунным, а семейно-интимным: «Всегда надо помнить, что смотрят репортаж и слушают тебя миллионы...» [Махарадзе 2001: 97].

Как справедливо отмечает В.С. Синявский, профессия спортивного репортера «должна быть искусством» [Сенкевич 2002: 10]. Искусство комментатора в спортивном репортаже состоит не только в том, чтобы живо изобретать мысли и слова, но и в том, чтобы оптимально и эффективно располагать слова в речи, динамично и привлекательно звучать [см. об этом: Аннушкин 2004: 131].

В данной статье для риторического анализа взята речь двух телекомментаторов: Н.Н. Озерова и К.И. Махарадзе, мастеров спортивной журналистики и комментаторского искусства спортивных соревнований. Нами сделаны расшифровки нескольких фрагментов из репортажей вышеуказанных телерепортеров: матчи «СССР» — «Канада», 4:2, ЧМ по хоккею, 17.03.1963 г. и «СССР» — «Канада», 11:2, ЧМ по хоккею, 1972 г.; передача «Золотой пьедестал: Н.Н. Озеров», 24.10.2004 г. на телеканале СПОРТ с комментариями Н.Н. Озерова и фрагменты игры «Динамо» Тбилиси, СССР — «Карл Цейсс» Йена, ГДР, 2:1, финал КОК по футболу, 13.05.1981 г. с комментариями К.И. Махарадзе.

Под руководством В.С. Синявского делал первые шаги в спортивном радио и телерепортаже Николай Николаевич Озеров, человек-легенда, гордость России и мирового спорта, культуры и искусства. Занятия с выдающимся мастером советского спортивного журналиста открыли Н.Н. Озерову путь к этой профессии. После первого экзамена (45-минутная проба ведения футбольного репортажа в комментаторской кабине перед В.С. Синявским) сам Вадим Святославович предсказал: «Быть тебе комментатором. Думаю, что здесь, около микрофона, тебе предстоит сыграть свою самую луч-

шую, самую заметную в жизни роль» [Озеров 1995: 158]. Эти слова оказались пророческими.

Н.Н. Озерову удалось создать новый вид искусства — спортивный репортаж для самой массовой аудитории [Российский футбол за 100 лет 1997: 398]. Неповторимая озеровская интонация, страстность, взволнованность, новаторство, подлинное творчество артиста-комментатора — отличительные качества его многолетнего труда. На телевидении Н.Н. Озеров освещал разнообразные турниры, за многими из которых волнующие и незабываемые страницы советского спорта. Мастер спортивного репортажа вел памятные трансляции: *«Еще 12 секунд и прозвучит победная сирена, которая возвестит выигрыш сборной Советского Союза... Все! Да! Победа! Великолепное достижение советского хоккея!..»*

Репортажи Н.Н. Озерова, как и другие спортивные репортажи, обычно имеют две части, каждая из которых отражает разные условия речи. Первая часть — рассказ комментатора о спортсменах, соревновании — включает относительно подготовленную речь, вторая часть — рассказ о происходящих в данный момент событиях, включает неподготовленную речь.

Как по содержанию, так и по средствам выражения выделяются части репортажа с относительно подготовленной речью, когда комментатор рассказывает о предыдущей игре; и с неподготовленной речью, когда комментатор рассказывает о сиюминутном ходе матча [Брызгунова 1984: 56].

В подготовленной речи преобладают предложения с союзными средствами связи, имеются деепричастные и причастные обороты: *«...Первый период прошел при большом, я бы сказал, игровом и территориальном, преимуществе советских хоккеистов, которые благодаря высокой скорости все время, постоянно по существу, находились в зоне защиты команды противника, но, к сожалению, благодаря неточным, завершающим атакам, неточным броскам по воротам и очень самоотверженной игре гостей в защите, не смогли увеличить счет...»*

Подготовленный текст насыщен образно-эмоциональной лексикой: *«Внимание, говорит и показывает Стокгольм, говорит и показывает Стокгольм!»; «Вот они, победители! Вот они, герои ледяных сражений в Стокгольме!»* [Брызгунова 1984: 56]; *«Сборная клубов Советского союза вновь бросается в атаку!»*.

В неподготовленной речи преобладают короткие предложения, среди которых много именных структур: *«Бросок по воротам! Гол!»*

Гоооо!... Иванов! Два — ноль! Ну, что же! Молодцы, молодцы, ребята! Прекрасно! Два — ноль! Два — ноль!»

Синтаксические особенности строения влияют на интонационное оформление: короткие предложения или предложения с бессоюзной связью увеличивают количество членений. Интонационно-звуковые средства создают единую картину и эффект присутствия. Так, волнение, радостное ожидание и надежда слышатся в сообщении: *«Последняя минута!»*. Это эмоциональное состояние выражается произношением ИК-5 в верхнем регистре, подвижением гласных вперед, усилением вокалических характеристик слова за счет длительности гласных и сонорных, относительной плавности смычек согласных [см. об этом: Брызгунова 1984: 57].

Одной из ведущих интонаций Н.Н. Озерова выступает ИК-6, затем ИК-2, ИК-5: *«Пятьдесят восемь, (ИК-6) / Пятьдесят девять, (ИК-6) / Все! (ИК-2) / Гудок! (ИК-2) / Победа! (ИК-2) / Большая победа советского спорта! (ИК-2) / Радость-то какая, болельщики!»* (ИК-2). Именно эти интонации допускают наибольшее разнообразие тембровых изменений [Брызгунова 1984: 56–57].

Другой образцовый теле- и радиокомментатор, на наш взгляд, Константин (Котэ) Иванович Махарадзе — пионер спортивного репортажа крупнейших соревнований с неповторимым и неподражаемым грузинским акцентом: *«Как никогда близко к успеху и к цели динамовцы Тбилиси!»*.

Профессионализм, глубокое знание законов спорта, эмоциональная напряженность репортажей, его внутренней драматургии, объективность восприятия событий, грузинский колорит комментариев заслуженно создали К.И. Махарадзе репутацию одного из лучших мастеров этого жанра спортивной журналистики [Российский футбол за 100 лет 1997: 353].

Репортажи К.И. Махарадзе-комментатора свежи, оригинальны, остроумны, эмоциональны, специфичны: *«Представляю, что сейчас творится в Тбилиси! Ликует столица Грузии! Ликует вся наша страна!»* — говорил премьер грузинского репортажа по окончании финального матча Кубка обладателей кубков «Динамо» Тбилиси (СССР) — «Карл Цейсс» Йена (ГДР), 2:1, 13.05.1981 г., предлагая телезрителям перенестись воображением в столицу Грузии.

Котэ Махарадзе, как и Н.Н. Озеров, был не просто репортером, а народным артистом в футбольном комментировании. В одном лице соединились два разных, хотя и близких рода деятель-

ности: искусство и спорт. Много лет магический, богатый интонациями голос К.И. Махарадзе профессионально комментировал самые ответственные соревнования и турниры. По мнению К.И. Махарадзе, футбол, как и настоящее искусство, «невозможен без страсти, накала, мастерства, вдохновения, без любви...» [Гордон 2004: 253].

Многие футбольные репортажи К.И. Махарадзе считаются шедеврами комментаторского искусства: *«Тбилисцы! Кипиани!.. Дараселия! Вошел в штрафную! Ну! Можно бить! Обвел второго! Удар по воротам! Гоол! Гоол!.. Гоол!.. Гоол! Виталий Дараселия за три с половиной минуты до конца встречи забивает мяч в ворота «Карл Цейсса»! Два — один!..»*

Специфичность комментаторского мастерства К.И. Махарадзе состоит в особенностях грузинского произношения. Для русского слуха особой красотой обладает грузинский акцент. Эмоциональное напряжение Махарадзе заключается в частном делении речи на отрезки в 1–2 слова с интонационно-одинаковыми сегментами речи: *«Аут. Бросили. Дараселия! Чивадзе! Шенгелия! Развернулся! Идет к воротам! Приблизился! Прошел одного! Отличная передача! Ну! Удар по воротам! Гоол! Гоол!.. Володя Гуцаев — молодец!.. И счет — ничейный! Один — один!..»*

Комментатор владеет классическим театральным дыханием, которое является основой риторического произношения. Владение дыханием организует синтаксическое построение речи. Комментатор способен создавать пространные куски речи (текста) до 10 слов с точными делениями на такты посредством пауз: *«Это четвертая крупная победа нашего футбола за всю ее историю!»*

Стиль речи комментариев К.И. Махарадзе характеризуется очевидным богатством стилистических и риторических средств. В его профессиональных и артистичных комментариях часто встречаются вводные слова и конструкции для выражения различных добавочных субъективно-модальных значений: предположительность: *«Это, пожалуй, самая реальная возможность добиться успеха!»*; эмоциональная окраска и радость: *«И вот, через шесть лет в восемьдесят первом году одна из самых классных команд — динамовцы тбилисцы — на радость болельщикам...»* Укажем на конкретные стилистические и риторические средства, которые способствуют выразительности речи: эпитет: *«Блистательная техника Давида Кипиани!»*; инверсия: *«Вратарь Габелия!.. решил оставить мяч капитану своему, Александру Чи-*

вадзе»; повторение: «Полторы минуты до победы! Полторы минуты до того, чтобы овладеть одним из почетнейших трофеев европейского футбола — кубком обладателей кубков европейских стран!»; перечисление: «Не надо падать духом, впереди двадцать три минуты игры! Двадцать четыре минуты!»; риторический вопрос: «Раабе! Успеет? Да, успел к этому мячу!» и финальное поздравление — восклицание: «С победой вас, любители футбола!».

Таким образом, риторический анализ телекомментариев Н.Н. Озерова и К.И. Махарадзе показал, что спортивные комментарии Н.Н. Озерова совмещают интонационно-звуковое мастерство актера со страстным темпераментом спортсмена в то время, как комментаторское искусство К.И. Махарадзе поражает всех эмоциональной напряженностью и грузинским колоритом. Кроме того, телекомментарии Н.Н. Озерова и К.И. Махарадзе отличаются многочисленными выразительными средствами создания эффективного стиля речи.

Использованная литература

1. *Аннушкин В.И.* Риторика и стилистика. Часть I. Учебное пособие. М.: Академия труда и социальных отношений, 2004.
2. *Брызгунова Е.А.* Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. М.: МГУ, 1984.
3. *Гордон Д.И.* Звезды спорта. Харьков: Фолио, 2004.
4. *Махарадзе К.* Репортаж без микрофона. М.: Олма-Пресс, 2001.
5. *Озеров Н.Н.* Вся жизнь за Синей Птицей. М.: Наука, 1995.
6. *Рождественский Ю.В.* Общая филология. М.: Фонд Новое Тысячелетие, 1996.
7. Российский футбол за 100 лет. Энциклопедический справочник. М.: Грэгори Пэйдж, 1997.
8. *Сенкевич Г.* Вадим Синявский — певец футбола. М.: АО: Московские учебники, 2002.
9. *Смелкова З.С., Ассуирова Л.В., Савова М.Р., Сальникова О.А.* Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2004.

«СВЕТСКОЕ ОБЩЕНИЕ» В МЕНТАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Н.А. Карлик

В настоящее время в нашей стране представляются актуальными не только теоретические разработки раздела науки о речевом воздействии, связанного с общением светским, но и определение возможностей для их практической реализации. Все большее количество людей мыслит себя в соотнесении с категорией «свет», все шире становится круг избранных и особенно тех, кто хочет в него попасть.

В ходе проведенного анкетирования петербургских студентов двух высших учебных заведений (СПбГУ и Санкт-Петербургской Академии управления и экономики) были получены данные, которые будут прокомментированы в настоящей работе.

Если существует группа людей, которая соотносит себя с категорией «свет», то будет логичным предположить, что должно быть и светское общение. Кстати, в результате анкетирования выяснилось, что в коммуникативном сознании многих носителей языка светское общение как раз и является общением представителей «света» друг с другом: на любые темы, в любом месте, в любое время дня и ночи, в тех формах, в которых им хочется. При таком понимании светского общения оно напоминает традиционный русский разговор по душам.

Другой крайностью является вообще отрицание в современном обществе существования соответствующей социальной группы (нет, дескать, у нас аристократов) и на этом основании светского общения (а мы «не графья» вести подобные беседы).

Рецептивный эксперимент, основанный на исследовании категории «свет» и интересующего нас «светского» вида общения, позволил сделать вывод, что, несмотря на высокочастотность слова «свет» и его слов-спутников, они пока еще не получили русском языковом сознании очерченности содержания. Высокая коммуникативная релевантность в данном случае не способствовала окончательному формированию концепта, так как сама реалья — светская субкультура в настоящий момент тоже пока находится в стадии становления. Концепт «свет» для предшествующих поколений носителей языка имел достаточно сильно выраженный неодобрительный оценочный знак. Русская классика, прежде всего те произведения, которые изучались в школе все советские годы, во многом способствовала созданию представлений о светском общении как общении по-

верхностном и неискреннем. У студентов, участвовавших в эксперименте, видимо, уже не так близко знакомых с этой литературой, в целом доминирует положительная оценка исследуемых понятий. Лишь несколько человек из числа опрошенных заявило, что «светское» общение не для них, остальные или признались в том, что его правила знают и используют, или в том, что желали бы их освоить. В результате анализа субъективных дефиниций получены следующие данные: «свет» многие определили через «высшее общество»; также часто встречаются «аристократия», «избранные», «сливки общества», «привилегированное общество». При таком понимании требования к светскому общению выдвигались в духе лорда Честерфилда: говорить комплименты, проявлять в разговоре остроумие, не затрагивать личных проблем, никого не ругать, не обижать, ни с кем не спорить, не выпячивать свою точку зрения, а лучше вообще ее от всех скрывать, при этом не давая повода быть уличенным во лжи. Студенты, положительно ответившие на вопрос, существует ли светское общество в современной России, при этом затруднились назвать фамилии тех людей, которые в этот круг избранных уже вписались.

Отметим, что большое количество опрошенных синонимом слова «свет» считают такие слова и словосочетания, как «интеллигенция», «культурная среда», «образованная среда», «элита», «богема». В своем определении они руководствуются не происхождением тех, кого они признают принадлежащими к «свету», а представлением о том, что «свет» — это лучшие, наиболее грамотные члены общества, креативно ориентированные, способные создавать и сохранять культурные ценности. Эта модель светской жизни определяется через элитарность, ее сторонники в качестве маркеров светскости называют не деньги, не популярность и известность, а «высшее образование», «интеллект», «умение красиво и правильно говорить», «внутреннюю чистоту», «честность и справедливость». Любопытно отметить, как различаются представления о содержании светских бесед и местах их проведения у тех, кто определяет светских людей через их положение в обществе, и тех, кто главным в них считает высокий уровень образования и воспитания. Первые, считая, кстати, свет областью далеко лежащей от их повседневной жизни, большое значение придают обстановке. Они утверждают, что она обязательно должна быть уютной и праздничной, располагающей к разговору о пустяках, подчеркивают, что мажорный настрой должен проявляться и

на уровне одежды и в довольных, пусть даже наигранно довольных лицах. Вторые, легко представляя членами светского сообщества себя, называют среди мест, располагающих к светскому общению не только театры и музеи, но даже семинары, конференции и симпозиумы. Они не фантазируют на тему, о чем бы я стал говорить, попав на бал, а предлагают темы, распространенные в своей среде: наука, искусство, музыка, спорт, в частности, футбол (или же «что вижу — о том пою»: в театре — о спектакле, в кино — о фильме). Интересно, что популярные в светском обществе и табуированные темы и формы нередко меняются местами в зависимости от того, кто отвечает на вопросы — молодой человек или девушка. Так, например, первые единодушно относят сплетни в разряд запрещенных, а политику называют в списке допустимых, вторые — наоборот.

Большое разнообразие наблюдается в перечне тем, не рекомендуемых для светского общения. Тот, кто соотносит светские беседы с бально-ресторанной обстановкой, обращает внимание на нежелательность мрачной тематики, проблемной, располагающей к полемике. Не советует говорить на личные темы, о религии, о возрасте присутствующих и их отрицательных качествах, о болезнях. Вписывающие светское общение в контекст научных бесед, позволяющих блеснуть интеллектом, табуируют разговоры на мелкие бытовые темы, о деньгах, а также о том, о чем ничего не знаешь. Обращают внимание на непременно присутствие у светских людей чувства такта, которое должно помогать вовремя обнаружить тему неудачную и сменить ее на более приемлемую — о достойном и высоком. Ориентация на высокий штиль соседствует здесь с полным аскетизмом в выборе мест для беседы. Можно светски общаться почти где угодно, было бы желание и собеседники соответствующего уровня: но только, чтобы не о «пьянках» и не о «недосмотрах». Почти, потому что все участники эксперимента нашли, хотя и не все одинаково удачно, ситуации, в которых светское общение все-таки неприемлемо, и места, в которых оно мало уместно. На первый план были выдвинуты бытовые ситуации, среди которых особо выделены рыбалка, пикник, посиделки у костра, все формы семейных контактов и романтических взаимоотношений, а также общение на базаре, с грузчиками на рынке, с товарищами по камере в тюрьме, в дворовой компании. На втором месте оказались ситуации экстремальные: неудачным для светского общения было признано время военное,

неудачной ситуация коммуникаций во время альпинистских восхождений, поездки в транспорте при большом скоплении народа, прежде всего в метро. Особое место заняло общение на лекции (варианты: во время пары, на семинаре) и в рюмочной. Все участники эксперимента единодушно утверждают, что мужчины и женщины одинаково склонны к светскому общению. Расходятся во мнении, насколько хорошо знакомыми в ситуации светского общения должны быть собеседники. Не совпадают и в том, как интерпретировать рабочую обстановку: многие считают, что она вполне располагает к светским разговорам. За пределы светского круга все опрошенные, руководствуясь, правда, разными причинами, выдворили людей малообразованных. Проблема, с которой столкнулись студенты, отвечавшие на вопросы анкеты о свете и светском обществе, связана с несоответствием образа «света», который формируется СМИ, имеющемуся у большинства из них мифологизированному представлению о jet-set — сливках общества (словообразование, придуманное итальянским писателем А. Моравиа). Люди, которых журналисты представляют как светских львов и львиц, попавшие почти как в половице на бал с корабля и из других мест, мало пригодных для получения светских умений и навыков, то есть в буквальном смысле из грязи в князи, не в поведении, ни в речи не демонстрируют знания этикета и ритуалов, обязательного для дореволюционных дворян-аристократов. Поэтому, раз новый «свет», если можно так выразиться, не светит, то появляется искушение его имя присвоить тем, кто в общении демонстрирует более высокий культурный уровень, то есть интеллигенции. Получается, что светское общение и светский образ жизни оказывается специфическим камуфляжем: люди незнатного происхождения разговаривают, как раньше разговаривали аристократы, а те, кто в силу популярности и имеющихся материальных благ формирует современную субкультуру избранных, прячутся за аристократическим антуражем, полируют поверхность, то есть доводят до совершенства внешность, оставляя при этом речевые изъяны, ужасая ревнителей чистоты русского языка полным незнанием литературных норм.

Таким образом, в языковом ментальном сознании нет четких ориентиров, позволяющих отделить светское общение от других видов развлекательного, неделового общения.

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА В PR-ТЕКСТАХ

А.Г. Ким

В настоящее время существует множество определений понятия «миф» (социологических, философских, литературоведческих), что свидетельствует о большом интересе ученых к данному феномену. В настоящей работе мы рассмотрим, как мифологические элементы используются с целью формирования имиджа фирмы на примере текстов, создающих имидж компании ЛУКойл.

Имидж мы будем, вслед за Г.Г. Почепцовым, понимать как образ субъекта в сознании «других», сквозь призму которого трактуются и понимаются реальные факты бытия субъекта [Почепцов 2000: 28].

1. «Определяющим признаком мифа является не то, что высказывается (то есть содержание), а то, каким способом это делается» (то есть в какой форме выражается) [Барт 2001: 233]. Миф, таким образом, создается из материала уже данного, обработанного с определенной целью. Та же селективность присуща, по мнению А.Д. Кривоносова, и PR-текстам [Кривоносов 2000].

Большая часть материалов в прессе, посвященных деятельности ОАО ЛУКойл-Нижневожск, затрагивают его социальную и экологическую политику. Таким образом, создается иллюзия, что в этом и состоит основная миссия предприятия.

2. Одной из основных черт мифа Р. Барт считает адресность. Миф построен на стереотипах, присущих аудитории, с общей когнитивной базой. Современные мифы также строятся на стереотипах, готовых семиотических цепочках [Почепцов 2000: 299].

PR-текст рассчитан на определенную целевую аудиторию. В нашем случае это правительственные структуры, бизнесмены, общественные организации, то есть влиятельные группы общества, имеющие большой потенциал воздействия на социум. Таким образом, выходя на них как на лидеров мнения, PR покрывает весь необходимый массив. Профессиональные интересы этих структур лежат в области общественных интересов и общественного блага. По этим причинам ЛУКойл актуализирует именно данные аспекты деятельности (патриотизм, экология, социальная политика, православие).

3. Миф имеет ценностную природу, он не подчиняется критерию истины. [Барт 2001: 249]. Миф основывается на существующих морально-этических установках и, в свою очередь, формирует их,

вывода образы положительных и отрицательных героев, поступков. Ценностная ориентация является видообразующей чертой риторического текста в целом и PR-текста в частности. Основным условием эффективности последнего является нахождение общего топоса.

4. Миф всегда предполагает символическую двусмысленность содержания. В мифе интенция важнее буквального смысла. «Его задача — протащить некую понятийную интенцию. Однако та интенция, ради которой высказывается мифическое слово, прочитывается не как побуждение (в отличие от рекламы), а как причина» [Барт 2001: 255]. Этот же принцип в PR-сфере обозначен как сверхзадача текста, наличие которой переводит объективное содержание текста на более глубокий уровень понимания. Приведем пример. Анализируя материалы, созданные на основе искусственных информационных поводов, созданных ЛУКойлом (организация праздника, благотворительная акция), можно отметить, что, являясь по форме информационными, подобные публикации призваны демонстрировать гуманистический образ компании. Кроме того, постоянная повторяемость темы «рост цен вызван не политикой ОАО ЛУКойл, а государственной системой налогообложения» в сочетании с активной социальной политикой компании создает антонимическую пару: положительный образ ОАО ЛУКойла и негативный образ политиков. Этот ход связан со сверхзадачей — борьбой за изменение системы налогообложения.

Таким образом, в PR-тексте реализуется символическая двусмысленность мифологического текста. Маркерами наличия этой двусмысленности в PR-сфере могут стать: излишняя эмоциональность (в сравнении с требованиями информационного текста), аллюзии, прецедентные феномены, символы, а так же повторяемость одних и тех же мотивов из текста в текст или в пределах одного текста. Так, например, в материале, посвященном открытию новой АЗС в Нижнем Новгороде [Нижегородский рабочий], особенно подчеркнута значительность события, а сама АЗС метафорически представлена как оазис, где есть все, что нужно, и где «поют птицы и шумит листва».

5. Селективность содержания (актуализируется то, что актуально для реализации интенции данного мифа). PR также актуализирует только выгодные черты субъекта, не искажая действительность, но показывая ее с определенных позиций.

6. Повторяемость мотивов и образов. Эта черта помогает адресату расшифровать миф. Повторяемость одних и тех же идей являет-

ся условием эффективности PR-кампании. В опубликованных материалах об ОАО ЛУКОЙЛ постоянно муссируется определенный круг тем: ЛУКОЙЛ — спорт, ЛУКОЙЛ — экология, ЛУКОЙЛ — православие, ЛУКОЙЛ — патриотизм, ЛУКОЙЛ — экономическое процветание России.

7. Одной из характеристик мифа является персонификация, очеловечивание предметов, сил природы, богов.

Важным критерием эффективности PR-текстов также является персонификация образа рекламируемого субъекта. «Организация с точки зрения человеческого восприятия должна обладать определенными человеческими же чертами» [Почепцов 2001: 56]. Глава ОАО ЛУКОЙЛ представлен нам как «герой», который борется за интересы народа (он — за снижение цен на бензин), помогает обществу, выполняет обещания. «Находчивый» В. Алекперов приходит на помощь даже главе государства в решении проблем [Ведомости]. Главное в жизни В. Алекперова — добыча нефти, а его компания для него «святая святых»). Факт покупки ОАО ЛУКОЙЛ компании Conoco Philips представлен как «покорение Колумбова континента» [lukoil.narod.ru] Филиалы компании неоднократно названы в материалах «дочками», а сама компания постоянно именуется «гигантом», «монстром».

8. Еще одной функцией современного мифа является перенос интереса с явно негативного аспекта на сторонний положительный. В этом случае, по мнению Г. Почепцова [Почепцов 2001: 162], творимый миф маскирует реальные интересы субъекта. Например, большая часть PR-материалов об экологической деятельности ЛУКОЙЛ создает иллюзию, что вреда для окружающей среды от этой компании нет вообще. Таким образом, мифология есть способ быть в согласии с миром — не с тем, каков он есть, а с тем, каким он хочет себя сделать. Это способ объяснения и прочтения реальности, что и является, по определению С. Кошарной [Кошарная 2000: 73], важнейшей функцией мифа.

И миф в его традиционном понимании, и PR-текст стремятся в конечном счете к выработке стереотипа, представления или, в терминологии С. Кошарной, мифоконцепта. Мифоконцепт — это «...законченная идея, которая возникает в результате ментального столкновения 2-х миров реального и ирреального» [Кошарная 2000: 88]. А в нашем случае это столкновение можно представить как столкновение имиджа реального с желаемым. Миф снимает это противоречие, объединяя реальное и ирреальное. «Специфическая модальность

мифа предполагает неразличение реального и ирреального» [Мелетинский 2000: 15]. В том же направлении работает PR. Продукт PR-кампании — имидж. «Имидж может дописывать в реальные события те характеристики, которых нет в действительности» [Почепцов 2000: 114], примиряя таким образом реальную и ирреальную действительность.

Формирование имиджа начинается с определения сегодняшнего и желаемого имиджа. Реальный имидж составляют бытующие стереотипные представления о компании на настоящий момент. Рассмотрим реальный имидж ОАО ЛУКОЙЛ с точки зрения понятия «бизнес». Он складывается как из положительных, так и из отрицательных сторон. К положительным сторонам следует отнести динамизм, новаторство, западную деловитость, темп. К отрицательным сторонам — бездуховность, рвачество, иностранный, чуждый нам характер. По законам построения имиджа PR должен акцентировать позитивные стереотипы, а не тратить силы на разрушение негативно-го стереотипа [Почепцов 2000: 30].

В девиз ОАО ЛУКОЙЛА вынесено: «всегда в движении». Кроме того, в материалах постоянно подчеркиваются темпы и динамика роста, «кратчайшие сроки реконструкций», гибкость и инновационный характер. Однако в значительной степени формирование имиджа ЛУКОЙЛА строится на опровержении негативных стереотипов. Бездуховности противопоставляются религиозные пожертвования, рвачеству — благотворительность. Здесь можно говорить и об использовании положительного образа русского мецената в противовес образу западного бизнесмена.

Использованная литература

1. *Барт Р.* Мифологии М., 2001.
2. *Кошарная С.А.* Миф и язык. М., 2000.
3. *Кривоносов А.Д.* PR-текст в системе публичных коммуникаций. М., 2000.
4. *Мелетинский Е.М.* От мифа к литературе М., 2000.
5. *Почепцов Г.Г.* Имиджелогия М., 2000.

Газеты

1. «Ведомости» (Москва), № 231, 2004 г.
2. «Нижегородский рабочий», № 85, 17 мая 2005.
<http://www.lukoil.narod.ru> «Лукойл укрепляет бренд в Америке».

ИЗ ИСТОРИИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ ОБЩЕЙ РИТОРИКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII — ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

К.М. Климович

Столетие риторической науки, открываемое первой печатной русской риторикой — «Кратким руководством к красноречию» М.В. Ломоносова (1748 г.) и завершающееся трудами К.П. Зеленецкого (1846, 1848 гг.), по праву может быть названо одним из наиболее ярких этапов ее истории. Этот период характеризуется созданием большого количества риторических руководств, определяющих предмет науки, ее состав, основные направления, а также активной работой по формированию системы риторических терминов.

Для исследователя терминологии русской риторики XVIII — XIX вв. существенный интерес представляет взгляд на языковое выражение риторического термина, определение его происхождения, обращение к синонимии терминов как к этапам установления в науке определенного термина. Внимательный взгляд на терминологию риторики исследуемого периода позволил установить ряд источников происхождения или способов создания термина:

1) заимствование термина из древних классических языков: латинского и греческого (*риторика, хрия, силлогизм, стиль, троп*);

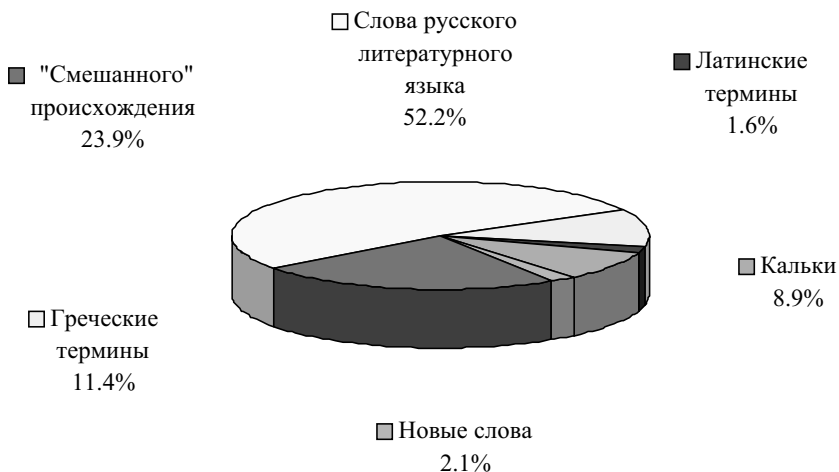
2) использование русского слова, входившего в состав лексики литературного языка исследуемой эпохи (*изобретение, рассуждение, доказательство, распространение*);

3) калькирование термина — перевод иностранного слова по частям, а также использование готового слова своего языка, когда ему придается не имевшее раньше место переносное значение по образцу иноязычного термина (словообразовательные кальки: *расположение* (лат. *compositio*), *предложение* (лат. *propositio*), *определение* (лат. *definitio*), *многопадежие* (греч. *polypoton*), *многосоюбие* (греч. *polysyndeton*), *подобноокончание* (греч. *omioteleuton*); семантические кальки: *вкус* (от фр. *gout*), *целое* (лат. *totum*), *части* (лат. *partes*), *возглашение* (греч. *epurphoema*), *вопрошение* (лат. *interrogatio*), *желание* (лат. *votum*), *обращение* (греч. *aphostrophe*); фразеологические кальки: *слог возвышенный* (*stylus sublimis*), *слог средний* (*stylus mediories*), *слог простой* (*stylus humilis*);

4) изобретение нового слова, образованного от русской общепотребительной лексики, но не вошедшего в словарь исследуемого периода (*подобнознаменование, околичнословие, заимословие, началоокончание, словопроизводство*);

5) образование термина-словосочетания, состоящего из слов, имеющих разное происхождение (например, греческое слово + исконно русское и пр.) или «смешанные» термины [Лотте 1982: 14] (*правильный силлогизм, неполная хрия, разговорный стиль, чистая аллегория; фигуры мыслей, доказательство a posteriori, доказательство a priori, речь натуральная*).

Процентный состав лексики различного происхождения может быть представлен следующей диаграммой:



Интересно отметить, что состав риторической терминологии, образованной лексемами различного происхождения, не одинаков в различных разделах науки. Так, большинство терминов представлено **словами русского происхождения** в следующих разделах:

- теория изобретения речи, учение об общих местах: *род, вид, целое, части*;
- основы риторической аргументации, теория приведения доводов и доказательств: *прямые доказательства, косвенные доказательства, доказательства по аналогии*;
- распространение или амплификация речи: *определения, описания, доказательства*;
- учение о возбуждении страстей: *возбуждение страстей, утоление страстей, страстное в слове*;
- расположение частей риторического сочинения: *приступ, изложение, заключение*;

- учение о хрии в части, описывающей расположение ее композиционных частей: *приступ, предыдущее, последующее*;
- логические основы риторики: *закон достаточной причины, закон исключения третьего, закон тождества*;
- учение о слоге и его видах: перечисление видов слога: *высокий слог, средний слог, низкий слог*;
- учение о вкусе и способности выражать изящное в слове (при том, что сам термин *вкус* является калькой с французского языка — *gout*): *чувство изящного, высокое, прекрасное*;
- учение о произношении и телодвижении: *произношение, провозглашение, голос, выговор, ораторский вид*.

Несмотря на относительно небольшой процент, характеризующий количество греческой терминологии в русской риторике XVIII — XIX вв., в ряде разделов науки ее состав оказывается преобладающим.

Здесь мы можем перечислить:

- раздел, называющий классификацию словесных наук (*риторика, оратория*);
- учение о силлогизме (*силлогизм, дилемма, энтимема*),
- учение об украшениях речи в части, перечисляющей тропы (*троп, метафора, синекдоха*);

Термины «смешанного» происхождения преобладают в разделе, посвященном учению о периоде речи: *простой период, сложный период, одночленный, двухчленный, трехчленный, четырехчленный период, умеренный период*. Не преобладающее, но значительное количество терминов данного типа мы можем найти и в ряде других разделов:

- теория приведения доводов и доказательств: *доказательства a priori, доказательства a posteriori*;
- учение о силлогизме (термины, называющие виды *силлогизмов*: *философский силлогизм, ораторский силлогизм, сложный силлогизм, правильный силлогизм, двухчленный силлогизм*);
- учение о хрии (термины, называющие виды *хрии*: *полная хрия, неполная хрия, порядочная хрия, непорядочная хрия, хрия простая, хрия искусственная, искусственная хрия*);
- учение об украшенном слоге и стиле (термины, называющие виды *стиля*, или *штиля*: *разговорный штиль, письменный штиль, трагический штиль, исторический штиль, стиль смешной, стиль шуточный*).

Терминология, представленная словами, имеющими русское звучание и образованными от русской лексики, но при этом новыми для

русского языка, практически полностью относится к разделу «украшение речи» (напр., *единоокончание, единоначатие, единопроизводство, заимословие, лицетворение, началоокончание, подобнознаменование*).

Термины-кальки также в основной массе относятся к разделу, посвященному украшениям речи, и обозначают названия риторических фигур: *многонадежие (polyptoton), многосоюзиe (polysyndeton), описание (descriptio), подобноокончание (omioteleuton), подобнознаменование (synonimia), единознаменование, единозначие (synonimia), подобночлене (isocolon), признание (confessio), приложение (epithetum), умаление (meiosis)*. Другая, несколько меньшая по количеству группа терминов данного вида относится к грамматической терминологией, входившей в риторика XVIII — XIX вв: *частица (particule), предложение (propositio), подлежащее (subjectio), сказуемое (praedicatum)*.

Незначительное количество латинской терминологии не связано к какому-либо определенному разделу науки и входит во многие из них.

Таким образом, мы можем отметить, что пути происхождения риторических терминов в период второй половины XVIII — первой половины XIX века были достаточно разнообразны. При этом обращает на себя внимание тот факт, что образование риторического термина от лексем того или иного происхождения (исконно русского, греческого, латинского и пр.) зачастую сильно зависит от семантической группы данного термина и раздела науки, к которому он принадлежит. С уверенностью можно отметить, что в русской риторике мы можем говорить о традиционном влиянии указанных факторов на способы образования и пути происхождения научного термина.

Использованная литература

1. *Аннушкин В.И.* Русская риторика, исторический аспект: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2003.
2. *Василенко Т.В.* Терминология русских риторик XVIII — начала XIX в.: Автореф. дис. канд. филол. наук / Филол. фак. М., 1999.
3. *Васильева Н.В.* Некоторые количественные характеристики развития русской лингвистической терминологии // Системный анализ научного текста. Владивосток, 1984. С. 100–108.
4. *Даниленко В.П.* Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М., 1977.

5. *Кутина Л.Л.* Языковые процессы, возникающие при становлении научных терминологических систем // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М., 1970. С. 82–94.
6. *Лисицына Т.А.* Становление языка русской науки (взаимодействие терминологических и обиходных значений слов) // Функциональные и социальные разновидности русского литературного языка XVIII в. Л., 1984 С. 31–45.
7. *Лотте Д.С.* Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М., 1982.
8. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова.

РИТОРИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Л.Н. Колесникова

Риторическая культура современного педагога — это одна из составляющих его профессиональной культуры. Риторическая культура должна быть основана на нравственности речевого поведения педагога (учителя, преподавателя), ибо речь — это прежде всего показатель нравственности человека. Сегодня, наконец-то, востребовано нравственное образование. «Образование нравственное», как справедливо отмечал еще В.Г. Белинский, должно быть выше всех родов образования. Риторическая культура понимается нами вслед за Е.А. Юниной, как культура мысли, слова, поступка. Риторическая культура — это «гуманистическая культура в целом, переведенная в форму речевой деятельности, направленной на поиск истины, совершенствование и духовное обогащение личности» [Марченко 2001: 16].

Кроме того, риторическая культура — это те образцы вербальной и невербальной культуры, которые мы транслируем. Воспитать человека нравственного, человеческого, интеллигентного — это значит воспитать его речь, научить культуре речевого поведения. Ритор-педагог при этом должен быть воплощением риторического идеала, служить примером для подражания, ибо речь педагога воспитывает, просвещает и учит. Современный педагог — не просто «передатчик знаний», говорящий «сухим» языком учебника. Он должен переда-

вать знания «через себя», через свою культуру личности, своим, доступным аудитории языком. Аудиторию необходимо чувствовать, понимать и любить, чтобы процесс нравственного образования был успешным, комфортным, эффективным.

Личность формируется через словесное образование. Вспомним, что доминантой школы «прошлого» была грамотность. Школа «монолога» не учила «диалогу», культуре нравственного, интеллектуально-эстетического общения.

Принцип же современного гуманитарного образования: **«Человек во всем!»** — в речи, общении, в поведении, в специальности! Человек — в педагоге и учащемся! Этот принцип предполагает, по В.Ф. Шаталову, **воспитание через общение, познание через общение**, содружество учеников и учителей, преподавателей и студентов, заботу о развитии чувства собственного достоинства в человеке. Принцип гуманизма предусматривает также психологическую коммуникативную установку на успех, на самосовершенствование, на счастье, на взаимопонимание и дружелюбие, гармоничное взаимодействие, общение, диалог. Поэтому гуманизация образования, требующая воспитания гармонично развитой, культурной личности, не может мириться с наличием дисгармонии в общении и поведении.

В настоящее время многие исследователи (В.П. Матросов, И.И. Рыданова, О.В. Толочко, Л.Н. Колесникова и др.) констатируют тот факт, что риторическая культура современного педагога, к сожалению, находится на низком уровне. У многих преподавателей прослеживается пренебрежительно-грубое и фамильярное отношение к студентам. Это проявляется прежде всего в фатическом общении: *«Зайки мои! Это все выпендрож!»*, *«Пупсики, открываем тетрадь и пишем!»*, *«Телпузик с третьей парты, перестань разговаривать!»*, *«Вы все дебилы!.. Вы деградируете, жрете, пьете... и скоро будете полными идиотами!»* (из обращения преподавателей к студентам первого и второго курсов).

Очень важно риторика-педагогу следить за тем, **что** он говорит. Психологами установлено, что подсознание воспринимает информацию буквально: если какое-то слово или фраза имеет **двойной смысл**, то внутренний разум перерабатывает и то и другое значение. Приведем перечень фраз, которые имеют двойной смысл и могут привести даже к тому или иному заболеванию:

— *меня тошнит от этого*

— *я это просто не перевариваю*

- сидит в печенке
- больно видеть
- слышать тебя не хочу
- ненавижу тебя, его (ее) и т.п.

Ненависть — это крайнее проявление неприятия. Разложим слово «ненавижу» на составляющие — *не* — *на* — *вижу*. Получается, что, ненавидя, можно избавиться от человека: «Я тебя уже не вижу», то есть тебя уже нет: «Глаза б мои тебя не видели», «Видеть тебя не хочу!» — часто говорят учителя своим ученикам. Нежелание видеть человека — это тоже проявление ненависти. В первом послании от Иоанна Богослова говорится: «*Всякий, ненавидящий брата своего, есть человекоубийца...*» И такая программа разрушения обязательно разворачивается против самого автора и превращается в программу самоуничтожения. Фактически люди уничтожают друг друга на подсознательном уровне, а потом удивляются, почему в мире так много насилия.

Агрессивные мысли по сути своей разрушительны, и если человек использует их в своей жизни, то тогда он должен взять ответственность за те последствия, которые эти эмоции принесут с собой: **агрессия порождает агрессию**. Критические мысли запускают программу уничтожения того, к кому они направлены. Соответственно в подсознании запускается ответная программа самоуничтожения. Агрессия родителей отражается на детях. Агрессия педагогов — на учащихся.

Доказано, что любая мысль работает! Осуждая человека, мы приписываем ему то, что есть в нас самих. Мы ведь общаемся не с самим человеком, а с тем образом, который мы уже создали в своем подсознании. Избавиться от желания критиковать, осуждать, презирать кого-то очень просто. Для этого надо понять, что Вселенная очень гармонична и справедлива. И каждому воздается по его заслугам. Поэтому надо уважать мир другого человека (учащегося, коллеги).

Совершенствование речи, представляется средством нравственного совершенствования человека: по справедливому мнению В.И. Аннушкина, «хорошей жизни плохим словом не построишь». В воспитании мелочей нет. Отмеченные выше фразы с двойным смыслом отражают отрицательное отношение к чему-кому-либо, поэтому необходимо изменить отношение с минуса на плюс. Новые мысли создадут новые ситуации, а вместе с этим появятся и новые слова в

речи. Следовательно, надо научиться уважать учащихся. Отсюда вывод для педагога: **«хочешь поругать — похвали»**: *«Молодец, старайся, сегодня уже лучше!»*. Комплиментотерапия позволяет человеку исправить какие-либо недостатки, например: *«Не унывай, у тебя все получится!»*. Если комплименты, одобрительные слова, говорятся естественно, умно и тонко, они производят благоприятное впечатление и являются **стимулом к совершенству**: *«Молодцы!»*, *«С вами интересно и приятно общаться!»*, *«У вас редкое чувство юмора!»*, *«Вы умны и обаятельны!»*, *«Вы наблюдательны!»*, *«Как вы добры!»* и др.

Ритору-педагогу не рекомендуется говорить антикомплименты, например: *«У тебя дырявая память!»*, *«Ты упрямый, как осел!»*, *«На кого ты похож(а)!»*, *«Что молчишь, как рыба в воде?»*.

Ментальная модель сознания преподавателя — сделать студента лучше во всех отношениях. Предписывающе-долженствующий характер педагогического общения сегодня недопустим. Ритор-педагог должен быть **обаятельной личностью**, которая, как магнит, притягивает к себе учащихся. Риторическая культура преподавателя предполагает субъект-субъектные отношения в гармонизирующем диалоге со студентами. Не случайно Квинтилиан советовал *«избегать сухих учителей. От этого в детях зарождается сознание своего бессилия»*. Особое место в риторико-педагогических трактатах Квинтилиана занимает проблема воспитания оратора: *«Прежде чем стать оратором, стань сначала хорошим человеком»*. Перефразируя философа, можно сказать: *«Прежде чем стать педагогом, стань сначала хорошим человеком»*.

Процесс обучения протекает успешнее, если ритор-педагог делает его эмоциональным. По мнению П. Куттера, сейчас проповедуются воспитание, лишенное чувств и эмпатии в отношениях с ребенком. **А человек, не получивший урока сердечности, — существо бесчувственное**. О дефиците фактора эмоциональности в обучении говорят результаты исследований таких ученых, как Н.П. Фетискин, И.А. Шурыгина, А.Я. Чебыкин и др., еще раз доказывая тем самым необходимость наличия в процессе обучения положительного эмоционального фона.

Закон эмоциональности — один из основных законов риторики. Эмоциональность называется в перечне требований, предъявляемых к культуре речи учителя. И следовательно, от того, насколько речь педагога эмоциональна и убедительна, зависит ее успешное восприятие и усвоение адресатом. Эмоциональные функции речи педа-

гога многообразны. Эмоциональный фон объяснительной речи может быть достигнут за счет применения в ней эмоционально-экспрессивной лексики, образности, различных поэтических средств, риторических тропов и фигур, фразеологических единиц, пословиц и поговорок, уместного юмора. Эта гамма эмоциональных оттенков педагогической речи дополняется также невербальными средствами, естественно возникающими в процессе учебно-научного общения, — интонацией, мимикой, жестами, различными телодвижениями, оказывающими не менее сильное эмоциональное влияние на учащихся.

Эмоционально окрашивая свое объяснение различными средствами языкового контакта, ритор-педагог обеспечивает доступную подачу учебной информации. Например, проводя параллель с изученным материалом «...вспомним, что мы знаем...», местоимение используется в качестве эмоциональной окраски, выражая взаимодействие между преподавателем и студентами, создавая эффект личного контакта между ними. С помощью такого приема педагог приглашает слушателей к совместному размышлению, создает атмосферу непринужденного разговора: «мы» совокупности».

Эмоциональная маркировка совместной увлеченности познавательной деятельностью может проявляться в выражениях с использованием глаголов первого лица мн. числа: «выделим..., подбираем..., изменяем...». Необходимость запоминания учебной информации раскрывается в различных репликах, например: «Надеюсь, вы меня внимательно слушали...», «Все ли было понятно?», «Что нового вы узнали на занятии?», «Что вам запомнилось больше всего?», «На что вы обратили внимание?» и т.д.

Многолетний опыт преподавания убедил нас в том, что ритор-педагог не имеет права приходить на занятия и уходить с них без **дружелюбной улыбки**. Это своеобразный **эмоциональный** старт и финиш. Преподаватель своим видом и словом должен показать студентам, что он **рад встрече** с ними. Приветствие должно быть бодрим и жизнеутверждающим, например: «Здравствуйте! Рад(а) нашей новой встрече! Как настроение? Сегодня у нас с вами очень интересная проблема..., Что Вы думаете по поводу того, что..., Как вы относитесь к тому, что..., Как вы думаете, почему...», «Как лучше это сделать?» и т.д. Данные анонимного письменного опроса выявили, что студенты жаловались на некоторых преподавателей, которые приходят в аудиторию с таким выражением лица, «как будто исполняют

тяжелую повинность», «отбывают срок». Недовольная гримаса на лице такого «преподавателя», его агрессивное или подавленное настроение мгновенно заражает тем же аудиторию. И наоборот, когда ритор-педагог приходит в хорошем, бодром настроении, то и занятие проходит весело, интересно, все легко запоминается и понимается.

Важной составляющей риторической культуры педагога является также фасилитация. Слово «фасилитация» (от латин. корня *fasilite* — «помощь») в образовательном контексте означает «создание благоприятных условий», предоставление преподавателем **помощи студенту** в активизации его внутренних факторов саморазвития до уровня самодостаточности. Важно умение ратора-педагога «создать интеллектуальную и эмоциональную атмосферу психологической поддержки» (К. Роджерс), атмосферу доверия, которая снимает боязнь неспособности к ожидаемым действиям, настраивает на яркое переживание «здесь и сейчас».

Очень важно, чтобы каждый студент почувствовал себя самобытной личностью, яркой индивидуальностью, смог проявить себя в речи, отстоять свое мнение. В беседах с автором данной статьи студенты признавались, что хотят видеть в преподавателе доброго друга, тонкого психолога и помощника, к которому можно, не боясь, обратиться за советом.

Мы убеждены, что эффективность нравственного образования повысится, если преподавателями будут лучшие люди общества, владеющие риторической культурой.

Используемая литература

1. *Марченко О.И.* Тривіальная Риторика: Логос: Этос: Пафос. СПб., 2001.
2. *Колесникова Л.Н.* Обаяние личности как категория риторики. Орел, 1998.
3. *Колесникова Л.Н.* Языковая личность в аспекте диалога культур. Орел, 2001.
4. *Колесникова Л.Н.* Современные требования к ратору-педагогу или как учить «без насилия» // Риторика в модернизации образования. М., 2004.
5. *Матросов В.П.* Программа развития педагогического образования на 2001—2010 годы. М., 1999.
6. *Рыданова И.И.* Основы педагогики общения. Минск, 1998.
7. *Толочко О.В.* Образ как составляющая концепта «школа» // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики / Под ред. Карасика И.В. Волгоград, 1999.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Т. В. Кондрацкая

Имидж современного педагога как представление о его внутреннем облике отражен в словах В.В. Давыдова, который, будучи президентом Российской Академии образования, однажды, открывая съезд учителей, начал свое выступление следующим образом: «Я знаю, что здесь собрался цвет учительства... и вижу, что этот цвет — серый».

Неслучайно данные исследования, проведенного В.Н. Черепановой, показывают, что в списке из десяти необходимых для педагога качеств сами учителя отводят «современному имиджу» [Красношлыкова 2002: 23] лишь восьмое место в списке. Дети ставят современный имидж педагога на почетное второе место, формулируя тем самым свой заказ, так как «*Никто не может ничему научиться у человека, который не нравиться*» (Ксенофонт).

Действительно, с точки зрения исследователей проблемы имиджа, «**положительный имидж**» [Имиджелогия 2002: 477] для педагога является одним из критериев профессиональной пригодности.

Имидж педагога, понимаемый как синтетический образ, который формируется в сознании людей на основе его вербальной и паравербальной продукции (характеристик), рассказывает о человеке как о специалисте и побуждает окружающих к тому или иному социальному поведению. Так как цели и задачи педагогической деятельности решаются непосредственно в процессе коммуникации, а учитель призван быть коммуникативным лидером, который управляет своим и чужим коммуникативно-речевым поведением в процессе профессионального общения, то нас будет интересовать прежде всего коммуникативный аспект имиджа.

Тот факт, что от восприятия реципиентом коммуникатора зависит восприятие объекта коммуникации подтверждают многочисленные эксперименты. Так, эксперименты проведенные в середине 1980-х гг. В.Ф. Петренко, продемонстрировали, что социальная роль и стиль общения телекоммуникатора влияют на восприятие и понимание информационного сообщения. Еще раньше Г. Гольдхабер показал, что «парадокс сетевых новостей заключается в том, что успех связан гораздо меньше с их информационным содержанием, нежели с харизмой тех личностей, которые поставляют нам новости» [Перелыгина 2004: 165].

Способны ли сегодня учебные заведения подготовить специалиста, образ которого будет ассоциироваться с чем-то выразительным, уникальным, неповторимым, при условии, что ни государственный образовательный стандарт, ни программа вузовской подготовки, ни курсы повышения квалификации не предусматривают формирование коммуникативного имиджа педагога?

Формирование собственного коммуникативного имиджа, поиск путей, которые могут к нему привести, сегодня такая же обязательная задача педагога, как, например, совершенствование в преподавании своего предмета, тем более что учащиеся усваивают прежде всего модели социального поведения (речевого в том числе), а не объем знаний. Педагог, сознательно или нет, постоянно транслирует свой имидж, поэтому Э. Сэмпсон советует хорошо подумать, что именно вы хотите рассказать о себе людям.

Актуальность исследования имиджа педагога обусловлена процессами реформирования образования, которые предполагают усиление внимания к индивидуальности не только студента, но и преподавателя, так как воспитать неординарную личность может только тот человек, который сам обладает яркой индивидуальностью.

В современном определении имиджа отражены его составляющие: **вербальный и паралингвистический компоненты**. Ядром вербального имиджа являются коммуникативные умения. Анализ литературы, показывает, что педагогу для управления коммуникацией и самопрезентации прежде всего важны следующие *умения*:

- диагностировать и оценивать аудиторию, в том числе ее сенсорные каналы восприятия [Панфилова 2003: 7], прогнозировать реакцию слушателей с целью конструирования стратегических задач общения и подбора разнообразных средств, позволяющих эффективно представлять аргументацию;
- строить обратную связь с аудиторией для коррекции своего речевого поведения;
- побуждать партнеров (учеников и их родителей) к изменению их поведения для решения воспитательных задач;
- успешно представлять себя как участника коммуникативного процесса, создавать эмоционально комфортные условия коммуникации для решения обучающих и развивающих задач образовательного процесса.

Паралингвистический компонент имиджа педагога включает в себя умения использовать пантомимические и ритмико-интонаци-

онные средства общения для управления профессиональной коммуникацией.

Формирование имиджа учителя можно рассматривать как процесс **проектирования имиджа** специалиста, который будет соответствовать склонностям и возможностям личности, а также будет адекватен определенной коммуникативной ситуации.

В процессе проектирования желаемого профессионального имиджа необходимо решить ряд задач.

1. Выполнить диагностику уровня развития потребности в формировании позитивного профессионального имиджа педагога.

2. Определить уровень знаний и умений в области использования имиджа как средства управления педагогической коммуникацией.

3. Определить, опираясь на обратную связь в процессе коммуникации, характер влияния тех или иных имиджевых характеристик на отношения с адресатом (учащимися, коллегами, родителями).

4. Разработать желаемый имидж с учетом индивидуальных особенностей личности и социальными ожиданиями.

5. Воплотить новый имидж и провести анализ возможностей его использования как средства достижения профессионально значимых коммуникативных целей.

Очевидно, что создание и улучшение профессионального имиджа тесно связано с процессами самопознания и саморазвития в результате активного включения в социальное общение. Именно имиджирование, объединяющее такие коммуникативные технологии как маркетинг, PR, паблисити, реклама, способствует успешной самореализации педагога, так как служит эффективным средством управления профессиональной коммуникацией.

Коммуникативные технологии в обучении как полный набор техник, создающих и организующих коммуникацию (дискуссии, ролевые, имитационные игры, коммуникативные тренинги, театрализация), позволяют погрузить студентов в активное контролируемое общение, где они проявляют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми.

Игра, имитируя условия, содержание, отношения в педагогической деятельности, способствует формированию не только профессионально значимых коммуникативных знаний, умений, навыков, но и системы отношений, социальной перцепции [Вачков 2000: 42]. Игровые ситуации становятся хорошей моделью обучения межлич-

ностному и профессиональному общению, потому что они дают возможность наблюдать свои и чужие модели речевого поведения, различные речевые тактики и их влияние на достижение коммуникативных целей. Кроме того, для педагогов, чья деятельность связана с повышенной речевой и общей ответственностью, игра — это возможность реализовать новые модели поведения, попробовать себя в новой роли, не боясь «проиграть», и найти оптимальные стратегии общения.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что основой коммуникативного имиджа педагога и, как следствие, одной из целей коммуникативных технологий является развитие эмпатии и рефлексии, необходимых в профессиональном общении педагога. Так как понятие *«профессиональный имидж»* тесно связано с понятием *«социальной роли»*, то наиболее эффективной среди игровых технологий, возможно, будет **«Театрализация»**, которая представляет собой «технику исполнения коммуникативных ролей, т. е. технику организации общения личности в социальной роли» [Руденский 1995: 90].

Понятие *«социальная роль»* означает построение речевого поведения в соответствии с требованиями ситуации социального действия.

В структуре *«социальной роли»* выделяются:

1. цель ролевого действия;
2. ситуативно-ролевая задача, рассматриваемая как стремление изменить состояние партнера по общению или ситуацию общения;
3. ролевая позиция, выражающая пристройку к партнеру по общению;
4. ролевые действия — средства достижения целей в общении и способ существования личности в роли;
5. ролевая компетентность — знание необходимых алгоритмов взаимодействия и владение средствами и механизмами их реализации;
6. ролевая пластичность — умение быстро перестраивать психологические процессы и состояния адекватно ситуации общения.

Структура социальной роли содержит основные элементы коммуникативной ситуации. Театрализация связана с перевоплощением в предлагаемую социальную роль с учетом возможностей игрока, что способствует развитию эмпатии и рефлексии, которые необхо-

димы для формирования позитивного имиджа педагога. Использование такой техники делает возможным социальное конструирование коммуникативного поведения учителя и его позитивного профессионального имиджа.

Таким образом, создание и улучшение коммуникативного имиджа педагога в условиях вузовской подготовки наиболее эффективно в процессе активной коммуникации, организованной с помощью таких коммуникативных технологий, как обучающие игры, театрализация и др.

Использованная литература

1. *Вачков И.В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 2-е изд. М., 2000.
2. *Имиджология. Как нравиться людям.* М., 2002.
3. *Красношлыкова О.Г.* Имидж педагога — условие успешной профессиональной деятельности. Кемерово, 2002.
4. *Панфилова А.* Эффективная презентация как фактор делового успеха // Новые знания. № 2. 2003. С. 5–10.
5. *Перелыгина Е.Б.* Социально-психологическая природа индивидуального имиджа // Мир психологии. № 4. 2004. С. 154–168.
6. *Руденский Е.В., Панина Т.С.* Введение в теорию и практику психологических технологий общения учителя как менеджера. Кемерово, 1995.

РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

А.С. Крапивенский

Использование риторических приемов в художественном рекламном тексте продиктовано необходимостью осуществления психологического воздействия на потребителя данной информации вербальными средствами. «Рекламистам важно проявить недюжинные способности для привлечения человека оригинальным текстом, незаемным слогом, креативной идеей... Это позволит объявлению выделиться среди большого количества других, нередко посвященных той же теме...» [Тулупов 2003: 60].

Данное психологическое воздействие может быть выражено двумя методами: внушением или манипуляцией сознанием, что является прямым следствием употребления риторических приемов исключительно в художественном рекламном тексте — при убеждении используется аргументация, построенная на тексте научном, основанном исключительно на перечислении номинальных технических и экономических характеристик товара или услуги: названия — в чистом виде лишённого какой-либо семантической нагрузки, количества, цены, объема, способа доставки и т.д. «Скрытые возможности языка могут использоваться... для того, чтобы навязать определенное представление о действительности» [Тищенко 2004: 80]. Следует заметить, что включение риторических приемов в методы внушения и манипуляции сознанием в художественном рекламном тексте не является обязательным элементом (данное воздействие в первую очередь строится с задействованием различных стереотипов и методов нейролингвистического программирования), однако риторические приемы активно используются для усиления упомянутых выше конструкций. «Важным аспектом в создании рекламного текста является применение закона стилистической формы» [Шатин 2003: 67].

При внушении риторические приемы используются как дополнительный элемент рекламного текста, позволяющий привлечь внимание именно к этому объявлению и тем самым усилить позитивное отношение к рекламируемому объекту (внушение как метод психологического воздействия на потребителя информации характерен тем, что последний должен обладать состоянием хотя бы минимальной заинтересованности в совершении поступка, программируемого внушающим). Внушение «есть способ незаметного внесения в сознание посторонней идеи, мнения без прямого и непосредственного участия объекта» [Мельник 2001: 5]. Внушение (суггестия) — такое воздействие на субъекта, которое приводит к «появлению у него помимо воли определенного чувства, состояния, поведения, непосредственно не следующего из принимаемых им норм и принципов действия» [Шатин 2003: 120–121], но ни в коем случае не противоречащего им. С другой стороны, внушение «основано на принципе взаимодействия и стремится удовлетворить потребности как того, кто внушает, так и объекта внушения» [Джоуэтт, О’Доннел 2001: 186]. Манипуляция, в отличие от внушения, представляет собой вид психологического воздействия, приводящий к «скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально су-

шествующими желаниями» [Доценко 2000: 59]. Манипуляция построена на методе латерального программирования психики, который «воздействует на поведение человека... помимо его сознания, а следовательно, и воли. Главное в латерально сконструированных высказываниях всегда остается как бы сбоку и принимается людьми как нечто очевидное. Существует как бы второй, или двойной, план высказывания, который практически не воспринимается и не осознается, он минует сознание человека, он не подвержен рефлексии» [Мокшанцев 2003: 121]. Таким образом, при манипуляции использование риторических приемов является элементом рекламного сообщения, способствующим принятию решения, противоречащего подлинному желанию потребителя.

Рассмотрим конкретные виды применения риторических фигур, используемые при создании рекламных текстов. Заметим при этом, что в данной работе рекламный текст как элемент рекламного сообщения рассматривается в «чистом языковом аспекте», т. е. без синтеза с прочими невербальными методами воздействия (формой, изображением, цветом, запахом и т.д.) и таким образом, что «объект может извлечь различные корпуса из дискурсной поверхности (корпус слов, корпус фраз того или иного типа, корпус... вербального мышления, прагматический аспект и/или системный аспект, функции слова — номинативную и/или обобщающую и т.д.)» [Серио 2001: 555]. В данном случае под дискурсом понимается «воздействие высказывания на его получателя и его внесение в «высказательную ситуацию» (что подразумевает субъекта высказывания, адресата, ...определенное место высказывания)» [Головко 2005: 114].

Один из видов использования риторических фигур — прием отстранения («его применение обусловлено тем, что вещи, воспринимаемые постоянно, ежедневно, теряют часть своих смыслов и значений — как семантических, так и эстетических. И для того чтобы увидеть эту вещь, узнать ее, необходимо перевести ее (вещи) значение из одного семантического ряда — знакомого, привычного — в другой, связывая ассоциативным путем его старое значение с новым видением, отстраняющим прежнее») [Костина 2003: 141]. Риторические фигуры, используемые при приеме отстранения, можно классифицировать следующим образом: «1) морфологические, возникающие на основе отклонения от знака (слова), 2) синтаксические — отличающиеся от грамматического кода, 3) семантические — от смысла, 4) логические — от принципов мышления» [Борев 1998: 240].

К риторическим фигурам первого типа можно отнести синонимию, неологизмы, диалектизмы или жаргон, каламбур, анаграмму, палиндром. К фигурам второго типа — эллипсис, сокращение синтаксических знаков и опущение союзов, амплификацию, анафору, хиазму, инверсию, пермутацию. К фигурам третьего типа (тропам) — метафору, сравнение, оксюморон, метонимию. И наконец, к фигурам четвертого типа — гиперболу, аллеорию, отрицание, эвфемизм.

Еще один стилистический прием, использующийся в рекламных текстах не менее редко, чем отстранение, — прием аллюзии (воспроизведения «какой-либо части текста (формы, смысла, цитаты), заимствованного из известных книг, фильмов, пословиц, поговорок, крылатых выражений, сюжетов...») [Костина 2003: 142].

Таким образом, риторические приемы, синтезированные в художественный текст рекламного сообщения, позволяют усилить скрытые в нем конструкции внушения и манипуляции сознанием потребителя информации. При этом данный синтез (в совокупности с задействованием в художественном рекламном тексте различных стереотипов и методов нейролингвистического программирования) настолько органичен, что зачастую довольно сложно провести четкую грань между отдельными его элементами.

Использованная литература

1. *Бореев Ю.Б.* Эстетика. 4-е изд. М., 1988.
2. *Головкин Б.Н.* Деловые издания: Информационный менеджмент массовой коммуникации. СПб., 2005.
3. *Джозуэтти Г.С., О'Доннел В.* Пропаганда и внушение // Реклама: внушение и манипуляция: Медиа-ориентированный подход: Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. Самара, 2001.
4. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 2000.
5. *Костина А.В.* Эстетика рекламы. Учебное пособие. М., 2003.
6. *Мельник Г.С.* Психологические эффекты СМИ // Реклама: внушение и манипуляция. Медиа-ориентированный подход: Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. Самара, 2001.
7. *Мокшанцев Р.И.* Психология рекламы: Учеб. Пособие / Под ред. М.В. Удальцова. М. Новосибирск: Сибирское соглашение, 2003.

8. *Серво П.* Анализ дискурса во Французской школе (дискурс и интердискурс) // Семиотика: антология / Сост. Ю.С. Степанов. Академический проект. Екатеринбург, 2001.
9. *Тищенко И.Р.* Рекламный заголовок в лингвистическом зеркале // Анатомия рекламного образа / Под общ. ред. А.В. Овруцкого. СПб., 2004.
10. *Тулупов В.В.* Реклама в коммуникационном процессе: Курс лекций. Воронеж: Кварта, 2003.
11. *Шатин Ю.В.* Построение рекламного текста. 2-е изд. М., 2003.

РЕЧЕВОЙ ЖАНР ПОЗДРАВЛЕНИЯ: ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.С. Кудрякова

На сегодняшний день в лингвистике проблеме этикета посвящено много работ. Мы считаем, что существует еще один подход к анализу речевого пространства этикета — жанроведческий, который предполагает рассмотрение не только языковых показателей этикетных выражений, но и ролей участников коммуникативной ситуации — адресата и адресанта.

В качестве базовой схемы для анализа этикетных речевых жанров (РЖ), в частности РЖ поздравления, можно использовать модель Т.В. Шмелевой, учитывающей следующие составляющие: коммуникативную цель, образ автора, образ адресата, образ времени (прошлого и будущего), языковое воплощение [Шмелева 1997: 88–99]. Материалом для нашей статьи послужили тексты, представленные на современных поздравительных открытках.

1. Коммуникативная цель (намерение говорящего) в нашем случае — составить эпидейктическую речь: поздравить, высказать пожелания адресату. Согласно А. Вежицкой, на языке семантических примитивов концепт РЖ поздравления расшифровывается так: «Знаю, что произошло нечто хорошее, что хорошо для тебя; думаю, что это произошло потому, что ты что-то сделал; думаю, что ты по этой причине рад; говорю: и я по этой причине рад; говорю это, потому что хочу, чтобы тебе было приятно» [Вежицкая 1997: 104]. По данным «Словаря русского речевого этикета», поздравление выражается различными риторическими формулами: «*Поздравляю (Вас,*

тебя) с (праздником, днем ангела); *позволь/-те / разреши/-те (Вас, тебя) поздравить с...; имею счастье поздравить (Вас с...); хочу (хотелось бы) поздравить*» и пр. [Балакай 2001: 366].

2. «**Образ времени**» в РЖ поздравления традиционно связан с датами различных событий

3. **Образ автора.** Языковая личность говорящего проявляется на нескольких уровнях воплощения РЖ поздравления. Прежде всего, «фатическая речь максимально приближает нас к личности говорящего», так как, с одной стороны, она представляет собой «автоматически совершаемое этикетное действие», а с другой — отмеченное индивидуально-авторской манерой повествование «с установкой на язык» [Винокур 1993: 7]. РЖ поздравления может быть организован как с помощью готовых «поздравительных клише и штампов», так и с помощью индивидуально-авторских языковых средств. В мире современной полиграфической продукции существует хорошо разработанная серия поздравительных открыток с готовыми текстами: *С радостным событием поздравим, / Пожеланий праздничный букет / Из сердечных, добрых слов составим — / Счастья и удачи, долгих лет!* Использование таких текстов снижает возможность для проявления креативных способностей языковой личности, нивелирует языковую индивидуальность, а сам поздравительный текст приближается к языковому штампу. По мнению М.М. Бахтина, креативность языковой личности проявляется прежде всего во внесении изменений в жанровые составляющие, в сознательном нарушении законов жанра и создании новых смыслов, то есть в творческом использовании жанровых возможностей [Бахтин 1979: 244]. Именно такие кардинальные изменения в жанровую форму чаще всего приносят поэты или писатели. Например, стихотворение М. Цветаевой «С Новым Годом, Лебединый стан...» по форме представляет собой речевой жанр поздравления, а по содержанию — плач о том, что безвозвратно ушло: *С Новым Годом, Лебединый стан! // Славные обломки! // С Новым Годом — по чужим местам — / Воины с котомкой!* [Цветаева 1997: 8–9].

Еще одним ярким способом выражения языковой личности становится выбор номинации адресата. Например, употребление в роли номинации слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, вариативность имени собственного: *мое солнышко, доченька, дорогая сестренка; Наталья — Наташенька, Валя — Валюша, Николай — Коленька.*

Воля автора также реализуется в выборе формы языкового воплощения речевого жанра. Текст может быть написан стихами или

прозой, он может иметь шуточный или официально-деловой характер; иногда даже происходит смешение жанров, как, например, в шуточном новогоднем поздравлении-рассуждении: *Хотелось купить тебе хороший подарок на Новый год, но это так сложно! Вдруг тебе не понравится? Вдруг у тебя это уже есть? Вдруг ты подумаешь, что я скряга? И тут меня осенило... Нет подарка — нет проблем! С Новым годом!* Такие поздравительные тексты в настоящее время стали атрибутом массовой культуры.

4. Образ адресата. Структура РЖ поздравления во многом зависит от того, к кому обращается коммуникант. Можно выделить следующие группы адресатов: близкие родственники (мама, папа, брат, сестра, бабушка, бабушка), друзья, организация или ее представитель. При обращении к родственникам рекомендуется использовать эмоциональные эпитеты (*дорогой, любимый, милый, родной*), слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, на синтаксическом уровне выделять обращение восклицательным знаком. Дополнительным средством выделения собеседника является выбор открытки с его номинацией: *бабушке, любимой внучке, дорогому папе* и т.п.

5. Языковое воплощение.

Языковым маркером данного РЖ является перформативный глагол *поздравлять*, который выполняет несколько функций: 1) обозначает общую речевую ситуацию; 2) определяет ее цель; 3) указывает на ситуативные роли адресата и адресанта. Кроме того, языковыми показателями ситуации поздравления на поздравительных открытках выступают надписи: *С любовью и нежностью; Желаю счастья, С наилучшими пожеланиями* и др. Общая цель РЖ поздравления может конкретизироваться в зависимости от тематической направленности поздравительного текста, которую задают праздники: традиционные гражданские (*Новый год, Восьмое марта, День защитника Отечества* и др.); православно-религиозные (*Рождество, Пасха*); молодежные (*День святого Валентина*); профессиональные (*День учителя, День медицинского работника, День нефтяника*); личные праздники (*день рождения, юбилей, день свадьбы*). Например, для новогодней поздравительной открытки характерны следующие надписи: *Чудес в Новом году; С Новым годом! С годом Дракона!; Счастливого Нового года и Рождества; Я уже загадала новогоднее желание! Будь со мной всегда; С Новым годом! Радости и счастья, надежды и добра в наступающем году.* Пасхальная открытка порадует адресата традиционными пожеланиями, в которых используется церковная лек-

сика: *Христос Воскресе!*; *С праздником Святой Пасхи*; *С Днем Святой Пасхи*. Цель поздравительной надписи — обозначить общую ситуацию поздравления, эмоционально воздействовать на адресата, создать одухотворенную атмосферу праздника.

Личность говорящего раскрывается в языке, точнее, в выборе языковых средств для реализации своего замысла. Эпидейктический текст поздравления может иметь несколько вариантов: 1. Традиционные поздравительные тексты, написанные стихами или прозой: *Пусть судьба, словно добрая фея, / Все желанья исполнит скорее, / Будет праздничным, ярким весь год, / И от радости сердце поет!* 2. Нетрадиционные или шуточные поздравления: *С днем рождения порадует адресата таким шуточным стихотворением: Тащусь к тебе, тащусь от тебя! И даже порой фонарею любя! Или еще: Пусть тебе по жизни катит! // Пусть тебе капуста хватит! // Пусть огромная любовь / Будет яркой как морковь!*

Современные шуточные поздравительные послания, как правило, имеют сложную жанровую организацию. Часто РЖ поздравления сочетается с каким-либо другим РЖ, что придает тексту дополнительную экспрессию и выразительность: 1. РЖ поздравления + комплимент: *Больше всего на свете мне нравится твоя улыбка. С днем рождения!* 2. РЖ поздравления + самопрезентация: *Ну посмотри, разве я не хорош? Вряд ли ты лучше кого-то найдешь!* 3. РЖ поздравления + предупреждение: *И уносят меня, и уносят меня в звенящую светлую даль. Три белых коня, три белых коня... Минздрав предупреждает: встречая Новый год, не перестарайтесь.* 4. РЖ поздравления + астрологический прогноз: *Весы на карте звездной / Уравновесят смех и грусть. // И все-таки в твоём прогнозе / Смех и веселье перевесят пусть! // Венера же — твоя планета — // Тебе всегда поможет в этом.*

Итак, РЖ поздравления — эпидейктический древний и в то же время постоянно меняющийся текст, роль которого в обществе неизмеримо высока.

Использованная литература

1. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета: 2-е изд., испр. и доп. М., 2001.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 99–112.

4. *Винокур Т.Г.* Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993. С. 5–28.
5. *Цветаева М.* Собрание сочинений. Т. 2. М., 1997.
6. *Шмелева Т.В.* Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88–99.

НАРРАТИВ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ (на примере обвинительных речей А.Ф. Кони)

Т.В. Князькова

Риторический аспект изучения профессиональной речи занимает центральное место в современной риторике, так как именно для профессионала является наиболее значимым гарантированный успех выступления и поэтому самым сложным в достижении.

Современность столкнулась с такой проблемой, когда исчезло отношение к речи как к особому рода способу трансляции собственного творческого начала и умение говорить стало элитарным.

Сложившаяся ситуация заставляет обратить внимание на опыт известных ораторов прежних времен. Так, для изучения юридической речи как эффективного профессионального поведения мы выбрали творчество А.Ф. Кони (его судебные речи 1868–1893 гг.). Цель речей, произносимых в судебных прениях, связана с необходимостью юридической оценки события. Поэтому можно говорить о нарративной природе судебного дискурса.

На настоящий момент нет однозначного определения нарратива. Это обусловлено тем, что существует множество нарративных форм, которые не поддаются единому описанию. Однако все нарратологи сходятся на том, что нарратив — это любая форма высказывания о событии, будь то анекдот, сказка, учебник по истории или речи политиков и юристов (Р. Барт, П. Рикер, Е.Г. Трубина, В.И. Щеров и т.д.). Каждая из нарративных форм реализуется в определенных условиях, что позволяет говорить о художественном нарративе (описывающим художественный мир), историческом нарративе (нарративе научных и популярных текстов об истории), поли-

тическом нарративе (в выступлениях политиков), юридическом нарративе (в речах юристов). Все эти формы дискурса связаны с осмыслением события или ряда событий и реализацией точки зрения на него/них в тексте.

Нарратив — это реализующаяся в определенной сфере форма дискурса, через которую осуществляется как собственно-авторская, так и несобственно-авторская точка зрения на событие. Подчеркнем, что событие никогда не рассказывается «просто так», акт рассказывания всегда преследует какую-то цель. Поэтому важным моментом в изучении нарратива является тот факт, что нарратив «не просто отображает события, но формируется вокруг событий, включает в себя аналитическую составляющую» [Янков, 1997: 13].

В отношении многих из нарративных форм были предприняты попытки описания. Много внимания уделяется художественному нарративу (В. Шмид, П. Рикер, Ж. Женетт и др.). Исторический нарратив стал предметом изучения работ П. Рикера, К.Э. Штайна, И.В. Янкова. Попытка описания особенностей политического нарратива была предпринята в кандидатской диссертации А.Б. Ряповасовой.

Недостаточно изучен юридический нарратив. В нашем понимании юридический нарратив — это изображение точки зрения оратора на событие правонарушения, обусловленное ситуацией судебных заключительных прений и воплощенное в судебных речах прокурора и адвоката. В соответствии с указанным определением можно отметить следующие черты, определяющие своеобразие юридического нарратива А.Ф. Кони:

1. Понятность изложения.
2. Доказательство виновности подсудимого.
3. Установка на детальное рассмотрение всех вопросов, возникших в ходе судебного расследования.

Тот факт, что речи были произнесены в суде присяжных, обуславливает особенности нарративной системы, которая направлена на разъяснение смысла компонентов события и, как результат, провоцирует слушателя на оценку виновности подсудимого. Поэтому оратор должен представить их в определенном порядке. Дальнейшее обоснование собственной позиции осуществляется через единство и раздельность нарративных уровней: 1. события, 2. истории, 3. рефлексии и 4. событийного целого.

На данных уровнях выполняются следующие функции: уровень события предполагает название оратором своей позиции по делу

(или «введение темы») и выражается следующим образом: «свершилось преступление <...>»; «подсудимый предан вашему суду по обвинению <...>»; «Обвинительная власть полагает, что <...>»; «Преступление это есть <...>». Уровень истории нацелен на представление материалов судебного следствия: «Свидетельские показания рисуют нам <...>»; «известно из дела, что <...>»; «по страницам дневника можно проследить, как <...>»; «у нас есть о подсудимом данные и в письмах, и в показаниях свидетелей». На уровне рефлексии решаются вопросы о виновности подсудимого: «Такова роль подсудимого в этом деле»; «Могло ли преступление произойти без участия подсудимого?»; «Виновность подсудимого доказывается <...>». Уровень событийного целого формирует вывод: «Обвинение мое окончено <...>. Заключая его <...>»; «В заключение мне остается сказать несколько слов» и т.д.

Очевидно, что доказательство разворачивается на уровне истории и уровне рефлексии, отражающих результаты дискурсивного мышления говорящего. Под «дискурсивным мышлением» вслед за К.Р. Поппером понимается «человеческий способ познания, состоящий в том, что мы в ходе некоторого рассуждения, которое требует времени, шаг за шагом разворачиваем нашу аргументацию» [Поппер 2002: 131]. В свою очередь, уровни события и событийного целого выполняют функции оформления и создания заверщенного высказывания.

При этом совершенствование ораторского мастерства А.Ф. Кони связано с тем, что все вышеперечисленные уровни трансформируются в отдельные этапы повествования. Иными словами, уровень события преобразуется в заголовок, уровни истории и рефлексии — в основное содержание, а уровень событийного целого — в заключение / послесловие. Этот факт отражает адаптацию нарративной системы к выполнению риторической функции — перцептивно выпуклому изображению события.

Таким образом, нарративная система — это самонастраивающаяся на выполнение риторической функции система, состоящая из четырех уровней изложения события, каждый из которых решает часть ораторской задачи, а вместе позволяющих достигнуть основной цели: сделать высказывание убедительным.

Поэтому важно демонстрировать событие не как факт реальности, а как результат фокусирующего и определяющего взгляда оратора, за счет чего адресат может видеть событие в том же ракурсе, что и говорящий. Благодаря этому нарративно организованное вы-

сказывание становится «сообщающе определяющим показыванием» [Хайдеггер, 2002: 156], где «показывание» — это указание на предмет речи (событие), «определяющее» предполагает осмысление события (доказательство виновности подсудимого в совершении преступления), «сообщающе» — отражает процесс передачи способа видения события другому человеку.

Речи А.Ф. Кони демонстрируют творческий потенциал использования нарратива как формы профессионального дискурса.

Использованная литература

1. *Кони А.Ф.* Собрание сочинений. Т. 3: Судебные речи. М., 1967.
2. *Поппер К.Р.* Объективное знание. Эволюционный подход. М., 2002.
3. *Хайдеггер М.* Бытие и время. Спб., 2002.
4. *Янков И.В.* Нарратив в историческом освоении действительности: феномен обновления и социокультурный смысл: Дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 1997.

МЕНТАЛЬНЫЙ РЕЧЕВОЙ ПОСТУПОК — УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

З.И. Курцева

Определяя понятие нравственной культуры, Ю.В. Рождественский писал: «Нравственная культура личности выражается прежде всего в способности человеческого духа к самооценке своих чувств, мыслей и поступков, в сознании соответствия или несоответствия собственных помыслов и поступков моральным ценностям» [Рождественский 2002].

Оцениваем же мы свои помыслы, поступки прежде всего во внутренней, «мысленной» речи. Человек сначала в мыслях воспроизводит в памяти какие-либо события, переживает, оценивает, думает, размышляет и только потом осуществляет замысленное во внешней речи, для того чтобы повлиять на взгляды, изменить отношение к каким-либо фактам и явлениям, склонить к действиям и поступкам того, кому обращены его слова.

Размышления человека на уровне внутренней речи мы считаем ментальным речевым поступком. Определим понятие «ментальный речевой поступок».

Ментальный речевой поступок как один из видов речевого поступка [Курцева 2004] являет собой нравственные размышления человека на уровне внутренней речи о том, что и как сказать в кризисной ситуации в предполагаемом будущем, а также оценку, анализ прошлого: анализ собственного речевого поведения (самообвинение и самообличение либо самоуспокоение и самоубеждение и т.п.) и оценку речевого поступка другого.

Человек должен «хотя бы внутренне только поступать». Поступок-мысль имеет право на существование, «активен поступок в действительно единственном продукте, им созданном (реально действенном действии, сказанном слове, помысленной мысли...)» [Бахтин 1995].

Внутренняя речь, слово, как пишет М. Бахтин, «сопровождает и комментирует всякий идеологический акт», все процессы понимания не осуществляются без участия внутренней речи [Волошинов (Бахтин М.М.) 1993].

Действительно, реальный речевой поступок не мыслится без ментального, а ментальный речевой поступок есть то главное, что, подобно колосу, зарождается внутри нас, зреет и произрастает, становясь реальным высказыванием. «Все существенное внутри, — утверждает М.М. Бахтин, — а внешнее может стать существенным, лишь став сосудом внутреннего, выражением духа» [Волошинов (Бахтин М.М.) 1993].

Заметим, что одни ментальные речевые поступки могут служить психологической и речевой основой для поступка реального, а другие — так и останутся нереализованными, не перейдут в речь внешнюю и не станут реальными речевыми поступками.

При рассмотрении речевого поступка в целом и ментального речевого поступка в частности приоритетной нравственной категорией для нас является *совесть*: мы говорим, ведем внутренний диалог с совестью; мы теряем совесть; нас совесть мучит, терзает, грызет, судит и т.п. [Курцева 2005].

Именно совесть побуждает нас совершать те или иные речевые поступки либо «отвращает» нас от них: «...то, что открывается нам благодаря совести, еще не осуществлено, поскольку его реализация лишь предстоит» [Франкл 1999].

Зачастую наши добрые помыслы остаются нереализованными. Проведенный опрос студентов 2 курса филологического факультета подтвердил наши прогнозы: большинство респондентов (87%) ответили, что ментальных речевых поступков, в отличие от реальных, у них больше. Назовем причины, которые являются препятствием для реализации интенции субъекта:

— во-первых (и эта причина превалирует над другими), чувство нерешительности:

«не хватает силы духа совершить задуманное»;

«проще говорить со своим “Я”. Часто бывает, что подумал про себя, а потом не решаешься сказать об этом вслух»;

«иногда не хватает смелости реализовать их» (ментальные речевые поступки);

— во вторых, потеряно время:

«реакция на какую-либо ситуацию или действие запаздывает»;

«когда хочешь сказать, а момент ушел»;

— в-третьих, отсутствие удобного момента для совершения реального речевого поступка:

«не было случая высказать свои убеждения»;

«хотела посоветовать, но поняла, что в настоящий момент лучше промолчать»;

— в-четвертых, опасение, что возникнет непонимание со стороны адресата:

«часто это не встречает ни понимания, ни какого-либо отклика»;

«прекрасно понимаю, что мои слова бесполезны: все равно поступит по-своему».

Анализ ответов на вопрос, какие речевые поступки (реальные или ментальные) студенты совершают чаще, и частные беседы позволили выделить основные факторы, препятствующие переходу ментального речевого поступка в реальный:

1. Фактор субъекта. Нерешительность, неуверенность, страх и т.п. не позволяют адресанту совершить реальный речевой поступок.

2. Фактор своевременности. Субъект осознает, что его намерения будут бессмысленны, так как потеряли свою воздействующую силу. Однако заметим, что для ментального речевого поступка само зарождение поступка-мысли, диалог с совестью — это уже поступок человека, стремящегося быть в ладу со своей совестью.

3. Фактор случая. Внутренняя речь, отражающая нравственную позицию адресанта, не может быть реализована в силу объективных либо субъективных обстоятельств.

4. **Фактор объекта.** Адресант предполагает, что его коммуникативные намерения не будут восприняты адекватно, и это препятствует переходу ментального речевого поступка в реальный.

Обратимся к примеру, иллюстрирующему ментальный поступок, так и оставшийся на уровне внутренней речи.

Спустя много лет учительница вспоминает о своем бывшем ученике, прямом, честном, но приносившем ей немало хлопот.

— *Сколько лет вашей внучке? — спросила сестра Маша.*

— *Шесть с половиной.*

— *Осенью должна была пойти в школу?*

«Почему д о л ж н а б ы л а? Она пойдет в школу... — говорила я себе. — Ваня Белов спасет ее! Теперь, когда я до конца поняла его... Когда до конца поверила... Он не может ее не спасти!»

На круглых часах было семь минут третьего.

«Он помнил лишь о себе. И о своих выдумках...» — сказала я как-то внучке.

Это была неправда. Он думал о других гораздо больше, чем д р у г и е о нем.

Но для Вани это было не важно: совершая свои «спасательные экспедиции», он никому ни за что не платил и ничего не желал взамен.

Сейчас он думал о моей внучке. И спасал ее.

«Безумству храбрых поем мы песню!» — как бы в шутку цитировал он. Но никогда не совершал безумств ради себя. Почему лишь в больнице я поняла это?

Неужели непременно должна случиться трагедия, чтобы мы поняли, к т о может нас от нее спасти?

На виду у большой беды мне хотелось исповедаться перед собой и найти искупление.

Я помнила слова мудрейшего Монтеня, сказавшего о своих глазах: «Нет на свете другой пары глаз, которая следила бы за мной так же пристально».

Мои глаза тоже были в тот момент очень пристальны... и недовольны мною» (А. Алексин. Третий в пятом ряду).

Ваня Белов... Однако доктором, спасшим внучку героини, оказался однофамилец Вани. Воспоминания сына, учившегося прежде с ним, побудили немолодую учительницу найти Ваню и заглядить свою вину перед бывшим учеником, которого всегда считала «злым гением».

«Неужели человек стремится все на свете осознать с позиций с во и х интересов? Да нет... Ваня Белов это опровергает.

Я не стану ждать возвращения сына. Я сама найду Ваню. Сама!»

Однако намерения героини не удалось реализовать.

«Ванина мама подошла к столу, выдвинула ящик и протянула мне небольшой листок. Бумага была серая и шершавая.

Там было написано, что 27 апреля 1945 года их сын, Иван Андреевич Белов, пал смертью храбрых в боях за город Пенцлаву.

Я никогда не слышала о таком городе...»

Благие намерения учителя уже не смогли воплотиться в реальный речевой поступок, однако «несвоевременным» он оказался лишь для объекта, с позиции же субъекта внутренняя борьба, желание разобраться в своих суждениях есть свидетельство того, что адресант все-таки готов был признать свою вину.

Итак, можно заключить, что диалог голоса совести и голоса субъекта приводит либо не приводит ментальный речевой поступок в «обозримое высказывание» в силу наличия/отсутствия одного из факторов, влияющих на реализацию коммуникативного намерения адресанта.

Значимость ментального речевого поступка в формировании нравственного сознания субъекта, совершенствования личности велика. Диалог, происходящий во внутренней речи, свидетельствует о потенциальных возможностях человека совершить реальный речевой поступок, готовности постигать нравственную культуру через самосознание, самооценку и самоконтроль.

Использованная литература

1. *Бахтин М.М.* Философия поступка // Человек в мире слов. М., 1995.
2. *Волошинов В.Н.* (Бахтин М.М.) Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. М., 1993.
3. *Курцева З.И.* Речевой поступок // Русская словесность. 2004. № 5.
4. *Курцева З.И.* Голос совести и ментальный речевой поступок // Школа профессора Т.А. Ладыженской: Коллективная монография / Под ред. Н.А. Ипполитовой, З.И. Курцевой, Ю.В. Щербининой. М., 2005
5. *Рождественский Ю.В.* Словарь терминов: (Общеобразовательный тезаурус): Мораль: Нравственность: Этика. М., 2002.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. М., 1999.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВЫМ ЖАНРАМ В ШКОЛЬНОЙ РИТОРИКЕ

Н.В. Ладыженская

Мы живем в мире речевых жанров, но не всегда умеем пользоваться ими. Наверное, многие из вас обращали внимание на то, что школьники (и не только они) затрудняются продуцировать такие *речевые жанры* — разновидности текстов, как *отзыв, письмо (личное или официальное), выступление в дискуссии, поздравление, информационное сообщение, устный или письменный доклад* и т.д.

Не случайно в Требованиях к уровню подготовки выпускников стандарта по русскому языку включены «основные жанры разговорной речи (рассказ, беседа, спор), научного (отзыв, реферат, выступление), официально-делового (расписка, доверенность, заявление) стилей». А формирование коммуникативной компетенции, согласно этому документу, предполагает «использование языка в различных сферах и ситуациях общения», это, по существу, означает, что школьники должны уметь создавать адекватные ситуации речевые жанры.

Таким образом, овладение актуальными для школьников речевыми жанрами становится общепринятым элементом современного филологического образования. Этому в значительной мере мы обязаны исследованиям лингвистов XX и XXI веков: М.М. Бахтину, Г.И. Богину, В.Е. Гольдину, В.В. Дементьеву, К.А. Долинину, Т.В. Матвеевой, К.Ф. Седову, О.Б. Сиротининой, М.Ю. Федосюку, Н.И. Формановской, Т.В. Шмелевой и многих других.

Однако методическая система формирования умений продуцировать речевые жанры разных стилей еще недостаточно реализована в школьных учебниках по русскому языку.

Поэтому мы остановимся на возможном решении этой проблемы, предлагаемом в учебниках по школьной риторике для 1–11 классов под редакцией Т.А. Ладыженской*. Ею впервые *речевой жанр* выделен как дидактическая единица в методической системе обучения успешному общению.

Конечно, в небольшой статье не представляется возможным уделить внимание всей системе обучения речевым жанрам. Мы

* Все учебники с 1 по 11 классы имеют грифы «Рекомендовано» или «Допущено» МО РФ, они выпущены издательствами «Ювента»-«Баласс» в 1992–2004 гг.

затронем лишь вопрос формирования понятия *речевой жанр*, умений применять знания о речевых жанрах на практике.

Общеизвестно, что *речевой жанр* — разновидность текста, который обладает признаками текста, но кроме этих признаков имеет и свои особенности. *Речевой жанр*, как текст ярко выраженной коммуникативной направленности, создается говорящими и пишущими в соответствии с их коммуникативной задачей, ролевыми характеристиками коммуникантов, различными обстоятельствами ситуации (в том числе временем и местом общения).

Таким образом, в программу обучения речевым жанрам включаются не только понятие о речевом жанре, сведения о различных жанрах, актуальных для школьников, но и работа над текстом как целостным речевым произведением. Эта работа способствует формированию ряда важных общеучебных умений (выделять главное, извлекать нужную информацию, осуществлять компрессию текста и т.д.).

Слово «сочинение» в риторике не употребляется. Оно возникло в методике как наименование, обозначающее разновидности текстов, создаваемых учениками на основе наблюдений, жизненного опыта, воображения и т.д. Вместо слова *сочинение* в риторике четко обозначается *речевой жанр*:

напишите *рассказ, поздравление*;

подготовьте *информационное сообщение, приветственное слово, доклад*;

продумайте выступление в *дискуссии* и т.д.

Работа над конкретным речевым жанром сочетается с углублением понятия *текст*, формированием текстовых умений. Не случайно большое внимание уделяется анализу текста (речевого жанра) — его *темы, заголовка, основной мысли, структурных частей* (в том числе абзачных выделений), *ключевых слов*. Работа над такими признаками текста, как тема, заголовок, основная мысль и т.д., продолжается на всем протяжении обучения риторике. Так, например, к типам заголовков мы обращаемся в 1-м классе, знакомя младших школьников с *заголовком-темой* и *заголовком-основной мыслью*; в 7-м классе, когда вводим понятие *заголовков-ассоциация*; в 10-м классе (в главе «Заголовочный комплекс»), когда показываем особенности *сложных заголовков* (включающих несколько разных по функциям заголовочных элементов).

Понятие *речевого жанра* как разновидности текста, умений продуцировать *конкретные речевые жанры* формируются постепенно. Можно выделить три основных этапа.

- В начальной школе мы не употребляем наименование *речевой жанр*, младшие школьники знакомятся с текстом, его признаками. В первом и втором классах мы показываем разнообразие текстов, существующих в жизни, на известных детям образцах: *загадках, считалках, скороговорках, вывесках, пересказах*; говорим о жизненных ситуациях, в которых уместны *приветствие, прощание, благодарность, извинение, просьба, вежливый отказ*. Мы учим продуцировать эти жанры в зависимости от отношений коммуникантов (знакомые или незнакомые люди, родственники или посторонние). В третьем классе уделяется большое внимание коммуникативной задаче создаваемых в разных ситуациях текстов; мы называем некоторые задачи: сообщить, посоветовать, поздравить, попросить, поделиться мыслями, чувствами и т.д. Мы стараемся научить школьников обдумывать свою коммуникативную задачу, строить свое высказывание в соответствии с ней.

- В средней школе ученики вспоминают изученные в начальной школе разновидности текстов, уделяют много времени заданиям, формирующим текстовые общеучебные умения.

Понятие о речевом жанре как разновидности текста раскрывается в шестом классе, при этом уделяется внимание таким жанрообразующим признакам, как коммуникативная задача, ролевые характеристики коммуникантов. Мы показываем многообразие речевых жанров, формируем установку на выбор эффективного в данной ситуации речевого жанра.

В средней школе продолжается работа по формированию умений продуцировать *конкретные речевые жанры*, актуальные в жизни школьников:

- ⇒ *информационные: ответы на уроках (определение, описательная характеристика, развернутый ответ и т.д.), подробный и сжатый пересказ, беседу (по тематике учебных предметов), конспект, тезисы прочитанного текста, реферат, доклад, заявление, протокол, расписку, доверенность, официальное письмо, деловые автобиографию и характеристику и т. д.;*
- ⇒ *воздействующие: похвальное слово, знакомство в неофициальной обстановке, совет, вежливое возражение, утешение, личное письмо, дискуссию, дружескую беседу, застольное слово, этикетные (повторение) и т. д.;*

- ⇒ информационно-воздействующие: *афишу, отзыв, рецензию, заметку, репортаж, газетные зарисовки с фотографиями или рисунками, интервью, дневниковые записи, экскурсионную речь* и т. д.
- В старшей школе происходит систематизация и углубление изученного: углубляются сведения о речевом жанре, жанро-образующих признаках; сферах употребления речевых жанров, их стилевых особенностях. Школьники знакомятся с характеристикой изученных речевых жанров по различным основаниям (по коммуникативной задаче, по стилю, по особенностям подготовки).

Выпускники учатся продуцировать такие речевые жанры, как *резюме, деловое письмо, рекламу, эссе, проблемную статью, тезисы предстоящего информационного сообщения, доклада* и т.д. Учащиеся знакомятся с *жанрами обидного общения (угрозой, упрёком и т.д.)* и способами преодоления их отрицательного воздействия. Для подготовки выпускников к продолжению образования изучается *лекция*, ученики овладевают приемами ее слушания.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что жанровые коммуникативные умения чрезвычайно важны с точки зрения настоящей и будущей жизни выпускников, их общения в самых различных сферах. Мы считаем, что именно овладение речевыми жанрами — ключ к успешному общению.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ХУДОЖНИКА-ИЛЛЮСТРАТОРА КАК РЕЧЕВОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Т.Л. Лейниш

В условиях обновления содержания гуманитарного образования к учителю-словеснику предъявляются высокие требования. Поэтому в период обучения в педагогическом вузе, на наш взгляд, следует создавать у студентов установку на формирование особых коммуникативных умений, необходимых учителю русского языка и литературы для создания и использования творческого портрета художника-иллюстратора на уроках словесности. Актуальность данной проблемы обусловлена следующим.

Во-первых, современная педагогическая общественность одно-значно наблюдает у школьников снижение интереса к чтению художественных произведений. Вместе с тем при изучении произведения иллюстрация не воспринимается полноценно, основное внимание уделяется вербальному тексту, следовательно, не осваивается **соавторство** писателя и художника-иллюстратора.

Во-вторых, анализ методических рекомендаций Е.Н. Колокольцева, А.Т. Сотникова, Н.Н. Щирякова и других; школьных пособий по литературе под редакцией Г.И. Беленького, В.Я. Курдюмовой, В.П. Полухиной и других позволили нам установить, что их авторы предлагают обращаться к иллюстрации, но, как создавать высказывание о мастере рисунка, в источниках не говорится.

В-третьих, наблюдение за практической деятельностью учителей показывает, что на уроках словесности может успешно осуществляться связь художественного текста и иллюстрации как вспомогательной поликодовой части, продолжающей художественное воздействие, начатое литературным шедевром. К тому же имеются психологические обоснования Н.Н. Волкова, П.М. Якобсона, подтверждающие проявление интереса именно к иллюстрируемой книге. Педагогический монолог о художнике-иллюстраторе является частотным в научно-популярной, методической литературе и речевой практике учителей, исследован жанр творческого портрета личности, однако собственно сам творческий портрет художника-иллюстратора не изучен ни на одном из уровней.

Мы полагаем, что урок словесности станет эмоциогенным, а изучение художественного произведения более эффективным, если студенту-филологу дать сведения о творческом портрете художника-иллюстратора как речевом жанре, научить создавать и использовать его на уроке.

На основе анализа работ Л.Г. Антоновой, М.М. Бахтина, Н.Д. Десяевой, И.В. Журавлевой, М.Н. Кожиной, Т.А. Ладыженской, Т.В. Матвеевой, М.Ю. Федосюка, Т.В. Шмелевой и других мы определили творческий портрет художника-иллюстратора как жанровую разновидность творческого портрета личности, который обладает отличительными признаками, позволяющими выделить его в самостоятельное высказывание.

В результате анализа лингвистических источников установлено, что творческий портрет художника-иллюстратора обладает всеми текстовыми категориями (информативностью, тематическим и

смысловым единством, завершенностью, интеграцией и др.). Как жанр он имеет *комплексный* характер: его семантику составляют три части (сведения о писателе, информация о художнике-иллюстраторе и его творческой продукции), которые могут быть представлены в обязательных жанрах (иллюстрация и ее описание, биографические сведения, характеристика индивидуального стиля) и факультативных или их фрагментах (портретная характеристика, воспоминания, интервью и другие). Структура монолога состоит из пяти частей: педагогической установки, вступления, основной части, заключения, дидактической концовки. Творческому портрету художника-иллюстратора свойственны **жанрообразующие** признаки: 1) коммуникативная *интенция*; 2) образ *адресата/адресанта*; 3) *характер авторского изложения*; 4) *подготовленность* высказывания; 5) фактор *содержания*; 6) фактор *формальной организации*; 7) *место включения* в учебный процесс; 8) *время реализации* и **жанровоопределяющие**: *полицодовый* характер передачи информации; *факультативность* использования в учебно-речевой ситуации урока.

Для обучения студентов созданию и использованию творческого портрета художника-иллюстратора на уроках словесности мы предлагаем программу, которая учитывает уровень их психолого-педагогической, коммуникативной и методической подготовки. Она включает в себя три этапа.

Первый этап состоит из четырех занятий и предполагает выполнение итогового задания в ходе педагогической практики или в лабораторных условиях вуза. На данном этапе формируется умение создавать творческий портрет художника-иллюстратора. Студентам предлагаются задания аналитического, репродуктивного и творческого характера.

На *втором этапе* обучения проводится одно лабораторное занятие и индивидуальное консультирование. На *третьем* — актуализируются сведения о жанре, анализируются высказывания, которые студенты создавали на разных этапах обучения.

Итоговое задание заключается в подготовке высказывания о творческой личности художника-иллюстратора по предложенным темам и включение его в реальную учебно-речевую ситуацию в среднем и старших звеньях на педагогической практике 4 и 5 курсов, оценку эффективности использования.

На наш взгляд, подготовка педагогического монолога о художнике-иллюстраторе значительно расширяет представления будущих

учителей о формах профессионального взаимодействия, создает условия для проявления их творческого потенциала. Ценность предлагаемой программы обучения состоит и в решении общедидактических задач. Среди них повышение у студентов интереса к профессиональной деятельности, стремление искать способы формирования интереса учащихся к чтению художественной литературы и расширения знаний в области искусствоведения и др. Наш опыт показал, что яркий монолог учителя с уместным включением изобразительного компонента (иллюстрации) поможет читателю-школьнику обрести верных друзей — книгу и ее создателей, умеющих говорить об одном и том же в разноплановых системах образных средств.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Н.А. Лемяскина

В последние десятилетия активно развивается подход к обучению связной речи в свете теории речевой деятельности. Основными путями реализации данного подхода является формирование у детей умений составления высказываний (Е.А. Барина, М.А. Закожурникова, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.И. Политова, Г.А. Фомичева и др.) в первую очередь в устной форме.

Как отмечает Е.И. Пассов, целью обучения в школе следует считать развитие различных видов речевой деятельности как *средства общения*. Применительно к говорению это означает, что оно совместно с паралингвистикой (мика, жесты), проксемикой (движения, позы) служит средством осуществления устной формы общения. Обучать говорению, не обучая общению, не создавая на уроках условий речевого общения, нельзя. Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, который заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Причем речевой материал в любом его виде должен запоминаться и воспроизводиться на уроке в процессе выполнения

различных речемыслительных задач [Пассов 1991]. Именно на решение данных задач направлено обучение детей в рамках регионального предмета «Культура общения», преподаваемого в школах Воронежской области (с 1 по 9 класс).

Уже с начала обучения в школе (с 1 класса) для изучения коммуникативных умений детей проводятся наблюдения за их свободным общением. В процессе наблюдения обращается внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно, умение слушать собеседника и понимать его, умение ясно выражать свои мысли.

Обращается внимание на развитие следующих групп коммуникативных умений:

умение быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения;

умение правильно планировать свою речь, т.е. содержание акта общения;

умение находить адекватные средства для передачи этого содержания (верный тон, слова);

умение обеспечивать обратную связь.

На уроках учащиеся знакомятся с правилами, нормами, эталонами общения, анализируют акты общения, как чужие, так и собственные. Дети должны понять, *что* надо делать и говорить и *как*. Последовательность работы — в первую очередь формирование умений в области диалогической речи, которые должны стать основой для развития монологической речи. Далее — создание монологических высказываний репродуктивного характера под руководством учителя, воспроизведение готовых образцов, формирование элементарных представлений о структуре высказываний разных типов, затем — высказываний творческого характера с использованием различных приемов. Все эти задачи решаются в процессе практической работы учащихся на уроке, в процессе решения коммуникативных задач общения.

Практическая направленность предмета, учебно-методическое обеспечение, разработанная методика позволяют осуществлять системное формирование умений и навыков культуры общения и произвольной связной речи детей, а также в формировании эмоционального отношения к урокам по предмету. Характеризуя степень эмоционального отношения к урокам, можно сказать, что все дети вы-

деляют данный предмет как один из самых интересных (*мне нравится этот урок, потому что я могу рассказать, о чем хочу, и меня выслушают*).

Обучение строится на основе моделирования коммуникативных ситуаций. В процессе обучения происходит переход от конкретных ситуаций к моделям (сценариям и фреймам), абстрагированным от личного опыта. Методика обучения должна охватывать широкий спектр однотипных ситуаций с некоторыми переменными. С лингводидактической точки зрения задача заключается в том, чтобы, во-первых, научить осознавать альтернативы речевых действий и, во-вторых, научить выбору оптимальных вариантов. Для этого более реальной методической задачей представляется обучение на «отрицательном языковом материале», где можно наиболее убедительно продемонстрировать несоответствие результата и цели коммуникации. Задача педагога заключается в расширении знаний учащихся о различных типах речевых действий, в формировании умений и навыков их использования и интерпретации. Некоторые типы ситуаций, особенно ритуальные, допускают освоение и заучивание — вплоть до речевых формул. Другие могут быть продемонстрированы в виде удачных образцов, в которых целесообразно выявить обобщенную семантику, и т.п. Используемые методические приемы могут служить основой обучения и развития умений и навыков эффективного общения.

Значительному продвижению детей в уровне развития связной речи и общения, безусловно, способствует использование педагогами результатов теоретических исследований развития языковой личности младшего школьника в общении [Лемяскина 2004]. Опираясь на данные, полученные в результате описания коммуникативной личности младшего школьника по теоретической модели (включая такие параметры, как тематика, жанры, стратегии, нормативность общения, эмоциональность, оценочность, языковая и речевая рефлексия, лингвокреативность и др.), педагог может успешнее осуществлять диагностику уровня развития коммуникативной личности ребенка, планировать методическую работу, подбирать наиболее эффективные приемы обучения.

Таким образом, следует подчеркнуть взаимосвязь теоретических и лингводидактических исследований коммуникативной личности для процесса обучения и развития речевых и коммуникативных умений младшего школьника.

Использованная литература

1. *Лемякина Н.А.* Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника. Воронеж, 2004.
2. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод в обучении иноязычному говорению. 2-е изд. М., 1991.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ АНТИЧНЫХ РИТОРОВ К КАТЕГОРИИ АДРЕСАТА

В.Ю. Липатова

Всякое риторическое высказывание создается ритором для определенной аудитории, с тем чтобы, взаимодействуя с нею, воздействовать на нее. Следовательно, понятие «аудитория» (и по-разному соотносимые с ним понятия «слушатель» / «слушатели», «адресат») является важнейшей риторической категорией, с давних времен привлекавшей внимание теоретиков и практиков ораторского искусства. Именно «в античности были поставлены основные вопросы, определяющие лицо предмета риторики. Это отношения аудитории и оратора» [Рождественский 1997: 12].

Согласно воззрениям античной риторики, «речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается; оно-то и есть конечная цель всего (я разумею слушателя)» [Аристотель 1978: 24]. Таким образом, именно Аристотелем и именно в IV веке до н.э. был определен состав любой речи и соотношение ее компонентов, согласно которому важнейшим признается слушатель, адресат. Все последующие схемы и классификации опирались и опираются именно на эту аристотелевскую модель. Общая риторика на сегодняшний день определяется через содержание трех важнейших частей: «(1) учение о риторике; (2) учение об аргументации, то есть об отношении аргументов к аудитории, к которой они обращены и которая принимает решение об их приемлемости; (3) учение о риторическом построении, то есть о создании произведений слова» [Волков 2001: 10]. Как это видно из определения, особое значение придается мнению аудитории, к ко-

торой обращена речь, и подбору соответствующих аудитории аргументов, ибо именно она — аудитория — принимает решение о приемлемости / неприемлемости аргументов и присоединении / неприсоединении к мнению ратора.

Рассмотрим категорию адресата (в понятиях «аудитория» и «слушатель») с точки зрения Аристотеля и Цицерона. Конечной целью любых речей признается слушатель, или лицо, к которому обращается оратор. Исходя из позитивного определения риторики («Риторика... способна находить способы убеждения относительно каждого данного предмета...» [Аристотель 1978: 19]) и учета составных частей речевого действия, формулируются и способы убеждения. Одним из важнейших способов оказывается учет особенностей слушателя: «Что касается способов убеждения, доставляемых речью, то их три вида: одни из них находятся в зависимости от характера говорящего, другие — от того или другого настроения слушателя, третьи — от самой речи» [Аристотель 1978: 19]. Рассматривая эти способы убеждения, Аристотель постоянно обращается к роли слушателя: 1) «[Доказательство достигается] с помощью нравственного характера [говорящего] в том случае, когда речь произносится так, что внушает доверие к человеку, ее произносящему, потому что вообще мы более и скорее верим людям хорошим, в тех же случаях, где нет ничего ясного и где есть место колебанию, — и подавно»; 2) «Доказательство находится в зависимости от самих слушателей, когда последние приходят в возбуждение под влиянием речи, потому что мы выносим различные решения под влиянием удовольствия и неудовольствия, любви и ненависти»; 3) «Наконец, самая речь убеждает нас в том случае, когда оратор выводит действительную или кажущуюся истину из доводов, которые оказываются в наличии для каждого данного вопроса» [Аристотель 1978: 19–20].

Указывается и на необходимость для оратора знаний о человеческих характерах и их проявлениях: «Поскольку доказательства осуществляются именно такими путями, то, очевидно, ими может пользоваться только человек, способный к умозаключениям и к исследованиям характеров, добродетелей и страстей — что такое каждая из страстей, какова она по своей природе и вследствие чего и каким образом появляется» [Аристотель 1978: 19–20]. Ролевая классификация слушателей самого Аристотеля обуславливается историческими реалиями того времени. «Есть три вида риторики, потому что есть столько же родов слушателей... Слушатель необходимо бы-

вает или простым зрителем, или судьей, и притом судьей или того, что уже совершилось, или же того, что может совершиться. Примером человека, рассуждающего о том, что имеет быть, может служить член народного собрания, а рассуждающего о том, что уже было, — член судилища; человек, обращающий внимание [только] на дарование [оратора], есть простой зритель» [Аристотель 1978: 24]. В «Риторике» проводится и более широкое различие типов слушателей — в зависимости от целей, к которым стремятся люди, и от наклонностей индивидуумов. «У всякого человека в отдельности и у всех вместе есть, можно сказать, известная цель, стремясь к которой, они одно избирают, другого избегают; эта цель, коротко говоря, есть счастье (eudaimonia) с его составными частями» [Аристотель 1978: 29]. «Всякий человек избирает то, к чему имеет расположение, как, например, славлюбивые люди, если дело идет о победе, честолюбивые, если о почете, корыстолюбивые, если о деньгах; и все другие люди точно так же. Итак, вот откуда нужно заимствовать способы убеждения относительно блага и полезного» [Аристотель 1978: 36]. При рассмотрении человеческих характеров должно опираться не на случайные признаки, а на объективные критерии, которыми выступают возраст человека, нравственные качества, оценка человеком самого себя. «Следует... рассмотреть, какие следствия связаны обыкновенно с какими душевными свойствами, потому что, если человек бел или черен, велик или мал, отсюда нельзя еще выводить никаких заключений, если же, напротив, человек молод или стар, справедлив или несправедлив, то это уже разница. То же можно сказать и относительно всего того, что производит разницу в нравах людей, как, например, считает ли человек себя богатым или бедным, счастливым или несчастливым» [Аристотель 1978: 50].

Аристотель видит суть проблемы убеждения людей в находении и в точном определении побудительных причин, мотивации человеческой деятельности: «Цель есть то, ради чего что-нибудь делается... ради нее делается все остальное... для данного человека благо есть то, что по отношению к этому человеку обладает указанными свойствами...» [Аристотель 1978: 37]. При этом «можно убеждать не только посредством речи, наполненной доказательствами, но еще и этическим способом, — ведь мы верим оратору, потому что он кажется нам человеком известного склада, то есть, если он кажется нам человеком честным или благомыслящим, или тем и другим вместе» [Аристотель 1978: 42]. И тогда «нравственные качества обнаружива-

ются в связи с намерениями, а намерение имеет отношение к цели» [Аристотель 1978: 42].

Итак, Аристотель выявил основные аспекты проблемы «Для КОГО совершается речевое действие?». Такими аспектами являются: включенность слушателя в триаду риторики, придание слушателю максимального статуса, определение способов убеждения в зависимости от социальной роли и характера слушателя, необходимость исследования характеров и их проявлений, потребность в определении целей тех лиц, для которых предназначено риторическое высказывание.

В трудах Цицерона продолжает развиваться наука о нравах человеческих, достижения которой становятся основой успеха оратора. Указывается на обязательное композиционное условие, связанное с возможностями слушательского восприятия: «Прежде чем приступить к делу, надо в начале речи расположить слушателей в свою пользу» [Цицерон 1994а: 193]. Одинаково важными для успешной риторической деятельности признаются как знание самого предмета речи, так и владение умением преподнести этот предмет. «Можно ли говорить перед народом о принятии или отклонении предлагаемых законов, в сенате — обо всех государственных делах, не имея за собой глубокого знания и понимания политической науки? Можно ли речью воспламенять и успокаивать душевные порывы и чувства слушателей (а это для оратора важнее всего), не изучив сперва внимательнейшим образом всего, что говорят философы о людских характерах и свойствах?» [Цицерон 1994а: 175–176]. Особенно интересным представляется утверждение Цицерона по поводу изучения движений человеческой души: «Все движения души, которыми природа наделила род человеческий, необходимо изучить до тонкости, потому что вся мощь и искусство красноречия в том и должны проявляться, чтобы или успокаивать, или возбуждать души слушателей» [Цицерон 1994а: 166]. Предупреждением от корыстного использования знаний природы человеческой служат положения из труда «О нахождении материала»: «Если же захотим отыскать источник, из которого истекает то, что зовется красноречием — будем ли считать его плодом обучения, искусства, длительных упражнений или природным даром, — увидим, что причиной его возникновения — самые благородные и честные дела и помыслы» [Цицерон 1994б: 52]. Это должно находить свое отражение и в самой жизни оратора. Главное достоинство оратора состоит из двух свойств: «Во-первых, сам он должен являться в глазах своих слушателей таким человеком, ка-

ким желает быть... Во-вторых, слушатели должны настраиваться так, как хочет их настроить оратор; а это также возможно лишь в том случае, если говорящий знает, сколько есть средств, чтобы вызвать требуемое впечатление, в чем они состоят и какой род речи для этого нужен» [Цицерон 1994а: 181]. Возникает впечатление, что перед нами — как сейчас бы мы сказали — психологические заметки о человеческой душе. «Кому, например, неизвестно, что высшая сила оратора в том, чтобы воспламенять сердца людей гневом, или ненавистью, или скорбью, а от этих порывов вновь обращаться к кротости и жалости? Но достичь этого красноречием может только тот, кто глубоко познал человеческую природу, человеческую душу и причины, заставляющие ее вспыхивать и успокаиваться» [Цицерон 1994а: 174].

Таким образом, риторические труды Аристотеля и Цицерона заложили основы рассмотрения важнейшей категории риторики, осознание которой [Аннушкин 1994: 69] значительно совершенствует риторическую практику.

Используемая литература

1. *Аннушкин В.И.* Риторика. Пермь, 1994.
2. *Аристотель.* Риторика // Античные риторики. М., 1978.
3. *Волков А.А.* Курс русской риторики. М., 2001.
4. *Рождественский Ю.В.* Теория риторики. М.: Добросвет, 1997.
5. *Цицерон.* Об ораторе // Цицерон. Эстетика: Трактаты: Речи: Письма. М., 1994 а.
6. *Цицерон.* О нахождении материала // Цицерон. Эстетика: Трактаты: Речи: Письма. М., 1994 б.

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.П. Лунева

Современный этап модернизации образования выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке преподавателя. Это должен быть творчески мыслящий человек, коммуникативный лидер, умеющий эффективно воздействовать на аудиторию.

Кроме того, непременным условием профессионализма преподавателя является высокая культура его устной и письменной речи.

Проблема совершенствования профессионально-речевой культуры преподавателя в настоящее время привлекает внимание многих исследователей. На первый взгляд кажется, что обучение преподавателей, уже накопивших немалый речевой опыт, имеющих достаточно устоявшиеся представления о языковой норме, кажется излишним. Однако вхождение России в мировое образовательное пространство, разработка новых правовых механизмов аттестации преподавателей, современная языковая ситуация естественно ставят новые задачи перед всей системой образования. Несомненно, что проблема формирования и развития профессионально-речевой компетенции преподавателя вуза должна рассматриваться как задача системы повышения квалификации.

Это относится не только к преподавателям технических, естественно-биологических, экономических дисциплин, но почти в такой же мере к преподавателям гуманитарных дисциплин. Разработанный и внедренный в системе ПК Самарской государственной академии путей сообщения специальный курс «Речевая компетенция преподавателя вуза» уже признан профессорско-преподавательским составом и оценивается им как весьма полезный.

В системе занятий курса используются как традиционные формы обучения (лекции, семинарские и практические занятия), так и нетрадиционные: круглый стол, публичная лекция, видеолекция, семинар-дискуссия, «открытая кафедра», ролевые игры, речевой тренинг, турнир «Златоуст», защита педагогического проекта, мозговой штурм, «Сократическая беседа», семинар-практикум с использованием информационных технологий.

Курс давал возможность рассматривать важные характеристики речи преподавателя; наблюдать, констатировать, сопоставлять различные его высказывания с точки зрения соответствия их образцу «хорошей» речи, то есть речи, которая характеризуется точностью, логичностью, чистотой, выразительностью, уместностью, целесообразностью и другими коммуникативными качествами речи.

Рассмотрим некоторые речевые ошибки разных языковых уровней, которые допускает преподаватель в педагогической речи. Так, в фонетике и орфоэпии — это неясность артикуляции, дикционные дефекты. На грамматическом и синтаксическом уровнях наблюдаются ошибки при выборе формы слова, при включении его в кон-

текст. Логическое нарушение ясности обуславливается неверным выбором слова, неумением подобрать синонимы или различать паронимы.

Приведем пример неудачного использования педагогом в лекционном курсе синонима: «В течение последних нескольких лет в различных выдающихся монографиях неоднократно описывались общие экспериментальные методы определения скорости реакции в гомогенных системах». Слово «выдающийся» преподаватель употребил неудачно. Оно дает слишком высокую оценку явлению, которое, видимо, не соответствует действительности и расходится со значением рядом стоящего прилагательного «различный».

Происходит такая «подмена» слов-синонимов чаще всего из-за небрежности, невнимательности к форме выражения. Ошибки подобного рода особенно опасны тем, что их не всегда легко заметить. Подобное словоупотребление как будто может и не исказить выражаемой мысли, но обязательно сделает ее нечеткой, а значит, неясной.

Довольно часто встречаются примеры неточного словоупотребления: «Вот почему вопросу успеваемости на первом курсе должно быть уделено основное внимание». Здесь точнее было бы «особое внимание»; «Каждый, ставший студентом СамГАПС, должен почувствовать ответственность за славное прошлое института». Нельзя чувствовать ответственность за «славное прошлое».

Последующие примеры из высказываний преподавателей так же свидетельствуют о неясности, возникшей из-за нарушения связи слов в предложениях:

1. Наши успехи в экономике привели к замечательному регрессу и в других областях.

2. Отдельные члены группы не явились на экзамен по философии.

Как показывают наблюдения, в большинстве случаев ясность речи нарушается из-за двусмысленности, точнее — из-за неправильного понимания какого-то элемента предложения или связи элементов.

Если какое-то предложение понимается верно во всех своих элементах сразу же, при первоначальном восприятии, а не при перечитывании этого предложения, то оно должно быть признано ясным. Если же читающие вынуждены возвратиться и переосмыслить прочитанное, то такое предложение должно быть признано коммуникативно неясным, то есть стилистически дефектным.

Так, в приведенных примерах ясность восприятия нарушается вследствие «смещенного логического ударения». Возникает дву-мисленность в понимании, например:

«*Стекло режет алмаз*» или «*Алмаз режет стекло*»?

Омоформа «именительный-винительный» создает противоре-чие и двусмысленное понимание.

Чем больше слов стоит между ошибочно понятым существи-тельным и сигналом ошибки (словом, вносящим ясность), тем се-рьезнее оказывается ошибка. Скажем, ошибка величиной (протя-женностью) в одно-два слова бывает менее грубой, наконец, едва ощутимой, чем ошибка в следующем предложении: «Все передовое преследовало царское правительство».

Для преподавателей в упражнениях на понимание роли яснос-ти в речи давались задания:

- 1) подобрать к указанным словам синонимы;
- 2) заменить данные слова более точными по смыслу;
- 3) объяснить разницу в значениях слов-паронимов;
- 4) найти нарушения лексической сочетаемости слов.

Причины допущенных ошибок — незнание лексических зна-чений слов, привычка употреблять слова без знания их значений, небогатый словарный запас и, кроме того, отсутствие личной ответ-ственности за написанное (произнесенное).

Неясная речь не может быть логичной, поэтому ясность как ком-муникативное качество речи тесно связана с логичностью. Препо-даватель вуза должен прежде всего научиться логично мыслить. Каж-дый его акт мышления должен соответствовать законам логики.

Особенно нуждаются в работе над словом при подготовке к за-нятию молодые преподаватели. Наблюдения за их речью позволяют установить типичные недостатки в объяснении материала:

- неумение отделить исходное положение от следствия: недоста-точно четкое расчленение постулата, аргумента;
- неумение четко сформулировать выдвигаемое положение;
- недостаточная последовательность изложения; отвлечение от изучаемой темы;
- многословие.

Очевидно, в своем изложении преподаватель может идти от ча-стного к общему или от общего к частному, но при этом четко рас-членять основные звенья излагаемого материала, закреплять их.

При подготовке к занятию преподаватель должен спланировать, с чего начать, как расположить материал, как перейти от одного

вопроса к другому, как выразить главные мысли и чем закончить. Логичность, последовательность выступления, несомненно, будут способствовать более легкому запоминанию материала.

Важным условием создания логической речи является правильный порядок слов. Часто преподаватель нарушает коммуникативную установку высказывания, вынося актуальную информацию в конец предложения. Вот примеры неудачного словорасположения:

1. «Напоминаю студентам, что без путевок студенты на базу отдыха не принимаются».

2. «Дореволюционная Россия одно из последних мест занимала среди крупных стран мира в отношении размеров потребления электроэнергии».

В данных вариантах логика восприятия явно нарушена. Так, при чтении, например, 2-го предложения у студента возникает вопрос: а в каком отношении дореволюционная Россия занимала одно из первых мест? Этот вопрос педагогом не ставится, и на него ответа не дается. Мысль автора была бы выражена правильно, если бы он сказал примерно так: «Дореволюционная Россия в отношении потребления электроэнергии занимала среди крупных стран мира одно из последних мест».

Рассмотрим другое предложение: «В период раздробленности возникают диалектные различия, а в период централизации — сглаживаются». Слово «различия», не имеющее на себе логического ударения, первоначально воспринимается студентом как логически ударное. Очень важно при объяснении теоретического материала расставить «нужные акценты» в предложении.

Среди логических ошибок, наблюдаемых нами в речи преподавателей, были и такие, которые указывали на различие тождественного. Приведем в качестве примера фразу, произнесенную на заседании Совета деканов:

«Ученые нашего университета могут прочно войти в число, если не ведущих, то, по крайней мере лидирующих специалистов по этой проблеме».

Но есть ли какое-нибудь основание различать по нарастанию степени признаки «лидирующих» и «ведущих»?

В отдельных высказываниях педагогов наблюдается противоречие в сочетании слов и словосочетаний, например:

1. Следует вам помочь в этой организации и добиться понимания каждого, что он должен делать.

2. Студенты, прошедшие давление и сварку, могут записаться на обработку резанием.

Наши задания на проверку логичности речи требовали от преподавателя умения членить текст на абзацы, находить ошибки в членении на абзацы, обнаруживать алогизмы.

Таким образом, одним из путей совершенствования образования педагогических кадров в условиях высшего учебного заведения является, на наш взгляд, организация постоянно действующего спецкурса по проблеме формирования речевой культуры преподавателя. Восполнить свои потребности в совершенствовании речевой культуры педагоги могут на недельных, двухнедельных, годичных курсах профессиональной переподготовки по специализации «Речевая компетенция преподавателя вуза».

Использованная литература

1. *Андреев В.И.* Деловая риторика. Казань: Изд-во Казанского ГУ, 1993.
2. *Головин Б.Н.* Основы культуры речи. М.: Высшая школа, 1989.
3. *Львов М.Р.* Риторика. М., 1995.
4. *Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. Спб., 1997.

РИТОРИКА — АЗБУКА PR

И.П. Лысакова

Если «паблик рилейшнз» (Public Relations) — искусство и наука влияния на позиции и мнения людей [Тьерри Элмор: 1992], то проблема техники такого воздействия является ключевой для нынешнего состояния ПР в России. Конечно, главный инструмент пиарменов, оружие или даже орудие, как говорили совсем недавно, — слово.

Новые молодые служители ПР не всегда заботятся о главном механизме успеха — профессионализме. А в понятие «профессионализм» в этой сфере деятельности входит искусство общения, умение найти общий язык с партнером или предполагаемым объектом воздействия. Вот здесь-то и «зарыта собака» для пиармена: нет уни-

версальных слов и приемов, в каждом отдельном случае надо найти единственные. Этому искусству учили еще во времена античности: «Рассказывают, что и Пифагор, разговаривая с детьми, применялся к детской речи, беседуя с женщинами, приспособившись к ним, обращаясь к юношам, — к юношам. Ибо характерным для мудрости является умение найти для каждого свой род мудрости, а невежеству свойственно к разным людям обращаться с однообразной речью...» [Антология кинизма 1984: 101].

Современная социолингвистика утверждает, что на речевое поведение влияют возраст, образование, пол, место жительства, род занятий, мировоззрение, обстановка, тема и цель общения, канал и форма коммуникации. Сложность заключается в том, что комплекс этих факторов действует одновременно. Поэтому такая азбучная, казалось бы, истина — сообщение должно быть адресным — остается декларацией, выполненной лишь с учетом темы, интересующей адресата.

Конечно, есть общие стилистические требования к тексту любого жанра: ясность, четкость, доступность. Соблюдение этих правил обязательно для пиармена, но профессионализм его раскроется только в том случае, если он будет владеть искусством трансформации безадресного текста в текст, предназначенный женщине средних лет или пожилому мужчине, девушке-студентке или тридцатилетнему преуспевающему менеджеру. И дело не только в наборе аргументов, но и в особой тональности текста, создаваемой специальной лексикой, особыми стилистическими конструкциями.

Лингвисты, например, считают, что женщины предпочитают более эмоциональные и мягкие формы общения, чем мужчины. Поэтому в женской речи частотны слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (тапочки, сапожки, колечко, лапочка), эмоционально-оценочные слова (жуть, кошмар, прелесть). Психологи утверждают, что у женщины и эмоциональный слух на 10—15% развит лучше, чем у мужчин: женщины остро реагируют на интонационные вибрации голоса. В радио- и телерекламе, адресованной женщине, нужно очень внимательно подбирать исполнителя, чтобы у него был мягкий тембр голоса без резких и высоких модуляций.

По свидетельству социолингвистов, мужчины чаще используют в разговорной речи существительные и глаголы, а женщины — прилагательные и наречия. Женщина охотнее, чем мужчина, говорит о

своём эмоциональном состоянии (я волнуюсь, я так переживаю, я вся изнервничалась); любит использовать гиперболизированные формы экспрессии (Там такая очередь! С ума сойти можно!); склонна к передаче мелких подробностей и деталей; легко соскальзывает на побочные темы и ассоциации (Ой, как тебе идет эта кофточка! А сережки у тебя какие!) Эмоциональный модус мужчины несколько иной: более агрессивный, что выражается порой в резкости суждений, в грубоватых просторечных оценках. Конечно, эти наблюдения не могут быть абсолютизированы (бывает у женщины, что называется, мужской характер, и наоборот), но сам факт речевой дифференциации по полу давно признан наукой. И если в американских руководствах для молодоженов рекомендуется женщинам и мужчинам выучить язык друг друга, то пиарменам тем более необходимо владеть речевыми особенностями противоположного пола. В отечественной рекламе, адресованной женщине, редко, но встречаются гиперболизированные оценки качества (потрясающая карьера дизайнера, чистое-чистое белье) и описание мелких подробностей и деталей (при воспоминании, как раньше гладила, дрожь в коленях и ломота в спине). Именно такие «пустячки» и привлекают в тексте, заряжая потребителя эмоцией пиармена.

Кое-какие «живинки» появились в последнее время и на телеэкране, где часто используются тексты, переведенные с иностранного языка на русский. Вспомним русифицированную рекламу импортного шоколада, когда «бабуля» советует «внучку» подкрепиться вкусной молочной плиткой. Обычно в переводе с английского даются нейтральные книжные номинации, тут же — ласкающие ухо «бабуля», «внучек». А как колоритно и достоверно обращение «Милочка!» в прекрасно сыгранном диалоге из рекламы порошка «Comet!» Вообще, доверие как психологическая категория менеджмента, безусловно, валютно значимо, и оно всегда начинается со слова. Причем важно не только знать язык партнера, но и к месту использовать это знание, не переборщив в дозировке.

Например, возможны в рекламе разговорные номинации: «оградki», «нержавейка», «половинка» (Служба знакомств ШАНС — это Ваш шанс найти свою половинку!). Однако разговорная лексика как стилистически маркированная очень заметна на официально-деловом фоне основной рекламной информации, и поэтому ее вкрапления должны быть умеренны и сочетаться с другой лексикой текста. Когда такого сочетания нет, могут возникнуть дополнительные

смыслы, не предусмотренные автором. Так, на первый взгляд, уменьшительная номинация «игрушечки», вынесенная в заголовок рекламного объявления, имеет ласкательный оттенок, но когда мы прочитаем весь текст рекламы (ИГРУШЕЧКИ оптом! От фирмы «Петролайн Той 2000»! Италия, пластмассовые машины. Тайвань, пистолеты. Мексика, мячи от 2500 руб.!!! А также детская канцелярия и тысячи других игрушек), то не уловим оттенок какой-либо душевной интонации. Видимо, автор имел в виду только уменьшительное значение от понятия «игрушки», потому что весь стиль объявления выдержан в прозаической деловой тональности, и слово «игрушечки» приобретает даже терминологическое значение (ср. «солдатики») в этом контексте.

Другой пример связан с перебором «специй», когда излишние подробности вызывают досаду и отвлекают от положительного восприятия информации. Обычно такими стилистическими передержками грешат рекламные тексты о туризме. Вот реклама горнолыжного французского курорта, озаглавленная «Повестушка об альпийской деревушке» (Центр plus. 1998. № 1). Претенциозное «повестушка», рифмуясь с «деревушкой», настраивает на юмористический характер последующего текста. Ничего смешного, однако, в рекламном описании мы не найдем. Можно лишь догадаться, что автору захотелось назвать курорт Ле Дез Альп экзотическим русским словом потому, что площадь его невелика: «Деревушка — она и есть деревушка: в Ле Дез Альп, где бы Вы ни жили, до ближайшего подъемника рукой подать — максимум несколько сот метров». Однако семантика русской «деревушки» так далека от современного местечка с отелями и апартаментами («В деревушке 40 отелей... и тысячи апартаментов — уютных квартир со всеми удобствами, мебелью, холодильником, плитой, посудой и даже пылесосом»), что назойливое повторение полюбившегося автору слова (12 раз!) и немотивированная эксплуатация его ласковой российской коннотации создают легковесность, замешенную на безвкусице.

В заключение хочу обратить внимание на нежелательное долгожительство канцелярита в нашей рекламной прессе. Чего стоит, например, такая строка, выделенная жирным шрифтом: «Несоблюдение ассортимента реализуемой продукции, реализация продуктов питания без средств охлаждения и с нарушением товарного соседства». Эта кондовая лексика ориентирована, конечно, на такого же заскорузлого читателя, но много ли таких среди покупателей рекламной газеты?

Как же стать профессионально грамотным пиарменом, как овладеть искусством общения на разных социальных диалектах русского языка, чтобы эффективно влиять на позиции и мнения людей? «Науки юношей питают», — говорил М.В. Ломоносов. А одним из первых научных сочинений, написанных им, была «Риторика» (краткое руководство к красноречию), определенная русским гением как «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об одной мнению». Сопоставим эту дефиницию с определением «паблик рилейшнз». Не правда ли, близнецы-братья?

Использованная литература

1. Антология кинизма. М., 1984.
2. *Терри Элмор Р.* Словарь языка средств массовой информации США. М., 1992.

МАНИПУЛЯТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Е.Н. Мажар

При произнесении публичной речи оратор нередко преследует свои личные цели, которые далеко не всегда явственно прослеживаются в речи. Поэтому нам представляется возможным выделить в системе целеполагания оратора заявленные и скрытые цели. В качестве заявленных целей оратором провозглашаются информирование, воодушевление, убеждение и побуждение к действию. В качестве скрытой цели, так называемой сверхзадачи, может выступать оказание эмоционального воздействия на слушателя посредством сильного эмоционального возбуждения, аффекта, с целью манипулирования его сознанием. При этом аффект оратора в большинстве случаев не искренний, притворный и, что не менее важно, тщательно продуманный таким образом, чтобы произвести на публику наибольшее эмоциональное воздействие. Таким образом, для достижения «сверхзадачи» оратор может прибегать к манипулятивному аффекту.

Манипулятивный аффект мы понимаем как псевдоаффект, направленный на манипулирование сознанием слушающих. Речевому

проявлению манипулятивного аффекта свойственны такие характеристики, как длительность проявления, связность и специфическая, выгодная оратору логичность речи, определенная стилизация. Речи при манипулятивном аффекте свойственны эмотивность, экспрессивность, коннотация, оценка, интенсивность и адресность.

Для манипулятивного аффекта в ораторской речи характерно сочетание таких типов воздействия на аудиторию, как вовлечение и вторжение.

Вовлечение — тип воздействия, предполагающий единство говорящего и слушающих, т. е. их соучастие, содействие и сотворчество, единый темп деятельности, единое эмоциональное переживание прошлого, настоящего и будущего [2]. Для завоевания расположения слушателей оратор создает видимость соучастия и сотворчества за счет обращений (*My fellow citizens, my friends, etc.*), ссылок на уважаемых и любимых деятелей (явление «фасцинации»), лексики с положительной коннотацией, приемов «якорения», т. е. подчеркивания общности интересов и ценностных ориентаций оратора и слушателей, за счет обилия риторических и адресных вопросов.

Например: *What, then, remains to be argued? Is it that slavery is not divine; that God did not establish it; that our doctors of divinity are mistaken? There is blasphemy in the thought. That which is inhumane cannot be divine! Who can reason on such a proposition? They that can may; I cannot. The time for such argument is past* [4].

Заражению слушающих выгодным оратору эмоциональным состоянием способствует использование в речи таких элементов аффективной речи, как междометные выкрики и восклицания, усиленные частицы, отрицательные и неопределенные местоимения (*nothing, everything, nobody, everybody, anyone*) и наречия (*all, whole, ever, never, forever*).

Например: *Anyone who lives inside the United States can never be considered an outsider anywhere within its bounds* [6].

Воздействие на эмоции слушателей, не осознаваемое ими, оказывают повторы на всех уровнях языковой структуры. Так, на фонематическом уровне многократное повторение фонем, выполняющее ритмообразующую функцию, вызывает выгодные оратору ассоциации, порождает дополнительные смыслы, диктует настрой речи. Фонетические повторы могут принимать форму аллитерации, ассонанса или консонанса.

Вторжение представляет собой активное, настойчивое воздействие на слушателей без учета того, насколько они готовы к восприятию информации [2]. Вторжение реализуется посредством употребления в речи повторов на всех уровнях языковой структуры, параллелизмов, градаций, перечислений, эмфатических конструкций, кратких, минимально распространенных восклицательных предложений. Данный тип воздействия характерен для ситуации отсутствия у оратора сведений о характере и установках аудитории.

Повторение ключевых слов и словосочетаний создает «внутренний смысловой ритм» текста, смысловое единство текста и его частей. Повтор часто используется в рамках параллельных конструкций. Для манипулятивного аффекта в ораторской речи характерны параллельные конструкции в сочетании с усилительными наречиями, антитезой и градацией, при этом в градации могут использоваться как лексические, так и синтаксические конструкции. Параллельные конструкции либо включают в себя градацию с синтаксическими конструкциями, либо сами представляют собой постепенное «наращивание» признака. Вышеперечисленные средства придают речи динамичность и ритмичность.

Например: But there is one way in this country in which all men are created equal — there is one human institution that makes a pauper the equal of Rockefeller, the stupid man the equal of an Einstein, and the ignorant man the equal of any college president (Н. Lee «To kill a mockingbird»).

Ритм возникает в процессе речепроизводства в результате чередований звучания и пауз, ударных и безударных слогов, длинных и коротких диктем, повторяющихся и неповторяющихся языковых единиц, ускорения и замедления, напряжения и ослабления, долготы и краткости и т.д. Он является действенным средством речевого воздействия. Еще в первобытные времена шаманы использовали ритм в ритуальных танцах как мощное средство суггестии.

Различают прямое и косвенное речевое воздействие оратора на слушателей. Прямое воздействие в ораторской речи осуществляется посредством скорее не иллюкутивного, а перлокутивного речевого акта. При этом иллюкутивный и перлокутивный акты различаются своей направленностью интенции говорящего: «интровертно-экспрессивной» в первом случае, «экстравертно-эффекторной» во втором.

Перлокутивный акт включает перлокутивную интенцию, т.е. желание говорящего произвести изменения в когнитивных структу-

рах или поведении адресата, и перлокутивный эффект, т. е. определенное воздействие на слушающего, произведенное посредством речевого акта [1, с. 17–18]. Целью перлокутивного воздействия на слушающего может быть побуждение его к совершению определенного действия, выгодного оратору.

Основным способом выражения побуждения в ораторской речи являются директивные речевые акты, само же значение может уточняться в виде таких императивных жанров, как приказ, просьба, совет, увещевание, угроза, мольба. Директивные речевые акты в аффективной ораторской речи часто представлены сочетанием длинных восклицательных предложений, завершающихся кратким, минимально распространенным восклицательным предложением модели «V!» «Pron+V!». Сила воздействия императивных предложений возрастает при их сочетании с такими приемами, как повтор, параллельные конструкции, градация и ритм.

Например: *We're not only united, we're determined! We're determined to find those terrorists who tried to affect our way of life! We're determined to find them, and to bring them to justice! And we will!* [3].

Манипулятивному воздействию в ораторской речи в большей степени свойственно косвенное воздействие. Оно осуществляется посредством создания у слушателей определенного эмоционально-оценочного отношения к какому-либо предмету или явлению. Этому способствует употребление в речи таких стилистических средств, как метафора, эпитет, сравнение, антитеза, контраст, эмотивная и оценочная лексика, в том числе и эмоционально окрашенные синонимы, гиперболические, иронические и юмористические высказывания.

Например: *And with him walking, whole and sly — as a wolf from its kill — to freedom, to marriage, to social and material and affectionate bliss and superiority and ease, while she slept in her watery grave* [5].

Тщательно подбирая яркие, метафоричные, эмоционально окрашенные образы какого-либо объекта, оратор воздействует на эмоциональную сферу слушателей, вызывает в их воображении выгодные ему ассоциации и взаимосвязи и формирует у них определенное оценочное отношение к данному объекту. В аффективно-манипулятивной ораторской речи метафоры характеризуются понятностью, однозначностью и ориентированы в первую очередь на массовое сознание. Их характерная черта — трактовка метафоры, как правило, предшествует ее появлению в тексте. Это позволяет сделать образ более понятным, а также снять возможную неоднозначность ассо-

циаций. Ассоциативно метафоры могут выражать в когнитивном плане гораздо больше, чем при простой номинации.

Экспрессивный потенциал вышеперечисленных стилистических средств значительно возрастает при их совместном употреблении с антитезой, контрастом или градацией.

Например: Fellow citizens, above your national, tumultuous joy, I hear the mournful wail of millions! whose chains, heavy and grievous yesterday, are, today, rendered more intolerable by the Jubilee shouts that reach them [4].

Косвенное эмоциональное воздействие на аудиторию оказывают и такие грамматические средства, как эмоционально окрашенные временные формы, в частности, «драматическое» настоящее, и степени сравнения прилагательных.

Например: And later he conceals the fact that he was going with her. ...And besides, there was Miss X — the brightest star in the brightest constellation of all his dreams [5].

Важную роль в оказании косвенного воздействия на аудиторию играет интонация. Так, эмоции в речи обязательно сопровождаются падением или подъемом тона, замедлением темпа, снижением или повышением громкости, а также появлением пауз перед использованием эмотивного средства. Интонация способствует выделению эмоциональных индикаторов в речи. Манипулятивному аффекту свойственна не прыгающая, немотивированная паузация, которая является характеристикой истинного аффекта и обусловлена изменениями в процессе мышления, а тщательно продуманная, «риторическая» паузация, так как она повышает манипулятивный потенциал речи. Парцелляция как особый стилистический прием также позволяет подчеркнуть смысловые и экспрессивные оттенки высказывания и усилить его импрессию.

Пафосную и эмоциональную окраску речи придает использование инверсии, иносказания, олицетворения, эвфемизмов, цитат авторитетных деятелей и нарицательных персонажей художественной литературы, аллюзий на известные исторические события и библейские сюжеты.

Желая представить то или иное явление в выгодном свете, оратор нередко прибегает к целенаправленному преобразованию информации. Разнообразные операции, производимые над информацией, можно объединить в группы по следующим параметрам: утаивание, способ подачи и искажение информации.

Искажение информации варьируется от откровенной лжи до частичных деформаций, таких, как подтасовка фактов или смещение по семантическому полю понятия. Утаивание информации в наиболее полном виде проявляется в умолчании, сокрытии определенной информации. Способ подачи информации играет важную роль в формировании реакции слушателя. Так, обилие информации в несистематизированном, хаотичном виде не позволяет ее эффективно использовать. Оратор также использует специфическую аргументацию, чтобы привести слушателей к выгодным ему выводам.

Ораторская речь, как форма выражения мысли, порождает речевое взаимодействие, так как участники коммуникации оказывают влияние друг на друга. Особенностью взаимодействия в ораторской речи является то, что движущей силой является оратор, а роль слушателя состоит в «активном» слушании. «Активное» слушание может вести к усиленной обратной связи адресанта с адресатом, поэтому роль адресата в данной субъект-объектной модели коммуникации нельзя недооценивать. Активизация фактора речевого взаимодействия способствует увеличению заинтересованности слушателей и привлечению их на сторону оратора, что, в свою очередь, облегчает оказание на слушателей воздействия с целью манипулирования их сознанием. При этом процесс манипулирования оратор строит, учитывая все значимые характеристики аудитории.

Используемая литература

1. *Бокмельдер Д.А.* Стратегии убеждения в политике: анализ дискурса на материале современного английского языка: Дис. ... канд. филолог. наук. Иркутск, 2000.
2. *Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В.* Психология телевизионной рекламы. М., 2002.
3. *Bush G.W.* Get on board / www.whitehouse.gov
4. *Douglass F.* The conscience of the nation must be roused // The book of virtue: a treasury of great moral stories / Compiled by W.J. Bennet. — N. Y., 1993. — P. 254–256.
5. *Dreiser T.* An American tragedy. — N.Y.: The World Publishing Company, 1964.
6. *King, M.L.* Letter from Birmingham city jail//The book of virtue: a treasury of great moral stories/Compiled by W.J. Bennet. — N. Y., 1993. — P. 259–262.

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н.Н. Макарова

На начальном этапе обучения основной формой освоения знаний учащихся является игровая, в процессе которой развиваются коммуникативные способности.

Под коммуникативными способностями понимается совокупность свойств, умений и навыков, проявляющихся в процессе общения, обеспечивающих его эффективность и успешность.

По определению психологов, «способность к общению включает в себя:

- 1) желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу!»);
- 2) умение организовать общение («Я умею»), включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации;
- 3) знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю!»)» [Клюева, Касаткина 1997: 6].

Дети младшего школьного возраста соотносят свои действия с общественными нормами поведения, умеют согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр.

С поступлением в школу игра не должна исчезнуть, а напротив, дети нуждаются в ней, чтобы процесс обучения был радостным. В играх небольшое количество правил, соблюдать их несложно, все остальное — поле для свободного проявления своего собственного «Я». Игра — это свобода. В ней можно стать кем угодно и поехать куда хочется. О такой свободе мечтают и маленькие, и большие. «Свобода проявления своего автономного мира, с его сложностью и непохожестью, странностью и неповторимостью, доставляют счастливые переживания. В игре каждое «Я» обретает свою адекватную форму» [Щуркова 2004: 6]. Игра помогает организовать взаимное общение и активизирует речевую деятельность.

«Игра — это деятельность, в которой ребенок сначала эмоционально, а затем интеллектуально осваивает систему человеческих отношений. Развитие интеллекта должно обогащать эмоциональную сферу» [Вайнер 2001: 14].

Еще известный психолог Л.С. Выготский писал о единстве интеллектуальных и эмоциональных процессов.

Продолжая развивать эту идею, другой психолог С.Л. Рубинштейн пришел к заключению, что «мышление как реальный психический про-

цесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоции — единством эмоционального и интеллектуального».

В современных условиях повышается роль образного мышления и идут поиски приемов игровой методики, обеспечивающей развитие логического мышления в комплексе с образным и на базе образного.

Современные условия и тенденции совершенствования организации образовательного процесса обуславливают настоятельную потребность активного включения именно коммуникативных игр в учебную деятельность младших школьников для эффективного влияния на их эмоциональное и интеллектуальное развитие, на формирование навыков учебной деятельности.

Коммуникативная игра как специальный вид деятельности, направленный на усвоение и применение конкретных знаний, умений и навыков, является средством обучения, основной педагогический смысл и назначение которого — научить постигать знания в процессе общения.

«Игра находит свое наиболее полное воплощение в коммуникации, и коммуникативное бытие существенно дополняет ее целостный образ» [Ретюнских 2002: 121].

Дети играют потому, что им хочется играть, а не ради каких-либо последствий игровой деятельности: игра всегда приносит детям радость и удовольствие — в противном случае они бы не стали играть.

О.С. Газман также отмечал, что, переступив порог школы, маленькие ученики не перестают обращаться к играм. Игры по-прежнему не теряют для них своей привлекательности и занимают значительное место в режиме жизнедеятельности, выступая:

во-первых, как *форма*, в которой наиболее успешно может осваиваться содержание новой деятельности (учения). Например: игра «Школьник—дошкольник», в которой дети образуют пары и договариваются, кто играет — школьника, а кто — дошкольника и в ходе игры ведут себя соответствующим образом, отвечая на вопросы учителя или одноклассников;

во-вторых, как *эмоциональная опора развития личности*, облегчающая адаптацию ученика к школьным условиям и обеспечивающая психологический комфорт. Например: игра «Новоселье», в которой детям предлагается нарисовать свои портреты и «поселить» их в школьном домике, рисунок которого висит на доске (главное — объяснить место и цель своего «заселения»);

в-третьих, как *элемент творческого самовыражения*, проявления самостоятельности и активности школьника в среде сверстников. На-

пример: игра «Разыгрывание ситуаций», в которой предлагается разыграть сценки разнообразного содержания (ситуация: «Ученик идет по коридору школы и увидел незнакомого плачущего мальчика»).

Игра, являясь для ребенка эмоционально привлекательным видом деятельности, стимулирует его на активное самовыражение; успехи, достигнутые ребенком в игре, могут улучшить его позицию в коллективе.

«Любое игровое общество — это коллектив, выступающий применительно к каждому игроку как организующее и коммуникативное начало, имеющее огромное количество коммуникативных связей» [Шмаков 1994: 62].

Родителям, педагогам хотелось бы, чтобы дети учились умению общаться с окружающими детьми. Не всегда это получается, и задача взрослых — помочь ребенку разобраться в непростом мире взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

«Игра не противостоит традиционному типу обучения, не противоречит современным педагогическим теориям и в будущем может стать одной из форм интегрированного обучения, в котором должны объединиться все типы обучения, все лучшее, что было, есть и будет в теории и технологии обучения» [Ахметов, Хайдаров 1985: 38].

В процессе игры ребенок приобретает определенные навыки, формируется способность к восприятию нового, обеспечивается развитие не только интеллектуальных умений, но и готовность к адекватному эмоциональному реагированию.

В игре проявляются и формируются разные стороны личности ребенка, удовлетворяются его интеллектуальные и эмоциональные потребности, формируются коммуникативные способности.

Использованная литература

1. *Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С.* Игра как процесс обучения. Алма-Ата, 1985.
2. *Вайнер М.Э.* Игра и эмоциональное развитие младшего школьника // Начальная школа: плюс — минус. 2001. № 4.
3. *Клюева Н.В., Касаткина Ю.В.* Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Ярославль, Академия развития, 1997.
4. *Ретюнских Л.Т.* Философия игры. М.: Вузовская книга, 2002.
5. *Шмаков С.А.* Игры учащихся — феномен культуры. М.: Новая школа, 1994.
6. *Цукерман Г.А., Поливанова К.Н.* Введение в школьную жизнь. Томск: Пеленг, 1992.
7. *Щуркова Н.Е.* Классное руководство: игровые методики. М., 2004.

Риторика восприятия:
СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ПОЛЕ СЛОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЦВЕТА
(на материале произведений А. И. Куприна)

Н.А. Мартыанова

В современной лингвистике активно развивается полевой подход к изучению языка. Первые замечания, касающиеся теории поля стали проявляться в конце XIX — начале XX в. Л.М. Васильев отмечает, что высказывания о системном характере словаря имели глубокий смысл и стимулировали дальнейшие исследования в этой области, но они не представляли собой цельной теории. Поэтому основоположником такой теории считается немецкий ученый Й. Трир [Васильев 1971: 106].

Лингвист понимает язык как замкнутую, стабильную систему, которая определяет сущность всех составных ее частей. Он считает, что слова того или иного языка не являются обособленными носителя смысла, каждое из них имеет смысл только потому, что его имеют другие, смежные с ним слова. Й. Трир выделил понятийные и словесные поля. Причем единицы словесного поля полностью покрывают сферу соответствующего понятийного поля. Объединение словесного и понятийного полей образуют «языковые поля, замкнутые, двусторонние автономные единицы языка. Они занимают промежуточное положение между языковой системой в целом и ее минимальными несамостоятельными единицами (словами и формами слов), т.е. такими единицами, значения которых определяются структурой поля» [цитируется по: Васильев 1971: 106].

Л. Вейсгербер уделял внимание словесным полям, исследуя значения слов. Лингвист считал значение слова несамостоятельной единицей, а его компонентом. «Словесное поле живет как целое, — пишет он, — поэтому, чтобы понять значение отдельного его компонента, надо представить все поле и найти в его структуре место этого компонента» [цитируется по: Васильев 1971: 109]. Ученый предполагал, что семантическое значение языковой системы определяется принципами, заложенными в самом языке, в его структуре. Вейсгербер разграничил языковые поля и тематические, предметные группы; выделил два типа словесных полей: однослойные (в основе — один признак) и многослойные (в основе — несколько признаков).

Теория поля получила свое развитие в трудах многих зарубежных и российских ученых. Особый вклад внесли А. Рудскогер, К. Ройнинг, Б. Потье, Ш. Балли, О. Духачек, А.А. Уфимцева, В.И. Кодухов и др.

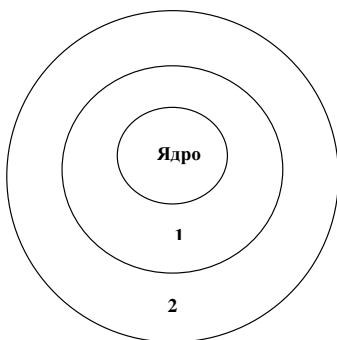
О. Духачек выделил языковые и понятийные поля. Языковое поле определяется им как «множество слов, связанных определенными взаимоотношениями и образующих иерархически организованное структурное целое» [цитируется по: Шафиков 1999: 29]. Понятийное поле исследователь трактует как любое лексическое множество, организованное на основе единой семантической значимости и включающее все слова, подводимые под определенное понятие [Шафиков 1999: 29]. Также О. Духачек определил структуру поля. Оно состоит из ядра, периферии и промежуточной зоны.

А. Рудскогер рассматривал смежные семантические поля, образованные полисемантическими прилагательными. «В его концепции многозначные слова входят в разные понятийные сферы; при этом «значения и понятийные поля почти покрывают друг друга и могут, как термины, употребляются без ограничений». Таким образом, в концепции Рудскогера понятийное поле так же отличаются от понятийной сферы, как отдельное значение многозначного слова отличается от выражаемого этим словом понятия» [Шафиков: 1999: 26].

Современные российские лингвисты продолжают развивать теорию поля. Например, З.Г. Стародубцева описывает синтаксическое поле антиследствия, О.И. Лаптева — поле русского устно-разговорного синтаксиса и др. Особый интерес в настоящее время представляет разработка поля изобразительно-выразительных средств, так как сейчас специальное внимание уделяется созданию воздействующей речи. Исследованию элокутивных полей посвящены работы И.В. Пекарской, С.В. Лопаткиной и др.

Мы продолжаем исследования в этой области и предпринимаем попытку полевого описания цветообозначений (ЦО). Языковым материалом послужили произведения А.И. Куприна.

В основу моделируемого поля ЦО мы кладем функциональный и семантический критерии. Функционально-семантическое поле понимаем вслед за А.В. Бондарко как «группировку разноуровневых средств данного языка взаимодействующих на основе общности их семантических функций и выражающих варианты определенной семантической категории» [Бондарко 2001: 17]. В структуре функци-



онально-семантического поля выделяем ядро и периферию. Ядро образуют ЦО, употребленные в переносном значении и обладающие наибольшей степенью экспрессивности. Заряд экспрессивности будет уменьшаться от ядра к периферии.

На **периферии 1** находятся ЦО, употребленные в прямом значении. Среди них можно выделить цветочные слова, выполняющие функцию создания

портрета, т.е. характеризующие внешность человека. Например: *Но ее влажные **коричневые** глаза, с **темно-синеватыми** веками, улыбались так задорно, а губы сжались в такой очаровательный **красный** морщинистый бутон, что Александров, наклонившись к ее уху, сказал шепотом <...> (Юнкера). Когда выходил царь из дома Ливанского малыши южными дверями, стал на его пути некто в **желтой** кожаной одежде, приземистый, широкоплечий человек с **темно-красным** сумрачным лицом, с **черною** густою бородою, с воловьей шеей и с суровым взглядом из-под косматых **черных** бровей. Это был главный жрец капища Молоха (Суламифь). Периферия 1 также включает лексемы, выполняющие описательную функцию, в частности функцию описания пейзажа. Например: *На обсохших сжатых полях, на их колючей **желтой** щетине заблестела слюдяным блеском осенняя паутина. Успокоившиеся деревья бесшумно и покорно роняли **желтые** листья (Гранатовый браслет). Деревья, окутанные в свои **белые** ризы, дремали в неподвижном величии (Чудесный доктор). ЦО, относящиеся к этой зоне, могут выполнять функцию описания предметов, характеристики обстановки, в которой развиваются события произведений. Например: *Даша положила на стол небольшой квадратный предмет, завернутый аккуратно в **белую** бумагу и тщательно перевязанный **розовой** ленточкой (Гранатовый браслет). Во всех домах входные двери открыты настежь, и сквозь них виды с улицы: крутая лестница, и узкий коридор вверх, и **белое** сверкание многократного рефлектора лампы, и **зеленые** стены сеней, расписанные швейцарскими пейзажами (Яма).***

На **периферии 2** можно расположить слова, в семантике которых содержится не только указание на цвет, но и какая-либо характеристика героев. Подобные примеры могут давать читателям ин-

формацию о цвете тела героя, а также о том, в каком эмоциональном, психологическом, физиологическом состоянии он пребывает, т.е. ЦО выполняет эмоциональную функцию, функцию психологической характеристики, функцию физиологической характеристики. Например: **Злость, ненависть:** *В это время все девушки собрались, по обыкновению, в комнате у Женьки. Но с ней делалось что-то странное. Она не острела, не смеялась, не читала, как всегда, своего обычного бульварного романа, который теперь бесцельно лежал у нее на груди или на животе, но была зла, сосредоточенно печальна, и в ее глазах горел желтый огонь, говоривший о ненависти (Яма).* **Ревность:** *Сладкие терзания томили его [Александрова] душу: горячая любовь, конечно, такая какую не испытывал еще ни один человек с сотворения мира; зеленая ревность, тоска в разлуке с обожаемой, давняя обида на предпочтении... (Юнкера).* **Радость:** *Ромашов: «<...> А вот кто-то сидит со мною рядом... Кто ты? От тебя исходит радость, и я пьян от этой радости. Голубая радость!.. Вон против меня сидит Николаев. Он недоволен. Он все молчит. Смотрит сюда мимоходом, точно скользит глазами. Ах, пускай сердится — все равно. О, голубая радость!» (Поединок).* **Отражение физических нагрузок:** *Потом и все его тело потеряло равновесие, и он, неожиданно и крепко прижатый спиной к холодному брезенту, увидел над собой красное, потное лицо Ребера с растрепанными усами, с оскаленными зубами, с глазами, искаженными безумием и злобой... (В цирке).* **Отражение болезненного состояния, физических повреждений, смерти:** *Коля с любопытством подошел и, протиснувшись немного, заглянул между головами: на полу, боком, как-то неестественно скорчившись, лежал Ванька-Встанька. Лицо у него было синее, почти черное (Яма).* **Стыд:** *Александров поднялся по ступенькам, кланяясь в обе стороны, краснея, бормоча слова извинения и благодарности (Юнкера).*

В ядро входят цветные слова, употребленные в переносном значении и выполняющие образную функцию. ЦО могут реализовываться в таких изобразительно-выразительных средствах, как метафора, метонимия, перифраза и т.д. Например: **Метафора:** *Александров лег спать, закутавшись в байковое одеяло, а проснулся при первых золотых лучах солнца весь мокрый и дрожащий от холода, но все-таки здоровый, бодрый и веселый (Юнкера).* **Метонимия:** *Синья дама с рыбьей головой сделала Зиночке замечание, что она слишком много уделяет внимание юнкеру Александрову, что это слишком много уделяет внимание юнкеру Александрову, что это слишком кидается в глаза и, наконец, становится совсем неприличным (Юнкера).* **Перифраза:** *По*

дороге он вспомнил, что не успел как следует поглядеть на бланк, на этот пресловутый «**желтый билет**», о котором он так много слышал. Это был обыкновенный белый листочек не более почтового конверта (Яма).

Таким образом, на периферии 1 находятся ЦО, употребленные в прямом значении и выполняющие функции создания портрета, описания пейзажа, характеристики предметов, обстановки, в которой происходят события. На периферии 2 расположены ЦО, которые дают информацию о цвете тела героя и о его эмоциональном, психологическом и физиологическом состоянии и выполняющие эмоциональную функцию, функцию психологической и физиологической характеристики. К ядерной зоне относятся цветные слова, употребленные в переносном значении и выполняющие образную, экспрессивную функцию. Риторика восприятия того или иного образа зависит в том числе от его цветовой специфики (степени цветовой рельефности), которая определяется местонахождением в семантико-функциональном цветовом поле: более выразительными становятся цвета ядра, интенсивность ЦО гаснет от ядра к периферии.

Использованная литература

1. *Бондарко А.В.* Основы функциональной грамматики: языковая интерпретация идеи времени. СПб., 2001.
2. *Васильев Л.М.* Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. № 5.
3. *Доглих Н.Г.* Теория семантического поля на современном этапе развития семасиология // Филологические науки. 1973. № 1.
4. *Лаптева О.А.* Гомофункциональные ряды — принципы системности русского некодифицированного устно-разговорного синтаксиса // Вопросы языкознания. 1973. № 5.
5. *Лопаткина С.В.* Контекстуальное взаимодействие тропов в современном русском языке: (На материале художественной и публицистической речи). Автореф. дисс. ... канд. филолог. наук. Абакан, 2004.
6. *Пекарская И.В.* Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. Ч. 1; Ч. 2. Абакан, 2003.
7. *Стародубцева З.Г.* Синтаксическое поле антиследствия в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Таганрог, 1997.
8. *Шафиков С.Г.* Теория семантического поля и компонентной семантики его единиц. Уфа, 1999.

РИТОРИКА КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА

О.И. Марченко

Поиски убедительности обеспечили риторике множественные связи с различными направлениями гуманитарного знания, позволили аккумулировать в себе огромный круг идей многих наук. Наиболее распространенным сегодня в отечественной науке является утверждение, что риторика — филологическая дисциплина. Конечно, вне языка, «словолюбия» не может быть риторики. Язык — это, прежде всего, «словесное орудие», «язык слов». Эта система включает такие структурные ярусы, как лексика, грамматика, фонетика.

Лингвист должен как бы остановить данный в непосредственном наблюдении процесс речи, понять это как проявление языка в его структуре, определить единицы этой структуры в их системных отношениях и таким образом прийти к своему основному объекту. Объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя. Центральным понятием здесь является понятие «правильности» речи — литературно-языковая норма. Она диктует речевой деятельности способы организации этой деятельности внутри отдельного высказывания.

«Нормой языка обычно называют правило, отражающее закономерности развития языка, подтверждаемое словоупотреблением авторитетных писателей и одобряемое обществом, т.е. большинством носителей литературного языка, поэтому в понятие «норма» входит также признак социальной оценки речевого факта, отображающей общественный вкус, а не индивидуальные языковые склонности» [1: 21]. Имеются в виду нормы грамматические, лексические, орфоэпические и т.д., отражающие процессы и явления, происходящие внутри языка.

Отношения между системой языка и языковой способностью — это предмет психолингвистики. Психолингвистику интересуют отношения между экспрессивными и коммуникативными потребностями и средствами, предоставляемыми языком.

Речь может быть устной и письменной, прямой и косвенной, деловой и художественной, монологической и диалогической и т.д. Все эти разные возможности использования языка, разные формы применения языка изучаются языковедением.

Объекты, к которым относятся основные понятия литературоведения (идея, содержание, форма, замысел, материал, образ, стиль

и т.д.), задают свой угол зрения, описывают изучение текста как художественного произведения.

Социальная природа языка — одно из его внутренних свойств. Речь есть инструмент управления общественными процессами. Для социологии система языка есть частный случай социальной нормы, обеспечивающей единообразие социального поведения членов группы. Широкий спектр понятий, таких, как социальная роль, социальная группа, социальный статус, ролевые ожидания и т.п., позволяет соотносить речевую деятельность с анализом социальной среды, речевой личности и регулированием социального поведения, которое осуществляется по общественно одобренным, т.е. социальным, образцам. В основе этого подхода лежит убеждение, что человеческая природа и социальный порядок являются продуктами коммуникации. Наиболее значимой из коммуникативных систем является человеческая речь.

Проблема речи с точки зрения психологии — это, прежде всего, проблема межличностного общения посредством языка. Ключевыми при этом подходе являются такие аспекты, как внимание, восприятие, переживание, ощущения, желания, чувства, аффекты, воображение, интуиция. Законы языкового творчества суть индивидуально-психологические законы. За пределами философской мысли изучение общения прежде всего имеет место в психологической науке.

Важнейшей особенностью риторической многомерности речевого поведения является семиотический характер языка. Говорить — это «подавать знак посредством членораздельного звука». Наукой, изучающей жизнь знаков в рамках жизни общества, является семиология. Значениями этих знаков занимается семантика.

Отраженный образ вещи превращает мир предметов в мир знаков. Изъятый из естественных практических связей, он тем самым может быть включен в моделирующие связи человеческого сознания. Язык обеспечивает возможность для символа или знака быть непосредственным телом идеального образа внешней вещи. Образы фиксируются в языковых значениях. Философия языка выступает в качестве методологической основы концепции искусственных языков как семиотических систем.

Как утверждает Ю.В. Рождественский в книге «Принципы современной риторики», языковая деятельность обеспечивает назначение, истолкование и понимание всех неязыковых знаковых систем, выполняя служебную роль в образовании общественного ин-

теллекта: «Язык (языковая деятельность) является распорядитель-ной частью семиотической деятельности» [2: 63].

Речевая деятельность есть частный случай знаковой деятельности, в которой язык есть не только одна из знаковых систем, но первичная, наиболее сложная и универсальная знаковая система. Точно так же речевая деятельность является основным видом знаковой деятельности, логически предшествуя остальным ее видам. Обычная наша речь, как метко заметил А.А. Реформатский, — это набор цитат из известного нам языка.

Единицы, в которых измеряется мышление логикой, такие, как понятия, суждения, умозаключения, не совпадают с другим важным делением языка: морфемами, словами, предложениями, или же его структурными ярусами: лексическим, грамматическим, фонетическим.

В неориторике брюссельской логической школы Перельмана методология, свойственная развитию философского мышления, дается не формальной логикой, а риторикой.

Философский взгляд устремлен на мышление и познание как фрагменты речевого взаимодействия субъекта с объективным миром. Философию интересует материализация и объективизация мысли и речь как процесс превращения мысли в слово.

Итак, деятельность говорящего изучается целой совокупностью дисциплин. Риторика способна придать системе наук внутренне связующий их смысл. Каждая из перечисленных наук фиксирует внимание на своей проблеме, и ни одна не дает исчерпывающего представления о речевой деятельности. Ряд наук имеют один и тот же объект изучения, в нашем случае — это речь, речевая личность, речевая деятельность. Однако процесс научной абстракции протекает в этих науках по-разному, под определенным углом зрения. Абстрактная система объектов образует предмет науки, предмет риторики носит «не синхронический, а панхронический характер: ее целью является установление системы средств выражения, годной на все времена и во всех языках» [3: 134]. Специфика этого предмета для вечно актуальной Цицероновской риторики состоит в том, что риторика рассматривает в речевой деятельности многомерного человека, ведет поиск значимых, желаемых, должных средств для достижения убедительности его речевых действий.

Риторика объединяет в себе философское, логическое, лингвистическое, психологическое, социологическое знание, создавая некое обширное и богатое по своему потенциалу культурное единство.

Эта многомерная дополнительность не хаотична. Это не просто соседство различных плоскостей. Риторика не может рассматривать мышление, язык, психику, общественное как застывшие системы, взятые в абстракции от реальной речевой деятельности. Она нацеливает на идеальную форму взаимодействия этих составляющих, задает подвижный культурный стандарт речевых взаимоотношений.

Использованная литература

1. *Проскуракова И.Г., Егоренкова Н.А., Ищук Д.Г., Кудряшова В.В., Павлова Н.А.* Культура речи. Риторика. Учеб. пособие. СПб., 1998.
2. *Рождественский Ю.В.* Принципы современной риторики. М., 2000.
3. *Тодоров Ц.* Теории символа / Пер. с фр. Б. Нарумова. М., 1998.

К ВОПРОСУ О ТИПОЛОГИИ АРГУМЕНТАЦИИ

Н.И. Махновская

Решение методических задач по обучению школьников и студентов аргументативным умениям связано с вопросом о типологии аргументации. Языковых единиц, используемых только в аргументации, в естественном языке на самом деле мало. При создании типологии аргументации мы будем учитывать функционирование этих единиц в аргументативном тексте (или его фрагменте) применительно к тому или иному речевому жанру, так как любая аргументация связана с определенным родом речей, а значит, и жанров. Вне речевого жанра аргументации не существует. Эта мысль представляется нам особенно важной, поскольку аргументацию мы рассматриваем как интеллектуально-коммуникативный процесс по созданию текста (или его фрагментов), где в качестве «строительного материала» будут выступать языковые единицы в речевом оформлении: а) при формулировании и выдвижении тезиса; б) при введении аргументов; в) при переходе от тезиса к аргументам; г) при подведении итога (при выводе).

Функционирование этого «строительного материала» в тексте определенного жанра, а также «количественное» выражение единиц

в том или ином жанре, как нам кажется, может лечь в основу предлагаемой нами ниже типологии аргументации.

По количеству выраженных единиц («строительного материала») аргументация может функционировать в жанрах как целый аргументативный текст (с различными вариантами ее структурного расположения), так и в отдельных его фрагментах, представленных тем или иным способом грамматического выражения причинно-следственных отношений.

В соответствии с этим аргументация в речевых жанрах может иметь различную степень выраженности: **максимальную, среднюю и минимальную**. Причем частотный и дискурсивный анализ функционирования аргументации в том или ином жанре показал, что максимальное выражение аргументации чаще всего реализуется при односторонней, а также последовательной (двусторонней) аргументации в жанрах дискуссионной речи (дискуссии, полемике, диспуте, прениях, дебатах), при обсуждении (в «совещательных речах»), в жанре объяснительной речи [1: 119–127].

Аргументация средней степени выраженности представляет собой, как правило, фрагмент аргументативного текста, состоящий из тезиса и аргументов. Вывод при этом или подразумевается, или совпадает с тезисом, или же «приберегается» для общего вывода. Такой фрагмент аргументативного текста может быть как относительно самостоятельным, так и находиться внутри целого аргументативного микротекста (максимально выраженной аргументации) в том или ином жанре — что напоминает принцип «матрешки» (только «матрешка» в этом случае получается усеченной, без вывода).

Типичный пример такого расположения структурных элементов аргументации можно встретить в жанре рецензии. При этом замечено, что если аргументация с максимальной степенью выраженности в тексте рецензии позволяет рецензенту обосновать выдвинутый тезис на основе имеющихся совокупных знаний обобщенного характера (аргументы, как правило, выходят за рамки рецензируемого текста и в большей степени зависят от эрудиции, кругозора рецензента), то аргументация средней степени выраженности содержит анализ конкретного положения рецензируемого текста с опорой на сам текст. В этом случае аргументы представляют собой или примеры из текста, которые вводятся экземплификаторами «так», «так, например», «например», или приводимые аргументы подтверждающие

ся («укрепляются») этими примерами. Такая разновидность аргументации «рассыпана», как правило, по всему тексту.

Приведем фрагмент из рецензии Д.И. Эдельмана Этимологического словаря ваханского языка И.М. Стеблина-Каменского в подтверждение сказанного.

Текст рецензии	Структурные элементы аргументации
<p><...> В некоторых статьях явно пропущены объяснения, наличие которых сняло бы возникающие у читателя вопросы.</p> <p>Например, отдельные этимологии, при всей их фонетической безупречности, вызывают вопросы к семантической стороне или к словообразовательной характеристике рассматриваемых лексик <...>.</p> <p>Пострадал при этом отсылочный материал. Так, при обсуждении заимствований из персидского и таджикского языков встречаются пометы «тадж.», «перс.» и «перс., тадж.». <...></p>	<p>Тезис</p> <p>Пример</p> <p>Аргумент и пример, подтверждающий его.</p>

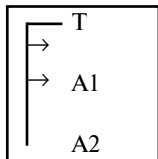
Данная структурная разновидность встречается также при последовательном (двустороннем) типе аргументирования в дискуссионных жанрах убеждающей речи. Но при этом замечено, что чем меньше регламентированности, жесткости в коммуникативной ситуации, больше «раскованности», естественности, тем подвижнее и гибче структура аргументативного текста (при сохранении его единиц), тем легче она эллиптируется, «усекается», и максимальное выражение аргументации переходит в среднюю степень выраженности, а иногда и в минимальную.

Приведем фрагмент из дискуссии на тему: «Надо ли вводить 12-балльную систему отметок в школу?», которая состоялась в учительской среде, и проследим, как меняется структура аргументативных текстов в более «свободной» коммуникативной ситуации и какова функция аргументации.

Анатолий ДМИТРИЕВ, член-корреспондент РАН, психолог-социолог:

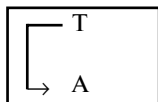
— Переходить не имеет смысла. Да, новая система более дифференцирована, но вряд ли она позволит решительно изменить что-то

в системе образования. Скорее все превратится в очередные игры чиновников министерства, которые зачастую не знают, что хотят и что творят.



Филипп БОРИСОВ, ученик 1-го класса 259-й московской школы:

— Это здорово будет! Только бы родители не узнали. Носишь домой «пятерки», и все тебя хвалят...



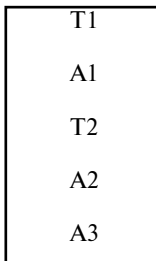
Вера ГЛАГОЛЕВА, актриса:

— Мы уже привыкли к пятибалльной системе, и мне кажется, что все менять не нужно. Надо следовать традиции.



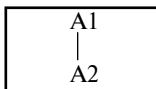
Лица STAR, певица:

— Меня эта проблема особенно волнует, потому что в этом году мой сын Артем пошел в первый класс. Я поддерживаю эту идею, так как мне кажется, что это позволит избежать ненужных нервных перегрузок. Потому что оценки «семь» или «восемь» гораздо более лояльны, чем «два» или «три».



Светлана КОНЕГЕН, телеведущая:

— Не знаю, как нынешним школьникам, а мне лично всегда хватало трех баллов. Да и хватает сегодня.



Как видим, в приведенных выше аргументативных текстах отсутствует вывод, иногда тезис и вывод. Однако эти структурные единицы имплицитно содержатся в тексте самого жанра. Их отсутствие только отражает естественность речевой ситуации, участники которой стремятся убедительно продемонстрировать свою позицию в рассматриваемом спорном вопросе.

Иную функцию аргументация выполняет в таком информационном жанре, как интервью. Причем структура аргументации может быть различной не только в зависимости от интенции говорящего (интервьюируемого), но и от заданности ее интервьюирующим. Приведем в качестве примера фрагмент из интервью с Р. Паулсом, напечатанного в газете «Труд» от 23 октября 2001 года под названием: «Тот самый маэстро: Почему Раймонд Паулс больше не пишет песен?»

<...> — Я давно уже ни для кого не пишу.

— Почему?

— У меня хорошая интуиция, и я отлично понимаю, куда стоит лезть, а куда — нет. Ну как бы я выглядел, скажем, рядом с группой «Мумий Тролль»? И дело не в том, что они плохие музыканты, а я хороший, или наоборот. А в том, что всему свое время...

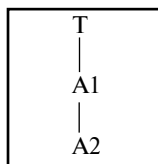


Диалог, по существу, представляет фрагмент аргументативного текста со средней степенью выраженности в нем «строительного материала» (в тексте отсутствует эксплицитно выраженный вывод). Вопрос журналиста «Почему?» помогает не только установить причинно-следственные смысловые отношения с аргументами интервьюируемого, но и акцентировать внимание слушателей (читателей) на представляемых аргументах.

Приведем еще один фрагмент из интервью, данного Юрием Вяземским (ведущим телепередачи «Умники и умницы») газете «Труд» от 20–26 декабря 2001 года.

— Юрий Павлович, задам вопрос, прозвучавший в одной из передач «Умники и умницы». Как вы считаете, может ли всемогущий Бог создать камень, который он не смог бы сдвинуть с места?

— В принципе, вопрос провокационный, и ответить на него невозможно. Но я готов пойти на эту провокацию: да, может. Знаете, почему? Господь — это тайна, которая находится за пределами всякой логики. С логической точки зрения создать такой камень нельзя, но в божественном мире нет тех координат, которыми мы пользуемся, — «да» и «нет», черного и белого, жизни и смерти. Там все выше этого. Так что мой ответ — заумный <...>.



В данном фрагменте интервью аргументация представлена в классическом варианте: тезис — аргумент — вывод (максимальное выражение — аргументативный текст). Примечательно то, что говорящий, апеллируя к слушателям (или читателям), акцентирует внимание на своей аргументации (аргументы): «Знаете, почему?»

Итак, в первом фрагменте интервью, аргументация говорящего, как видим, необходима для того, чтобы сообщить о каких-либо причинах, связанных с его деятельностью.

Во втором тексте интервью функция аргументации — иная: ближе познакомить слушателя (или читателя) с личностью интервьюируемого.

И эти функции структурно обусловлены.

Минимальная аргументация обычно представлена отдельными структурными элементами аргументативного текста (тезисами или аргументами), которые в зависимости от функции в жанре могут иметь различное грамматическое выражение.

Так, минимальная степень выраженности аргументации может наблюдаться в убеждающих жанрах дискуссионного характера с ослабленной регламентированностью, жесткостью (см., например, выше реплику С. Конеген в дискуссии о 12-балльной системе оценок); в объяснительной речи при повторении какого-либо положения с целью дать возможность обучаемым (слушателям) понять, уяс-

нить, запомнить; а также довольно часто такая структура присутствует в жанре заметки, которая обычно имеет грамматическое выражение СПП с придаточным причины и выполняет функцию сообщения о причинах события.

Вот, например, как реализуется минимальная степень выраженности аргументации в заметке-поздравлении «Нестареющий Ватсон» (см. газету «Труд» от 14–19 декабря 2001 года, с. 11).

«Прошу не падать от удивления, но Виталию Мефодьевичу исполнилось ровно 60 лет. Мы знаем, что часто врут календари, и на этот раз, наверное, тоже, хотя его старший брат — Юрий Мефодьевич может подтвердить эту солидную дату. Но не будем излишне концентрироваться на «медицинском факте», потому что легендарному исполнителю роли Ватсона из телесериала «Приключения Шерлока Холмса» на вид и 40 лет лишь дашь разве что после напряженного актерски-режиссерского дня». <...>

Следует отметить, что четкого распределения принадлежности аргументации с различной степенью выраженности к тому или иному жанру нет, поскольку довольно часто в жанрах наблюдается смешение рассмотренных типов аргументации. Однако, на наш взгляд, можно говорить о специфике жанров в зависимости от степени проявления и функционирования в них структурных аргументативных элементов.

Именно такая, чисто прагматическая ориентация аргументативных типологий, на наш взгляд, более естественна: в этом случае удастся сформулировать чисто практические рекомендации нормирования процесса аргументирования в конкретной предметной области.

Использованная литература

1. *Махновская Н.И.* Аргументация в объяснительной речи учителя // Школа профессора Т.А. Ладыженской / Под ред. Н.И. Ипполитовой. М., 2005.
2. *Махновская Н.И.* Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в высшей и средней школе. М., 2004.

К ВОПРОСУ О ЖАНРОВОМ РАЗНООБРАЗИИ ЭПИДЕЙКТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Меньшенина С.В.

Риторический текст тогда становится эффективным, когда оратор точно осознает целевую установку, то есть риторское намерение, а также глубоко анализирует ситуацию общения, включающую в себя тип адресата, условия и обстановку общения. Не менее важным становится вопрос о выборе риторического жанра. Говоря о риторических жанрах, теоретики риторики прежде всего выделяют родовую типологию и опираются на аристотелевскую классификацию ораторских речей по родам, критерием которой является сфера общения: «...естественно является три рода риторических речей: совещательные, судебные и эпидейктические» [Аристотель 2000: 99]. В рамках такого деления рассматривается дальнейшая жанровая дифференциация.

Необходимо отметить, что вопрос о риторических жанрах является одним из самых неразработанных в современной риторике. Это вполне объяснимо тем, что риторика — наука новая, вернее, недавно возродившаяся в России. В новых условиях жизни возникают новые риторические жанры.

Риторический жанр в современной риторике определяется как «исторически сложившийся устойчивый тип риторического произведения, единство особенных свойств формы и содержания, определяемое целью и условиями общения и ориентированное на предполагаемую реакцию адресата» [Анисимова 2002: 236].

Нам кажется интересным рассмотрение жанров эпидейктической речи, так как этот тип речи по цели является в практике общения довольно востребованным. Эпидейктическая речь — это торжественная речь, «речь на случай», которая произносится в речевой ситуации особого рода: на юбилеях, других торжествах, на съездах партии или просто вечеринках (А.К. Михальская).

Ситуации, в которых проходят подобные публичные выступления, делятся на официальные и неофициальные, бытовые. К официальным ситуациям общения относятся государственные и профессиональные праздники, торжественные мероприятия (открытие фестиваля, конференции, съезда, выставки, спортивного праздника, вручение наград и т.д.). Неофициальные ситуации, которые сопровождаются воодушевляющими речами, — это семейные праздники, дружеские и корпоративные вечеринки. Если целью инфор-

мационных речей является новое знание о предмете речи, убеждающей — изменение убеждений слушателей по обсуждаемой проблеме, то назначением эпидейктической речи становится обращение к эмоциональной сфере слушателей, сплочение аудитории, поднятие настроения. Информированная и убеждающая целеустановки являются вспомогательными, причем аргументация носит риторический характер. Грамотно построить выступление в ситуациях подобного рода — дело отнюдь не простое, как показывает практика выступлений.

Характер пафоса эпидейктических речей может быть разным: «дело эпидейктических речей — хвалить или порицать» [Аристотель 2000: 99]. Речи, призванные вызывать положительные эмоции, возвышенные чувства, могут быть произнесены в таких жанрах, как поздравление, благодарность, напутствие, прощание, приветствие, тост. Речи в этих жанрах могут звучать как в официальной ситуации (ежегодное новогоднее поздравление российского народа, приветствие участникам конференции, напутствие спортсменам-участникам Олимпиады и т.д.), так и в неофициальной ситуации (напутствие жениху и невесте на свадебном торжестве, тост юбиляру на дне рождения и т.д.). Причем одни и те же жанры могут быть выбраны как в официальной, так и в неофициальной сферах общения, например, поздравление, напутствие.

В риторических речах находят отражение важные события в жизни людей, события, способные вызвать сильный эмоциональный отклик, а иногда и потрясти, вызвать справедливый гнев. Это речи, например, в кризисных ситуациях, подобных террористическим актам. Подобные публичные выступления произносятся в жанре обращения или заявления и носят официальный характер.

Оратор выстраивает публичное выступление в одном из указанных жанров, опираясь на общие правила содержания и формы речи и требования к подготовке речи. Что является важным компонентом содержания жанров эпидейктической речи?

В жанре поздравления необходимо наличие конкретного материала, в котором бы отразилась индивидуальность адресата, «виновника торжества», причем последний может быть как одним лицом, так и группой лиц, коллективом. Наиболее эффективным функционально-смысловым типом речи может стать повествование, включающее элементы драматизации: завязка, развитие повествования, кульминация, развязка; воображаемые диалоги, реплики. Всегда с

интересом воспринимаются короткие занимательные рассказы, реальные истории из жизни, в которых ярко отражается личность адресата. В описательном компоненте важным становится акцент на привлекательных чертах адресата, являющихся существенными, индивидуальными (ср. тексты на поздравительных открытках, которые не могут отвечать этим требованиям). Причем оратор должен избегать банальностей, клишированности, с тем чтобы доставить удовольствие слушающим. Несмотря на кажущуюся легкость решения риторической задачи, создание эффективного высказывания в этом жанре доступно далеко не каждому. Жанр поздравления очень устойчив. В сознании носителя языка он присутствует как совокупность топосов — набор правил и формул речевого поведения, подходящих случаю. Включаясь в семейную, затем в общественно-коммуникативную практику, ритор бессознательно усваивает схемы речи. Можно говорить, что усваивается именно жанр — типовая модель текста с характерным именно для него тематическим, композиционным и стилистическим единством (по Бахтину М.М.). Положительность этого усвоения в том, что наличие этой схемы гарантирует адресату понимание обращенной к нему речи. Отрицательное следствие состоит в том, что это лишает ратора творческого подхода к созданию текста.

В жанре напутствия оратор говорит о будущем адресата или группы людей. Это могут быть самые разные ситуации: проводы в армию, на спортивные состязания, свадебное торжество. Каждое из подобных мероприятий сопровождается напутственными словами. Оратор строит содержание речи на положительных перспективах, говорит о вечных ценностях, исторических, семейных традициях, возбуждая в слушателях чувства радости, восторга, надежду на лучшее.

Особым жанром является тост. Его отличительным признаком является притчевость, включение в содержание речи текста легенды, занимательной истории, которые бы стали иносказательным моментом в речи тостующего. Эта параллель становится увлекательным элементом для адресата и всех собравшихся, доставляет особое удовольствие. Наблюдения за речевой практикой показывают, что настоящий тост в ситуации застолья произносится довольно редко, ибо он, по словам А.К. Михальской, носит явно «заимствованный» характер, не является органичным для нашей речевой культуры. Это чаще всего подражание, имитация и своеобразное преломление ино-

культурной, прежде всего — грузинской, традиции [Михальская 2001: 411]. Слова, обращенные к адресату, произносятся чаще всего в жанре поздравления.

Важным является композиционная стройность выступления. Это выражается в применении классической трехчастной схемы построения публичного выступления, а именно: в наличии продуманного вступления, структурированной главной части, завершенности в виде заранее подготовленного заключения. Для вступления обязательным является обозначение повода речи, название адресата. В основной части важно выделение главного, существенного, приведение фактического, конкретного материала. Для заключения обязательным становится поздравление с выражением пожелания, надежд на радостные перспективы, успех, удачу.

На этапе элокуции существенным достоинством речи является ее образность, оригинальность, уход от речевых стандартов, шаблонов (как, например, пожелание крепкого здоровья, успехов в работе и счастья в личной жизни). Использование метафор, эпитетов, сравнений, риторических тропов, таких, как анафора, градация, риторический вопрос, парцелляция и др., является важным условием усиления воздействующего эффекта речи.

Несмотря на общие черты, содержательные и формальные, объединяющие жанры эпидейктической речи, существуют и специфические признаки каждого из указанных жанров.

Во-первых, интенция говорящего в каждом из жанров различна. В жанре поздравления — это стремление доставить адресату удовольствие, публично говоря о его привлекательных чертах: доброте, душевной щедрости, трудолюбии, различных талантах. В жанре напутствия главным является стремление поддержать человека или группу людей, вселить чувство уверенности, высокие чувства. В жанре обращения существенным становится стремление привлечь внимание к происходящим событиям, обозначить их значимость. В траурной речи, в жанре прощания цель оратора — поддержать родных и близких умершего, выразив чувства скорби, сожаления. При этом необходимо подобрать точные, искренние слова, адекватные ситуации общения. В этом жанре особенно неуместны речевые шаблоны, стандартные выражения. В приветственных речах, которыми сопровождаются торжественные мероприятия, оратор своей речью должен сплотить собравшихся, объединить их общей целью.

Во-вторых, реакция «виновника торжества» тоже предполагается различной в ходе и по завершении речи. При поздравлении адресат испытывает чувство гордости, удовольствия от услышанного, при напутствии — уверенности в себе, в обращении — чувство общности, единения. В приветственной речи важно вызвать чувство радости, душевного подъема. В процессе произнесения траурной речи близкие испытывают чувства благодарности оратору, удовлетворения от услышанного.

Чрезвычайно важным становится этап акции, то есть самого момента представления, произнесения речи, так как действенность речи усиливается благодаря высокой технике произнесения. Оратор должен найти верную тональность, быть искренним, эмоциональным, открытым при произнесении, вместе с тем не впадать в излишнюю сентиментальность, ложную пафосность, что вызывает чувство неловкости у собравшихся. Важно указать на такие важные требования к эпидейктической речи, как тщательная продуманность, подготовленность речи, лаконизм.

Если речь подготовлена и произнесена по всем правилам риторики, то «виновник торжества», а вместе с ним и аудитория получают удовольствие от содержания и формы речи.

Таким образом, эпидейктическая речь всегда была и является достаточно востребованным типом речи. Жанровая разработанность дает возможность оратору — политику, чиновнику, бизнесмену, руководителю разного ранга, общественному деятелю, преподавателю и т.д. — быть успешным в торжественных ситуациях, создавая словом, риторически грамотным выступлением адекватное ситуации общения настроение у собравшихся, добиваясь тем самым нужного коммуникативного результата.

Использованная литература

1. *Аристотель*. Поэтика. Риторика. СПб.: Азбука, 2000.
2. *Анисимова Т.В., Гимпельсон Е.Г.* Современная деловая риторика. М.: МО-ДЭК, 2002.
3. *Михальская А.К.* Основы риторики. М.: Дрофа, 2001.

ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ И ИНСТРУМЕНТ ДИАЛОГИЧНОСТИ РИТОРИЧЕСКОГО ТЕКСТА

С.А. Минеева

В нашей концепции риторики диалога **риторический текст (РТ)** в самом общем виде рассматривается как **продукт риторической деятельности автора**, с помощью которого он предполагает оказать планируемое влияние **на аудиторию**. РТ — всегда диалог, который целесообразно представить как совокупность необходимых и достаточных *компонентов и элементов*, каждый также со своей специфической риторической сущностью. Как сложное понятие РТ представляет совокупность понятий — компонентов: *риторическая ситуация, тема (проблема), автор, аудитория (адресат)*, которые требуют осмысления до вербального воплощения РТ и «присутствуют» в элементах РТ; элементов: *целевая установка* (задача и сверхзадача), *тезис и аргументация*, языковые, речевые, логические и психолого-педагогические *средства и способы*, которые составляют «материальное тело» РТ, а также *композиция*, компонент, помогающий расположить элементы в пространстве и времени общения. Каждый компонент или элемент РТ и отражающее его основное понятие несут в себе свойство диалогичности.

Рассмотрим центральную пару понятий риторики диалога — «*автор РТ*» и «*аудитория (адресат)*», выделив **позиционирование** как условие и инструмент выражения диалогичности РТ. Сегодня это одно из самых употребляемых в методологии деятельности понятий.

В нашем понимании, «*автор РТ*» — человек (личность, индивидуальность), который *осознает собственную потребность* (как желание или необходимость влиять РТ), *обладает способностями* (владеет способами создать собственный РТ-жанр, умеет оказать влияние), *волей* воздействовать и реализовать цели, оказывать *планируемое воздействие* на адресата в конкретной ситуации общения (восприятия или чтения РТ) и *отвечать за последствия* своего влияния.

К обязательным характеристикам «автора РТ» относим: осознанную *потребность в общении* и самореализации в нем, в том числе волеизъявление к вербальному действию, *умение создавать влиятельный текст, учитывая адресата*, исполняя, влиять на аудиторию, рефлексировать степень воздействия, осознавая ответственность.

По существу, те же параметры характеризуют ту часть аудитории — *адресата*, которая осознает потребность откликнуться на авторский

РТ, обладает способностями и волей сделать это, осознавая ответственность за конкретный отклик. Это справедливо, если рассматривать их общение как взаимодействие двух субъектов риторической деятельности, а не воздействие субъекта (автора) на объект (аудиторию). Их субъект-субъектное взаимодействие и взаимовлияние можно представить в виде модели:



АВТОР	<input type="checkbox"/> АДРЕСАТ
СТАТУС	ЛИЧНОСТЬ
РОЛЬ	ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ

Проблема разрешения противоречия между ролевым (статусным), предписанным поведением, в том числе и речевым, и индивидуально-личностной самореализацией автора и его адресата и предопределяет результативность диалога основных участников. Как кто выступает или пишет автор РТ? Кем осознает себя адресат (как кто он), когда взаимодействует с автором РТ? Известно, что ролевое поведение основывается на предписанных обществом в целом (специфической общественной организацией или конкретной группой) правах и обязанностях, которые вытекают из положения, занимаемого личностью в данной социальной группе, связано с нормативно одобряемыми формами поведения, ожидаемыми от человека, занимающего определенную позицию в системе общественных или межличностных отношений, а статус определяет положение человека в системе межличностных отношений, меру его *психологического* влияния на членов группы. Конечно, в характеристику роли включают желания и цели, убеждения и чувства, социальные установки, ценности и действия, однако те, которые ожидаются или предписываются человеку, занимающему в обществе определенное положение. Ролевое позиционирование встречается все чаще в среде специалистов, понимающих ценность публичного общения и владеющих инструментами повышения его эффективности. Интерпретация и понимание РТ адресатами более результативны, если его автор заявляет о своей конкретной позиции эксперта или практика и т.д.

Практика дистанционного обучения взрослых и учащихся свидетельствует о том, что, создавая РТ, воспринимая РТ другого автора, практически никто не задумывается над данным противоречием в отношениях субъектов риторической деятельности, не ищет способы его разрешения.

Итак, речь идет не только о ролевом позиционировании, которое, безусловно, является первым шагом инструментализации диалога.

Обсуждая с участниками дистанционного обучения вопросы: «Что же желательно, развивая идею РТ, автору сообщить о себе аудитории? Если автор РТ ничего о себе не «сигналит», не сообщает, чем это чревато?», с большим трудом удастся актуализировать осознание важности собственной индивидуально-личностной позиции по обсуждаемой проблеме, поскольку адресатам трудно откликнуться на ролевую позицию, различия субъектов общения — в их ценностях, смыслах, опыте, мировоззренческих подходах и т.д., именно это и интересно обсуждать. Поскольку главная забота автора РТ — повлиять, следовательно, сообщить о себе нужно то, что позволит качественнее и точнее реализовать целевую установку. Именно исходя из задачи и сверхзадачи риторического общения автор отбирает то, что он сообщает о себе аудитории, прежде всего адресату.

«Анонимность» автора (т.е. он не раскрывается в собственном РТ как личность (индивидуальность), непонятна его роль, или в РТ присутствует только роль и статус (функция)), так же как и безадресность (говорящий обращается ко всем слушателям, говорит вообще на эту тему) — «убивают» диалог.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРОДАВЦА-КОНСУЛЬТАНТА И ПОКУПАТЕЛЯ В «ДИАЛОГЕ ПРОДАЖ»

А.К. Михальская, А.В. Михальский

Сегодня в России для оптимизации делового общения и становления эффективной системы профессиональной речевой подготовки актуально научное исследование реального речевого поведения в сфере торговли, в частности и в особенности — изучение специфики многих сотен тысяч происходящих ежедневно диалогов между продавцом-консультантом (как правило, так или иначе инструктированным или прошедшим тренинг) и потенциального покупателя, которые вполне можно квалифицировать как особый тип речевого события, а типовой дискурс, протекающий в нем, — как соответствующий речевой жанр. Работа, основные результаты которой здесь представлены, посвящена описанию важнейших особенностей речевого поведения в паре «продавец-консультант/покупатель» в дис-

курсе, зафиксированном с помощью скрытого диктофона одним из авторов, в октябре 2004 г.

Данный продавец-консультант по данным трех специальных обследований методом «скрытого покупателя» (2004–2005 гг.) занимает высокую позицию в составленных рейтингах, т.е. считается значительно более чем средне успешным по количеству продаж и по следующей системе оцениваемых параметров речевого поведения (автор разработки — А.В. Михальский): 1) общий внешний вид; 2) умение начать контакт, первичный невербальный контакт; 3) выяснение потребностей клиента, активное слушание; 4) презентация товара и дополнительных услуг; 5) работа с возражениями; 6) завершение беседы; 7) общий эмоциональный фон (настрой на сотрудничество, оптимизм); 8) гибкость, умение приспособиться к клиенту, наладить разговор; 9) соответствие принятым корпоративным стандартам; 10) общая организованность. При расшифровке, обработке и анализе материала использовался метод анализа дискурса [Brown, Yule, 1989 и др.], в частности — метод хронографии дискурса [Crown, Feldstein, 1981 и др.].

Применяются следующие приемы расшифровки и условные обозначения: неперекрывающиеся реплики (как отделенные паузами, так и «встык») начинаются с новой строки и тире; при перекрывании начало перекрывающей реплики помещается в строке под перекрываемой, точно по месту; паузы, равные или длительнее 1–2 сек специально обозначаются в тексте с указанием длительности (см. ниже); жирным шрифтом передается речь продавца, обычным — покупателя; курсивом — тональность «весело»; подчеркиванием — эмфатическое выделение фрагмента; между звездочками (*...*) — убыстренный темп с равномерным ритмом («скороговорка»); {...} — длительность речевого вклада; [...] — длительность паузы между речевыми вкладами; длительность вкладов и пауз менее 1 сек не фиксируется.

Общая структура и степень упорядоченности (согласованности, когерентности) дискурса. Обращает внимание краткость начала (фазы установления контакта) — если длительность всего дискурса составляет 1066 сек (17 мин 47 сек), то на этот этап приходится 26 сек:

- Здравствуйте...// Что у вас/ есть// где-то до тыщи?... {5}[2]
- До тысячи.../ А вам / квартирную надо? {3}
- Квартирную. {1}
- **Квартирную**... {1}

— Квартирную дверь, да...{1}

— Ну вот такая дверь/ предположим/ стоит /а-а/ семнадцать во-
семьсот пятьдесят// ну это/ с установкой/ну порядка будет /где-то/
шестьсот там с хвостиком/долларов {9} [1]

— Угу/ну/так/ А что значит «такая»? /смешок/ *Какая?* {3}

Интересно, что отсутствие перекрывающихся речевых вкладов в сочетании с паузами между ними свойственны только «началу» и «концу» дискурса. Заметим, что общее количество пауз между альтернирующими речевыми вкладками участников во всем дискурсе составляет всего 6, из них 2 приходится на «начало» (26 сек), 1 — на «конец» (ср. длительность «конца» — 59 сек), и только 3 — на «середину» дискурса (по времени составляющую 981 сек.). На этапе «конца» перекрываний речевых вкладов почти нет — только 3 из 18 начал вкладов (ср. полное отсутствие таковых в «начале»):

Ну да/ конечно/да Да Да/ Хорошо/ так/ да/ согласна/ {6}

— Вот/ это наш / телефон/ меня зовут Вероника/ либо здесь бу-
дет Павел... {5} [5]

— Или Павел/ хорошо/{2}

Да/ вот здесь вот первый зал/ девятый номер двадцатое место {3}

У-гу

— Хорошо/ спасибо/{2}

— Пожалуйста/{1}

— У-гу/ всего хорошего/ ладно/ я думаю что/ я конечно еще по-
спрашиваю тут вокруг /

Счастливы вам{1}

как тут все это / ну и вообще в других местах/ но в принципе мне
показалось что

Угу

это// имеет смысл/{11}

— Если у вас какие-то вопросы возникнут/ можете вот по этому
же телефону мне

всегда позвонить/ я /нрзб/ {6}

Хорошо\ а \ а вы как работаете? Тут?{4}

— Мы работаем с десяти —и \ до семи каждый день{3}

— Угу... {1}

— В воскресенье с десяти до шести// Ну так же как выставка {4}

— Хорошо{1}

- Угу {1}
- *Хорошо* {1}
- Угу {1}
- *Спасибо/ до свиданья// мы подумаем/ да/ ничего... {4}*

Видно, что этапам «начала» и «конца» (этапам входа в контакт и выхода из него) в целом свойственна наивысшая упорядоченность чередования реплик, а значит, и смены ролей в диалоге. В «середине» же неперекрывающихся начал вкладов 94, а перекрывающихся (т.е. приводящих к перебиву и (или) одновременной речи) — 93, т.е. практически половина. По времени же одновременная речь составляет около 10% всей длительности дискурса. Все это означает, что регуляция смены ролей в нем (точнее, в его «середине», составляющей около 92% (92,2%) всего дискурса по длительности) недостаточна для профессионального взаимодействия, так как приближается к таковой в неформальной дружеской беседе. Приведем фрагмент, иллюстрирующий одновременную речь при почти полной семантической рассогласованности:

— Да / да// но все равно / со временем / она его / все равно / расцарапает

Угу... Расцарапает /

Ну конечно/да [1] У меня у знакомых была собака/ которая пол прогрызла [1]

у-гу... у-гу... {1}

Она прогрызла / сначала линолеум {1} ну / это же... {15}

Собаки могут вообще... разные вещи делать//нет/ ну// но все-таки

чтоб были/ такие устойчивые довольно... {6}

Ну/пластиковые/что ли Потому что да/

Вот такая / или... {2}

Есть панели декоративные / Но панели декоративные / все-таки это / дерево/

а не... что / это вообще / да... {9}

А-а/нет... {1} Не пластик / да //Значит тогда из этого / наверно пластик / да {6}

Да / не пластик / лучше пластик/лучше пластик

Ролевое взаимодействие участников. Заметно, что в «начале» роль речевого лидера — инициатора принадлежит «покупателю», продавец же только отвечает на вопросы или уточняет их. То же можно

сказать и о «конце», в котором продавец выдает «оставшуюся» информацию (как это и требуется, но довольно вяло) — фирменную листовку с телефонами, имена продавцов (причем свое имя называет именно в «конце», а не в «начале», как должно было бы быть), да и то не полностью, вновь «заставляя» покупателя «выжимать» сведения о времени работы и пр. Заключительная реплика остается за «покупателем» (отметим «высокий тон плато» в ней, появляющийся здесь не только как маркер полного окончания разговора, но и выражающий именно то эмоциональное состояние — «радостное ожидание новой встречи», которое должно было бы быть выражено продавцом в соответствии с его речевой ролью). То же речевое (акустическое) средство — «высокий тон плато» — появляется в дискурсе еще лишь однажды, в «середине» дискурса, ближе к «концу» и тоже в речевом вкладе «покупателя»:

— **Вот/ и дается гарань/ гарантия/ десять/ лет / на весь/ целиком/ замковый**

/Нрзб / Ясно. {1}

механизм// то есть сам замок /вот этот футляр... {7}

Да/ это очень важно/ потому что мало ли что/знаете как-то вот/ потом непонятно/ куда деваться// ну хорошо/ это в общем ничего// это мне подходит/ я конечно посмотрю еще/ так значит мы вот остановились на том что можно вызвать/ да? {12}

— **Да/ Можно вызвать нашего инженера... {3}**

Заметим, что тональность «радостно» также возникает только в речи покупателя (см. выше, также и в других фрагментах), а речь продавца в целом отличается эмоциональной ровностью. Правда, сразу же после «начала» появляется тональность «весело», да и то инициированная, а затем поддержанная «покупателем»:

— Угу/ну/так/ А что значит «такая»? /смешок/ *Какая?* {3}

— Ну/ вот/ смотрите/здесь/ разница собственно в отделке только и замковом механизме [1] здесь а-а/ в

— Угу

пластике дверь с двух сторон / который непосредственно наклеивается на полотно дверей [2] идет одноканальный замок {12}

— А/понятно {1}

— Что значит «одноканальный?» {1}

— **Вот/ э-э/К-раз/ /смешок/ щас я вам хотела объяснить что это такое/ кда/**

— Ха-ха-ха ...

— *Я просто*

ригели входят в эту часть двери {5} [1] Да/Ригель — это вот эти вот штыри {3}

просто/совершенно не в курсе {2 — Ригель — это вот эти штучки? {2} — Да/Штыри выходят только сюда/Есть еще замки когда-э- штыри уходят вверх

— Да/ угу {1}

— Угу...

/вниз/ ну это лучше... {7}

И еще только однажды, вскоре после этого проявления эмоциональности речи, появляется та же тональность («весело»), и так же инициированная покупателем:

— Потому что она выглядит... как такая довольно...легкая конструкция.....из тонких...эээ —ха-ха- тонкого...ха- железа — ха-ха! {8}

— Выглядит??! — Ну я бы сказала, что *по тому, как она выглядит, ничего непонятно* {1}*что под ней там* {1} ну смотрите, вот какая технология установки/ проем дверной, он в трех точках / с каждой вертикальной стороны/ он армируется/ то есть / вбивается в стенку по три — Угу {1}

штыря арматуры. {17}

— Угу, понятно//Та-ак? {3}

— Потом.. Э.. Устанавливается коробка уже... собранная... Ну-а..и..и через технологическое/зазор здесь вот/ну/между стеной и рамой здесь вот остается... {12}

— Ну, да, это... — Ну, да, да... *Ну, вощем, технологический зазор это...* {6}

— Ну/ вощем... цель такая, скажем так... *Если вам проще так.. ха-ха .. Ну вот*

— *Ха-ха-ха, да, ха-ха... Угу,угу...* {3}

она заливается целиком .. раствором {8}

Вместе с тем практически на всем протяжении «середины» дискурса продавец лидирует, направляя «покупателя» своими вопросами и, ориентируясь на его ответы, предъявляя в разъяснительных речевых вкладах именно ту информацию, которая была усвоена в профессиональных инструктажах. Это делается в тональности «серьезной сдержанности», несколько монотонно, однако «внушительно» и «доброжелательно». Общая продолжительность всех вокализаций продавца намного превышает таковую покупателя: суммарно она составляет 735 сек (ср. у «покупателя» — 435 сек); у «покупате-

ля», однако этот параметр также достаточно значителен, что говорит о том, что в данном речевом событии мы имеем реальный диалог, при том что общее количество вокализаций продавца — 110, а «покупателя» — 186 (превышение в основном за счет фатических (контактных, поддерживающих) вокализаций «покупателя» («Угу», «Да», «Понятно» и пр.). У продавца 109 вокализаций, по длительности превышающих 1 сек, и только одна менее 1 сек; у «покупателя» 138 вокализаций длительнее 1 сек и целых 48 (т.е. 26%) не просто фатических, но и короче 1 сек. Средняя длительность речевого вклада продавца — 6,7 сек, «покупателя» — всего 2,3 сек. Все это вполне оправданно и может оцениваться позитивно. Очевидные недостатки речевого поведения данного продавца — недостаточная эмоциональность и пассивность в контактоустанавливающих этапах дискурса — его начале и особенно — в «конце», призванном активизировать покупателя (в соответствии с общим требованием к «концу» агитирующей речи и «диалогу продаж» как ее жанру), а также неумение наладить согласованность смены реплик и избежать одновременной речи и перебивов в «середине» дискурса.

Общие закономерности речевого поведения. На протяжении дискурса (в начале и середине «середины») трижды отмечался феномен «хорового» взаимодействия (одновременного произнесения участниками одного и того же слова или речевого фрагмента, свидетельствующего о высокой степени гармонизации поведения участников), например:

— Да / да// но все равно / со временем / она его / все равно / расцарапает

Угу {1} Расцарапает {1}

Выявлена не описанная ранее в речевом поведении человека закономерность: эмфаза в каком-либо фрагменте вокализации одного из участников, как правило, вызывает вокализацию партнера (либо просто «поддерживающую», либо начало полноценного речевого вклада, приводящего к одновременной речи и (или) перебиву), например:

чтоб были/ такие устойчивые довольно... {6}

Ну/пластиковые/что ли Потому что да/

Вот такая / или... {2}

Использованная литература

1. *Brown G., Yule G.* Discourse analysis. Cambridge, 1989.
2. *Crown C., Feldstein S.* Conversational congruence: measurement and meaning: Paper read at the Eastern Psychological Association. N.-Y., 1981.

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ЗА ЗНАНИЯМИ СТУДЕНТОВ

(из опыта преподавания курса
«Культура речи и стилистика»)

В.В. Мишечкина

Одна из приоритетных проблем высшего образования — повышение эффективности создания и реализации систем обеспечения качества подготовки специалиста, максимальная объективность контроля знаний, умений, навыков. Продолжается поиск методов оптимизации обучения. В статье рассматриваются различные формы контроля, используемые автором в процессе преподавания «Культуры речи и стилистики» в Орловском государственном техническом университете.

Традиционно в дидактике выделяют следующие виды контроля: текущий, периодический, итоговый. В нашей практике текущий и периодический контроли похожи по методам и формам, которые используются в ходе преподавания дисциплины «Культура речи и стилистика». Поэтому мы выделили контроль подготовки студентов к занятию; контроль усвоения темы, раздела; итоговый контроль. Опишем методы контроля на каждом из этапов.

Контроль подготовки студентов к занятию. Требуется выяснить уровень подготовки студентов к занятию, установить непонятные вопросы, разъяснить их. Традиционно в этой части занятия используется устный опрос, проверка выполнения домашних упражнений и заданий. Важно, чтобы вопросы охватывали всю тему занятия, были сформулированы лаконично и позволяли быстро оценить ответы на них. Наиболее типичными формами этого вида контроля являются: устные ответы на вопросы, ответы на тестовые задания, решение ситуационных задач, протоколы результатов исследований, заполнение макетов таблиц.

Макет-таблица «Орфоэпические и акцентологические нормы» предполагает следующие темы и вопросы, на которые должны ответить студенты:

Орфоэпия — Орфоэпические нормы в современном русском литературном языке регулируются:

Редукция — это...

Ассимиляция — это...

Основные орфоэпические правила современного русского языка:

— произношение безударных гласных

— произношение согласных

— произношение некоторых сочетаний согласных

— произношение звуков в некоторых грамматических формах

Ударение — это...

Особенности русского словесного ударения

Функции русского ударения

Таблица оформляется на листе формата А4 в процессе устных ответов в ходе занятия и может быть использована как домашнее задание и как проверка усвоения материала в конце занятия.

Контроль усвоения темы. Основными формами контроля усвоения темы являются: устные ответы на вопросы, ответы на тестовые задания, письменные ответы на контрольные вопросы, составление студентами ситуационных задач, выполнение упражнений и заданий. Приведем примеры этих заданий (в целях экономии мы приводим только часть упражнений в сокращенном виде).

Задание. Произнесите, а затем запишите данные слова, обозначая в скобках твердость или мягкость согласного перед *е*. Проверьте себя по словарю.

Образец: антенна [т'э], берет [б'э, р'э].

Ателье, бизнес, дебют, декольте, дельта, дизель.

Задание. Прочитайте слова. Обратите внимание на правильное произношение гласных на месте *е* после шипящих и [ц] в предударных слогах. Проверьте себя по словарю.

Жена, жестокий, желтеть, шестой, шептать, шелка, шершавый.

Задание. Объясните произношение [э] в начале слова. Эвенк, эксперт, экспрессия, экслибрис, эмульсия, эпоха.

Задание. Произнесите данные слова и покажите (письменно), как в каждом отдельном случае произносится сочетание *чи*. Отметьте возможность двоякого произношения. При выполнении задания используйте «Орфоэпический словарь русского языка» под ред. Р. И. Аванесова.

Образец: встречный [чн], Никитична [шн].

Скучно, Лукинична, сердечный, калачный, черничный.

Задание. Прочитайте данные слова. Отметьте, как произносится в каждом отдельном случае [г]. Укажите, в каких случаях допускается произношение фрикативного [h].

Гигант, друг, гордо, глава, гвардия, итог, флагшток.

Задание. Определите, какие свойства русского ударения проявляется в данных примерах.

Рука́ — кры́ша, замо́к — за́мок.

Задание. Выпишите слова, имеющие основное и побочное ударение. Расставьте их, проверьте по словарю.

Юго-западный, агрокомплекс, морозоустойчивый.

Задание. Прочитайте правильно. Запишите, расставляя ударение. Определите вид фонетических слов (проклитики или энклитики) в сочетаниях.

Бросать слова на ветер, вставать на ноги.

Задание. Определите грамматическую форму данных слов. От каждого слова образуйте формы женского и среднего рода, а также форму множественного числа. Запишите слова, расставляя ударения в них. Укажите случаи возможного варианта ударения.

Образец: вёсел, веселá, вёсело, вёселы́.

Велик, широк, дерзок, горд, молод, добр; добыл.

Задание. Расставьте ударение в данных грамматических формах. Повесть, повести, повестей, повестях.

Задание. Образуйте устно форму винительного падежа ед. ч. Составьте ее с формами других падежей данных существительных. Сделайте вывод об изменении места ударения в приведенных словах.

Борона, голова, гора, доска, зима, земля, нога река, рука.

Задание. Образуйте от данных глаголов все возможные формы прошедшего времени и все возможные формы кратких страдательных причастий прошедшего времени. Обратите внимание на смену места ударений в образованных формах. Какая закономерность прослеживается здесь? Есть ли в приведенном ряду глаголов отступления от этой закономерности?

Образец: взять: взы́ли, взыл, взы́ло, взыла́, взыты́, взыт, взы́то, взыта́.

Брать, взять, внять, гнать, дать, донять, задать.

Итоговый контроль. Нами используются различные формы приёма экзаменов и зачетов. Формы итогового контроля могут быть

сведены, на наш взгляд, к двум основным вариантам (дидактические тесты, теоретические вопросы). Развития заслуживают комплексные формы контроля (особенно итогового). Это повышает объективность и способствует выработке умений четко формулировать свои мысли. Дидактический тест позволяет определить соответствие знаний студента минимально допустимому уровню для получения положительной оценки. Для проведения такого вида контроля были разработаны «Критериально-ориентированные тесты по русскому языку и культуре речи». В 2003 г. преподаватели кафедры принимали участие в работе над проектом «Научно-методические аспекты критериально-ориентированного тестирования студентов технического университета по русскому языку и культуре речи» по федеральной целевой программе «Русский язык». Автором статьи осуществлялась разработка раздела «Орфоэпические и акцентологические нормы». Тесты могут быть предъявлены студентам на компьютере или в бумажном виде. Приведем примеры тестов:

1. Русское ударение

- 1) не фиксированное, подвижное
- 2) неподвижное, фиксированное
- 3) фиксированное, подвижное

2. Стили произношения в зависимости от стилистической направленности подразделяются на:

- 1) нейтральный, разговорный, высокий (книжный, академический)
- 2) художественный, научный, публицистический
- 3) официально-деловой, научный, разговорный

3. Произношение [шн] на месте *шн* и *чн* является нормой в слове:

- 1) буточник
- 2) сообщник
- 3) помощник

4. Укажите ряд, в котором правильно произносятся слова

- 1) под[ы]в[ъ]й, брат[ы]гра[и]т, с[ы]скр[ъ]й, к[ы]ре
- 2) под[й]в[ъ]й, брат[и]гра[и]т, с[й]скр[ъ]й, к[й]ре

5. Установите соответствие сочетания букв и произношения:

1. чн
2. чт
3. жж, жж
4. сч, зч
5. лнц

А. [шн]

Б. [шт]

В. [ж]

Г. [нц]

Д. [ш]

Ответы: 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

Тестовый контроль может быть проведен предварительно — во время зачетной недели или накануне основного экзамена, зачета. Второй этап итогового контроля может проводиться в письменной форме. К нему допускаются только студенты, успешно справившиеся с дидактическим тестом и в случае экзамена претендующие на более высокий балл. Теоретические вопросы посвящены центральным положениям курса. Предполагаются краткие ответы без доказательств. Список соответствующих вопросов должен быть известен студентам. Мы согласны с тем, что письменный контроль наиболее объективен, однако письменная форма проверки знаний, особенно в виде закрытых вопросов, не может дать полной картины, в то время как общение преподавателя со студентом позволяет довольно быстро сформировать объективную оценку глубины понимания им предмета. Кроме того, специалист должен уметь дискутировать, отстаивать свою позицию в процессе общения, диалога. Письменная форма контроля, как, впрочем, и устная, имеет свои достоинства и недостатки. При письменных формах контроля учебного процесса уменьшается субъективность оценки знаний и умений, что дает основание рассматривать их как более объективные в сравнении с устными ответами. Однако письменный вариант контроля не позволяет преподавателю уточнить нечетко сформулированные ответы. Кроме того, студенты могут неоднозначно понять вопросы в письменных заданиях, что также сказывается на итоговой оценке.

Исключительная роль обучения орфоэпии и акцентологии студентов технического вуза обусловлена не только возможностью овладения правильной литературной речью, но и возможностью устранения отрицательного влияния произносительных ошибок на формирование орфографических навыков.

РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ И «ЗОЛОТОЕ ПРАВИЛО» МОРАЛИ

Е.Е. Молчанова

1. Как известно, общение представляет собой основную форму человеческого взаимодействия, благодаря которой «индивиды как физически, так и духовно творят друг друга» [Маркс 1955–1981, т. 3: 36]. Для культурно развитого человека общение становится насущной потребностью. Для большинства людей суть общения заключается в стремлении и умении жить с другими людьми в согласии и «ощущать потребность в том величайшем богатстве, каким является другой человек» [Маркс 1955–1981, т. 42: 142].

Приведенное мнение, безусловно, опирается на «золотое правило», выражающее общечеловеческое понимание нравственности и знакомое многим в следующей формулировке: «(Не) поступай по отношению к другим так, как ты (не) хотел бы, чтобы поступали по отношению к тебе» [Философский энциклопедический словарь 1989: 200]. Названное правило стало основным принципом гомиетики, который рекомендовал отрешиться от собственных проблем и переклеститься на интересы собеседника.

Как нам представляется, апелляция к нему актуальна. Изменения в политике, экономике постсоветского пространства отрицательным образом сказались на нравственном облике россиян, что прежде всего эксплицировалось в речевом общении. Засилье просторечных, жаргонных элементов, иноязычных слов (часто неуместно употребляемых), бесконтрольное использование инвективной лексики, оскудение словарного запаса, агрессивное интонирование и чрезмерно громкая голосовая подача высказывания — те серьезные недостатки, на которые указывают специалисты и которые никак не способствуют благоприятному исходу общения. Негатив, исходящий от одного коммуниканта, вызывает соответствующую вербальную и невербальную реакции со стороны другого. Последнее положение квалифицируется как коммуникативная неудача.

2. Тем не менее в последние пять лет наметились положительные изменения в сфере речевой коммуникации: собеседники, реальные и потенциальные, вспомнили или осознали, что настроенность на адресата, нахождение с ним «на одной волне» могут привести к благоприятному исходу общения.

Сказанное непосредственно связано с успешностью речевого общения, трактуемого как «осуществление коммуникативной цели

инициатора общения и достижение собеседниками согласия» [Культура русской речи 2003: 59].

3. Все составляющие успешной коммуникации, или ее условия, в той или иной степени связаны с языком и речью, но наиболее заметно эта связь оговаривается в положениях о способности говорящего варьировать способ языковой презентации некоего положения дел и знании общающимися норм этикетного речевого общения.

4. Соблюдение указанных условий-требований возможно в случае, если коммуниканты обладают приличным лексиконом и подобным ему запасом конструктивных типов предложения, располагая богатым арсеналом поговорок, пословиц, анекдотов; информированы относительно этикетных формул речи и, самое главное, включают их в общение в зависимости от обстановки.

5. Обращает на себя внимание тот факт, что немалое количество коммуникантов намеренно работает в неподдерживающем стиле речевого поведения, желая подчинить, подавить собеседника.

6. На степень успешности речевой коммуникации, безусловно, влияют характер и темперамент собеседника. Тем не менее по-настоящему образованный и воспитанный человек будет заявлять о себе как о достойной языковой личности в любой ситуации общения.

И. Бродский однажды заметил: «Человека от животного отличает умение проговаривать». Необходимо помнить об этом и как можно чаще говорить приятно и/или душевно (в зависимости от степени близости адресату) с любым человеком.

Использованная литература

1. Культура русской речи / Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. М., 2003.
2. *Маркс К. и Энгельс Ф.* Полн. собр. соч. М., 1955–1981.
3. *Философский энциклопедический словарь.* М., 1989.

ЮРИДИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ФОРМА ОБЩЕНИЯ

М.В. Максименкова

Лингвистика и смежные с ней дисциплины все больше ориентируются на изучение различных аспектов дискурсивной деятельности человека. С развитием коммуникативной лингвистики исследователи обратили внимание на то, что частная риторика имеет дискурсивную природу. Это замечание принадлежит Т.В. Анисимовой [Анисимова 2000: 7]. Мы предприняли попытку описания защитительной речи на основании дискурсивного подхода, разумеется, с учетом того смысла, который мы вкладываем в это понятие.

Не претендуя на теоретически полное определение дискурса, разьясим свое понимание этого явления, а также отметим некоторые моменты, которые, с нашей точки зрения, важны для использования этого термина-понятия по отношению к современной судебной речи.

Понятие «дискурс» занимает особое место в современном гуманитарном знании, оно лежит в основе исследований как зарубежных, так и отечественных лингвистов [Т. ван Дейка, Н.Д. Арутюновой, В.Г. Борботько, Е.С. Кубряковой, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, М.Л. Макарова].

Дискурс находится в центре разнообразных лингвистических направлений и изучается лингвостилистикой, прагмалингвистикой, психолингвистикой и т.д., причем каждое из направлений вкладывает в это понятие свой смысл. Несмотря на достаточно широкое использование этого термина-понятия, у исследователей нет единого мнения о сущности этого явления.

Из имеющихся подходов к пониманию сущности дискурса вслед за В.И. Карасиком мы выделяем социально-прагматический подход, когда «в центре внимания оказывается речевое действие, участниками которого выступают определенные типы языковых личностей, действующие в рамках определенных обстоятельств и условий общения» [Карасик 2000: 27].

Социально-прагматический подход к изучению дискурса, характерный для частной риторики, проявляется в интересе исследователей к типологии коммуникативных ситуаций в зависимости от сфер общения, а сам термин «дискурс» закрепляется за различными сферами социальной коммуникативной деятельности.

Данная точка зрения на типологию дискурса, соотносящуюся с определенными сферами общения, является достаточно распространенной. При этом выделяются личностно- и статусно-коммуникативные типы дискурса.

Л и ч н о с т н о - о р и е н т и р о в а н н ы й дискурс закреплен за сферой обиходного общения и сводится к поддержанию контакта и решению обиходных проблем. Статусно-ориентированный дискурс представлен в большом количестве видов так называемого институционального общения, под которым понимают общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений, в рамках сложившихся общественных институтов [Карасик 2000: 7].

И н с т и т у ц и о н а л ь н ы й дискурс направлен на изучение разновидности отношений между людьми, общающимися в определенной статусно-ролевой ситуации в соответствии с выработанными нормами данного социума. Если частные риторики будут изучать процесс речевой деятельности с позиции дискурса, то для каждой из них будет интересен свой институциональный дискурс. И такое соотношение вполне закономерно, так как «институциональный дискурс сводится к образцам вербального поведения, сложившимся в обществе применительно к закрепленным сферам общения» [Карасик 1998: 190–191].

Обычно выделяется несколько видов институционального дискурса: педагогический, религиозный, политический, деловой, медицинский, рекламный, военный, юридический, спортивный [Карасик 2000, 10]. Заметим, что это далеко не полный список возможных институциональных типов дискурса (не каждому из перечисленных типов институционального дискурса соответствует определенная частная риторика). Специфика каждого институционального дискурса определяется с учетом следующих составляющих: статусно-ролевых характеристик участников общения (для юридического дискурса это отношения адвокат — клиент, адвокат — судья, адвокат — прокурор), цели общения (правовое решение спорных вопросов), системы жанров дискурса (обвинительная, защитительная речь), места общения (зал заседаний).

Своеобразие судебного риторики и соответственно юридического дискурса связано в первую очередь с участниками речевого события. Каждая частная риторика ориентируется на два круга потребителей — постоянный и переменный. «Участники институционального дискурса подразделяются на агентов и клиентов, к первым от-

носятся те, кто играет активную роль в институциональном общении, ко вторым — те, кто вынужден обращаться к агентам и выступает в качестве представителей общества в целом по отношению к представителям института» [Карасик 1999: 7].

В судебной риторике к первому кругу относятся люди, профессионально работающие в данной сфере (юристы). Ко второму — те, кто по разным причинам временно попадает в сферу деятельности этих профессионалов. Для судебной риторики второй круг потребителей довольно подвижен и переменчив.

Специфика судебной риторики проявляется и в отборе актуальных жанров. Так как эта частная риторика ориентирована на процедуру строго регламентированного судебного заседания, ограниченного стандартными процессуальными действиями, то и набор ее жанров весьма ограничен и стандартен.

Мы употребляем термин *дискурс*, подразумевая под ним и сам текст, и экстралингвистические характеристики, присущие этому тексту. То есть для нас дискурс — это текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, определяющим все то, что существенно для порождения данного текста. Это коммуникативный процесс, приводящий к созданию определенного текста, типичного для данного коммуникативного события. *Текст* — элемент дискурсивной системы. Вычленение текста из общей структуры дискурса, по нашему мнению, возможно на том основании, что текст является фиксированным и «объективированным в виде письменного документа» [Гальперин 1981: 18].

Юридический дискурс как система включает в себя достаточно большое количество элементов, т. е. текстов.

Рассматривая дискурс судебного процесса как речевое событие с присущими ему экстралингвистическими факторами, мы констатируем, что он весьма неоднороден. Неоднородность юридического дискурса объясняется тем, что сам судебный процесс проходит поэтапно, причем каждая часть судебного заседания имеет свою задачу, непосредственно влияющую на тип профессиональной речевой деятельности юристов, участвующих в судебном процессе.

В первой части судебного заседания, которую в юридической литературе называют подготовительной, происходят следующие речевые действия: объявляется состав суда; дается информация о порядке ведения судебного следствия; оглашается обвинительное заключение.

Вторая часть судебного заседания — судебное следствие, в ходе которого исследуются обстоятельства преступного деяния, выясняется степень виновности подсудимого, допрашиваются свидетели.

Судебные прения составляют *третью часть* судебного процесса. Именно в судебных прениях адвокат и прокурор выступают с речами, излагающими их точку зрения на характер и обстоятельства совершения преступления.

В заключительной *четвертой части* судебного заседания происходит оглашение приговора, и участники процесса знакомятся с решением суда.

Каждый этап судебного заседания выливается в соответствующий текст, который, в свою очередь, является частью системы юридического дискурса. Юридический дискурс каждой части судебного процесса реализуется в определенном наборе жанров.

Сам юридический дискурс судебного процесса можно представить как особый тип дискурса, представляющий собой коммуникативное событие, участники которого общаются посредством устных и письменных текстов в определенных социальных условиях, создаваемых стандартными процессуальными действиями, причем в процессе коммуникации обязательно соблюдение строго регламентированной процедуры судебного заседания.

В своей работе за единицу исследования мы принимаем выступление адвокатов в прениях судебного заседания. Судебную защитительную речь рассматриваем как социально значимое публичное действие, совершаемое с определенной практической целью. Это действие имеет исключительно серьезные последствия, отражающиеся не только на репутации говорящего, но и на судьбе подзащитного.

Произнесение защитительной речи в суде — кульминационный этап деятельности адвоката и один из наиболее сложных и ответственных моментов участия защитника в судебном разбирательстве. Подводя в своей речи итог судебного следствия, адвокат с позиции защиты истолковывает обстоятельства дела, анализирует собранные доказательства невиновности подсудимого или его меньшей виновности по сравнению с той, которая предполагается обвинением. Защитник старается не только сообщить суду как можно больше значимой для защиты информации о материале судебного следствия, но и удержать внимание судей на своей версии дела, наиболее благоприятной для подсудимого. Адвокат при

помощи своей речи пытается повлиять на формирование внутреннего убеждения суда.

Конечно, внутреннее убеждение судей начинает складываться еще до начала судебных прений, во время судебного следствия. Но эти выводы не являются окончательными. После завершения судебного следствия судья и присяжные хотят систематизировать полученные данные, осмыслить их, разобраться в том, какие факты были установлены как истинные, а какие подверглись сомнению и не могут повлиять на решение суда. Легче всего это сделать при сопоставлении различных точек зрения на материалы дела.

Судебные прения — это открытая дискуссия, борьба мнений. Именно на этом этапе судебного разбирательства сталкиваются противоположные точки зрения, различные оценки фактов и обстоятельств дела. Никаких иных процессуальных действий, кроме произнесения речей, стороны в судебных прениях не совершают, суд лишь выслушивает речи сторон. В судебных прениях защитник имеет возможность открыто противопоставить свои доводы позиции обвинения.

Таким образом, речь адвоката в прениях — это итог, который подводится по всем материалам дела, итог громадной, напряженной и трудной работы защитника, направленной на охрану прав и законных интересов подзащитного.

Использованная литература

1. *Анисимова Т.В.* Типология жанров деловой речи: (Риторический аспект): Дисс. ... д-ра филол. наук. Краснодар, 2000.
2. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
3. *Карасик В.И.* О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. научн. трудов ВГПУ; СГУ. Волгоград, 1998.
4. *Карасик В.И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. научн. тр. Волгоград, 2000.
5. *Карасик В.И.* Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. научн. трудов. Волгоград, 1999.

ОСОБЕННОСТИ КУРСА «КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ И НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В.Э. Морозов

В настоящей статье считаем целесообразным принять узкую трактовку понятия «культура речи» как учения о языковой и речевой норме в сравнении с нелитературным употреблением языка. Почему в сравнении с нелитературным употреблением? Потому что употребление языка вообще подчинено нормам. Например, то, что нужно сказать **обращать внимание**, а не **внимания**, тоже предопределено нормой. Но подобные случаи не изучаются в рамках культуры речи. Вопросы культуры речи возникают там, где, по Э. Косериу [1963], система допускает варианты реализации, из которых только один вариант считается нормативным или предпочтительным, например: **не обращать внимания**, а не **внимание**.

Норму, по Б.С. Шварцкопфу [1988: 21], можно понимать как *закономерности реализации системных возможностей единицы языка, очерчивающие параметры традиционного узуса и тем самым накладывающие ограничения на использование языковой единицы*. Вслед за В.А. Виноградовым [1983] различаем три типа норм: 1) *предписывающие*, например: **подтвержу** (не: **подтвердю**), **людьми** (не: **людями**); 2) *запретительные*: нет 1 лица ед. ч. у глагола **победить**, 3) *рекомендательные*: предпочтительнее **дверьми**, чем **дверями**. С точки зрения стиля литературные нормы делим на общелитературные, книжные, разговорные, нормы официальной речи, нормы профессиональной речи. По виду нормы делятся на 1. *орфоэпические*, 2. *лексические*, 3. *морфологические*, 4. *словообразовательные* 5. *синтаксические*, 6. *стилистические*, 7. *пунктуационные*, 8. *орфографические*, 9. *нормы составления связного текста*, в первую очередь письменного, 10. *нормы речевого этикета*.

Речевой этикет, стилистика, связный текст — пограничные области между культурой речи и культурой общения, в основу разграничения которых может быть положен принцип различения навыка и умения, стандарта и творчества. То, что клишировано и стандартизировано, запрограммировано в высокой степени, относится не к искусству общения, а к языковой привычке автоматически выбирать нужный элемент, следовательно, принадлежит культуре речи. В этикете это предписывающие нормы, например, выбор ТЫ / ВЫ-форм. В стилистике — это запретительные нормы, например, запрет на

употребление нецензурной лексики в публичном и официальном общении. При составлении текста это тоже в основном запретительные нормы, например, запрет многократного повтора местоимений, тавтологии, плеоназма, запрет на чрезмерно длинные предложения и т.п.

Для того чтобы яснее осознать особенности изучения курса культуры речи для филологов, целесообразно сравнить его с обучением культуре речи нефилологов, которое активно развивается в последнее время. Думается, что проще всего дело с организацией курса культуры речи обстоит именно в нефилологических вузах, при том что студентам нефилологических профилей на изучение культуры речи предоставляется не меньше времени, чем любым другим учащимся. Относительная простота обучения данного контингента предопределяется тем, что, с одной стороны, его составляют люди, достаточно взрослые для того, чтобы быть способными овладеть материалом курса, поданным в правилах и списках. С другой стороны, обучение студентов нефилологических вузов языку вообще, в том числе и культуре речи, преследует цель повысить личную речевую культуру до общелитературного уровня, и только у учащихся отдельных специальностей, например, у преподавателей, — до элитарного уровня. Все это позволяет в основном проводить изучение материала по методу: 1) формулировка правила (нормы); 2) предъявление образца (списка); 3) тренировочное упражнение; 4) домашнее задание; 5) проверка домашнего задания. Задания аналитического и, наоборот, развлекательного характера не обязательны и могут вводиться преподавателем по собственному усмотрению в зависимости от конкретных условий обучения.

Например, при изучении списка слов, в которых трудности может вызвать постановка ударения, дается общая практическая инструкция, цель которой — привлечь внимание к этим словам при их употреблении в речи: **Не ошибитесь в ударении при произнесении следующих слов.** Далее следует задание прочитать в рабочей тетради или в другом пособии список не низкочастотных слов с расставленными в них знаками ударения. Читая список, учащиеся должны образовать грамматические формы этих слов (а практически во всех них ударение неподвижное) и придумать предложения с неизменяемыми словами, следя за правильностью постановки ударения.

На дом дается задание запомнить место ударения в словах изучаемого списка. С целью формирования навыка сверки ударения по

словарю можно на дом дать ряд слов, не включенных в исходный список, для самостоятельного определения места ударения в них с использованием словаря. Желательно, чтобы это были малоизвестные слова, возможно, связанные с будущей специальностью студентов, например, биологов: **гаустории** (присоски на растениях-паразитах), **копулировать** (прививать черенок особым образом), **кордаиты** (вымершие голосемянные растения), **спікулы** (части скелета беспозвоночных животных, части мужского полового аппарата круглых червей), **трицератопс** (вид динозавра), **туникаты** (подтип морских животных класса хордовых). На следующем уроке, демонстрируя выполнение домашнего задания, учащиеся должны расставить ударения в тех же словах.

Иным образом проходит методика обучения культуре речи учащихся филологического профиля, так как, кроме личных потребностей в грамотном владении языком, у них имеются профессиональные задачи овладеть культурой речи как предметом преподавательской, а в некоторой степени и исследовательской деятельности. Речевая культура филолога должна достигать элитарного уровня, так как безупречное владение языковой и речевой нормой всегда считалось одним из основных критериев профессионализма специалистов-словесников. В то же время, как показывает опыт, вновь поступившие в вуз студенты даже не всегда демонстрируют безупречную речевую культуру среднелитературного уровня. В то же время студенты-филологи осознают необходимость повышения своей речевой культуры, потому их не нужно убеждать овладевать культурой речи, что иногда приходится делать в нефилологической аудитории.

Филолог-педагог, кроме того, должен уметь повышать речевую культуру своих учащихся до общелитературного, а при необходимости и до элитарного уровня. Поэтому включение курса «Основы культуры речи» в обучение специалистов филологического профиля представляется профессионально актуальным и общественно значимым. В настоящее время культура речи согласно гос. образовательному стандарту объединена в один курс со стилистикой. Таким образом, *«Культура речи» в филологических вузах — это практический курс, нацеленный на повышение личной речевой культуры студентов и на формирование у них профессиональных навыков и умений в отношении описания и преподавания норм русского языка и русской речи.*

Цели обучения курсу «Основы культуры речи» специалистов по русскому языку и литературе заключаются в том, чтобы:

- 1) повысить личную речевую культуру учащихся до полного владения нормами русского языка;
- 2) сформировать у учащихся профессиональный подход к анализу языковых норм и случаев их нарушения;
- 3) заложить базовые умения обучения культуре речи различных контингентов учащихся.

Говоря проще, необходимо учить студентов самостоятельно ставить и решать вопросы культуры речи. Для этого они прежде всего должны знать области возможной ошибки, то есть познакомиться с основными случаями вариативности языковой системы по Э. Косериу, но не просто прочитать о них, а приучиться чувствовать, замечать их в речи. Это требует от преподавателя иного подхода к обучению студентов, чем тот, который был описан выше. Студентам филологического профиля вначале предъявляется фактический материал в качестве списка слов или в каком-либо ином виде, ознакомившись с которым они должны определить, какие трудности может вызвать этот материал при своем употреблении в речи, найти в учебной или научной литературе правило (формулировку нормы), регулирующее его использование, и применить это правило к данному материалу. В связи с этим трудности, являющиеся объектом поиска, не должны упоминаться в формулировке задания. Например, получив список слов, трудных постановкой ударения, студенты должны прочитать его и ответить на вопрос: *Что может вызвать ошибки при произнесении всех нижеследующих слов?* Ответив на него, учащиеся выполняют задание: *Расставьте орфографический знак, обеспечивающий правильность произнесения этих слов.* В задании опять-таки не упоминается слово «ударение».

Думается, что студентам нефилологического профиля не обязательно специально изучать варианты формы выражения. Им нужно учитывать только вариативные формы, имеющие стилистические или семантические различия. Филологи же должны отдавать себе отчет в существовании вариантных форм и уметь находить их. Поэтому для них необходимы особые задания на подбор вариантных и вариативных форм и их интерпретацию, например: А) *Напишите те грамматические формы нижеследующих слов, в которых допускаются два варианта постановки ударения.* Б) *Напишите сочетания следующих слов с теми предлогами, на которые может переходить ударение, объясните, в каком случае используется тот или иной вари-*

ант. В) Подберите примеры омографов (т.е. слов и словоформ, которые различаются исключительно местом ударения).

Исправление ошибок в предложенных словах и фразах может быть одним из приемов обучения культуре речи студентов нефилологических специальностей. В обучении студентов филологического профиля приобретение умения исправлять ошибки, связанные с нарушением литературных норм, является одной из задач их профессиональной подготовки. Поэтому, с одной стороны, они должны приобрести опыт замечать и исправлять ошибки, нарушающие все нормы, но, с другой стороны, исправление ошибок не следует делать приемом обучения самим нормам. Вообще, для обучения норме, особенно предписывающей и рекомендательной, целесообразно использовать преимущественно такие задания, которые не содержат отрицательного материала, хотя в некотором количестве допустимо применять и отрицательный материал, который должен быть подвергнут коррекции самим учащимся. Но если отрицательный материал требуется предъявлять сам по себе, с целью формирования особых, профессиональных умений его коррекции, то задания «исправьте ошибки» не должны использоваться для изучения норм как таковых. В проводимом нами курсе работа над отрицательным материалом обычно завершает собой изучение норм определенного вида, позволяя студенту не только приобрести опыт коррекции, но и систематизировать накопленные позитивные знания, так как ошибки, представленные в задании, касаются всех норм данного вида. Например: *Найдите, квалифицируйте и исправьте ошибки произнесения следующих слов:* биотуалет [б'иџу/л'э'т], бог [бок], Бомарше [бџм/ршэ'], генезис [г'иэ'нэ'зџс], диспансер [д'иэ'спанс'џр], дождливый [д/ж/л'и'вџй], его [џо], едут [џдут'], жалюзи [жал'у'з'џь], желтеть [ж/лт'э'т'], загадочный [зџк/дџы'шнџй], модель [модэ'л'], мягкий [м'акк'џй], ничто [н'иэ'ч'то], плохи [пл/х'и'], пожалуй [пџж/л'э'т'], позже [позжџ], поэма [п/э'мџ], пронзенный [пр/нз'э'н:џй], рейтинг [рэ'йт'џнк], смотрят [смотр'џт'], сними [сыэ'м'и'], создали [с/здал'џь], тезис [т'э'з'џс], шестьдесят [шыэ'йс'ат], щелка [ш:'елкџ], Ямайка [џ/майкџ].

Для повышения эффективности обучения культуре речи как филологов, так и нефилологов целесообразно создавать специальные рабочие тетради. Но если рабочая тетрадь для нефилолога содержит в основном образцы реализации нормы, примеры отрицательного материала и тренировочные упражнения, выполняемые

непосредственно под руководством преподавателя [Саматова, Туюкина 2003], то есть фактически представляет собой ориентированное на специальность студентов приложение к известным общим учебникам по курсу «Русский язык и культура речи», то *рабочая тетрадь по культуре речи для филологов — это пособие для организации самостоятельной работы студента, заполняемое им на основе изучения лекций, научной и справочной литературы*. При наличии такой тетради [Морозов 2004], с одной стороны, значительная часть норм может быть усвоена студентом самостоятельно, естественно, при необходимом контроле и консультациях со стороны преподавателя, с другой стороны, студент приобретает навыки профессиональных действий в области культуры речи.

Использованная литература

1. *Виноградов В.А.* Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. М., 1983. С. 44–65.
2. *Косериу Э.* Синхрония, диахрония и история: (Проблема языкового изменения) // Новое в лингвистике. М., 1963. Вып. 3. С. 143–346.
3. *Морозов В.Э.* Пособие по культуре речи для студентов филологического профиля («Рабочая тетрадь»). М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2004.
4. *Саматова Л.М., Туюкина Г.П.* Русский язык и культура речи: Учебные задания. М.: МСХА им. К.А. Тимирязева, 2003.
5. *Шварцкопф Б.С.* Современная русская пунктуация: Система и ее функционирование: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1988.

ЖАНР КОММЕРЧЕСКОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Нгуен Тхи Бик Лан (Вьетнам)

Термин «жанр», традиционно применяемый для обозначения рода, разновидностей произведений в составе художественной литературы (поэма, лирическое стихотворение, роман, повесть и др.), в последнее время стал использоваться и по отношению ко всем функциональным сферам употребления языка. В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой жанр, кроме литературовед-

ческого определения, имеет лингвистическую дефиницию: «Жанр — это разновидность речи, определяемая данными условиями ситуации с целью употребления».

В современной русской лингвистике и лингвостилистике понятие жанра толкуется двояким образом. Под речевым жанром может пониматься, во-первых, текстотип — типовая разновидность текстов, а во-вторых, типовые высказывания (реплики диалога, военная команда, угроза и т.д.). Такой диапазон понятий задан в фундаментальной работе М.М. Бахтина «Проблемы речевых жанров» (1979). Действительно, любой стиль, а следовательно и подстиль, реально существует как совокупность определенных типов текстов. Так, собственно научный — это доклад, монография, диссертация и т.д., а научно-учебный — это учебник, учебное пособие, семинарский доклад, курсовая работа. Каждый из этих типов текстов можно назвать жанром. Официально-деловой стиль в его законодательном подстиле реализуется жанрами юридических законов, постановлений, приказов, уставов, а в канцелярско-деловом подстиле — жанрами делового письма, коммерческой корреспонденции, заявления, доверенности и т.п.

Большинство ученых выделяют жанровую принадлежность текста как основной фактор, влияющий на его стилевые характеристики. Например, официально-деловой стиль — это не что иное, как совокупность законов, постановлений, соглашений, деловых писем и т.д., то есть обобщение жанров деловой речи, воплощающее характерные черты языка текстов официально-делового общения [Логина, 1968; Кожин и др., 1982; Кожина, 1983; Розенталь, 1981 и др.] Жанры выделяются внутри функционального стиля согласно частным факторам, таким, как более узкая сфера деятельности, особая форма деятельности, частные коммуникативные различия и др. Выделяемые жанры объединяются в одно целое единой коммуникативной целью и входят в функционально-стилевую парадигму в качестве ее формантов, обеспечивающих варьирование функционально-стилевых параметров.

Специфика жанров, как и всего стиля в целом, порождена действием экстралингвистических факторов: протокол, акт порождены потребностью общества в делопроизводстве.

Коммерческая корреспонденция занимает значительное место в практике внешнеэкономической деятельности. Она является одним из средств обмена информацией. При заключении торговых сде-

лок и осуществлении экспортно-импортных операций стороны, совершающие куплю и продажу товаров, обмениваются между собой и с зарубежными торговыми и хозяйственными организациями, банками, транспортными и страховыми фирмами рядом деловых писем и документов. Переписка, прямо или косвенно связанная с заключением и выполнением коммерческих сделок, называется коммерческой корреспонденцией (или деловой перепиской).

Изучение текстов официально-делового стиля с жанровых позиций позволило исследователям выделить следующие их разновидности: дипломатические и законодательные документы [Вольская 1966; Гальперин, 1958], военные документы [Гальперин 1958] административно-канцелярские документы [Брандес 1983] и коммерческую корреспонденцию [Наер 1981; Суханова, 1984 и др.].

Внутри жанра некоторые исследователи выделяют внутрижанровые разновидности. В таком жанре официально-делового стиля, как объявление, специфическую группу текстов составляют рекламы.

Любой жанр состоит из текстов (высказываний), соотносимых с определенным актом речи. Каждый текст на основе содержания, структурно-композиционного оформления и характерных языковых особенностей можно соотнести с определенным стилем, подстилем и жанром. Так, например, даже незаконченное высказывание «Продавец продал, а Покупатель купил товары на условиях...» имеет приметы официально-делового стиля, коммерческого подстиля, жанра договора.

Тексты, относящиеся к одному и тому же жанру, можно объединить в определенные группы — внутрижанровые разновидности.

Применительно к жанровой классификации речевых произведений коммерческой корреспонденции следует учитывать два основных момента: предметно-тематический признак, с которым связаны цель и ситуация общения, и характер решаемых в тексте задач, с которыми связаны композиционные, структурные особенности текста. Жанровые типы коммерческой корреспонденции объединяются общей близкой целью, ситуацией речевой деятельности, характеризуются общими лингвостилистическими чертами и отличаются друг от друга в функциональном, композиционном и лингвистическом аспектах.

На основании этого целесообразно выделить из текстов коммерческого подстиля два основных жанра: жанр договорных документов и жанр деловой переписки.

К жанру договорных документов относятся речевые произведения, которые сформированы в результате взаимного согласования при общем намерении о двусторонней деятельности и в которых официально фиксируется результат этого согласования: договор, контракт, соглашение, протокол, акт, устав.

К жанру деловой переписки относятся:

1) письма по общим коммерческим вопросам: Письмо-просьба; Письма-сообщения, объявления; Письмо-приглашение; Письмо-благодарность; Сопроводительное (препроводительное) письмо; Письма-поздравления, -пожелания, -извинения, -сочувствия (-соболезнования); Рекомендательные письма; Письмо-напоминание; Письмо-восстановление прежних связей и прочие.

Исходя из различных событий или ситуаций фирмы обмениваются простыми, несложными по содержанию и небольшими по объему письмами. К ним относятся письма, в которых содержится просьба, сообщение, приглашение на какое-либо мероприятие или выражается благодарность за приглашение или оказанную услугу, поздравление, пожелание, извинения и сочувствия по поводу какого-либо события, а также письма, сопровождающие отправление документов или материалов, и ответные, подтверждающие их получение.

2) коммерческие документы: запросы, предложение (оферта), контроферты, заказы, рекламация и ответы на них.

При заключении торговых сделок и осуществлении экспортно-импортных операций стороны, совершающие куплю и продажу товаров, обмениваются между собой и с зарубежными торговыми и хозяйственными организациями, банками, транспортными и страховыми фирмами рядом деловых писем и документов.

Продавец различными путями знакомит покупателей с товарами, которые они продают. Покупатель посылает продавцу *запрос* об условиях поставки определенных товаров. В *ответ на запрос* продавец посылает покупателю *предложение (оферта)* на поставку товара. Если покупатель согласен с условиями предложения, он подтверждает продавцу принятие предложения письмом (факсом или телекомом), после чего сделка считается заключенной. Часто бывает так, что предложение, направленное продавцу, не отвечает требованиям покупателя и не принимается им. Ответ покупателя, в котором он выражает свое согласие заключить сделку на условиях, отличающихся от условий оферты, признается новым предложением. Такое

новое предложение называется *контроферта*. Внешнеторговая сделка может быть оформлена и путем выдачи продавцу *заказа*. После подтверждения продавцом заказ приобретает силу контракта. В ходе выполнения контракта может возникнуть дополнительная переписка, касающаяся изменений отдельных условий контракта, нарушений условий контракта, транспортной и технической документации. После поставки товара и выписки счета-фактуры со стороны покупателя может поступить *рекламация*, связанная с ошибкой при поставке или неправильным начислением оплаты, а также с задержкой выполнения заказа, и, таким образом, между пятым и шестым звеньями схемы возможно появление промежуточного «рекламационного» звена переписки.

Жанровым разновидностям коммерческой корреспонденции присущи все качества деловой речи: точность, стандартизированность, официальность, лаконизм формулировок, формально-логический способ изложения, доказательность, корректность, использование словесных формул, штампов, клише и др. И если большинство из них является релевантными для коммерческой корреспонденции, это подтверждает правомерность их выделения, тогда как, например, предписующе-долженствующий характер повествования проявляется только в ограниченном числе коммерческих писем нисходящего типа коммуникации (таких, как рекламации и напоминания об оплате), которые содержат жесткие требования по соблюдению условий сделки.

Точность коммерческого документа подразумевает не легкость восприятия, а обстоятельность, детальность описания, не допускающие инотолкования смысла текста. Точность предполагает уместное употребление специальных языковых средств и отсутствие избыточности. Точность употребления формулировок способствует повышению конкретности коммерческого письма и предписывает излагать сообщение логично и понятно, что позволяет не разъединять такие понятия, как точность, понятность и ясность.

Стандартизированность коммерческого письма в целом предполагает строгое соблюдение норм и правил, изложенных в параграфе, посвященном расположению реквизитов коммерческого письма.

Официальность коммерческой корреспонденции проявляется в подчеркнуто вежливой (куртуазной) манере изложения, что отражается в первую очередь в обращении и начальной (*Уважаемый...*), и заключительной формулах вежливости (*Искренне Ваш*).

Хотя языковые средства не закреплены, как правило, за определенным жанром, однако сам их отбор и организация создают специфику каждого жанра. Так, в коммерческом подстиле жанровая форма договора существенно отличается от деловой переписки не только в структурно-композиционном отношении, но и по ряду лексических и грамматических признаков.

Итак, жанры образуют систему только в рамках определенного стиля. Они объединяются и противопоставляются на основе таких особенностей, которые присущи стилю в целом. Поэтому каждый жанр представляет собой своеобразное видоизменение функционального стиля.

КОММУНИКАТИВНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОММЕРЧЕСКОГО НАЗВАНИЯ: ОБ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ ПОНЯТИЯ

М.Е. Новичихина

Коммуникативная эффективность слова-названия определяется потенциалом, заложенным в слове и детерминирующим возможность его использования в качестве коммерческого названия.

Возможность лингвистического и психолингвистического анализа коммуникативной эффективности коммерческого названия приводит к представлению о целесообразности создания перечня эффективных коммерческих названий, своеобразной базы данных эффективных коммерческих названий. Однако эта, достаточно привлекательная с точки зрения практического использования, идея, по всей видимости, не может быть практически реализована. Материалы нашего исследования свидетельствуют о том, что эффективность коммерческого названия в коммуникативном сознании — понятие относительное, оно зависит от вида именуемого объекта, ситуации, месторасположения объекта, особенностей потенциальных клиентов и т.п. Например, название «Монолит» — эффективно при именовании магазина стройматериалов, но не может быть признано эффективным при именовании магазина продуктов, название «Квант» — эффективно при именовании магазина физических приборов, но неэффективно при именовании магазина товаров для дома и т.п. Это

наглядно могут подтвердить результаты проведенных ассоциативных экспериментов.

Подобные результаты были нами получены и в случае названий: «Атлант», «Олимп», «Беркут», «Витязь», «Заря», «Калинка», «Контур», «Красная Шапочка», «Малыш», «Монолит», «Радуга», «Ритм», «Родничок», «Ромашка», «Эврика» и т.п.

В некоторых случаях (9,1%) предлагаемые информантами ассоциации свидетельствуют о том, что то или иное слово вполне могло быть использовано в качестве коммерческого названия, но другого вида (например, ассоциации к слову «Камелия» (магазин продуктов) говорят о том, что это название адекватно воспринималось бы как название парфюмерного магазина или магазина косметики, однако оно никак не годится в качестве названия продуктового магазина).

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что создание перечня потенциально эффективных коммерческих названий невозможно. Могут быть выявлены эффективные коммерческие названия лишь для конкретных денотатов. Само же понятие «эффективность коммерческой номинации» является относительным; при подборе эффективного коммерческого названия необходим учет множества факторов как лингвистического, так и экстралингвистического характера.

РИТОРИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФИГУР ПЕРЕЧИСЛИТЕЛЬНОГО РЯДА

Т.Г. Някк

В настоящее время все чаще разработка системного описания стилистических фигур на основе единого принципа стала привлекать к себе внимание. Основания для системной классификации выбираются с учетом либо функциональных особенностей фигур, либо их принадлежности к определенному уровню языковой системы, либо с учетом структурного или семантического принципа, лежащего в основе организации фигур.

Одним из таких принципов можно назвать принцип перечислительного ряда.

И.В. Пекарская определяет перечислительный ряд как контаминированный однородный ряд, где в разряд однородных членов,

объединенных интонацией однородности или сочинительными союзами, включается предложение. Перечислительный ряд — это вариант стилистического приема перечисления [Пекарская 2000: 117].

К фигурам перечислительного ряда нами отнесены зевга, амплификация, градация (климакс и антиклимакс), цепочки предложений (номинативных, инфинитивных и др.), асиндетон и полисиндетон, фигуры повтора. Рассмотрим риторические возможности данных фигур — специфику их функционирования в художественной речи.

У классиков русской литературы они используются в разных функциях.

Особенно частотна характерологическая:

Это был беспорядочный, шумный, угарный — поистине сумасшедший вечер (А.И. Куприн. Поединок).

В данном случае климакс и амплификация выполняют функцию характеристики ситуации, усиливая прагматику восприятия через переход перечисления в восходящую градацию.

Достаточно часто фигуры перечислительного ряда укрупняют свой элокутивный образ через контаминацию с тропами и другими фигурами. Так в следующем примере амплификация укрупнена сравнением и повтором, в том числе и анафористическим:

Мерцала звезда по пути в Вифлеем.

Она пламенела, как стог, в стороне

От неба и Бога,

Как отблеск поджога,

Как хутор в огне и пожар на гумне (Б. Пастернак. Рождественская звезда).

Еще одна иллюстрация:

Мне тоскливо, и скучно, и жалко,

Неуютно камин мой горит (С.А. Есенин. Буря).

Категориальная цепочка безличных фрагментов характеризует эмоциональное состояние героя: душевную тревогу, неустроенность, создавая образ смятения, неуравновешенности.

Функцию портретной характеристики амплификация может выполнять, включая в себя антитезу и усиливая высказывание метафорическими эпитетами:

А у Ули глаза были большие, темно-карие, — не глаза, а очи, с длинными ресницами, молочными белками, черными таинственными зрачками (А.А. Фадеев. Молодая гвардия).

Фигуры перечислительного ряда способны и к философскому осмыслению действительности:

*Не видать за туманною далью,
Что там будет со мной впереди,*

Что там... счастье, иль веет печалью... (С.А. Есенин. Не видать за туманною далью).

Встречается также и функция выражения иронии:

*Лягушка, на лугу увидевши Вола,
Затеяла сама в дородстве с ним сравняться.
Она завистлива была.*

И ну топорщиться, пыхтеть и надуваться (И.А. Крылов. Лягушка и Вол).

Климакс и асиндетон выполняют усилительную функцию в следующем примере:

Вдруг Бек-Агамалов вскочил со стула и закричал резким, высоким, исступленным голосом (А.И. Куприн. Поединок).

Очень часто функцию психологического состояния героя выполняет климакс (в данном случае, — вместе с асиндетоном):

Он ждал. Месяц, два ждал, а потом съезжился, примолк, ходил потерянный (В.П. Астафьев. Перевал).

Таким образом, языковой материал показывает, что фигуры перечислительного ряда способны выполнять в речи целый ряд функций:

выделительно-эмоциональную,
выделительно-образную,
выделительно-оценочную,
ритмико-интонационную.

То есть названные фигуры полифункциональны.

Часто функциональная прагматика экспрессируется через контаминацию с другими изобразительно-выразительными средствами.

Использованная литература

1. Кузнецова А.А. Стилистические фигуры, построенные по принципу синтаксического параллелизма, в современном русском литературном языке. Красноярск, 2003.
2. Пекарская И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. Ч. 1, Ч. 2. Абакан, 2000.

**КУРСЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»
И «ПРАКТИЧЕСКАЯ РИТОРИКА»
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ**

Е.В. Орлова

Особенностью взаимоотношений врача и больного в современных условиях является их опосредованность. К обследованию и лечению больного привлекается большое количество узких специалистов, техника, диагностические кабинеты и лаборатории. Зачастую врача больше интересуют показания приборов и анализов, а субъективные ощущения больного уходят на второй план. Использование большого количества техники, соответствующей медицинскому прогрессу, к сожалению, иногда заслоняет пациента от врача, приводит к «потере» больного. Врачи забывают, что нельзя полностью подменить общение двух людей лишь контактом с диагностическим аппаратом. Техника может быть лишь одним из вспомогательных средств достижения врачом гуманной цели излечения больного. Внимание врача должно быть целиком сосредоточено на больном человеке, на его личности.

Врач перегружен заполнением историй болезни, чтением анализов, результатов технических обследований и отчетов других специалистов. У современного врача остается очень мало времени на непосредственное общение с больным.

То небольшое количество времени, которое врач уделяет общению с пациентом, зачастую тратится неэффективно из-за несформированности языковых, речевых и коммуникативных навыков и умений. Давно известное заболевание ятрогения, приводящее к тяжелым последствиям, иногда даже к смертельному исходу, возникает как реакция пациента на слова и поведение врача.

Можно констатировать, что в таких условиях роль уровня сформированности языковой, речевой и коммуникативной компетенции врача возрастает. Профессия врача — это лингвоактивная профессия. Однако да недавнего времени речеведческим дисциплинам совсем не уделялось времени на стадии подготовки врачей в медицинском вузе.

Введение дисциплины «Русский язык и культура речи» в государственный образовательный стандарт Минздрава России при подготовке студентов-медиков в рамках регионального компонента стало важным моментом, отправной точкой для включения речеведчес-

ких дисциплин в учебные программы Ивановской государственной медицинской академии (далее ИвГМА). Начиная с 2000/01 уч. года в рамках регионального компонента ГОСТ, в ИвГМА читается курс «Русский язык и культура речи». Дисциплина изучается на 1 курсе лечебного и педиатрического факультетов. Продолжительность обучения — один семестр: 18 часов лекционных и 18 часов практических занятий. Мониторинг, проводившийся неоднократно по окончании изучения курса, выявил стойкий интерес учащихся к данной дисциплине, а также желание студентов прослушать курсы других речеведческих дисциплин [см. результаты мониторинга: Орлова Е.В., 2004; Орлова Е.В., 2005].

Все это позволило организовать в ИвГМА речеведческие элективы: 2003/04 уч. год — «Практическая риторика»; 2004/05 уч. год — «Практическая риторика», «Орфография и пунктуация», «Нормативные, коммуникативные и этические аспекты речи на примере художественной литературы о медицине»; 2005/06 уч. год — к данным элективам также добавились элективы «Теория и практика речевого общения» и «Реклама медицинских товаров и услуг». Список речеведческих элективов, а также количество занимающихся на них учащихся постоянно растет. Так, в 2003/04 уч. году электив «Практическая риторика» посещало 2 группы учащихся, в 2004/05 уч. году данный электив уже посещало 5 групп учащихся, а всего в 2004/05 уч. году речеведческие элективы посещало 8 групп учащихся.

В настоящее время поставлен вопрос о чтении с 2006/07 уч. года дисциплины «Коммуникативные основы научно-исследовательской деятельности студента». Данная дисциплина будет организована в первую неделю учебного года для студентов 1 курса лечебного и педиатрического факультетов. Данный курс позволит упростить процесс адаптации учащихся к вузовской системе образования. Предполагается обучать студентов записи лекций, составлению всех видов планов, написанию конспектов, организации выступлений на практических занятиях и т.п., иными словами, формировать те необходимые языковые, речевые и коммуникативные навыки и умения, которые должны формироваться в рамках обучения научному стилю речи на курсе «Русский язык и культура речи» и которые не формируются из-за нехватки времени, выделенного на изучение дисциплины.

Современный врач должен уметь построить любое монологическое высказывание в устной и письменной форме в зависимости от

адресата, цели, темы и ситуации общения. В этом плане особенно велика роль информативных и убеждающих выступлений. Это могут быть информативные высказывания (в письменной форме — это оформление истории болезни, в устной форме — это информирование пациента о методах обследования, лечения, советы по профилактике заболеваний, информирование родственников о состоянии больного, выступление на ежедневной конференции перед коллегами и т.д.). Это могут быть убеждающие высказывания по поводу корректности использования той или иной методики лечения, того или иного лекарственного препарата, переубеждение пациента относительно его состояния и т.д.

Врачу необходимо уметь строить диалог. Чтобы получить вразумительный ответ от пациента, направить процесс передачи информации в нужное русло, перехватить и удержать инициативу в беседе, активизировать внимание пациента, сделать общение более эффективным, надо знать технику постановки вопросов и технику ответов на них. Врач должен знать разницу между открытыми и закрытыми вопросами, между контрольными и направляющими вопросами, между встречными и провокационными, альтернативными и риторическими вопросами и т.д. Он должен знать, какие вопросы должны открывать беседу с больными, какие вопросы направляют диалог, какие вопросы завершают разговор. Врач должен уметь разговаривать молчаливого, закрытого пациента и в то же время должен уметь вовремя остановить слишком разговорчивого больного, направив разговор в нужное русло, сделав его более конструктивным и эффективным. Медицинский работник должен мастерски владеть техникой ответов на вопросы больных и их родственников. Врач должен помнить, что ему не следует отвечать на провокационные вопросы, чем больше спрашивающий переполнен эмоциями, тем спокойнее и хладнокровнее надо ему отвечать, то есть чем эмоциональнее вопрос, тем короче должен быть ответ. На сложные проблемные вопросы следует отвечать, если имеется продуманный вариант решения проблемы, если такой вариант отсутствует, лучше не импровизировать, а взять время на обдумывание ответа. Если пациент использует в своем вопросе некорректные, негативные слова, врачу не следует повторять их при ответе.

Врач должен уметь не только говорить, но и слушать. Умение слушать является одним из главных показателей культуры, оно особенно важно для врача, поскольку одним из важнейших принципов

работы медицинского работника является исключительное внимание к пациенту. Будущий врач должен знать, что нужно давать пациенту время на свободное высказывание в течение 2–3 минут, а затем четкими и конкретными вопросами придать разговору необходимое направление.

Врач должен уметь владеть определенными формулами речи, чтобы корректно реализовать различные интенции: приветствия, обращения, благодарности, сочувствия, просьбы, отказа и т.п.

Врач должен уметь использовать весь богатый потенциал лингвистических средств воздействия, фигуры и тропы, имеющиеся в русском языке.

Врач должен владеть нормами речевого этикета, основу которого составляет категория вежливости. Хорошо воспитанный врач обращается со своими пациентами только на «Вы», независимо от возраста и социального положения того, с кем он общается. Вы-обращение свидетельствует о культуре врача, оно подчеркивает уважительное отношение к собеседнику. Вежливый, корректный врач должен называть своих взрослых пациентов по имени-отчеству.

Врач должен владеть паралингвистическими средствами и приемами, такими, как сила голоса, темп, мелодика, пауза и т.п., чтобы уметь показать свое равнодушное отношение к больному человеку, уметь выразить своим голосом сочувствие, соболезнование, участие и т.п. в процессе общения

Врач должен иметь понятие о невербальных средствах общения, таких, как поза, жест, взгляд, дистанция, манипуляция с предметами. Он должен уметь интерпретировать невербальные средства общения, чтобы благодаря им понять то, что пациент не хочет или не может выразить вербально.

Врач должен владеть системой норм русского литературного языка, включающей в себя орфоэпическую, лексическую, грамматическую (морфологическую и синтаксическую), орфографическую и пунктуационную нормы. Уровень доверия к профессиональным качествам врача, допускающего ошибки в устной или письменной речи, резко снижается.

Нормативный, коммуникативный, этический и эстетический аспекты языка являются предметом обучения в рамках курсов «Русский язык и культура речи» и «Практическая риторика» в системе профессиональной подготовки врачей. Будущим врачам всегда нужно помнить, что ни один врач не сделает хорошей карьеры и не сумеет

заслужить доверия и уважения своих коллег и пациентов, если не умеет корректно общаться, не владеет искусством речи. Человек, получивший высшее медицинское образование, не станет хорошим врачом, если он не владеет навыками и умениями речевого общения. Повысить уровень языковой, речевой и коммуникативной компетенции будущих врачей призваны курс «Русский язык и культура речи» и речеведческие элективы, особенно электив «Практическая риторика».

Используемая литература

1. Орлова Е.В. Итоги анкетирования российских студентов-медиков с целью выяснения их отношения к речеведческим дисциплинам // Риторика в модернизации образования: Мат докл. VIII Междунар. науч. конф. по риторике. М., 2004. С. 186–188.
2. Орлова Е.В. Электив «Практическая риторика» в системе коммуникативных дисциплин медицинского вуза // Записки Горного института. СПб., 2005. Т. 160. Ч. 2. С. 58–59.

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е.Г. Оршанская

Важная роль в процессе обучения студентов факультета иностранных языков принадлежит речевой подготовке, цель которой — дать необходимые теоретические сведения и сформировать соответствующие коммуникативно-речевые умения. Представляется целесообразным начинать осуществление данной подготовки с изучения дисциплины «Педагогическая риторика», создающей основу для формирования профессионально значимых умений будущего учителя. При этом следует учитывать специфику профессиональной деятельности учителя-билингва, которому приходится использовать не только иностранный, но и русский язык при изучении новых для учащихся иноязычных явлений языка и речи.

Сравнительно-сопоставительный анализ существующих систем речевой подготовки в России и Великобритании позволил опреде-

лить уровень речеведческой подготовки в высших учебных заведениях, рассмотреть содержание программ речеведческих и профессионально-ориентированных дисциплин с позиции речеведческой подготовки, выделить особенности речевой деятельности учителя английского языка. С учетом полученных данных отобран минимум теоретических сведений по дисциплине «Педагогическая риторика», определена последовательность введения материала и формирования речевых умений. Предлагаемое содержание дисциплины «Педагогическая риторика» является пропедевтическим, предворяющим более глубокое изучение английской речи и методики обучения иностранным языкам; оно готовит и перспективно нацеливает студентов на будущую профессиональную деятельность.

Представляется целесообразным начинать изучение педагогической риторики студентами факультета иностранных языков с основ теории и практики речевого общения России и Великобритании, знакомства с понятиями о речевых идеалах данных стран, нормами речевого поведения, их составляющими, и основными этапами формирования. Задачи изучения раздела 1 «Становление и функционирование норм речевого поведения в России и Великобритании»: сравнение и сопоставление основных норм речевого поведения России и Великобритании и систем обучения в достижении речевого идеала в данных странах. Раздел 2 «Культура речевого поведения учителя» посвящен правилам речевого этикета, этикета телефонного разговора, способам выражения вежливости в речевом поведении, принятым в русской и английской речевых культурах. Задачи раздела: изучение и сопоставление средств речевого этикета, используемых учителем-билингвом. В разделе 3 «Речевое общение на уроке иностранного языка» дана характеристика основным темам по речевому общению, используемым при изучении английского языка в школе. К ним относятся: составление и презентация речи, отзыва, написание и оформление писем. Задачи данного раздела: сравнение и сопоставление перечисленных тем по речевому общению в русском, родном, и английском, изучаемом, языках. Раздел 4 «Эмоциональное, голосовое и невербальное оформление речи учителя» включает изучение требований к поведению говорящего: выражение эмоциональности в речи, развитие голосовых возможностей, невербальное поведение выступающего. Задачи раздела: познакомить студентов с требованиями, предъявляемыми к речи выступающего, в том числе учителя; дать характеристику данным параметрам

с точки зрения норм речевого поведения, сложившихся в России и Великобритании. Раздел 5 «Взаимодействие двух языков (родного и иностранного) в коммуникативно-речевых ситуациях урока иностранного языка» связан с соотношением (сочетанием) русского и английского языков в речи учителя английского языка. Задачи раздела: определить общие положения, принимаемые во внимание при выборе языка (этап обучения, степень подготовленности обучаемых, степень сложности материала, опора на принцип учета родного языка); рассмотреть соотношение использования родного и иностранного языков на различных этапах урока. Раздел 6 «Особенности использования профессионально-ориентированных высказываний в учебной речи (на примере урока иностранного языка)» предполагает изучение профессиональных устных высказываний, характерных для речи учителя английского языка, таких, как анализ, комментариев, инструктаж. Задачи раздела: составить характеристику данных высказываний; определить их роль и место на уроке английского языка; раскрыть способы их создания и применения.

При изучении всех тем предлагаемой программы используются сравнение и сопоставление рассматриваемого явления в русском, родном, и английском, изучаемом, языках, отмечаются сходства и отличия русских и английских традиций речевого общения, особенности использования речевых средств, определяется соотношение использования родного и иностранного языков в речи учителя применительно к конкретным темам обучения.

Выбор последовательности изучения материала и формирования речевых умений объясняется следующими причинами.

1. Обучение педагогической риторике необходимо начинать с изучения основных норм речевого общения, принятых в странах родного и изучаемого языков, так как без их знания невозможно осуществление эффективного общения и достижение взаимопонимания между представителями разных стран.

2. Изучение основных тем по речевому общению, представленных в школьном курсе английского языка, позволяет активизировать имеющиеся знания студентов по данным темам, привлечь их ученический опыт для анализа. Использование школьного опыта учеников и их впечатлений от уроков английского языка возможно лишь до определенного времени, так как новая, получаемая студентами информация будет более яркой и запоминающейся, постепенно вытесняющей подробности общения на уроках английского язы-

ка в школе. Поэтому представляется целесообразным использовать школьный опыт студентов и начинать изучение риторики с достаточно известных обучаемым тем, стараясь поддерживать на дальнейших занятиях стремление анализировать содержание и методы изучения рассматриваемых явлений, сведения о которых получены ими при изучении английского языка в школе.

3. Овладение студентами знаниями и умениями, связанными с изучением основных тем по речевому общению школьного курса английского языка, позволяет осуществлять дальнейшее пополнение знаний и совершенствование умений в этой области. Необходимой становится отработка «внешней» стороны речи, т. е. соблюдение условий, влияющих на восприятие речи и определяющих реакцию слушателей. Поэтому требования, предъявляемые к поведению говорящего, рассматриваются после изучения основных тем по речевому общению.

4. Изучение основных тем по речевому общению школьного курса английского языка позволяет рассмотреть, как, каким образом, на каких этапах урока могут быть применены эти сведения, и определить соотношение использования родного и иностранного языков в речевой деятельности учителя на уроке.

5. Овладение знаниями и умениями по речевому общению создает основу для изучения, тренировки и самостоятельного создания профессиональных высказываний, характерных для речи учителя английского языка.

Таким образом, на основе полученных знаний у студентов формируются следующие коммуникативно-речевые умения:

- соблюдение норм культуры речевого общения, сложившихся в странах родного и изучаемого языков;
- сравнение и сопоставление изучаемых речевых жанров иностранного языка с аналогичными жанрами в родном языке;
- адаптация речи в зависимости от ситуации общения, этапа обучения и степени сложности материала;
- создание, реализация и анализ профессионально значимых высказываний, наиболее употребительных в речи учителя английского языка.

Учитывая изложенное, можно сделать вывод о том, что отражение связи между двумя языками и двумя речевыми культурами создает основу для формирования коммуникативной компетентности будущего учителя.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-РИТОРИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДЕМОНСТРАЦИИ ВИДЕОЗАПИСИ НА УРОКАХ РИТОРИКИ

Т. И. Осина

В последнее время произошли изменения в восприятии окружающего мира детской аудиторией. Увлечение учащихся телевизионными передачами, видео- и кинофильмами приводит к возрастанию роли медиакультуры. В связи с этим важно научить школьников правильно декодировать поликодовый текст, которым и является видеозапись.

В ходе проведенного в 2000–2004 гг. констатирующего эксперимента, включающего анкетирование и опрос школьников 5–11 классов (всего в эксперименте приняло участие 683 человека), подтвердилось изменение в восприятии школьников окружающей действительности, что проявляется в возрастании роли кодов образной системы в ходе получения и осмысления информации. Так, 94% респондентов ежедневно смотрят телевизор, тогда как читают неучебную литературу только 29%. Кроме того, в процессе анализа ответов на вопросы, связанные со зрительскими предпочтениями школьников, отмечен интерес:

- к западной продукции со спорными морально-нравственными установками («Американский пирог»; «Корабль призраков»; «Бивис и Батхед»; «3X»; «Терминатор», «Очень страшное кино» и др.);
- к современным отечественным фильмам и сериалам («Бригада» (14%); «Бумер» (11%); «Ночной дозор» (8%); «Брат» и «Брат-2» (8%) и др.);
- к жанрам, демонстрирующим негативные модели поведения (триллеры — 7–24%; фильмы ужасов — 26–48%, боевики — 2–36%).

В связи с этим мы пришли к выводу о необходимости использования видеозаписи на уроках риторики не только для формирования коммуникативных умений, но и для познания школьниками нравственно-риторических идей, о необходимости введения учителя в качестве «посредника», формирующего вкус и ценностные позиции школьников. Необходимость решения такой задачи обусловлена и тем, что 67% школьников смотрят телевизор одни или в обществе друзей, в то время как у них не формируется критический взгляд на содержание телепродукции, а состояние современного детского телевидения вызывает тревогу, в том числе и у родителей.

По данным исследования НИИКСИ, проведенного в Петербурге в ноябре 2003 года, было выявлено, что современные зрители назвали основной целью пропаганды в СМИ — деньги (59% опрошенных молодых людей), тогда как формирование в СМИ морально-нравственных ценностей (веры, справедливости и др.), с точки зрения респондентов, отходит на второй план. В результате безнравственный характер большинства программ и фильмов вызывает у исследователей (Н.С. Лещук, С.В. Сидорова, Г.Ю. Франко и др.) серьезные опасения, так как, по их мнению, российское телевидение способствует десоциализации, оглуплению и деморализации общества.

Проблемы воздействия кинопроизведения на детей сходны между собой в разных странах, однако принципиальные подходы к их решению различны. В разной степени используются и общественно-педагогический контроль, и цензурирование репертуара, разработаны способы кинообразования школьников. Практика возрастных ограничений на просмотр фильмов существует в большинстве стран мира, однако результативной ее назвать сложно, о чем свидетельствуют, в частности, митинги протеста школьников в связи с запретом на просмотр ряда фильмов.

Нам представляется более оправданной подготовка юного зрителя к общению с видеоматериалом. Педагог в ходе занятий выполняет роль советчика, компетентного собеседника. Коллективное обсуждение увиденного под тактичным руководством взрослого формирует взгляд на кино и телевидение и помогает при формировании у школьников нравственно-риторических идей. Таким образом, цель уроков риторики — не только ввести необходимые риторические знания и сформировать коммуникативные умения, но и воспитать вдумчивого, компетентного кино- и телезрителя.

Кино, видео и телевидение, реализуя разнообразные функции, при правильной организации и дозированном просмотре становятся важным условием всестороннего развития детской аудитории. Кино и телевидение — особый вид искусства с присущим им арсеналом свойств и средств отображения действительности. К тому же телевизор — это достаточно новое техническое средство, которое воспринимается именно с точки зрения новизны и необычности даже опытными телезрителями, что помогает при организации учебной деятельности с применением видеоматериала, способного обеспечить «требуемый психологический эффект эстетического переживания» [Бархаев 1996: 13].

В связи с тем, что в основе курса риторики лежат нравственно-риторические идеи, которые помогают осознать общечеловеческие ценности, нам представляется важным использовать те видеофрагменты, которые помогут внести вклад в духовное развитие подрастающего поколения. Таким образом, основой программы опытного обучения, созданной нами на основе программы по риторике под редакцией Т.А. Ладыженской, становятся отечественные художественные и мультипликационные фильмы, телевизионные передачи, публичные и эстрадные выступления, методически адаптированные и самодельные видеозаписи, представляющие нравственную, эстетическую и научную ценность.

Уже на первом уроке в 5 классе мы предлагаем посмотреть пятиклассникам мультипликационный фильм «Контакт», во время анализа которого учитель акцентирует внимание школьников не столько на особенностях коммуникативной ситуации, сколько на морально-нравственных составляющих общения. В результате просмотра формулируются следующие риторические идеи:

- будь доброжелателен во время общения;
- обращай внимание на то, что тебя объединяет, а не разъединяет с собеседником;
- суди об окружающих по их поступкам, а не по внешности (встречают по одежке — провожают по уму).

Сопоставительный эксперимент в двух 5-х классах школы № 1316 показал, что нравственно-риторические идеи, сформулированные на основе просмотра видеозаписи в экспериментальном классе, вспомнили через неделю 77% учащихся. Те же риторические идеи в контрольном классе смогли назвать только 44% школьников.

Важную роль видеозаписи в процессе осознания нравственно-риторических идей доказывают результаты, полученные и в ходе анализа письменных работ девятиклассников. В данном случае цель проведенного нами сопоставительного эксперимента была иной: в обоих классах мы демонстрировали одну и ту же видеозапись (фрагмент полемики Дмитрия Рогозина и Эллы Памфиловой в передаче «К барьеру»), но давали школьникам разные установки.

Перед тем как показать видеозапись в экспериментальном классе, учитель настраивал аудиторию на оценку поведения коммуникантов, предлагал обратить внимание на запрещенные уловки, формулировал проблемный вопрос. Учащиеся, изначально настроенные на обсуждение морально-этических вопросов, отмечали вербальную

и невербальную агрессию, подмену тезисов, некорректное поведение одного из оппонентов.

В контрольном классе мы давали школьникам иную установку: акцент делался на характере аргументации в полемике. Девятиклассники анализировали способы и приемы доказательств в речи и приемы оппонентов, соответствие выступления структуре аргументативного текста.

После риторического анализа мы предлагали учащимся экспериментального и контрольного классов выступить в роли имиджмейкеров или экспертов и указать, что они изменили бы в поведении одного из коммуникантов. Примечательно, что в работах большинства школьников (84%) из экспериментального класса содержатся рекомендации, адресованные Дмитрию Рогозину (использующему запрещенные уловки в своей речи).

— Рогозину следует радикально поменять тактику. Его аргументы звучали как лозунги. Он выглядел как самоуверенный человек, но его тактика (а именно жесты, мимика, перебивание собеседницы) выдавала его неуверенность в себе. Ведь уверенный человек не будет выигрывать за счет показной яркости. Ему стоит быть более спокойным, конкретнее отвечать на поставленные вопросы, не перебивать.

— Дмитрий Рогозин. Больше конкретики, не уходить от вопросов, не пытаться подавить оппонента.

— Дмитрию Рогозину нужно стараться избегать недопустимых уловок в споре. Не следует постоянно перебивать собеседника и использовать агрессивные жесты (размахивать руками, давить на оппонента). Также не нужно отклоняться от ответов на вопросы и часто уходить от темы разговора.

Если в экспериментальном классе учащиеся обращали внимание на недопустимые уловки и предлагали оппонентам изменить поведение, то в контрольном классе школьники (73%) встали на сторону победителя (Дмитрия Рогозина), посчитав, что цель оправдывает средства. Приведем некоторые из высказываний.

— Мои советы Элле Памфиловой: должно быть больше уверенности в себе, больше властных жестов; нужно давить на эмоции людей; возможны насмешки над оппонентом; почаще уходить от ответа.

— Дмитрий Рогозин, продолжай в том же духе. Больше атакуй, чтобы она (Элла Памфилова) еще больше растерялась. Аудитория за тебя.

— Дмитрий Rogozin сумел себя поставить перед аудиторией и телезрителями и заработал больше голосов. А Элле Памфиловой нужно вести более агрессивную политику, попробовать надавить на противника.

Таким образом, анализ высказываний учащихся показал, что нравственно-риторические идеи лучше воспринимаются, когда изначально дается установка, актуализирующая духовные, этические, нравственные стороны общения. Нам представляется, что формирование у школьников взглядов и вкусов, имеющих общекультурную ценность, тесно связано с медиаобразованием, так как во время демонстрации видеозаписи идет работа над зрительской культурой. Следовательно, можно говорить о том, что работа по формированию нравственно-риторических идей на уроках риторики с использованием видеозаписи идет постоянно: как во время анализа предложенных коммуникативных моделей, так и в процессе их просмотра. Открытость и доверчивость, устремленность младших подростков к торжеству справедливости и их установка на жизненную правду, высокая способность к сопереживанию, жизненная потребность в необычности, в острых формах комедийного, приключенческого, драматического зрелища, свойственные старшим подросткам, — все это является хорошей основой для использования аудиовизуального материала в школе. Кроме того, «совместное восприятие и общение способствуют взаимообогащению, взаимопониманию, рождают активность, осознанность восприятия искусства, создают столь необходимый компонент фундамента воспитания — нравственный климат» [Лабковская 1981: 94].

Используемая литература

1. *Бархаев Б.П.* Педагогическая видеотехника: (Образоват. проект). М., Педагогика-Пресс, 1996.
2. *Лабковская Г.С.* Воспитательная сила киноискусства // Искусство и школа: Кн. для учителя / Сост.: А.К. Василевский. М.: Просвещение, 1981.

РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ КОМПОЗИЦИИ ТЕКСТА

Н.В. Панченко

Проблема описания композиции текста является традиционной для филологической науки. В самом общем виде вопросы композиции связаны со строением, структурой, организацией произведения художественного творчества — словесного, изобразительного, музыкального, архитектурного, хореографического, театрального, кинематографического и пр. В филологии проблемы композиционного построения, как правило, ставятся в рамках изучения языка художественной литературы. Однако следует признать, что сама проблема композиции имеет гораздо более глубокие корни и широкое распространение, нежели в пределах художественных текстов. Вопрос о композиционном построении прежде всего поднимался античной риторикой, которая предлагала решать вопросы композиционного построения текста в рамках реализации двух этапов идеоречевого цикла — этапа диспозиции, где рассматривалось расположение содержания в зависимости от предмета речи и цели говорящего (от лат. *dispositio* — ‘развертывание, расположение’) и элокуции, сосредоточивающейся на расположении элементов внутри фразы (от лат. *compositio* — ‘сочетание’). Античная риторическая традиция обозначила основные направления в изучении композиционного построения текста: референциальное направление, телеологическое направление и элокутивное направление. Все последующие обращения к проблемам композиционного построения текста находятся в русле этих трех, обозначенных риторикой еще в античности.

Референциальное направление прежде всего получило свое развитие в литературоведческих работах, где понятие «композиция» коррелирует, а часто и смешивается с архитектоникой, сюжетом и фабулой [Жанр и композиция литературного произведения 1981, 1984 и др.]. В понятие композиции здесь вкладывается реализация таких частей текста, как экспозиция, развитие действия, кульминация и пр. Античное обращение к крупным речевым блокам (приступ, доказательство, опровержение и др.) можно найти в риторических работах от античных до современных риторик.

Базовым понятием композиции при референциальном описании является свойство целостности, наличие единого организующего начала, в качестве которого выступает предмет, тема, основная мысль. Разделение на части и объединение в единое целое предмета в речи,

считает Платон, есть обязательный закон построения всякой речи, представляющий собой «способность, охватив все общим взглядом, возводить к единой идее разрозненные явления, чтобы, определив каждое из них, сделать ясным предмет нашего поучения [Платон 1998: 289]. В роли такого объединяющего начала выступают предмет, тема, событие: «композиция текста структурно отражает одно из базовых понятий текста — тему», являясь при этом формой выражения и развития темы [Матвеева 1990: 33].

Л.М. Майданова, исследуя композицию газетного текста, отмечает, что, «с одной стороны, замысел, с другой — некое структурное образование, которое позволяет объединить все линейно расположенные элементы текста в единое целое» [Майданова 1987: 28], и образуют композиционную структуру текста. Реализацию и компоновку события в тексте исследователь представляет как «формирование композиции»: «отрезки, выражающие выдвинутый на первый план элемент содержания, рассредоточиваются по всей площади текста и становятся тем каркасом, к которому крепятся все другие элементы» [Майданова 1987: 155].

Обращенность композиции в сторону предмета речи привела к отождествлению композиционного построения текста с логико-смысловой его организацией. Основное внимание при таком описании сосредоточивается на логических и аналогических процедурах порождения текста [Клюев 1999], способах сцепления событий в тексте, образования метасобытия, компоновке предметов в тексте [Майданова 1987]. Ориентация композиции текста на логически, хронологически, концентрически или иным другим образом развернутый референт породила такие определения композиции, как: «это каркас, на котором держится текст»; «группировка по определенной схеме элементов содержания (общих положений, фактов)» [Одинцов 2004: 133]. В таком понимании композиция предстает как ограничение, которое накладывается на текст или дискурсивный поток. Ограничение это определяется типом развертывания предмета, представлением события, или организацией метасобытия в тексте.

Риторика (от античных до современных учебников) установила «школьный» взгляд на композицию, предполагающий применение правил, оценку текста с точки зрения соответствия установленным принципам и закономерностям композиционного построения. Традиционные категории и способы (а из указанных трех — референциального, телеологического и элокутивного — первый обладает наи-

большей разработанностью) очевидно не подходят для описания композиционного построения современных текстов. Причина этого не только в том, что современная литература дает нам бесчисленные образцы, не укладывающиеся в жестко схематизированные представления (см., например, зафиксированную М.Я. Дымарским неприложимость к модернистскому и постмодернистскому тексту традиционного описания сверхфразового уровня организации текста [Дымарский 2001: 257–305]). И даже не в том, что изменяется сам механизм композиционного построения современного текста. Неоднозначную референтную отнесенность отмечали исследователи и по отношению к классическому повествованию: В. Шмид указывает на сопричастие в тексте «Пиковой дамы» А.С. Пушкина двух конкурирующих референтов — любовной истории и азартной игры. При этом ни один из референтов «со свойственным ему смыслом не выбывает из игры», и одновременно ни один «сам по себе не способен охватить в полной мере историю Германна» [Шмид 1998: 115–116]. Причина, думается, кроется в самом исследовательском подходе, стремящемся к универсальному объяснению, предполагающему принципиальную сводимость множества референтов к одному главному, служащему объединяющим началом. Однако появление новых форм, способов организации текста лишает эти модели объясняющей силы. Одновременно максимальная универсализация ведет к крайней схематизации, упрощению описания композиционного построения текста (см., например, максимально обобщенное понимание композиции как присутствия в тексте трех частей — введения, основной части и заключения), что приводит к закрытию данной проблемы и лишению подобного рода моделей эвристического потенциала.

Постмодернистские тексты дают примеры множественной референции, что порождает вариативное композиционное построение этих текстов. Так, в рассказе Т. Толстой «Поэт и муза» героиня рассказа Нина имеет неоднозначную референтную отнесенность. Можно выделить несколько референтов, к которым отсылает композиционное построение.

С одной стороны, Нина является врачом (в соответствии с данным референтом композиция разворачивается в направлении *лечит-убивает поэта-гения Гришуню*). Актуализация данного композиционного варианта происходит уже в первом предложении текста, где сообщается профессия Нины, а затем поддерживается на протяжении всего текста описанием Гришуни то как больного, то как покой-

ника, Лизаветы как болезненной особы, постепенно превращающейся в тень, и другими элементами, приобретающими статус дейктических в композиционной структуре текста.

С другой стороны, Нина является уборщицей (в соответствии с данным референтом актуализируется в тексте семантика грязи, стерильности, нечисти). Актуализатором этого варианта композиционного построения текста является высказывание, имеющее двойную референцию («*После работы она заходила за ним в его кабинет — никакой романтики: уборщица вытряхивает урны, шваркает мокрой шваброй по линолеуму, а Аркадий Борисыч долго моет руки, трет щеточкой, подозрительно осматривает свои розовые ногти и с отвращением смотрит на себя в зеркало*»): с одной стороны, Нина заходит после работы за Аркадием Борисычем, у которого в кабинете уборщица моет полы, с другой, Нина, будучи уборщицей, заходит в кабинет, чтобы выполнить свои обязанности. Структура бессоюзного предложения и дейктичность местоимения (Нина=она=уборщица) задают двойную интерпретацию. Причем второе толкование имеет и объяснительную силу: становится понятно увлечение Нины мытьем и натиранием полов в собственной квартире, а также объясняется невнимание к ней Аркадия Борисыча. Объясняющий вектор двунаправлен: ретроспективно трансформирует весь предыдущий контекст, проспективно управляет последующим контекстом. Процесс управления последующим контекстом и его композиционной организацией поддерживается дейктическими элементами, содержащими такие актантные семы, как: *грязь, чистота как результат ликвидации грязи* и др.

В то же время Нина является представителем государственной власти. В соответствии с данным референтом Нина реализует функции то карательных, то надзирательных, то фискальных органов, а Гришуна рассматривается как государственная собственность.

В тексте рассказа осуществляется референция к разнообразным литературным текстам (текстам Пушкина, Достоевского, Блока, Есенина, русских народных сказок), что создает свой вариант композиционного построения текста.

Приведенный приблизительный перечень композиционных вариантов текста не является исчерпывающим. Однако уже на этом ограниченном материале выявляется определенная закономерность композиционного построения. Актуализатор приводит в действие механизм композиционного построения текста, что делает эквивалентными все элементы текста по некоторому признаку (признаку,

являющемуся основным в актуализаторе). Другие элементы текста подвергаются трансформации под действием эквивалентного признака, что уравнивает в этом отношении весь текст. Таким образом текст складывается в историю. Каждый из приведенных вариантов не является абсолютным, но потенциально возможным.

Описывая эквивалентности в рассказах Чехова, Шмид приходит к выводу: «...сеть эквивалентностей так густа и сложна, что в одном восприятии, всегда организуемом определенной точкой зрения, она не может проявиться исчерпывающим образом. Читатель будет избирать из предложенных эквивалентностей и их соотношений лишь те, которые предусматриваются ожидаемым им смыслом. <...> Каждое восприятие необходимо редуцирует сложность произведения, поскольку отбираются только те отношения, которые, в зависимости от смыслового ожидания, идентифицируются как значимые. Читая и осмысливая текст, мы пролагаем смысловую линию через тематические и формальные эквивалентности и проявляющиеся в них признаки, не учитывая, в силу неизбежности, множество других эквивалентностей и признаков» [Шмид 1998: 242].

Выбор актуализатора, приводящего в движение механизм композиционного построения текста, обусловлен активностью и волюнтаризмом читателя, а потому является случайным, произвольным и субъективным. Постмодернистский текст отрицает саму возможность создания единственной истории, т.е. отрицает референтную целостность текста, что порождает определенную «растерянность» читателя перед множеством наглядно представленных и наблюдаемых референтов, к которым относит текст, тогда как в классическом тексте эта множественность референта, как правило, оказывается скрытой, чем и создается миф о единстве текста.

Таким образом, современная текстовая реальность требует иного, чем предлагает традиция, подхода к композиционному построению текста. Этот подход должен отражать гибкость и пластичность текстообразования, что позволит распространить его на объяснение композиционной организации текстов как классического, так и неклассического типа.

Использованная литература

1. *Дымарский М.Я.* Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). М., 2001.

2. Жанр и композиция литературного произведения. Пертрозаводск, 1981.
3. Жанр и композиция литературного произведения. Пертрозаводск, 1984.
4. *Клюев Е.В.* Риторика (Инвенция: Диспозиция: Элокуция). М., 1999.
5. *Майданова Л.М.* Структура и композиция газетного текста. Средства выразительного письма. Красноярск, 1987.
6. *Матвеева Т.В.* Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск, 1990.
7. *Одинцов В.В.* Стилистика текста. М., 2004.
8. *Платон.* Диалоги. Ростов-на-Дону, 1998.
9. *Шмид В.* Проза как поэзия: (Пушкин, Достоевский, Чехов, авангард). СПб., 1998.

СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАСТРОЯ В ПРЕЗИДЕНТСКОЙ РИТОРИКЕ

О.Н. Паршина

Стратегия формирования эмоционального настроения адресата в политической риторике реализуется в основном в выступлениях руководителей государства, обращенных к населению страны по поводу каких-либо важных событий. Это тексты разных жанров: приветственное слово, поздравление граждан с праздником, инаугурационная речь президента, обращение к населению по поводу чрезвычайных событий и т.п. Представленность той или иной тактики и их набор зависят во многом от жанра. Однако во всех жанрах используются тактика единения, тактика обращения к эмоциям адресата, тактика учета ценностных ориентиров адресата.

Тактика единения реализует задачу объединить слушателей как «народ», что отвечает общим критериям торжественной риторики и соответствует архетипу поведения русского человека «действовать вместе и сообща», стремиться к единству и общности [Сергеева 2004: 149].

На речевом уровне это выражается в выборе ключевых слов.

В поздравительной речи В.В. Путина, которую он произнес 12 июня 2003 года по случаю праздника — Дня независимости России, ключевым словом-концептом является лексема *единение*.

Данный концепт репрезентируется в тексте также прилагательным *единый* (*единый* народ, *единая* страна).

Концепт представлен и рядом синонимов: *консолидация*, *сплоченный* (*сплоченная* страна), *неделимый* (*неделимая* страна). Анализ синонимов ключевого слова, вербализирующего исследуемый концепт, дает возможность выявить дифференциальные признаки данного концепта, выявляющиеся в сочетании лексем, принадлежащих к синонимическому ряду.

Сопоставление значений синонимов *единство*, *консолидация*, *сплоченность* позволяет выявить специфические для концепта «единство» семы, актуализируемые в тексте речи В.В. Путина: «общность», «целостность» («неделимость»), «сплоченность», «объединение». Соответственно, такие же значения имеет и прилагательное *единый*, что подчеркивается в тексте сочетаемостью его с именами существительными *народ*, *страна*.

Экстралингвистическая информация о содержании концепта может выявляться и через лексико-семантические варианты лексем, через устойчивые словосочетания. Так, в речи В.В. Путина сема «общность» реализуется при использовании пространственных параметров: *все регионы*, *во всех регионах*.

Идея «единения», единства страны присутствует во всех выступлениях президента. Так, в инаугурационной речи 2000 года тактика единения репрезентируется такими лексико-семантическими вариантами концепта «единство», как *сплотить народ*, *собрать граждан вокруг ясных целей и задач*. См. также употребление лексемы *одно* в значении «одно и то же», «общее»: *...у нас одна / Родина / один народ / У нас с вами / одно / общее / будущее //*

В инаугурационной речи Президента России 2004 года каждый из компонентов текста способствует задаче объединить слушателей. Например:

Вместе мы сумеем очень много... / и сейчас постепенно становимся единой нацией //

Манифестацию тактики единения наблюдаем и в поздравительных речах российского президента. Так, в поздравлении с Днем Победы 9 мая 2004 года она представлена на уровне сочетаемости лексем, репрезентирующих концепт «единство»: *день национального единения, это наш общий праздник, один на всех*.

На синтаксическом уровне созданию эмоционального эффекта служат такие риторические фигуры, как анафора, параллелизм: *Это*

мы сами добились <...> Это мы сами остановили агрессию <...> Это мы вместе сделали нашу Родину открытой страной...

Использование градации и парцелляции в поздравительной речи:

У нас общие цели / мы хотим чтобы / наша Россия / была свободной / процветающей / богатой / сильной / цивилизованной страной // Страной / которой / гордятся ее граждане / и которую / уважают / в мире //

Созданию воодушевляющего торжественного настроения аудитории в инаугурационной речи 7 мая 2004 года способствует использование парных рядов однородных членов с союзом **и**:

помощь и поддержка граждан Российской Федерации / является самой главной / и / самой / надежной / опорой и надеждой для ее президента //

обязанности президента / хранить государство и верно служить народу / и впредь будут для меня святы / и впредь будут для меня превыше / всего //

Тактика единения тесно связана с **тактикой обращения к эмоциям адресата**. В политической коммуникации большое место в арсенале средств воздействия на массы занимает внушение, эмоция, образ. Так, употребление в речи В.В. Путина лексемы *единение* вместо возможного варианта *единство* не только акцентирует внимание на определенных признаках общего глубинного концепта, но и имеет яркую стилистическую и эмоционально-экспрессивную сему. Высокий эмоциональный настрой создается в воодушевляющих речах представителей власти за счет использования лексики возвышенного стиля, положительной оценочности. Например, в речи В.В. Путина 12 июня 2003 года: *чествуем, высоко ценим, могучий (народ), святой (обязанностью), гордятся, процветающей (страной)*.

Пафос воодушевляющей речи создается и за счет интонационного выделения оценочных слов: *это наш **общий** праздник*. Смысловые (логические) ударения акцентируют ключевые слова и позволяют слушателям вникать в смысл сказанного и оценить то, что сказал президент. В этих случаях тактика обращения к эмоциям адресата совмещается с тактикой акцентирования, подчеркивания наиболее важных моментов речи. В инаугурационной речи 2004 года наблюдаются и прямые формулы акцентирования:

*Но сегодня / глубоко понимая меру личной ответственности / **хочу подчеркнуть** // успех и процветание России не могут и не должны зависеть от одного человека или одной политической партии / одной политической силы //*

См. также начало инаугурационной речи В.В. Путина после принятия присяги:

А сейчас я / еще раз хочу вернуться к главной ее сути и сказать что обязанность президента...

Воздействующий потенциал политических выступлений тесно связан с тем, насколько политик может реалистично оценивать ценностную систему адресата и опираться на нее в своей речи. Главное отличие политического дискурса от других видов дискурсов заключается именно в его явно выраженной апелляции к ценностной системе, существующей в данном обществе. Политический дискурс непосредственно связан с ценностными ориентациями в обществе, которые образуют его концептуальную основу.

На речевом уровне **тактика учета ценностных ориентиров адресата** представлена ключевыми словами, отражающими ценностные доминанты.

В торжественной речи эмоциональность дискурса определяет специфические способы воздействия, прежде всего — апелляции к доминантным ценностям культуры. Так, в инаугурационной речи В.В. Путина 7 мая 2004 года тактика учета ценностных ориентиров адресата опирается на ценности различных сфер человеческой жизни, прежде всего это общечеловеческие и политические ценности.

Основная ценность, которая присутствует в выступлениях Путина, — это единство страны. В последние годы в сознании всех поколений россиян появилась новая тенденция — к патриотизму [Сергеева 2004: 222]. См. в инаугурационной речи Президента:

боролся за территориальную целостность страны, за единство страны;

и сейчас постепенно становимся единой страной;

избавили страну от реальной угрозы распада.

В этих высказываниях ключевыми словами, отражающими ценностные ориентиры, являются (территориальная) *целостность, единство, единый* (народ), как негативная альтернатива — распад. Они представляют все составляющие концепта «единство». И это единство поддерживается не столько на рациональном уровне (одна и та же идеология, общие интересы и цели), сколько на уровне сопереживаний, эмоциональных образов.

В обращении к историческому прошлому страны В.В. Путин подчеркивает национальные ценности, значимые для большинства ее граждан, и прежде всего — это «сила» и «величие» России:

...И конечно могли гордиться авторитетом сильной но миролюбивой страны; Мы с вами наследники тысячелетней России / родины выдающихся сынов и дочерей / тружеников / воинов // Они оставили нам в наследство великую огромную державу // Наше прошлое безусловно придает нам силы //

Экспликация ценностной системы осуществляется через использование словосочетаний существительных с прилагательными, в которых основной смысловой акцент сделан на прилагательном. Атрибутивное поле в речи президента представлено сочетаниями: *сильной страны, великую огромную державу, великой России, славная история.*

Обращает на себя внимание использование политических стереотипов: *Родины выдающихся сыновей и дочерей, страницами, которые мы впишем в биографию великой России.*

Образ великой страны в речи Путина существует не только в прошлом, но и в настоящем, и в будущем:

Это величие должно быть подкреплено новыми делами...; наши потомки будут гордиться теми страницами / которые мы с вами впишем в биографию великой России //

Этот образ выражается имплицитно также при перечислении достижений граждан «великой России» в предыдущие четыре года:

Вместе мы сумели очень много / и достигли этого только сами //
Это мы сами добились высоких темпов развития нашей экономики //
преодолели непростое идеологическое противостояние и сейчас постепенно становимся единой нацией //

Интонационное выделение слова *сами* и его повтор подчеркивает ценностную установку на силу и величие России. Апелляция к ценностям «сила» и «величие» страны затрагивает и такую доминантную ценность русской культуры, как гордость своей страной: *народ России проявил свои самые лучшие гражданские патриотические качества* — это выражается как глагольными лексемами (*могли гордиться, будут гордиться*), так и оценочными прилагательными (*лучшие, патриотические, славная*).

Излагая в инаугурационной речи свою программу, Президент апеллирует к общечеловеческим ценностям, актуальным для современной российской действительности. Среди ценностных ориентиров преобладают такие понятия, как «благополучие граждан», «здоровье», «семья», с которыми Путин ассоциирует свою политику:

Мы будем делать все / чтобы каждый человек мог проявить свой талант / и свои способности // чтобы в стране развивалась реальная

многопартийность / укреплялись личные свободы граждан / чтобы люди в России могли получать хорошее образование / достойную социальную и медицинскую помощь // чтобы они жили в достатке / и могли завещать детям результаты своего собственного труда //

В данных высказываниях тактика учета ценностных ориентиров адресата выражается именованными словосочетаниями, в которых основной семантический вес имеет прилагательное с положительной оценочностью: *лучшего качества жизни, реального ощутимого роста благосостояния, хорошее образование, достойную социальную и медицинскую помощь.*

Знание и умелое использование политиками тактик стратегии формирования эмоционального настроения адресата — залог эффективности речевого воздействия на массовую аудиторию.

Использованная литература

1. *Сергеева А.В.* Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. М., 2004.

РИТОРИКА ПРЕЦЕДЕНТНОГО ТЕКСТА (прагматика интертекста «Синяя Борода» в немецкой сказке)

Е.А. Пекарская

Риторике прецедентности мы рассмотрим в рамках сопоставительной характеристики сказок «Blaubart» von Bruder Grimm («Синяя Борода» братьев Гримм), «Das Marchen vom Ritter Blaubart» von Ludwig Bechstein («Сказка о рыцаре Синяя борода» Л. Бехштайна), «Blaubart» von Johann Heinrich Lehnert («Синяя борода» И.Г. Ленерта), «Konig Blaubart» von Ernst Meier («Король Синяя Борода» Э. Майера).

Задача личностного воспитания, в том числе воспитания яркой языковой личности, в настоящее время выходит в ранг приоритетных в связи с тем, что социализация индивида сегодня проходит в рамках межкультурной коммуникации, а это значит, что каждая языковая личность формируется и функционирует в речи с учетом не

только специфики родной картины мира, но и особенностей взаимодействия различных культурных полей. Культурно-риторический антропоцентрический подход к обучению и воспитанию связан с художественным образом-эталонном и/или антиэталонном развития мировоззрения и культуры, в том числе речевой. В связи с этим, на наш взгляд, специальное внимание следует уделять такому художественному жанру, как сказка, так как именно сказка формирует риторический канон личности ребенка.

Представим попытку выявления специфики прецедентного знакового интер-минус-образа Синей Бороды и фиксации значения этого говорящего имени-образа в формировании личностной ориентированности ребенка на примере восприятия прецедентного текста в немецкой сказке (немецкая языковая картина мира) и русских переводах (русская языковая картина мира). Прецедентность понимаем как аллюзивность, фоновые знания, которыми пользуется языковая личность в процессе своей личностной, в том числе риторической деятельности. Интертекстовая прецедентность связана с функционированием «знакового» / «знакового» текста в различных картинах мира (в т.ч. речевых). Термин «прецедентные высказывания» был предложен В.Г. Костомаровым и Н.Д. Бурвиковой [Костомаров, Бурвикова 1994] и в их понимании охватывает единицы, которые получаются в результате текстового усечения — редукции, свертывания текста до отдельного слова, словосочетания или фразы, которые являются символом текста (мы называем этот символ знаковостью, знаком. — *Е.П.*), «аккумулируют прецедентность этого текста». Считаем возможным определить прецедентные образы (имена) как образы, включенные в фоновые знания языковой личности той или иной картины мира. Данные образы аллюзивны и, как правило, выходят на уровень межкультурного функционирования, т. е. становятся интертекстовыми (Золушка, Красная Шапочка, Пинокио, Буратино, Элли, Пеппи Длинный Чулок, Баба Яга, Леший, Синяя Борода). Прецедентные образы могут быть как положительными, так и отрицательными. Часто эти плюс- и минус-образные характеристики фиксируются в «говорящих» именах. Таким «говорящим» именем минус-героя является Синяя Борода, который и становится предметом рассмотрения в данной статье.

Картина мира не есть зеркальное отражение, а всего лишь некоторая интерпретация посредством языка, религии, искусства, науки, поэтому можно говорить о том, что народ сам «конструирует» свою

реальность, исходя из своих ценностных ориентиров. Важным показателем в становлении языковой (риторической) картины мира у ребенка становится такой художественный жанр, как сказка. Сказка порицает пороки: жадность, глупость, жестокость, хитрость, леность и др., за которые герои наказываются, и восхваляет щедрость, ум, доброту, честность, трудолюбие и др., за эти качества герои вознаграждаются. Из сказок дети узнают о людских проблемах, заботах, переживают с героями радость и горе. Сказка нацелена еще и на то, чтобы помочь ребенку преодолеть свои собственные страхи, «перешагнуть» через них и тем самым воспитать в себе цельную отважную личность.

Европейская народная традиция ввела в обиход и сделала прецедентным интертекстовый образ Синей Бороды, беспощадного господина, находящего удовлетворение в лишении жизни всех своих многочисленных жен. По свидетельству Ульфа Дидерихса, впервые этот образ появляется в 1697 году у французского сказочника Шарля Перро, затем перерабатывается братьями Гримм (1812) и Л. Бехштайном (1845) [Diederichs Ulf 2002: 44]. В добавление к этому отметим, что позднее эта сказка была интерпретирована И.Г. Ленертом и Э. Майером. Таким образом, налицо межкультурная коммуникативная связь как прецедентного имени, так и прецедентного текста.

В сказке о Синей Бороде вскрываются два основных порока: любопытство и жестокость. Названные пороки являются общечеловеческими, они интернациональны, но интерпретируются по-разному даже на уровне немецкой сказки (вариант братьев Гримм, Л. Бехштайна, И.Г. Ленерта и Э.Майера). Очевидно, в немецком фольклоре названные «недуги человеческой природы» равноценны, любопытство осуждается настолько же, насколько и жестокость. Порок любопытства более рельефно прописан у Л. Бехштайна, он был присущ не столько жене Синей Бороды (этот порок у нее сдерживался страхом), сколько ее сестре, подстрекавшей бедную девушку к нарушению запрета мужа: таким образом Л. Бехштайн демонстрирует всеобщность человеческой, в данном случае женской, слабости: «Die Schwester lachte ob ihrer Bedenklichkeit, und meinte, dass Ritter Blaubart darin doch nur aus Eigensinn das Kostbarste und Wertvollste von seinen Schätzen verborgen halte» (наш перевод: «сестра девушки только смеялась над ее сомнениями, она думала, что своенравный Синяя Борода прятал в комнате самое дорогое и ценное из своих сокровищ»). У братьев Гримм и И.Г. Ленерта любопытство

героини сопровождается еще и хитростью, готовностью к обману: «Wer wird es sehen, dass ich sie offne, sagte sie zu sich selbst, ich will auch nur einen Blick hineintun» (братья Гримм) (наш пер.: «Кто увидит, что я ее открою, — сказала она себе, — я только разок взгляну, что внутри»); «Kein Essen oder Trinken wollte ihr mehr schmecken, und des Nachts konnte sie davor nicht schlafen <...>. Da dachte sie noch einmal an das Verbot des Konigs und seinen angedrohten Zorn; doch die Versuchung war so gro?, und der Gedanke: wer wird es sehen oder verraten? gab ihr endlich Mut, dass sie alle Bedenklichkeiten uberwand, und den Schlüssel in das Schloss steckte, und leise, leise die Tur offnete» (И.Г. Ленерт) (наш перевод: «Она не могла больше ни есть, ни пить, ни спать <...>. Она подумала еще раз о запрете короля, о его угрожающей ярости; но искушение было так велико, и мысли: кто это увидит и выдаст меня? сразу прибавили ей мужества, что она, отбросив все сомнения, вставила ключ в замок и тихо-тихо открыла дверь»). В сказке Э. Майера отсутствуют мотивы лжи, жадности и хитрости, девушкой управляет лишь любопытство: «Allein am Morgen des vierten Tages konnte sie es nicht mehr uber's Herz bringen und schlich sich heimlich mit dem Schlüssel hin und steckte ihn in das Schloss und offnete die Tur» (наш перевод: «На четвертый день она больше не смогла сдерживаться, тайно прокралась к заветной двери, вставила ключ в замок и открыла ее»). В остальных трех интерпретациях в основе неблагоприятного поведения жены Синей Бороды лежит неудержимое стремление к богатству.

Во всех четырех обработках присутствуют натуралистические, «кровоавые» сцены. Вероятно, это связано с тем, что они имели место изначально в исходном тексте (фольклорном тексте). Этот пропуск нарушал бы логику повествования, поэтому ни один из авторов не упустил ужасной сцены. Но у одних описание более приближено к оригиналу (они страшнее и кровавее), другие же попытались сгладить кровавый смысл. Если выстроить эти тексты в ряд по нисходящей градации натуралистических сцен, можно заметить следующие закономерности: более кровавым является текст братьев Гримм, у И.Г. Ленерта эти подробности более сдержаны, в интерпретации Л. Бехштайна они еще меньше прослеживаются, Э. Майер вовсе их упускает, оставляя лишь результат страшных деяний Синей Бороды — мертвых жен.

Месть за сестру в этих сказках имеет также разную степень проявления. У братьев Гримм и И.Г. Ленерта действия братьев мало чем отличаются от действий Синей Бороды, они так же жестоки и неце-

лесообразны. В сказке И.Г. Ленера усиление эффекта воздействия проходит через «многократное возмездие»: Синяя Борода был убит, повешен, его дом был сожжен и разрушен. Братья решили полностью искоренить зло, но сами проявили чрезмерную жестокость. В интерпретации же Э. Майера братья «ограничиваются» убийством коварного Синей Бороды и разрушением его дома. У Л. Бехштайна Синюю Бороду лишили жизни и оставили лежащим на полу. Интересно заметить, что русский перевод сказки «Синяя Борода» встречается в сборниках сказок редко. И, как правило, используется перевод более нейтрального варианта пересказа данной сказки Л. Бейхштайном без детализации кровавых сцен. Как отмечалось Ульфом Дидерихсом, «Zentrales kunstlerisches Motiv war und bleibt die grausiggeheime Kammer. «Es gibt ein Blaubart-Zimmer in unserer Seele, das man nicht offen soll», wusste schon Maeterlinck» [Diederichs Ulf 2002: 47] (наш перевод: «Центральный художественный мотив был и остается ужасная тайная комната. «В нашей душе есть комната Синей Бороды, которую нельзя открывать», — говорил Метерлинк»). Отсюда можно сделать вывод, что у каждого человека есть что-то сокровенное, тайное в душе, и никто не имеет право заглядывать туда из чистого любопытства или от скуки. С другой стороны, в этой же душе есть непреодоленный страх, и эту непреодоленность каждый старается скрыть не только от общества, но часто и от самого себя, стыдясь ее.

Сказка о Синей Бороде в восприятии современного ребенка соотносится с таким «новомодным» жанром, как «страшилка, ужастик». Эту сказку, на наш взгляд, можно назвать знаковой. С одной стороны, жесткой эмоциональной экспрессией она учит: не будь любопытным, жадным, жестоким. С другой стороны: страшись своего страха, преодолевай его в себе, защищая и себя, и других. Знак, по определению А.А. Леонтьева, «не есть ни орудие познания, ни орудие общения. Он — лишь своего рода “клеточка”, используемая для общения и обобщения действительности в составе более сложных “построек”» [Леонтьев А.А. 1997: 108]. Синюю Бороду (и прецедентный текст, и прецедентный образ) можно рассматривать как знак, символ жестокого хладнокровного убийцы, минус-образ, на антипримере которого воспитывается, «строится» личность ребенка. Сказка «Синяя Борода» воспитывает методом «от противного»: все герои данной сказки в большей или меньшей степени реализуют в себе отрицательные качества — не будь таким. Образ становится интертекстовым и межкультурно значимым риторическим символом.

Использованная литература

1. *Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д.* Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. 1994. № 1.
2. *Леонтьев А.А.* Психология общения. М., 1997.
3. *Bechstein Ludwig.* Das Marchen vom Ritter Blaubart // Deutsche Marchen und Sagen/ digitale Bibliothek Band 80. Berlin: Directmedia Publishing GmbH, 2003. — S. 6873—6877.
4. *Brüder Grimm.* Blaubart // Deutsche Marchen und Sagen/ digitale Bibliothek Band 80. Berlin, 2003. — S. 23973—23977.
5. *Diederichs Ulf.* Who's who im Marchen. Munchen, 2002.
6. *Lehnert Johann Heinrich.* Blaubart // Deutsche Marchen und Sagen / digitale Bibliothek Band 80. Berlin, 2003. — S. 31990 — 31998.
7. *Meier Ernst.* Konig Blaubart // Deutsche Marchen und Sagen/ digitale Bibliothek Band 80. Berlin, 2003. — S. 31990—31998.

АЛЛЮЗИЯ КАК ПРИНЦИП СОЗДАНИЯ ЗАГОЛОВКОВ В ЖУРНАЛЕ «МИР И ДОМ. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ»

Е.А. Перфильева

Заголовок — особая структура текста, одна из основных задач которой — привлекать и удерживать внимание читателя. Различные исследования свидетельствуют, что редко человек прочитывает статью целиком, чаще всего он ограничивается просмотром заголовков. Поэтому от того, насколько интересным и содержательным будет заголовок, во многом зависит объем читательской аудитории, ее постоянство, а следовательно, и финансовое благополучие издания (что немаловажно в современных экономических условиях).

У журналистов и редакторов рассматриваемого нами журнала, учитывая особенности целевой аудитории издания и его тематическую направленность (подробнее об этом см. <http://miridom.ru/magazines/> и <http://miridom.ru/magazines/sp/audience/>), существует не так много возможностей для эмоционального воздействия на читателей. Один из способов привлечения внимания к статьям — использование в заголовках и внутренних подзаголовках аллюзии как при-

ема, заставляющего читателя «обратиться к тем или иным воспоминаниям, ощущениям, ассоциациям» [Культура русской речи 2005: 274].

Аллюзия — это такое перестраивание известного текста, когда меняется форма первоисточника и к его изначальному смыслу добавляется информация, передаваемая автором статьи. При этом аллюзия не становится самоцелью, а, создавая экспрессивный контекст, способствует созданию более точной и яркой характеристики людей, предметов, явлений и помогает актуализировать в конкретном заглавии одну из следующих функций: информативную (номинативную, назывную, сигнальную), контактную (ориентирующую, рекламную), оценочную или конструктивную. Наибольший интерес для нас представляет контактная функция, чья основная цель — привлечь внимания читателя, заинтриговать его. В отличие от заголовков, где доминирующей является информационная функция, заголовки с контактной функцией могут быть яркими, броскими, построенными на игре слов, трансформации устойчивых словосочетаний. В заголовках и подзаголовках рассматриваемого нами издания широко применяются известные литературные, песенные и киноцитаты, где одно или несколько слов заменяются по принципу подобия: «От Балкан до самых до окраин», «Приключения иностранцев в России», «Сначала была штора...». Созданные на основе близости формы с исходным текстом, трансформированные заголовки и подзаголовки в журнале «Мир и Дом. Санкт-Петербург» (позиционируемом как рекламно-информационное издание) включают названия различных фирм и программ. Например, в материале о начале реализации крупного жилищного проекта находим такой подзаголовок — «Серенада “Северной Долины”» (нетрудно узнать название музыкальной комедии «Серенада Солнечной долины»), а статья об испанском ресторане в Петербурге именуется «Тайны “Мадридского двора”».

Заголовки могут строиться и на антонимии с источником аллюзийного цитирования: «Незапретные плоды» — запретный плод (сладок), «В Россию с любовью» — «Из России с любовью», «Федорина радость» — «Федорино горе».

Интересна такая трансформация устойчивого выражения, как сохранение его звуковой формы при изменении наполнения. Информация по сделке о продаже кирпичного завода «Победа» получила название «Все для «Победы» по аналогии с лозунгом времен Великой Отечественной войны «Все для фронта, все для победы!».

Источники аллюзийного цитирования в журнале «Мир и Дом. Санкт-Петербург» весьма разнообразны. Помимо уже упомянутых кино-, литературных и песенных цитат, это могут быть и русские народные сказки. Так, в статье об аквариумах есть подзаголовок «Живи, рыбка, большая и маленькая...», а в материале о домашней оранжевое и обитателях ее водного пространства — «Кто-кто в озерочке живет?».

Из экспрессивно-выразительных средств языка при создании заголовков наиболее частотное распространение получили фразеологизмы, в том числе обыгранные путем расширения или заменой слова: «Круги КАДа» — «созвучие исходного и заменяющего слов» [*Манькова Л.А.* Специфика заголовков в различных газетных текстах // Ученые записки Таврического национального университета. Выпуск № 6 (45)]; «Дом, который построил...», «Висит груша...» — «усечение фразеологической единицы для создания эффекта усиленного ожидания» [там же]; «Квартирный рынок: citius, altius, fortius?», «И никаких гвоздей, кроме “Золотого”!», «Торговые комплексы предлагают хлеба и зрелищ» — «расширение фразеологической единицы за счет введения добавочного компонента» [там же]. «Передовики финского производства» — публицистический фразеологизм советской эпохи сегодня воспринимается иронически. Данный пример вообще характерен для современной публицистики, где часто пародируются официальные фразеологизмы и лозунги.

При создании аллюзийных заголовков в исходном тексте может меняться одно слово: «Пути риэлтера неисповедимы» (Пути Господни неисповедимы), «Фэн-шуй, да не тот» (Федот, да не тот), «Дизайнер — друг человека» (Собака — друг человека), «Ставки по осени считают» (Цыплят по осени считают). Однако структура первоначального текста может меняться и кардинальнее, что требует более глубоких фоновых знаний адресата. На пушкинских строках основаны заголовки «Город не терпит пустоты» («Служенье муз не терпит суеты») и «Что год грядущий нам готовит, или Как приручить птицу счастья?» («Что день грядущий мне готовит?»).

Аллюзии чаще используются в заголовках новостных материалов журнала «Мир и Дом. Санкт-Петербург». Название темы номера о развитии спального района Северной столицы «Красносельский район: красна изба проектами» построено на поговорке «Не красна изба углами, красна пирогами». Гамлетовская проблема волнует автора материала по фитодизайну — «Зимний сад или оранжерея?»

Вот в чем вопрос...». Попытки решить задачу, волновавшую еще древних римлян (о том, что, с точки зрения государственных деятелей, больше всего нужно народу), освещены в статье о конъюнктуре рынка коммерческой недвижимости — «Торговые комплексы предлагают хлеба и зрелищ».

Реже аллюзийные цитаты можно встретить в новостях недвижимости и дизайна. «Рим» как зеркало «Миланской революции» — заметка о центре мебели «Рим», представившем новинки Миланского салона. В основе игры слов — название статьи В.И. Ленина «Лев Толстой как зеркало русской революции». Заголовок новости о генеральном проектировщике нового здания Мариинского театра — «Ошибка нерезидента» — содержит в своем ядре название советского кинофильма «Ошибка резидента». Аллюзийный заголовок «А лес и ныне там» (новость о лесопромышленном форуме) построен на цитате из басни Крылова «Лебедь, рак и щука» («А воз и ныне там»).

Одна из основных проблем, связанных с употреблением аллюзийной цитаты, состоит в том, что ее источником становится «ограниченный круг общеизвестных текстов и на основе каждого из них возникает длинный ряд переосмыслений, которые быстро превращаются в штампы» [Максимов 2005: 520]. Такими штампами в журнале «Мир и Дом. Санкт-Петербург» рискуют стать строки из стихотворения Маяковского «Послушайте!». И новость о монтаже светотехнического проекта звездного неба в Музее антропологии и этнографии, и статья о новых гостиничных проектах называются «Если звезды зажигают...». Незавидна также судьба начальной строки стихотворения Пушкина «Что в имени тебе моем». Подзаголовки: и к статье о жилищной ярмарке в Финляндии — «Что в Оулу тебе моем?», и к материалу о необычных чайниках — «Что в чайнике тебе моем?», как видим, не сильно отличаются друг от друга.

Однажды удачно найденный прием — переименованное название одного из популярных российских фильмов («Особенности национальной охоты / рыбалки...») — от частого употребления в современных печатных СМИ превратился в безликий шаблон. Поэтому нельзя признать удачным подзаголовок «Особенности национального декорирования» в материале о различных видах штор.

В заголовках с использованием аллюзий часто сочетаются номинативная и контактная функции, поэтому воздействие такого за-

головка на читателя возрастает по сравнению с заглавием, где ярко выражена лишь одна из функций. А с возрастанием воздействия на читателя повышается и ответственность журналистов и редакторов за выбор такого заголовка, который не только отразит мнение автора по конкретной проблеме, но и будет соответствовать информационному наполнению статьи.

Использованная литература

1. Культура русской речи: Учебник для вузов / Отв. ред. д. ф. н., проф. Л.К. Граудина и д. ф. н., проф. Е.Н. Ширяев. М., 2005.
2. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987.
3. Современный толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2005.
4. Стилистика и литературное редактирование / Под ред. проф. В.И. Максимова. М., 2005.
5. *Гуревич С.М.* Газета: Вчера, сегодня, завтра: Учебное пособие для вузов. М., 2004.
6. *Колесников Н.П.* Практическая стилистика и литературное редактирование. Учебное пособие. М.; Ростов-н/Д., 2003.
7. *Мельник Г.С., Тепляшина А.Н.* Основы творческой деятельности журналиста. Краткий курс. СПб., 2004.
8. *Мильчин А.Э.* Справочник издателя и автора: Редакционно-издательское оформление издания. М., 2003.
9. *Накорякова К.М.* Литературное редактирование. М., 2004.
10. *Плещенко Т.П., Федотова Н.В., Четвет Р.Г.* Стилистика и культура речи. Минск, 2001.
11. *Сметанина С.И.* Редактирование текстов массовой коммуникации: Учебное пособие для студентов факультета журналистики. СПб., 2003.
12. *Розенталь Д.Э.* Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М., 2004.
13. Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения. Тезисы межвузовской научно-практической конференции / Под ред. В.И. Конькова. СПб., 2005.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕМОНСТРАТИВОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТА ПОЭТИЧЕСКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ (на примере «Портрета мэйдостранцев» Анри Мишо)

А.И. Попова

Важной стилистической особенностью лирической поэмы в прозе «Портрет мэйдостранцев» («Portrait des Meidosems», 1949), написанной французским поэтом и художником Анри Мишо (1899–1984), является высокая частотность демонстративов. Термин «демонстративы» мы понимаем в широком смысле, предложенном Х. Дисселем, который включает в класс демонстративов указательные детерминативы и местоимения, а также указательные наречия и частицы, названные этим исследователем «указательными идентификаторами» (demonstrative identifiers) [Diessel 1999: 2] Во французском языке это: *voilà, voici* (вон, вот).

Проанализировав употребление демонстративов в «Портрете мэйдостранцев»* («П.м.»), констатируем, что в большинстве случаев они выступают в дейктической, а не в анафорической функции. И. Ковтунова рассматривает это как прием, способствующий повышению неопределенности в тексте: «сильная степень неопределенности достигается самостоятельным употреблением местоименных слов в чисто указательном значении (не в функции анафоры) и без последующих поясняющих членов» [Ковтунова 1993: 117]. Анафорическое использование демонстративов, напротив, связывают с определенностью и конкретностью: «Местоименный дейксис в его анафорической форме — средство создания упорядоченного изобразительного, зрительно воспринимаемого ряда предметов, событий... [Лойтер 2002] Примеры, приводимые исследовательницей: «Это — елочка мохнатая, / Это — козочка рогатая...» (К. Чуковский), « Эта птичка — соловей, / Эта птичка — воробей...» (И. Токмакова).

Приведем примеры использования каждой из подгрупп демонстративов, встречающихся в «П.м.». Указательные местоимения и детерминативы используются здесь в дейктическом значении, то есть являются прямым указанием на внетекстовую реальность, а не отсылкой к референтам, фигурирующим в тексте:

* Все примеры взяты из [Portrait, 2001]

Ce troupeau qui vient la, comme des pachydermes lents... (Вот приближается *это* стадо, будто неторопливо бредущие друг за другом слоны...)

Cette jeune Meidosemme est toute en pavillons. (*Эта* юная мэйдостранка вся увешана флагами.)

Sur une grande pierre pelee, qu'est-ce qu'il attend, ce Meidosem? (Чего ждет *этом* мэйдостранец на огромном голом камне?)

Среди указательных наречий в «П.м.» преобладают пространственные наречия; в большинстве случаев это наречие «*ici*» («здесь») — элемент «близкого» дейксиса (то есть указывает на объекты, близкие к дейктическому центру — месту, где находится повествователь):

Ici est la ville des murs. (*Тут* — город стен.)

Un nuage ici fait un nez... (*Тут* облако в форме носа...)

La, remontant le fleuve de boue, monte sur un cheval solide, il espere aboutir a la mer de boue... (Там, поднимаясь вдоль речки грязи верхом на крепкой лошадке, он надеется попасть к грязевому морю...)

В этих примерах, как и в большинстве употреблений демонстративов в «П.м.», отсутствуют поясняющие члены или другие дейктические элементы, задающие взаиморасположение указанных объектов или персонажей друг по отношению к другу. Нам неизвестны размеры и конфигурация пространства, описанного при помощи элементов «близкого» дейксиса. Аналогично, нам не известно, можно ли идентифицировать друг с другом персонажей, заданных указательными детерминативами, об одном мэйдостранце идет речь или о разных. Единственное временное наречие в форме демонстратива — «сегодня», несколько раз использованное в тексте, тоже является наречием «близкого» дейксиса, если понимать близость к временному дейктическому центру. *C'est aujourd'hui l'apres-midi du delassement des Meidosemmes.* (Сегодня после полудня мэйдостранки отдыхают.) Это «сегодня» никак не соотносено с другими «сегодня», встречающимися в тексте, а дейктических элементов, обозначающих бы другие моменты времени в их отношении к этому (вчера, завтра и т.п.) вообще нет. Таким образом, время и пространство в «Портрете мэйдостранцев» задаются дискретно, точно, и описанные точки никак не характеризованы друг по отношению к другу, что и соответствует ситуации отсутствия единого сюжета, разворачивающегося во времени и в пространстве.

Кроме пространственных наречий, атмосферу «близкого контакта» с внетекстовой реальностью поддерживают указательные идентификаторы *voici, voila* (вот, вон).

Le visage qui porte des chaines, le *voici*. (Вот оно, лицо, закованное в цепи.)

Le *voici* le nœud indivisible et c'est un Meidosem. (Вот узел, который не распутать, и это мейдостранец.)

Le *voila* qui file comme un obus. (Вон он несется, как ракета.)

Частицы *voici, voila* (вот, вон) используются в «П.м.» приблизительно с равной частотой, но это не позволяет позиционировать объекты, на которые они указывают, с точки зрения близости к действительному центру, потому что эти противоположные изначально по своей семантике частицы на сегодняшний день сближаются в употреблении и могут быть обе отнесены к элементам «близкого» дейксиса.

Мы сравнили употребление демонстративов в «Портрете мейдостранцев» с их использованием в двух родственных группах текстов А. Мишо: 1) эссе о воображаемых путешествиях и 2) комментарии к отсутствующим рисункам. Первую группу текстов (сборник «Ailleurs», 1948) роднит с «Портретом мейдостранцев» тематика: в них описываются вымышленные страны и народности, в «П.м.» — жизнь вымышленных существ. Вторая группа текстов («Dessins commentes», 1934; «Lieux inexprimables», 1949 и др.) включает тексты-описания картин и рисунков Мишо, опубликованные отдельно, без картин и рисунков, которым они посвящены. У Мишо целый ряд таких текстов, и они образуют своеобразную жанровую разновидность. «Портрет мейдостранцев» объединяет с этими произведениями две особенности. В первом издании «Портрет мейдостранцев» был иллюстрирован 12-ю авторскими литографиями, которые в последующих переизданиях не перепечатывались. Таким образом, текст «Портрет мейдостранцев» тоже своего рода комментарий к отсутствующим рисункам. Кроме того, французские исследователи находят, что сам текст «П.м.» воспроизводит приемы, характерные для живописи Мишо: «Никогда еще строй фразы не имитировал с такой точностью манеру художника, его взгляд, удивленный тем, как на испещренном красками листе из цветистой лужицы проступает какое-то лицо...» [Матье 1999: 19].

Установив две близкие «Портрету мейдостранцев» группы текстов, мы сравнили использование в них демонстративов. Оказалось, что в эссе о путешествиях демонстративы менее частотны, чем в

«П.м.», и используются в основном в анафорическом значении, а в случае указательного значения снабжаются поясняющими членами. В группе «описания отсутствующих рисунков» демонстративы играют важную роль, преобладают демонстративы в дейктической функции, причем, как и в «Портрете мэйдостранцев», употребляются в основном элементы «близкого» пространственного дейксиса, но внетекстовые отсылки дополняются поясняющими элементами: «на *этой* картине», «на *этой* странице», «*это* был бы хороший конь, не будь он в огне <...> Мне повезло, повезло, что я его нарисовал».

В первой из этих двух групп текстов повествователь находится в внутри фабульного пространства и дейктические отсылки — это его указания на объекты из этого пространства. Во второй группе повествователь находится вне пространства описываемых рисунков, хотя находится с ними в близком контакте, отсюда элементы «близкого» дейксиса. Демонстративы в «Портрете мэйдостранцев» используются таким образом, что, задаваясь вопросом о взаимном расположении повествователя и описываемого мира, мы не можем выбрать одну из вышеупомянутых интерпретаций. Указательные конструкции можно понимать и как отсылки к отсутствующим литографиям, и как указания на объекты фабульного мира, в котором находится сам повествователь.

Остается охарактеризовать нечастое в «Портрете мэйдостранцев» анафорическое использование демонстративов. По наблюдению Л.А. Пушиной, проанализировавшей использование указательных детерминативов в сборниках Ш. Бодлера «Цветы Зла» и «Парижский сплин» (в них преобладает анафорическое употребление), «отсутствие однозначного референта, групповой референт, а также образная семантика связи с референтом ослабляют анафорическую функцию демонстративов и сближают ее с дейктическим значением» [Пушина 2005: 76]. Это применимо и к немногочисленным демонстративам, которые выступают в анафорической функции в «Портрете мэйдостранцев» Мишо.

Ces centaines de fils parcourus de tremblements electriques, spasmodiques, c'est avec cet incertain treillis pour face que le Meidosern angoisse essaie de considerer avec calme le monde massif qui l'environne. (Эти сотни нитей, по которым судорогой пробегает электрическая дрожь, *эта* нечеткая сетка — лицо встревоженного мэйдостранца, который пытается смотреть на окрестный уверенный мир спокой-

но.) Первый демонстратив «*ces (centaines de fils)*» можно рассматривать как отсылку к референту *cet incertain treillis*, но в силу катафорической конструкции и дистантного расположения референта, анафорическая функция демонстратива ослабляется и напрашивается его дейктическая интерпретация.

Совмещение анафорической функции демонстративов с дейктической наблюдаем и в следующих примерах:

Le Meidosem songe toujours a autre chose. *Ce frele songe a plus frele encore...* (Мэйдостранец всегда думает о чем-то постороннем. *Это* хрупкое создание мечтает о чем-то еще более хрупком)

Oh dortoirs-hiboux du souffle inetouffable. Ils viennent *ici*, Meidosems epuises... (О, свиные спальни неутихающего дыхания. Приходят *сюда* изнуренные мэйдостранцы...)

В анафорическом значении в «Портрете мэйдостранцев» многократно используются личные местоимения — таким образом достигается связность поэмы, воспринимаемой как единый текст, несмотря на отсутствие сквозного сюжета. Главки связывает единый лирический герой/героиня — собирательный образ мэйдостранца/мэйдостранки, во многих главках заданный только личным местоимением, а лексически полно ни разу не обозначенный.

Итак, мы показали, что, благодаря использованию демонстративов в основном в дейктическом значении и преобладанию элементов «близкого» дейксиса, в «Портрете мэйдостранцев» создается ощущение близкого контакта повествователя с персонажами и объектами из внетекстового пространства, но пространство это остается максимально неопределенным, а персонажи — анонимными. Таким образом создается недосказанность, которая, по Р. Якобсону, является «естественной и существенной особенностью поэзии» [Якобсон 1975: 221]. Для нас этот вывод важен, поскольку одной из задач исследования является анализ поэтических черт написанного прозой «Портрета мэйдостранцев».

Использованная литература

1. Ковтунова И.И. Принцип неполной определенности и формы его грамматического выражения в поэтическом языке XX века // Очерки истории языка русской поэзии XX века. М., 1993.

2. *Лойтер С.М.* Русская детская литература XX века и детский фольклор: проблемы взаимодействия. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Петрозаводск. 2002. — <http://smalt.karelia.ru/~filolog/pdf/lojtdiss.pdf>
3. *Пушина Л.А.* Указательные детерминативы в поэтическом тексте: дейксис и анафора // Риторика в свете современной лингвистики. Тезисы докладов Четвертой межвузовской конференции (6–7 июня 2005 года). Смоленск, 2005.
4. *Якобсон Р.О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм «за» и «против». М., 1975.
5. *Diessel, H.* The morphosyntax of demonstratives in synchrony and diachrony. «Linguistic typology» — Vol. 3–1, 1999. — PP. 1–49.
6. *Mathieu, J.-Cl.* «Portrait des Meidosems», *Litterature*, Paris, no 115, septembre 1999. — PP. 14–30.
7. «Portrait des Meidosems» // Henri Michaux. *Oeuvres complètes*. vol. II, Paris, Gallimard, «Bibliothèque de la Pleiade», 2001. — PP. 201–223.

СЛОВО И ЗРЕЛИЩЕ

(учение П.А. Флоренского о строении слова
и проблема теории элементов зрелища)

М.Н. Пряхин

Флоренский в работе «Мысль и язык» рассматривает слово объективно, как живой организм, как явление смысла, разумную психофизическую реальность. Логичным представляется на этом пути сделать следующий шаг — рассмотреть живое слово как зрелище. Искусственное зрелище — это реализация личности, ее объективация. Поэтому перед нами как исходный объект изучения предстает конкретно живой человек.

Речевое поведение вовлекает много элементов, которые по отдельности существуют только как результат теоретического анализа. И тут, памятуя о троичности слова (морфеме, фонеме, семеме), мы и в зрелище достаточно определенно различаем три группы элементов: «инструментально-технические», «актерские» и «содержательные».

«Технические» — то, что соотносится с морфемой. Во внешне-зрелищной форме это вещи, предметы, орудия. Вторая группа элементов зрелища — «актерские»: совокупность психофизиологических проявлений говорящего человека. Третья группа — «содержательные»: то, что относится к смысловому наполнению зрелища.

Вот таблица соотношений в строении слова и зрелища:

Строение слова	Морфема	Фонема	Семема
Группы элементов зрелища	Технические	Актерские	Содержательные

Слово богаче зрелища, в котором оно угадывается как потенция. Напрашивается сравнение с семенем, хранящим огромность генофонда, и развившимся из него конкретным организмом. Если так, то можно предположить, что, как и у семени, у слова должны быть фазы прорастания, развития в полноту актуального зрелища.

Тут мы обратимся к важной для нас идее другого великого русского мыслителя — антрополога Б.Ф. Поршнева — о фазах развития некоторых процессов. Он сформулировал закон развития чего-то в свою противоположность через посредство промежуточного этапа, который, в свою очередь, состоит из трех диалектических уровней развития* . Имеется в виду то, что называется «пятичленки» — фазы общественно-экономических формаций, классический риторический канон, классическая пятичастная драма, и т.п. — универсальная модель развития, роста. Процесс прорастания семени тоже пяти-фазовый: семя, всход, рост, цветок, плод.

Попробуем взглянуть на последовательность прорастания фоны, которая реализуется в том, что можно обозначить как «актерские» элементы зрелища.

Исходная фаза в речевом поведении — интенция, то есть намерение высказаться, а по-иному — «текст», который говорящий собирает озвучить, выразить, спеть или сыграть. Текст — непосредственная действительность мысли и переживания (Бахтин М.М.), программа, которая прорывается в «речи», то есть прежде всего в звуках и в том, что эти звуки вызывает — открывание уст, дыхание, ра-

* Поршнев Б.Ф. Контрсуггестия и история // История и психология. М.: Мысль, 1972.

бота связок, колебания воздуха и т.д. Это только начало, за которым в процесс говорения включается все тело.

Реализация текста в живую речь — это еще не все. Ведь она направлена на другого — на слушателя, должна пробить какую-то преграду, установить связь, создать информационно-энергетический «контакт».

Контакт рождает новое состояние в собеседниках — они оказываются в общем поле эмоций и мыслей. И это настроение находит свое выражение — в выражении лиц собеседников, в мимике.

И наконец, это настроение завершается в полноте «телодвижения». Так происходит реализация потенции текста.

Перейдем к вопросу реализации морфемы в группе «технических элементов» зрелища. Тут нужно определить, что является первоэлементом этого ряда. Очевидно, что простейший технический способ реализации слова в зрелище — просто записать его на бумаге, изобразить иероглифом, значком, буквами (хотя это может быть и условный жест, знак рукой — тоже своего рода изображения слова).

Второй технический элемент — «звук» (или фонограмма — динамическое воплощение статической буквы) как чисто физическое (акустическое) явление.

Вот теперь мы подходим к третьему элементу, возникающему, так сказать, вместе со звуком: человеку, точнее, извне воспринимаемому его облику. Назовем условно этот элемент «внешностью» (она неразрывно связана с обстановкой, контекстом, составляя с ним единое целое). Внешность можно рассматривать только как искусственное, техническое произведение (пусть имеющее естественную, биологическую основу).

От этого нам легко перейти к пониманию следующего элемента — прямо вырастающего из предыдущего — к «изображению» (изоматериалу), возникающему, как фотопортрет возникает от живого оригинала. Это уже чисто эстетическая реальность: иллюстрации, картины, видеоролики, рисунки — все, что создает иллюзию особого мира.

В своей последней, пятой фазе мнимость изображения становится реальностью, «вещью», воплотившимся замыслом.

Пора перейти к третьей группе элементов зрелища — «содержательным», к той, что произрастает из семемы. Ее первоэлемент я называю «тезисом». По Аристотелю, тезис — это предположе-

ние сведущего в философии мудреца, которое отличается от общепринятого, то есть нечто, привносящее новизну в этот устоявшийся миропорядок.

Ради сообщения нового смысла только и произносится слово. И чем он необычнее, тем более требует обоснования своей истинности, то есть тезис требует аргументов.

Как же прорастает этот новый смысл, стремясь к цели — слушателю? Очевидный или кажущийся таковым тезис сопротивления не встретит. Но в другом случае от говорящего требуется обосновать тезис, то есть в пределе показать, что его высказывание не отличается драматически от здравого смысла, значительно не противоречит общему мнению.

Таким образом, после тезиса выступает второй элемент — назовем его «общие истины» (составляющий с тезисом диалектическую пару противоположностей). Он выступает по отношению к тезису как аргумент.

На высокий уровень убедительности выходит тот оратор, кто привносит небывалое начало в своей речи, ссылаясь на свой личный опыт для обоснования новой идеи. Ссылку на индивидуальный опыт — противоположное «общим истинам» — можно считать третьим элементом группы содержательных элементов. Назову его «личное мнение». Этот тип аргумента силен постольку, поскольку он связан с авторитетностью говорящего или того, на чей личный опыт ссылается этот говорящий.

Следующий элемент содержательной группы можно обозначить как «документ» (всякий предмет, удостоверяющий нечто, служащий именно как материальный носитель текста).

И последний, пятый элемент — то, чем предстает тезис, прошедший через горнило доказательства на плечах верных аргументов и ставший чем-то очевидным и нашедшим свое место в привычной картине мира слушающего. Его истинность измеряется степенью логичности, представляющей в процессе демонстрации связи его с аргументами. В логике процесс связи тезиса и аргументов называется демонстрацией: это и этап доказательства, и по сути самое доказательство, принимаемое как результат только в связи с этим процессом. Поэтому для более точного обозначения последнего в ряду элементов применим слово «логика» в смысле целостности содержания, непротиворечивости, последовательности, когерентности, связности текста.

Для наглядности представим получившиеся элементы в виде одной таблицы.

ТАБЛИЦА ЭЛЕМЕНТОВ ЗРЕЛИЩА

Технические	Актерские	Содержательные
БУКВА	ТЕКСТ	ТЕЗИС
ЗВУК	РЕЧЬ	ОБЩИЕ ИСТИНЫ
ВНЕШНОСТЬ	КОНТАКТ	ЛИЧНЫЕ МНЕНИЯ
ИЗОБРАЖЕНИЕ	МИМИКА	ДОКУМЕНТЫ
ВЕЩИ	ТЕЛОДВИЖЕНИЯ	ЛОГИКА

ПРОБЛЕМЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ С НОВЫМИ ЗЕМЛЯЧЕСТВАМИ

Н.К. Рязанов

События во Франции в ноябре 2005 г. показали необходимость изучения психологических вопросов межнационального общения между коренным населением и землячествами. Сегодняшняя ситуация во Франции начала складываться в начале 1970-х годов, когда Франция легализовала иммиграцию выходцев из своих бывших колоний — стран Магриба и некоторых стран экваториальной Африки. При этом во Франции не было и до настоящего времени нет научно обоснованного представления о том, какими должны быть иммиграционные законы. Законы всегда устанавливаются на основании прецедентов деятельности, которые устраивают общество и не создают негативных последствий. Подобного опыта во Франции не было. Это и привело к ошибкам в иммиграционной политике.

Землячества образуются, как правило, при нерегулируемых властями индивидуальных миграциях или в силу ошибок в миграционной политике. Большое значение в формировании межнациональных отношений имеет образовательный уровень иммигрантов. Индивидуальная миграция, если она не носит принудительный характер, всегда имеет цель поиска лучшей жизни. При миграции

образованного населения, как уже говорилось выше, связь с землячеством не столь значима. Для самореализации иммигранта гораздо важнее общение со своей профессиональной группой. Через профессиональную группу иммигрант может реализоваться как профессионал, добиться высокой оплаты труда, а значит, и более высокого уровня жизни. Как правило, образованные иммигранты знают язык принимающей стороны, зачастую на очень хорошем уровне. Это связано с тем, что у себя на родине они знакомились с профессиональной литературой на других языках, в том числе и языке принимающей стороны. Именно знание языка позволяет быстрее адаптироваться в новых условиях, так как знание языка позволяет расширить круг общения.

Образованных иммигрантов граждане принимающей страны воспринимают на первых порах как людей, прибывших для создания материальной или духовной культуры на их территории. В современной Монголии местное население до сих пор с благодарностью вспоминает, что целый квартал нового жилья в Улан-Баторе построен с помощью Советского Союза и до сих пор неофициально называется брежневским районом. Аналогично воспринимается монголами и строительство горнодобывающих предприятий в Эрденете.

Совершенно другая картина наблюдается при нерегулируемой миграции необразованного населения. В этом случае мигранты также едут в другую страну в поисках лучшей жизни. Примеров этому множество. Это — миграция арабов из стран Магриба и некоторых стран экваториальной Африки во Францию, из Албании и некоторых стран Южной Америки в Италию, из Суринама в Голландию, из Азербайджана и Нагорного Карабаха в Россию, из Мексики и Кубы в США и пр. Незнание языка принимающей стороны, непонимание или даже неприятие культуры, отсутствие профессии — все эти факторы приводят к сплочению мигрантов из одной страны в землячество.

Цель миграции образованного населения — поиск лучшей жизни через свою профессиональную самореализацию. С этим связана эмиграция из России научных кадров, спортсменов, музыкантов и прочих профессиональных групп, которые за свой труд хотят получать адекватную заработную плату. В данном случае мигранты осознают, что они в состоянии принести пользу принимающей стороне. Эта польза заключается в создании культурных ценностей, владельцем которых станет принимающая сторона, а сам мигрант получит адекватную оплату.

В случае миграции необразованного населения целью также является поиск лучшей жизни. Однако пути реализации этих целей совершенно иные. Данная группа мигрантов имеет целью не создание, а завладение культурными ценностями принимающей стороны, зачастую любым путем.

Попадая в чужую страну, человек сразу сталкивается с иной культурной средой. Попав в новую культурную среду, мигранту приходится в первую очередь решать вопросы удовлетворения своих потребностей самого примитивного уровня (первый уровень по А. Маслоу). К этим потребностям относятся: поиск пищи; одежды, соответствующей местному климату; поиск жилья; поиск работы, с которой мигрант в состоянии справиться; потребность в общении при незнании языка. Этот первый уровень потребностей, связанный с уходом за своим телом, Ю.В. Рождественский относил к физической культуре [6, 57–81].

Физическая культура всегда привязана к местности. Другими словами, она имеет географический источник происхождения. Первым фактом физической культуры являются правила употребления пищи. На Кавказе не едят строганину из свежемороженой рыбы, потому что ее негде замораживать. В тоже время для народов Крайнего Севера строганина является одним из главных блюд. При этом народы Крайнего Севера вообще не могут употреблять растительную пищу, так как в процессе эволюции у них утрачена способность организма к выработке ферментов для ее переваривания.

Первые физические действия, которым обучается человек, являются прямохождение, правила ухода за своим телом (умывание, мытье тела, чистка зубов) и пр. [6, 60–61]. Традиционно у европейских народов детей учат прямохождению, поддерживая ребенка за руки или поддерживая под мышки с помощью специально сшитых из материи приспособлений. Мне довелось наблюдать, как обучают ребенка прямохождению тофолары, малочисленный народ, проживающий в Нижнеудинском районе Иркутской области в Саянах. Ребенок, научившегося самостоятельно вставать, мать ставила около упавшего дерева. Ребенок держался руками за дерево. Мать отходила на несколько шагов от ребенка начинала его звать к себе. Ребенок, держась руками за дерево, начинал перемещаться к матери. Эту картину мне довелось наблюдать у тофолар неоднократно в разные годы. В 1998 г в Тунисе во время экскурсии в пещерный город Мат-

мата где живут берберы троглодиты (люди, живущие вне цивилизации) довелось наблюдать, как они учат ходить детей. Матмата — пещерный город из искусственных пещер, вырытых в естественных холмах, в каменной пустыне. К двум кактусам высотой выше человеческого роста, растущих на расстоянии около трех метров друг от друга, привязывалась струна из верблюжьих жил. Ребенок ставился таким образом, чтобы он мог держаться за струну и передвигаться вдоль нее на зов матери.

Физическая культура не существует в семиотике, а передается из поколения поколение только в процессе обучения. Зов матери, зовущей ребенка к себе, позволяет ребенку усваивать значение слов, а именно глаголов, в процессе обучения.

При переезде человека в другую местность использовать традиционные методы обучения физическим действиям становится крайне затруднительным. В чужой для своей традиционной культуры местности человек не может использовать свою физическую культуру в полной мере и вынужден приспособливаться к новым условиям. Другими словами, он должен ассимилироваться в физическую культуру данной местности.

При миграции необразованного населения, особенно не знающего местного языка, сплочение со своими земляками является вопросом элементарного выживания. Именно поэтому выходцы из одной страны стремятся селиться вместе, в одном районе города. Так образуются гетто. Опыт Франции показывает, что геттотизация землячества и создает проблемы в межнациональном общении с коренным населением. Причиной этого является отсутствие необходимости в ассимиляции у жителей гетто. А. Гладилин описывал ситуацию в пригородах еще за год до известных событий [2]. Автор приводил массу примеров нежелания иммигрантов ассимилироваться во Франции и отсутствия какой-либо благодарности к принявшей их стране. Иммигранты, особенно подростки, считают коренных французов своими врагами. Автор подробно описывает механизм формирования криминальной психологии в гетто, где даже полиция не в состоянии навести порядок. Именно поэтому гетто становятся как бы частью исторической родины иммигрантов, на которой нет никаких законов, кроме законов силы. Такая ситуация создает благоприятные условия для криминального бизнеса — угона и перепродажи автомобилей, торговли наркотиками и пр.

В современной литературе при изучении межнациональных отношений практически все авторы уделяют внимание факторам духовной культуры, материальной культуры, языка (часто и другим семиотическим системам) [1, 263; 3, 447; 4, 380; 5, 320; 7, 368]. При этом мало освещаются вопросы роли физической культуры в формировании духовной культуры.

Роль же физической культуры в отношениях иммигрантов с автохтонным населением до сегодняшнего дня плохо изучена из-за невозможности сохранения физической культуры в семиотике.

Нормы физической культуры закладываются в раннем детстве в семье и соблюдаются личностью на бессознательном уровне всю жизнь, если человек не попадает в иную культурную среду. Приведу собственное наблюдение. В южных районах России: в Кисловодске, Сочи, Анапе я неоднократно наблюдал, как во время сильного ливня женщины выносили на улицу ковры, расстилали их на асфальте и мыли мылом. Затем ковры вывешивались на балконе или на заборе. После того как дождь заканчивался, на жарком южном солнце ковер быстро высыхал.

В моем доме в Москве в течение нескольких лет снимают квартиры несколько армянских семей из Нагорного Карабаха. Однажды летом во время сильного ливня две армянские женщины вынесли мыть ковры на улицу. Затем ковры были повешены сушиться на балконах. Сразу после окончания дождя русские женщины, проживающие этажом ниже, начали возмущаться и заставили снять ковры с балконов, объясняя свое возмущение тем, что на их балконы капает с мокрых ковров.

Аналогичный случай рассказывал мой однокурсник, проживающий в настоящее время в Киеве, в старом районе Дарница. Также во время дождя несколько гагаузских семей вымыли ковры и развесили их на заборах. Киевские подростки закидали развешанные ковры грязью без всяких причин. Началась драка между гагаузскими и местными подростками. В дальнейшем эта драка переросла в столкновение между родителями. Гагаузским семьям пришлось уехать из Дарницы.

Эти примеры показывают, что традиционные правила гигиены, продемонстрированные в иной культурной среде, могут вызывать раздражение у местных жителей. Это раздражение может перерасти в конфликт — неречевые действия.

Противоположный пример. В Бурятии в Мухоршибирском районе, в селе Балта совместно проживают русские и буряты. В июле

2002 г. в частном доме, в русской семье я увидел развешанное, постиранное белье. Температура воздуха на улице была выше 30°. На мой вопрос: «Почему вы не вешаете белье на улице»? Был получен ответ: «Хоринские буряты, проживающие здесь, считают развешанное на улице белье, даже на собственном участке, признаком нечистоплотности». Через две недели после этого в районном центре Агинского Бурятского национального округа поселке Дульдурга, где совместно проживают русские и агинские буряты, я обратил внимание на развешанное на улице белье около домов бурят. На мой вопрос «Можно ли вешать белье на улице?» пожилой бурят начал смеяться. Когда я объяснил причину вопроса, ни этот бурят, ни кто другой из местных жителей (как русских, так и бурят) ответить мне не смог.

В 2003 г., вновь находясь в командировке в Бурятии, я начал обращать внимание на данный факт. Оказалось, что в местах проживания хоринских бурят (далеко не во всех) белье на улице никто не вывешивает. Это касается только сельских населенных пунктов. В городах же Улан-Удэ, Гусиноозерске, Кяхте эта норма не соблюдается. В поселке Выдрино, на границе Бурятии и Иркутской области, где проживают русские и ордынские буряты никто о подобной норме не слышал, так же как и в селах Ордынского Бурятского автономного округа.

Этот пример говорит о том, что меньшинство (землячество) должно, с целью своего благополучия, соблюдать нормы физической культуры, характерные для большинства (численно доминирующего народа). Создание гетто препятствует ассимиляции иммигрантов, особенно в плане физической культуры.

Помимо проблем в вопросах физической культуры, особенно когда миграция носит массовый характер и растянута по времени, иммигранты успевают занять определенную нишу на рынке труда принимающей страны. Обычно это непопулярные профессии у населения принимающей стороны, либо это захват рынка труда в сфере высокодоходных видов труда. Так произошло с азербайджанцами, китайцами и вьетнамцами в России в 90-е годы. Чаще всего власть принимающей стороны на первых порах не видит никакой угрозы со стороны иммигрантов. В дальнейшем становится очевидным рост преступности на принимающей территории, когда значительная часть преступлений совершается иммигрантами непосредственно или при их непосредственном участии. О причинах мы говорили выше. Становится очевидным, что иммигранты не платят налогов, что значительная их часть находится на данной территории незакон-

но. Становится очевидным вывоз иммигрантами на незаконных основаниях культурных ценностей и капиталов. Когда все перечисленное становится очевидным, власти начинают принимать миграционные законы. Так произошло во Франции. Такая ситуация наблюдается в России сегодня. В подобных ситуациях чем дольше власть не принимает мер по отношению к иммигрантам, тем больше растет недовольство местного населения действиями властей. Чем дольше власти не решают данную проблему, тем выше вероятность развития межнациональных конфликтов. Нужна лишь определенная ситуация, которая может возникнуть спонтанно в бытовом контакте или после неудачного высказывания какого-нибудь политика в СМИ.

При массовой миграции иммигранты не собираются создавать на принимаемой территории никаких культурных ценностей, а наоборот, стремятся их вывезти. Сказанное еще раз подтверждает противоречия: общедоступное — секретное; культурутворчество — культурное бесплодие.

Организованная массовая миграция также бывает двух видов в зависимости от стороны-организатора. Организатором может быть принимающая сторона, как в случае массового переселения немцев в Россию при Екатерине II или миграция турок в Германию в наши дни. Политика Германии по отношению к туркам объясняется наличием большого числа неквалифицированных рабочих мест в строительной, автомобильной отраслях, сфере коммунального хозяйства и пр. Если на эти рабочие места привлекать немцев, то им необходимо платить в несколько раз больше. В этой ситуации местное население относится к иммигрантам как к людям второго сорта, не способным создавать что-то новое, а способным лишь работать в уже созданных условиях на не ими созданном оборудовании. Таково еще одно подтверждение противоречий *культурутворчество — культурная бесплодность и образованность — необразованность*.

Последние события во Франции — результат именно противоречий *культурутворчество — культурная бесплодность, образованность — необразованность*. Эти события показывают миру важность всестороннего изучения проблем землячества.

Использованная литература

1. Баронин А.С. Этническая психология. Киев: Тандем. 2000.
2. Гладилин А. Российская газета. 22.10.2004.

3. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. М., 2002.
4. Налчаджян А.А. Этнопсихология. СПб., 2004.
5. Платонов Ю.П. Этническая психология. СПб., 2001.
6. Рождественский Ю.В. Введение в культуроведение. М., 1999.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2003.

АНТИЧНАЯ «ЗАРЯ» РИТОРИКИ И ЕЕ СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ

К.В. Рубчевский, Н.Н. Нагорный

Основоположителем риторики, скорее всего, был Эмпедокл из Акраганта. Удивительно, но этот уроженец Сицилии (оратор и государственный деятель), будучи аристократом по рождению, стал вождем демократической партии. Как отмечает Диоген Лаэртский, «статуя Эмпедокла с покрытой головой стояла сначала в Акраганте, а потом, с непокрытой головой, — перед римским сенатом (так говорит Гиппобот), очевидно, ее перенесли туда римляне; а писанье его изображения известно и по сейчас» [Диоген 1979: 352]. Аристотель, опираясь на диалектику, в свою очередь, подчеркивал: «Риторика же, по-видимому, способна сделать убедительным любой предмет, поэтому мы и считаем ее искусством...» [Аристотель 2000: 9].

Наиболее известен из греков того периода Демосфен, сделавший все, что только было в его силах, чтобы спасти независимость родного города. В историю культуры вошло понятие «филиппики», так назывались его речи, направленные против македонского царя Филиппа II. Цицерон называл Демосфена «совершенным оратором», ставя его выше всех других греческих мастеров слова. Эсхин однажды публично обвинил Демосфена в том, что его деятельность оказалась катастрофической для государства. Отпор Демосфена был сокрушителен, и проигравшему Эсхину пришлось удалиться на остров Родос. Островитяне, впервые столкнувшись с персоной такого уровня, попросили Эскина повторить его последнюю речь. Оратор произнес ее, и восхищенные слушатели спросили: «Как же ты после такой речи оказался в изгнании?», на что был ответ: «Если бы вы услышали, что говорил Демосфен, вы бы не спрашивали [Борухович 1985: 15].

Крупнейшим оратором и одним из виднейших представителей риторики всего античного периода, очевидно, можно считать Мар-

ка Туллия Цицерона. Известны несколько риторических произведения Цицерона, например, «Об ораторе» (55 г. до н.э.), «Брут» (46 г. до н.э.), «Оратор» (46 г. до н.э.). Не менее интересны и другие его труды, чего стоит только его речь против Катилины. Высказывания Цицерона из его речей дошли до нас и как крылатые слова: O TEMPORA, O MORES! QUOUSQUE TANDEM! PRO ARIS ET FOCIS. NASCUNTUR POETAЕ, FIUNT ORATOREС. Прекрасен и его отрывок из речи «Против Верреса. О казнях»: «О, сладостное имя свободы!..» [Цицерон 1975: 125]. Эти слова как будто отозвались в вечности. Имя Цицерона стало нарицательным, как нарицательными стали и некоторые другие имена выдающихся римлян: Меценат, Цезарь. Патриот своей великой республики оказывает влияние и на сегодняшнюю риторику. В трактате «Об ораторе» он затрагивает проблему построения и содержания речи, ее оформления. Высоко ценил он ритмичность и периодичность речи, был убежден, как человек своего времени, что при необходимости, выступая, следует использовать как мимику, так и язык жестов. В работе «Оратор» он размышляет о том, что содержание речи обуславливает ее стиль, останавливается он и на теории ритма. Азианизм, которого во многом придерживался этот великий человек, был в моде до 50-х годов I века до н.э., после чего его постепенно стал вытеснять аттизм, который так любил Цезарь.

Во времена империи, как полагают крупные исследователи того периода, риторика переживает и относительные подъемы, и определенные спады в своем развитии. Вместе с тем в эту эпоху жил и творил М.Ф. Квинтилиан, чьи труды не утратили своей актуальности и по сей день. Это 12 книг под названием «Ораторское наставление». А.Ф. Лосев полагает, что «это лучшее, что дала эллинистически-римская риторика как теория художественного слова» [Античная литература 1986: 405]. Квинтилиан разработал вопрос о логических основах речи и ее украшениях, технику красноречия. Характерен следующий его тезис: «Я откровенно скажу, что там нет прямого красноречия, где не видно ни малейшего признака, по коему бы можно узнать человека мужественного и добродетельного» [Об ораторском искусстве 1980: 38]. Не чуждыми, очевидно, для него были и вопросы, затрагивающие этическую сферу.

В период поздней античности риторика выступала своего рода цементирующим материалом, поддерживающим греко-римскую цивилизацию. В последующие же столетия риторика играла уже не-

сколько иную роль. Г.Г. Хазагеров и Е.Е. Корнилова, например, оценивая «этапы большого пути», пишут следующее: «К середине XIX века общеевропейский кризис риторики захлестнул и Россию... [Хазагеров 2003: 9]. Далее авторы ставят вопрос о причинах этого кризиса. Нам не ясна сама их идея: о каком кризисе риторики можно вести речь, дело в самих людях, в обществе, вступившем в относительно новую полосу развития, пытающемся оценить меняющиеся условия существования. Поэтому и риторика это общество стало в какой-то из моментов оценивать неадекватно, хотя и так ясно, что виноваты люди, односторонне и некритично подходившие к риторике и ее месту в жизни общества.

Специалисты, посвятившие себя риторике, часто абсолютизировали взгляды и наработки античных мастеров, не учитывали новые реалии и назревшие общественные потребности. Это и привело к определенным трудностям в данной сфере. Вот, например, мнение на этот счет К.П. Зеленецкого: «...много вреда риторике, как и вообще словесности, приносило то, что трудов своих не посвящали ей люди, которые дарованиями своими равнялись в новые времена Цицеронам и Квинтилианам древности [Зеленецкий 1991: 11]. «Риторика как подход к обобщению действительности» — так называется одна из работ С.С. Аверинцева, посвященная интересующей нас проблеме [Аверинцев 1981: 15]. В самом названии этой статьи заключается одна из частей комплексного ответа на многоплановый вопрос о месте риторике в современном обществе.

Размышляя о сегодняшнем дне риторике, хотелось бы отметить некоторые работы. Своевременна статья Е.А. Яковлевой, проанализировавшей проблему актуальности риторике в наши дни. Риторике, действительно, следует сделать обязательной для всех специальностей, которые существуют в вузах. Она является дисциплиной «фундаментальной, ибо без нее невозможны не только становление профессионала, но и вообще эффективная коммуникация на какую-либо специальную или бытовую тему ...именно риторика позволяет развести между собой такие сходные понятия, как *знание* и *понимание*...» [Яковлева 2003: 13].

Согласны мы также и с тем, что «обучение «диалогической», сократовской риторике есть одновременно и обучение этике» [Яковлева 2003: 17]. Риторике следует начинать изучать уже в выпускных классах общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и, конечно, в средне-специальных учебных заведениях. Д.Н. Александров, на-

пример, высказал следующую мысль: «...если бы все студенты и учащиеся любых учебных заведений страны хотя бы в малой степени овладели риторикой как учебной дисциплиной, то общий показатель культуры в России поднялся бы, как минимум, на один «балл» [Александров 1999: 9]. Чем раньше учащиеся познакомятся с азами риторики, тем лучше. «На основе риторики — учебного предмета, способствующего развитию и реализации речемыслительных способностей личности, происходит системная интеграция всего педагогического процесса», — справедливо замечает Л.С. Ободьянская [Ободьянская 2003: 288–289].

Знание специалистами профессиональной риторики позволяет профессионалам лучше понимать друг друга, созидательно сотрудничать на благо общества и личности. Знание риторики необходимо как для становления общей культуры личности, так и для совершенствования культуры профессионала любой сферы. Нам же, как представителям юридического вуза, близки проблемы подготовки юристов. Поэтому мы ценим позицию А.К. Соболевой, которую она обнародовала в статье «Формирование правового мышления у студентов-юристов в курсе «Риторика» [Соболева 2003: 262]. Вспоминаются слова Аристотеля: «Риторика полезна, потому что истина и справедливость по природе сильнее своих противоположностей» [Аристотель 1978: 17–18].

Риторика нужна в выпускных классах школ, вузах, средне-специальных учебных заведениях, ибо непреходящей ценностью по сей день остается культура общения и взаимодействия между людьми и значимость ее постоянно возрастает. Знание риторики позволяет человеку преодолеть робость и выступить там, где необходимо защитить справедливость, зная, что речь его не вызовет насмешек. Владение риторикой позволяет «поставить на место» демагогов, определять, где в речи выступающего присутствует заблуждение, а где — заведомая ложь. Разбирающийся в риторике видит в речи говорящего неумышленные логические ошибки и ухищрения — софизмы.

Все-таки не «прервалась связь времен». Читая античную литературу, не можешь избавиться от мысли, что уж слишком много в ней недосказанного. Авторы словно боялись сказать в своих произведениях потомкам все, что знали. Как будто теперь тени живших когда-то греков и римлян желают исправить этот свой просчет и поведать о том, чего не открыли они нам, своим наследникам, во время, отпущенное им для земной жизни. Говорят, античность — это

детство человечества. Нет, дети — это мы, живущие в XXI веке, так по большому счету ничему и не научившиеся, как же все-таки по-детски боязливо мы прикоснулись к «космосу» античной мудрости. Он пугает нас — этот космос. Нам куда легче бездумно пробежаться «по вершкам», поверхностно заучить урок, данный нам греческими и римскими учителями. Но люди античности вовсе не учителя нам, они — наши друзья, оставившие нам свою риторику, подходить к которой мы тем не менее должны с позиций уже своего времени.

Использованная литература

1. *Аверинцев С.С.* Риторика как подход к общению действительности. Поэтика древнегреческой литературы. М., 1981 С. 15–46.
2. *Александров Д.Н.* Риторика: Учеб. пособие для ВУЗов. М., 1999.
3. Античная литература / А.Ф. Лосев, Г.А. Сонкина, А.А. Тахо-Годи и др.; Под ред. А.А. Тахо-Годи. М.: Просвещение, 1986.
4. *Аристотель.* Риторика // Античные риторики / Под ред. А.А. Тахо-Годи. М.: Изд. Моск. ун-та, 1978. С. 15–164.
5. *Аристотель.* Риторика. Поэтика / Сопровод. статья В.Н. Марова. М.: Лабиринт, 2000 .
6. *Борухович В.* Ораторское искусство Древней Греции. Ораторы Греции / Сост. М. Гаспарова; Вступ. статья В. Боруховича. М.: Худ. лит., 1985. С. 5–24.
7. *Диоген Лаэртский.* О жизни, учениях и изучениях знаменитых философов / Общ. ред. и вступ. статья А.Ф. Лосева. М., 1979.
8. *Зеленецкий К.П.* Исследование о риторике. М., 1991.
9. Об ораторском искусстве: (Сборник изречений и афоризмов). М., 1980.
10. *Ободянская Л.С.* Роль риторики в системе формирования личности // Риторика в современном обществе и образовании: Сб. мат. 3–4 Международ. конф. по риторике. М., 2003. С. 288–293.
11. *Соболева А.К.* Формирование правового мышления у студентов — юристов в курсе «Риторики» // Риторика в современном обществе и образовании: Сб. мат. 3–4 Международ. конф. по риторике. М., 2003. С. 262–271.
12. *Хазагеров Г.Г., Корнилова Е.Е.* Риторика для делового человека. М., 2003.
13. *Цицерон Марк Туллий.* Избранные сочинения / Сост. и ред. М. Гаспарова и др. М., 1975.
14. *Яковлева Е.А.* Риторика как базовый компонент в сфере высшего образования // Риторика в современном обществе и образовании: Сб. мат. 3–4 Международ. конф. по риторике. М., 2003. С. 12–19.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ «УТЕШЕНИЕ»

А.В. Рудакова

Одним из аспектов современной риторики является эффективность речи говорящего. Научить эффективному общению можно посредством коммуникативных тренингов. Предлагаем описание одного из тренингов, формирующих умение вербально утешать обиженного (пострадавшего) собеседника. Вербальное проявление утешения близко к таким формам, как сочувствие и соболезнование. В данной работе мы рассматриваем сочувствие как вариант (тактика) утешения. Соболезнование в данной работе нами не рассматривается.

Значение умения утешать испытывавшего горе, обиду велико. Тактично и вовремя выраженное утешение улучшает состояние собеседника, дает возможность получить информацию о выходе из сложившейся ситуации, помогает адекватно оценить ситуацию и свою роль в ней.

Многие исследователи (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Ю. Шведова, Н.И. Формановская и др.) отмечают, что, несмотря на то что с жанром утешения человек знакомится еще в раннем детстве, утешение в речевой культуре многих русских людей — один из самых сложных жанров речи. Многие не знают достаточного количества разнообразных утешающих формул, не всегда правильно выбирают нужную формулу утешения.

Кафедрой теории и практики коммуникации ВОИПКРО уже в течение ряда лет ведется работа по усовершенствованию коммуникативных навыков различных групп людей (сотрудники фирм и предприятий, учителя культуры общения, студенты и старшеклассники). Для этой цели был разработан коммуникативный тренинг «Утешение». Цель тренинга — отработка навыка произнесения утешающих фраз в зависимости от ситуации общения; формирование чувства эмпатии. Тренинг имеет несколько этапов. На первом этапе тренер знакомит участников тренинга с основными понятиями, необходимыми для работы, объясняет цели тренинга. Затем участникам предлагается познакомиться с возможными стратегиями и тактиками утешения (второй этап). Ситуация «Утешение» включает две стратегии: стратегию выражения сочувствия, утешения и стратегию отказа в выражении утешения.

Тактики выражения сочувствия: указание на незначительность понесенного урона; указание на необходимость дать волю чувствам для снятия напряжения; предложение помощи; выражение сочув-

ствия; указание на положительное в случившемся (получение жизненного опыта) и др.

Тактики отказа в утешении: указание на отсутствие причины для горя; указание на более тяжелое положение другого человека; указание жалующемуся на вину в случившемся и др.

Перечислим основные правила утешения: утешающий должен быть авторитетным лицом для утешающего, произносить утешающие фразы нужно искренне, с сочувствием, выбирать тип тактики необходимо в зависимости от ситуации и типа собеседника и др.

Приведем некоторые упражнения данного тренинга.

Упражнение 1. Назовите (перечислите) ситуации, в которых, по вашему мнению, говорящий должен обязательно утешить собеседника.

Назовите ситуации, когда утешение является не обязательным. Объясните, почему.

Упражнение 2. Вспомните и перечислите все возможные варианты утешающих фраз (независимо от ситуации общения). Можно ли утешить невербально (без слов)? Что при этом нужно сделать? Объясните или покажите.

Упражнение 3. Прочитайте предложенный список фраз. Найдите среди высказываний фразы, которые не являются утешением. Объясните, почему.

Не принимай близко к сердцу. Это не так уж и важно.

Я так раскаиваюсь в своем поступке.

Давай забудем случившееся?

Может, я чем-то могу тебе помочь?

Я тебе ничем помочь не могу.

Не велика беда!

Извините, пожалуйста.

Поплачь, легче станет.

Извини, что не утешаю, но ты сам справишься.

Не обижайся. У него это часто бывает.

Не хочу об этом даже и говорить.

Давай забудем о неприятностях. У нас все получится.

Мне жаль, что вчера так получилось.

В следующий раз получится!

Ничего же страшного не случилось. Что ты так волнуешься?

Упражнение 4. Прочитайте предложенный список фраз. Обратите внимание на интонацию, с которой необходимо

произносить утешающие фразы (доброжелательная, искренняя, с сочувствием к пострадавшему).

Ничего же особенного не случилось!

Такое ли бывает!

Ну-ну! Не плачь!

Жизнь продолжается.

Не унывай!

Нельзя терять выдержки.

Время залечит раны.

Всякое бывает в жизни.

Такая судьба!

Как я тебя понимаю!

Мне жалко, что так случилось.

Ты просто не думай о том, что случилось.

Не падай духом!

В следующий раз получится!

Ничего не поделаешь.

Ничего, поплачь-поплачь!

Упражнение 5. Прочитайте утешающие фразы. Определите, какие стратегии и тактики используются.

Теперь видишь, какие твои друзья!

За битого двух небитых дают.

Не ты первый, не ты последний.

Не держи слез-то!

Выше голову!

Это тебе вперед наука.

Надо надеяться на лучшее.

Потерпи, дружок!

Время — лучший доктор!

Ты в этом бессильна.

Мне очень жаль вас!

Не знаю, чем тебя утешить. Еще хорошо, что все так кончилось.

Вы тут не виноваты.

С чего разнюнился?

Не велика беда!

Забудь и не вспоминай!

Надо взять себя в руки.

«Будет и на нашей улице праздник!»

Упражнение 6. Прочитайте утешающие фразы. Определите, какие утешающие фразы уместны в официальном общении, какие — возможны при общении с друзьями и близкими знакомыми, какие фразы возможны в обеих ситуациях.

С кем не бывает?

На ошибках учимся.

Все обойдется.

Ничего не поделаешь!

Потерпи, все пройдет.

Это не ваша вина.

До свадьбы заживет!

Время все исцелит.

Не огорчайтесь. Все еще изменится.

С чего горевать-то? Раз плюнуть!

Не надо думать об этом.

Это еще не так плохо!

Ничего страшного не произошло!

Успокойтесь, все не так уж и страшно.

Все пройдет.

Упражнение 7. Прочитайте развернутые формы утешительных фраз. Какие формы утешения более эффективны — развернутые или краткие? Почему? Предложите на каждую ситуацию свой вариант развернутого утешения. Возможно использование нескольких тактик!

Материал для выполнения задания

1. Развернутые формы утешения

Не принимай, Маша, все так близко к сердцу. Мало ли что говорят. Не обращай внимания. Ты способный и умный человек. А неудачи бывают у каждого.

Ну что ты страдаешь? Ты же не виноват, что команда проиграла. Всякое бывает. Мало тренировались, были не в форме. Ты тут ни при чем. Надо не сдаваться, а побольше работать, тренироваться.

Сорвалась поездка к морю? Это же не причина для расстройства. Все бывает. Поедешь на следующее лето. Кстати, и деньги ведь сэкономил.

Ну что ты так поникла? Или совсем тебе плохо? Давай сядем, поговорим. Все образуется.

2. Ситуации для создания утешающих фраз

Ребенок ударил сильно руку.

Молодой человек расстался с любимой девушкой.

Студент не сдал экзамен.

Уже поздно, а ваш брат-школьник еще не вернулся домой. Мама волнуется.

Вашего собеседника нечаянно облили в кафе кофе.

Упражнение 8. Работа в парах. Один участник тренинга жалуется, второй — утешает.

Мне опять не дали отпуск летом.

У меня так голова болит.

Меня вчера оштрафовали.

Ребенок так часто болеет. Не знаю, что и делать!

Сегодня опять опоздала на работу. Начальник ругал.

Кошка опять котят принесла.

Сын так быстро растет, что не успеваю новую одежду покупать.

Прости, я сегодня получил неприятное письмо. Очень расстроен.

Завтра мы должны уже выступать, а все так плохо подготовлено. Я просто в отчаянии!

Несчастливая я, Оля! Так мне не везет. Я потеряла библиотечную книгу.

Практика подобных коммуникативных тренингов показала, что участники данной работы овладевают одним из риторических умений — умением адекватно и эффективно утешать собеседника. Многие отмечают улучшение взаимоотношений как с сослуживцами, так и с близкими людьми (родственниками, друзьями, соседями).

Использованная литература

1. *Акишина А.А., Формановская Н.И.* Русский речевой этикет: учеб. пособие для студентов-иностранцев. М., 1978. С. 126–132.
2. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Приметы времени и места в идиоматике речемыслительной деятельности / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров // Язык: система и функционирование: сборник научных трудов. М., 1988. С. 54–61.
3. *Ханский А.О.* Вербальное утешение: пособие для студентов по спецкурсам гуманитарных дисциплин. Тверь, 2001.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

М.Р. Савова

Курс «Русский язык и культура речи», судя по понятиям, вынесенным в его название, призван прежде всего повысить уровень речевой культуры студентов. Чтобы решить эту задачу, необходимо, во-первых, определить, что именно вкладывается в содержание понятия «культура речи» на современном этапе; во-вторых, какими умениями необходимо овладеть студентам, изучающим этот курс; в-третьих, создать систему средств обучения, обеспечивающих как теоретическое, так и практическое освоение необходимых знаний и выработку соответствующих коммуникативно-речевых умений.

На кафедре риторики и культуры речи МПГУ под руководством проф. Н.А. Ипполитовой разработана программа курса «Русский язык и культура речи» и создан обеспечивающий ее реализацию комплекс учебных пособий, который состоит из следующих компонентов: «Русский язык и культура речи», учебник; «Русский язык и культура речи в вопросах и ответах», учебное пособие; «Русский язык и культура речи», практикум.

В основе учебного комплекса лежит новый подход к отбору и интерпретации содержания речеведческого материала, связанный с трактовкой такого понятия, как культура речи.

Курс «Русский язык и культура речи» в нашем понимании должен строиться прежде всего как курс КУЛЬТУРЫ речи, которая, являясь частью культуры личности и общества как целого, обладает всеми характерологическими чертами этого целого.

Не менее важным представляется нам изучение культуры речи как культуры речевой деятельности на основании того, что, во-первых, и речь, и общение, и культура — это деятельность, а во-вторых, культура речи реализуется и проявляется в процессе речевой деятельности во всех ее видах и формах. Следовательно, для того чтобы владеть культурой речи, недостаточно только знать законы порождения и восприятия речи, все ее нормы — нужно осознанно пользоваться ими и соблюдать их в своей речи.

Кроме того, такое понимание сущности культуры речи требует и иного подхода к классификации ведущих норм речи и оценке их соблюдения. По сути, базовую культуру речи формируют не языковые и речевые нормы, а нормы общения: этические и коммуника-

тивные, а речевые и языковые нормы являются средствами их реализации в тексте. Культура всегда и во все, к ней относящееся, вносит аксиологический компонент и диктует необходимость создавать и сохранять что-либо, что представляет собой ценность в той или иной области человеческой деятельности, и культивировать это; и, наоборот, избегать того, что принадлежит антикультуре. Применительно к речи как основному средству общения это означает, что в ней главными ценностями являются взаимодействие и взаимопонимание. Поскольку нормированность любой деятельности — это механизм отбора лучшего, механизм его распространения и сохранения, применительно к речи ее основные нормы призваны в первую очередь охранять сам процесс общения и отношения между людьми как его результат. И, следовательно, культуру речи нужно оценивать относительно комплекса всех ее составляющих.

Этические и коммуникативные нормы — это механизмы, помогающие согласовать все стороны общения. Главным законом общения является закон объединения партнеров, в соответствии с которым общение должно быть конструктивным, неконфликтным, гармонизирующим и т.д. По сути, механизмом обеспечения действия этого закона выступает все то, что делает возможным возникновение контакта, поддержание процесса общения и достижение его эффективности в целом как процесса и как результата. Этические нормы воплощают систему защиты нравственных ценностей в каждой культуре и регулируют формы их проявления в речи. Этические нормы предписывают необходимость соответствия речи моральным законам общества, а также внутреннему миру человека, его восприятию других людей, пониманию своего места в жизни и в данном обществе.

Коммуникативные нормы ориентированы на обеспечение максимально возможной эффективности общения в любой ситуации с учетом всех ее особенностей. По сути, коммуникативные нормы направлены на регулирование процесса общения и обеспечение его эффективности в целом. Именно они позволяют структурировать общение и реализовать общую этическую задачу. Коммуникативные нормы определяют целенаправленность и целесообразность всего общения. Соединяя в себе стратегические и тактические элементы, они обеспечивают непрерывность и успешность процесса общения.

Речевые и языковые нормы при таком понимании имеют второстепенное значение относительно норм общения, а степень их

реализации в речи оценивается преимущественно применительно к данной ситуации. При реализации такого подхода актуализируется собственно коммуникативная составляющая традиционно выделяемых качеств речи, что подкрепляется рассмотрением их не только на уровне предложения, но и на уровне текста, а также оценкой тех или иных проявлений нарушения речевых или языковых норм с точки зрения коммуникативных и этических норм: являются ли эти отступления оправданными или нет, ведут ли они к коммуникативной неудаче или вносят только преодолеваемые помехи в общении и т.п.

Единая концепция курса определила общую структуру для всего комплекса учебных пособий (учебника, вопросно-ответного изложения теоретического материала и практикума), которая складывается из следующих разделов:

Язык. Речь. Культура.

Культура общения.

Текст в структуре общения.

Культура речи.

Этические и коммуникативные нормы.

Коммуникативные качества речи.

Культура несловесной речи.

Культура публичного выступления.

Каждый из названных разделов содержит материал для формирования коммуникативных умений, с помощью которого раскрываются норма, правила, требования, особенности речевого поведения.

Система заданий направлена на осознание студентами алгоритма речевой деятельности, в структуру которого входят такие действия и операции, как анализ ситуации в рамках той или иной сферы общения, включая понимание своей речевой роли и особенностей адресата; осознание целей общения, создание замысла речи; определение стратегии и тактики речевого поведения; выбор формы речи (устная/письменная, монолог/диалог) и речевого жанра; отбор речевых и языковых средств, необходимых и достаточных для решения коммуникативной задачи на различных фазах общения; анализ речевого поведения, его результатов, причин коммуникативных неудач и успехов; того впечатления, которое речь произвела на каждого из участников ситуации.

Таким образом, в основе формирования коммуникативных умений лежит комплексный подход, обеспечивающий целенаправлен-

ное познание законов общения и речевой деятельности, развитие базовой культуры личности, обогащение духовного мира студентов.

Учебная деятельность студентов организуется на коммуникативно-ориентированной текстовой основе, что позволяет осознать сущность того или иного явления (понятия) в структуре общения, обеспечить освоение норм различного характера в процессе анализа и продуцирования высказываний различных жанров и стилей, соотнести нормативные требования с коммуникативной ситуацией, смоделировать ситуацию реального общения и т.п.

Задания практикума нацелены как на комплексное закрепление (углубление) теоретического материала, представленного в учебнике, так и на анализ чужой и собственной речевой деятельности, а также на создание высказываний в предлагаемых или моделируемых ситуациях общения и последующую их оценку (в том числе и с точки зрения исполнения текстов).

При этом в практикуме использованы различные виды заданий, ориентированные на коммуникативный анализ характера и результатов речевой деятельности (что удалось или не удалось общающимся в решении поставленной задачи; каковы причины коммуникативных неудач и промахов, можно ли было исправить ситуацию и т.д.).

Студентам предлагаются различные коммуникативные задачи, когда на основе описанных в их содержании всех значимых компонентов речевой ситуации необходимо выбрать соответствующую модель речевого поведения и реализовать ее в процессе создания самостоятельных высказываний (текстов).

Особо можно выделить задания, связанные с проведением коммуникативно-речевых игр, в ходе которых «активизируется речемыслительная деятельность учащихся с помощью таких факторов, как необходимость общаться с учетом той или иной социальной ситуации в условиях максимального проявления импровизационных умений; создавать высказывания за короткое время в соответствии с условиями игры, не нарушая при этом требования к ее созданию.

Отметим также особенности текстового материала, на основе которого формулируются задания, организуется учебная деятельность студентов. Задания практикума предполагают анализ текстов, содержанием которых является размышление о сути родного языка, о роли общения в жизни человека, о тех нравственных ценностях, которые лежат в основе этого общения, что способствует фор-

мированию у студентов взглядов, идей, суждений, имеющих общекультурную ценность.

Кроме того, в текстах заданий содержится материал, раскрывающий и иллюстрирующий те или иные теоретические положения, связанные с содержанием речеведческих понятий, с познанием конкретных требований, предъявляемых к разработке и созданию речи, к речевому поведению общающихся и т.п. Это позволяет обеспечить единство в осознании теории и практики культуры речи, реализовать необходимые внутриспредметные связи, интегрировать компоненты пособия на основе общности подходов к формированию речевых умений.

И, наконец, тексты заданий (кроме негативных образцов речевого поведения) позволяют познакомить студентов с лучшими представителями науки и культуры, чьи взгляды и суждения становятся предметом анализа и размышлений. Таким образом, в практикуме реализуется идея единства в решении воспитательных и учебных задач, а изучение курса способствует повышению общей культуры человека, элементами которой являются культура речи, культура общения» [Ипполитова 2006: 5–6].

Представляется, что реализованный в учебном комплекте подход к формированию современных представлений о сущности культуры речи и соответствующих коммуникативно-речевых умений позволит успешно решить важнейшие учебно-методические задачи в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи».

Используемая литература

1. *Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р.* Русский язык и культура речи: Учеб. / Под ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2004.
2. *Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р.* Русский язык и культура речи в вопросах и ответах: Учеб. пособие / Под ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2005.
3. *Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р.* Русский язык и культура речи: практикум / Под ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2006.

РИТОРИКА И АНАЛИЗ ИДЕЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Л.К. Салиева

Использование риторического метода для изучения текстов художественной литературы позволяет исследовать смысл и формальную организацию, по крайней мере, трех уровней литературно-художественного произведения: идейного замысла, композиционного расположения и словесного стиля.

Раскрытие системы идей произведения художественной литературы является реконструкцией авторского риторического изобретения, то есть реконструкцией глубинного (концептуального) уровня смысла, который на поверхностном уровне выражается системой ключевых слов. В настоящей статье приведены результаты исследования риторического изобретения романа В. Набокова «Дар».

Концептуальная система «Дара» имеет композицию дерева. Главный концепт — *дар*. Исследование показало, что содержание этого концепта раскрывается через оппозиции *дух — материя, духовное — утилитарное, жизнь — смерть, вечно живое — мертвое*. Дар — это дар духа, дар вечной жизни; смерть — переход, выход; мертвое — неодоухотворенная материя, утилитарное, материализм. Это концепты второго уровня. Основное противопоставление этого уровня *вечно живое — мертвое*. Содержание этой антитезы делается явным на третьем уровне посредством сопоставления атрибутов двух миров: мира духовного и мира утилитарного. К ним относятся: *свет — темнота; цвет — чернота; цветовая гармония, радуга — дисгармония красок; прекрасное — утилитарное; духовные — бездуховные персонажи*. Противопоставление *духовная личность — бездуховная личность* — одно из основных в романе, раскрывается оно рядом концептов, которые составляют четвертый концептуальный уровень. Персонажи обрисовываются через следующие категории: вера в Бога, философия, ценности, характер, смех/юмор, верность дару, чудак/путешественник, взаимоотношения людей, любовь земная, отношение к предшественникам (истории, культуре) и детям (будущему), смысл, цель и счастье жизни, итог жизни (расчет судьбы в земном измерении: известность, подарки/кара), именование. Именование, способность создавать тексты, чтобы сохранить в земной относительной вечности опыт духа, является главным предназначением человека. Содержание этого концепта объясняется на пятом концептуальном

уровне через сопоставление в рамках категорий: восприятие-познание, непредвзятость восприятия, деталь/общий план, знание предмета речи, образец именования — Пушкин, истоки и мотивы именования, цель и смысл именования, суть творческого процесса и художественности произведения, стиль/слог, подготовка к созданию текста.

Выводы, которые удалось сделать в результате проведенного анализа, изложены ниже*.

Синонимом духа (жизни) в романе выступает свет (сияние). Радуга — идеальная гармония цвета — является знаком рая. Антоним света — темнота — это материальный (плотный, плотский) мир. Черное и дисгармония красок — признак мертвого, неодухотворенного пространства, болезни души, по сути — ада. Свет, соприкасаясь с темнотой, освещает способные воспринять свет объекты, дарит им жизнь (животворит). Сочетание света и тьмы рождает тень — одухотворенную материю, материю, превращающуюся в тень духа на земле. Игра света и тени создает бесконечное разнообразие форм проявления духа в земном. Белая краска — знак невидимого, пространство воображения.

В мир свет проникает через людей, способных видеть его и хранить. Восприятие света дано бескорыстным и чистым в путешествиях души: снах, воображении, вымысле; хранится свет в памяти (в воспоминаниях отдельного человека, в культуре). Персонажи романа (как главные, так и второстепенные) распределены между двумя крайними точками: духовности и бездуховности, света и черноты. С одной стороны, отец Федора, с другой — Н.Г. Чернышевский.

Доверие/недоверие чувству Божественного присутствия определяет жизненную философию, ценности и их иерархию. Приятие тайны Неизвестного, осознание своей сотворенности с определенной целью по мерке Неизвестного, постоянное ощущение присутствия чего-то дивного и благожелательного противопоставлено крайнему выражению гордыни и предпочтению соображений рассудка Божественному откровению.

Духовную личность характеризуют полное подчинение себя внутреннему знанию, независимость от мнения окружающих, от политики и политикаства, свобода от кумиров, ответственность за поступки и близких людей, способность радоваться и любить. Смысл,

* Подробнее см.: *Салиева Л.К.* Риторика «Дара» Набокова. Реконструкция изобретения: учеб. пособие. М., Флинта: Наука, 2005.

цель и счастье жизни составляет следование внутренней правде: осознание своего таланта, его развитие и на этом пути познание нового и его именование — материализация и накопление духа в слове. Дар духа делает человека бессмертным, дар слова увековечивает память, создает общество, передает культуру от поколения к поколению. Утилитарный мир служит кумирам: пользе, плоти, модной идее. Он исходит из соображения достижения практических целей: все, что не служит практической пользе, невозможно. Смысл и счастье жизни в получении желаемого. Осознание полной бесполезности неутилитарного поступка не позволяют проявиться истинному дару. Утилитарный мир мертв и неспособен именовать. Он отказывается от дара духа и потому лишен дара слова.

В понятиях дара духа и дара слова приоткрывается тайна творения: материя создана для того, чтобы соединиться с духом через познание ее человеком (ради умных глаз человека), человек же создан как совершенный инструмент познания и в этом отношении его способности безграничны. Для фиксации и передачи знания человеку дано слово, язык, способность которого называть новые смыслы также безгранична. Человеку дано воспринимать как естественное, так и сверхъестественное, дана возможность предвидеть, провидеть, воспринимать синтетически, воспринимать целое одним глубоким взглядом и в деталях. Только осознание тайны творения позволяет человеку посмотреть на мир открытым сознанием, воспринять истину как она есть, без тени, отбрасываемой собственным рассудком. Закрытое сознание, которому отказано в благодати чувственного познания и которое наперед уверено в правоте своей точки зрения, способно увидеть лишь свое отражение в зеркале, открыть свое собственное ложное понятие о предмете. Создание имен (текстов) — призвание. Текст рождается от вдохновения. Суть призывания в том, чтобы перевести существующее в некоем другом мире воплощение замысла в этот. Текст, рожденный не от вдохновения, а в силу других причин (потому что модно писать, или потому что выгодно, или потому что надо убедить, или ради воплощения искусственной схемы) не способен ни выражать, ни изображать, ни являться жизнеспособным.

Началу работы над текстом предшествует долгий подготовительный период. Создание имен требует неимоверного труда, той последовательной находчивости, из которой складывается истина. Собирая варианты надо добиться крайней точности выражения, крайней экономии гармонических сил. Овладение искусством именован-

ния происходит в традиции. Усвоение лучших образцов дает возможность новому голосу войти в традицию и остаться в культуре. Для русской культуры первейшим образцом является Пушкин. Вдохновение в сочетании с колоссальным трудом, литературным мастерством и культурой автора создает тексты, совершенные по стилю. Такие тексты обладают потенциалом бессмертия — награда судьбы за верность Духу и Слову. Напротив, аудитория невдохновенных текстов постепенно рассеивается. Таков расчет судьбы за предательство Духа и Слова.

Но судьба одаривает или карает не только с отсрочкой. Люди, следующие за призванием, получают подарки уже в земной жизни в виде способности наслаждаться жизнью, профессионального признания, возмужания дара, близкого человека, созданного по той же мерке. Тем же, кто импровизирует на заданную тему, втискивая в ее рамки предметы, ничего общего с ней не имеющие, природа этих предметов мстит, судьба готовит им цепь возмездий, а их жизнь превращается в фарс.

Таким образом, мы видим, что базовые концепты «Дара» — это концепты христианской и, шире, библейской культуры. Слова, соотнесенные с этими концептами, выступают в качестве ключевых и образуют основу поэтической композиции романа. Можно сказать, выражаясь словами Набокова, что в романе эти слова завершают полный круг жизни и обретают как бы неожиданную свежесть, возвращаясь с другой стороны. Традиционное для христианской культуры значение этих слов в век материализма сдвигается в план физической жизни, в романе же они вновь обретают исконное для русской культуры значение. Это смещение происходит в результате постоянной игры (по сути своей — метафоризации) значениями материальными и духовными и постепенного выявления истинного этимологического значения слов.

Ключевыми словами являются: *свет, радуга, бель, чернота, темнота, тень, дом (квартира, стена, темница, дверь), книга, слово/именование, Россия, ключ, глаз, вымысел (сон), дар, память* (культура, текст, память о том, что есть в другом мире), *путешествие/странствие/странность, круг*. Сдвиг в значении слов *свет, радуга, бель, чернота, темнота, тень* был рассмотрен выше. Ниже приведены результаты анализа значения слов *дом (квартира, темница, стена, ключ), Россия, круг, вымысел, путешествие*.

Дом — земная жизнь человека. Эта метафора выполняет конструкторную роль в построении романа. Стержнем пространствен-

ного сюжета служат переезды Федора Константиновича с одной квартиры на другую. Смена квартир (дома) — формальный маркер смены периодов творчества (стихи, книга об отце, роман о Чернышевском), а также смены периодов жизни. Ключи от новых квартир — ключи, открывающие дверь в новую жизнь.

Дом — это свой мир, где человек обретает себя. Дом — это душа, в которую проникает свет. Стены дома способны отгородить человека от мирской суеты, но также они могут отгородить его и от света и превратить его жизнь в темницу. Люди, живущие у себя дома и познающие, создают книги (именуют познанное), они превращают свет в слово, те же, кто одарен абсолютным слухом свет воспринимают. Книга (памятник) — память о познанном и пережитом, о том, что важно сохранить и передать. Человек пишет книги о важном для людей. Но он также, так или иначе проживая жизнь, пишет и книгу своей жизни, в которую ему удастся заглянуть в редкие мгновения откровений (Чернышевский в бреду). Так жизнь земная превращается в слово.

Дом — это родина, Россия, русская культура, живущая и растущая в душе героя. Федор Константинович увековечивает эту культуру, надеясь в будущем в слове вернуться на родину, стать частью русской литературы и русского языка. Но в чем Федор Константинович абсолютно уверен, так это в том, что душа его непременно вернется на родину, в духовную Россию. Федор и Россия неразделимы: он увез ключи от нее (ее культуру в душе), она же, в свою очередь, является тем ключом, который однажды завел его в тупик. Но огород изгнания был горожен не зря: изгнание позволило ощутить суть человеческой жизни как странность, странничество и превратило Россию в потерянный рай. Именно за познание этой истины Федор Константинович благодарит отчизну.

Жить в своем доме — значит познавать и именовать. Истинное знание приходит по вдохновению и состоит в познании Замысла, в соединении чувственной и сверхчувственной информации. Последняя — вымысел, сон, воображение, память — только и дает доступ к истине. Сверхчувственное путешествие не имеет границ. Верность истине, свету — авторское кредо.

Истина — это триада, представляющая собой круг: тезис — антитезис — синтез. Там, где соблюдается принцип круга, сохраняется жизнь, там, где он нарушается, воцаряется смерть.

Следуя кругообразной природе истины, Федор Константинович кладет кольцо в основу композиции романа о Чернышевском, как и сам Набоков делает принцип круга главным приемом построения

«Дара». Можно отметить целый ряд рамочных структур. Роман начинается с первой попытки судьбы познакомить Федора с Зиной, заканчивается — рассуждением об этой попытке и о последующих действиях судьбы, их соединившей. В конце первой главы Федор присутствует на чтении трагедии о судьбе, в конце последней главы он задумывает роман о судьбе. В начале романа Федор переселяется в квартиру фрау Стобой, в которую в конце романа он снова возвращается во сне (фрау Стобой превращается из Clara Stoboy в Egda Stoboy: Egda — знак встречи с отцом и соединения с ним навеки). В конце романа Федор заявляет о своем намерении написать книгу, которую читатель только что закончил читать. Значение ключевых слов возвращается в романе на круги своя. Модель триады имеет и схема аргументов романа: тезис (одухотворенный мир, отец) и анти-тезис (утилитарный мир, Чернышевский) противопоставлены на уровне героев, на авторском же уровне мы наблюдаем синтез миров: категории «персонажи одухотворенного мира» и «персонажи утилитарного мира» пересекаются, духовное и утилитарное живет и борется в каждой человеческой душе, это две стороны одной медали, вопрос — в выборе, который человек делает.

Подводя итог, отметим, что риторическое изобретение романа «Дар» состоит в смысловом наполнении концепта *дар* и способе раскрытия этого наполнения посредством метафорического сдвига значений ключевых слов. Все изложенное выше составляет центр значения концепта *дар* у Набокова, его полное содержание раскрывается только всем текстом романа от первой буквы до последней точки.

ФИЛОЛОГ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ

М.С. Саломатина

Изучение коммуникативной личности филолога необходимо в силу большой общественной значимости филологической профессии в педагогической и культурной сферах жизни общества, роли филологов в продвижении норм культуры речи и общения в обществе, популярности и распространенности самой профессии. Интересно выяснить, как коммуникативная личность филолога представлена в сознании носителей языка, как последние воспринимают и

концептуализируют коммуникативную деятельность современного филолога, какие требования к ней предъявляют.

Исследование доминантных признаков общения филолога позволило выделить и описать следующие *аспекты* его коммуникативной личности: 1) речевой аспект; 2) аспект культуры общения; 3) аспект коммуникативного поведения.

Главным отличительным признаком *речи* филолога в коммуникативном сознании испытуемых оказалась *нормативность*. При этом акцентируется внимание на лексическом аспекте нормы, связанном с неупотреблением определенных лексических единиц. В качестве характерных черт речи филолога отмечаются *яркость, выразительность, образность, эмоциональность*, то есть качества речи, которые усиливают ее воздействующую функцию. На коммуникативную личность филолога оказывает влияние регулярная работа с художественным текстом. Самые частотные ошибки, допускаемыми филологами в речи, связаны с нарушением *орфоэпических норм*.

Заметная часть филологов, по результатам эксперимента, владеет культурой речи на среднем уровне, то есть их речь существенно не отличается в плане культуры речи от речи неспециалиста (нефилолога) со «средним» уровнем культуры речи.

Профессиональная педагогическая деятельность способствует повышению уровня дискуссионности и конфликтности общения. Филологи в целом — люди со средним и высоким уровнем *коммуникабельности*. Коммуникабельность членов исследуемой профессиональной группы отмечалась многими участниками эксперимента. Около 86% филологов с большей или меньшей частотой исправляют ошибки в речи окружающих (при горизонтальном общении). Эта характеристика коммуникативной личности филолога является профессионально обусловленной. Профессионально обусловленная тематика, связанная с содержательной стороной обучения, активно участвует в формировании структуры интересов коммуникативной личности филолога.

Тактильная коммуникация является регулярным признаком невербального поведения филологов. Филологи широко используют *изменение дистанции общения* для достижения своих коммуникативных целей.

В целом специфика коммуникативной личности филолога является очевидной и для самих филологов, и для представителей других профессиональных групп, что свидетельствует об объективности и реальности выделения профессиональной коммуникативной личности филолога как типа коммуникативной личности.

КОНСПЕКТ УРОКА КАК КОММУНИКАТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

О.С. Серегина

Одной из актуальных проблем в высшей педагогической школе является *проблема обучения* будущих учителей-словесников *созданию конспекта урока как речевого произведения*. Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что специалист, окончивший высшую педагогическую школу, должен уметь управлять учебным процессом, использовать разнообразные формы уроков, организовывать учебную деятельность на уроке. Но всегда ли выпускник способен подготовить такую деятельность и осуществить ее? Все ли студенты педагогического вуза и молодые учителя могут легко и свободно провести урок? Все ли они обладают подготовкой, необходимой для организации продуктивного профессионального общения? Безусловно не все.

Реальная речевая практика педагогов показывает, что снижение качества современных уроков русского языка и литературы зачастую связано с отсутствием рассмотрения при создании конспекта урока его риторических основ, так как понятие «конспект урока» привычно соединено в сознании многих учителей и студентов с ходом урока и не соотносится с понятием «конспект-сценарий урока», где содержится речь учителя и учеников как возможных исполнителей и указываются все жанры учебно-научной речи. А сегодня успех приходит к тому педагогу, который владеет коммуникативными умениями и на предтекстовом этапе урока (т. е. при подготовке конспекта урока, планировании своей будущей деятельности), и на этапе реализации урока как высказывания.

Поэтому мы, опираясь на уже известные данные различных наук, разработали модель обучения студентов созданию конспекта урока как профессионально значимого высказывания, в которой определены не только содержание, последовательность, методы и приемы обучения, основные дидактические средства, но и *способы языкового оформления каждого компонента конспекта*, и проверили ее эффективность в реальной коммуникативно-методической деятельности.

Процесс подготовки конспекта урока воплощается в специфическую разновидность интеллектуально-речевой деятельности человека — конспектирование. Оно предполагает сбор, чтение (слушание) научно-методической информации и завершается составлением

ем особого вида пересказа одного или нескольких источников, который, имея профессиональную направленность и принадлежность, называется конспектом урока. Такой репродуктивный текст, составленный разными педагогами по одной учебной теме с использованием одинаковых первоисточников, будет отличаться от своих аналогов, потому что каждый человек обладает индивидуальным стилем мышления.

Конспект урока как традиционный вид учебно-методического планирования рассматривается в работах Бабанского Ю.К., Загвязинского В.И., Зотова Ю.Б., Лернера И.Я., Пидкасистого П.И., Подласого И.П. и др.; его создание с точки зрения дидактической деятельности предполагает выделение этапов урока, методов и приемов обучения; введение системы заданий и определение последовательности их выполнения, характеристику оборудования и т.д., то есть тех составляющих, которые позволяют впоследствии организовать результативную деятельность на уроке. Учеными в целом разработаны общедидактические и частные методические требования, предъявляемые к организации уроков. Однако в изученной литературе мы не обнаружили сведений о речевых (коммуникативных, риторических) особенностях предварительной подготовки к уроку. В связи с этим с учетом известных в лингвистической литературе категорий текста (труды Гальперина И.Р., Гиндина С.И., Зарубиной Н.Д., Лосевой Л.М., Мещерякова В.Н., Москальской О.И. и др.), а также разработанных моделей речевых жанров (исследования Бахтина М.М.; Антоновой Л.Г., Вежбицкой А., Майдановой Л.М., Шмелевой Т.В. и др.) были выбраны аспекты исследования, которые позволили рассмотреть конспект урока как речевое произведение.

Под конспектом урока как коммуникативным феноменом профессиональной речевой культуры педагога мы понимаем особый вид репродуктивного имплицитного текста, чьи текстовые признаки реализуются только в том случае, если на его основе успешно разворачивается урок как учебный полилог. Он, как и любой текст, имеет определенную структуру, композицию, языковые средства выражения замысла педагога.

Как риторическое явление профессиональной речи учителя, конспект урока имеет специфические признаки. Он обладает *комплексом педагогических и коммуникативных интенций* (например: установить и поддержать на протяжении всего времени общения контакт с учениками; объяснить сложную учебную тему и помочь ее по-

нять; создать комфортную эмоциогенную ситуацию; вызвать интерес к изучаемой теме; привлечь внимание учащихся к содержанию урока с помощью средств выразительности устной речи, фраз-актуализаторов внимания; организовать учебный диалог (полилог) и др.); *трехмерной адресностью*, так как рассчитан на: самого создающего конспект урока педагога; адресатов-читателей (представителей школьной администрации, органов образования, методистов педагогического вуза); прогнозируемого собеседника, который появится на уроке (отдельные учащиеся, определенные коллективы класса, готовясь к встрече, учитель должен предусмотреть неодинаковую степень обученности их по одной и той же теме, различный уровень психофизиологического развития и др.).

Структура конспекта урока имеет четкое трихоматическое вертикальное членение и заданную условиями будущей коммуникации композицию. *Заголовочная часть* выполняет роль прогнозирующей сильной позиции текста и включает в себя коммуникативно-методический аппарат конспекта урока (формулировку темы урока в виде тематического или смыслового заголовков; краткую характеристику типа урока; перечень оборудования; список использованной литературы; план и хронометраж урока). *В интенциональной части* с помощью определенных языковых конструкций формулируются цель и задачи урока. *Основная часть* представляет собой собственно конспект урока, который оформляется с помощью разнообразных *графических* средств, это может быть: конспект-план, конспект-таблица, последовательный конспект, конспект-схема, конспект-«пурочная картотека», смешанный конспект.

Конспект урока может объединяться на основе средств текстовой связи с *факультативными жанрами*: методическим обоснованием подготовленного урока и его самоанализом после проведения как особыми аргументативными информативно-оценочными высказываниями. Конспект урока представляет собой *комплексный жанр* и включает в себя основные разновидности профессиональных высказываний: а) объяснительный и другие виды педагогического монолога: слово учителя, лекцию, творческий портрет, экскурсионную речь, предметную сказку, портретную характеристику литературного героя, биографический рассказ; б) диалоги и полилоги: репродуктивную / проблемную беседу, опрос. На основе конспекта могут создаваться другие жанры (например: урок как профессиональный поликодовый полилог, научный доклад на методическом объедине-

нии, сценарий внеклассного мероприятия, рецензия на урок коллеги, научно-методическая статья и т.д.) Конспект урока рождается преимущественно *из нескольких источников информации*, которые также объединяются на основе текстовой связи. В качестве источников содержания берутся тексты разных стилей: научного, художественного и др. Они входят в конспект урока с учетом законов текстообразования и категориальных признаков высказывания (информативности, тематического и смыслового единства, интеграции, завершенности, композиционной оформленности и т.д.), создают органическое единство благодаря особым языковым конструкциям, фразам-скрепам. Конспект урока будет *монокодовым* (графическим, т.е. написанным конспектом), если при его составлении педагог употребляет только языковые (вербальные) средства, и *поликодовым*, в основе которого лежит иконическая (креолизованная) форма.

Следует отметить, что риторические компоненты такого конспекта определяются его главным назначением: еще на этапе подготовки урока учитель продумывает информацию, которая будет использоваться в учебно-методической деятельности, ее вербальную основу, оформляет данный материал на бумаге определенными языковыми средствами, в частности прописывает речевые формулы: а) жанров профессиональных высказываний; б) установок на виды учебно-речевой деятельности (например: на слушание или чтение языкового материала, на привлечение внимания собеседника, на выведение правила); в) логических словесных переходов от одной части урока к другой (например: *«Переходим к изучению нового материала»*, *«Сейчас нам предстоит вспомнить»* и т.д.); г) вопросов для обсуждения (например: *«Поразмышляйте над вопросами»*, *«Ответьте на вопросы»* и пр.); д) фраз, которые можно соотнести с постановочными ремарками (т.е. фраз, передающих характер учебных действий, например: *«Вывешиваю таблицу»*, *«Включаю магнитофон»*, *«Раздаю карточки»* и др.); е) детских устных ответов. Также в конспекте урока как речевом произведении продумываются языковые конструкции, с помощью которых вводится в урок и фрагмент конспекта урока материал из научно-методических источников, таблицы, схемы, видео- и аудиофрагменты.

Специально организованное обучение, проводимое со студентами III–V курсов факультета русского языка и литературы Кузбасской государственной педагогической академии, расширило представление будущих учителей о конспекте урока как коммуникативном феномене, от тщательности языкового оформления которого

зависит риторический успех учебно-методической деятельности на самом уроке; вызвало профессиональный интерес к интеллектуально-речевому процессу подготовки конспекта урока и создало условия для творческого освоения методических традиций; усовершенствовало базовую (опорную) профессиональную психолого-педагогическую компетенцию будущих учителей-словесников. В обучение включались сведения о жанровой специфике конспекта, оно проводилось на основе системы аналитико-конструктивных заданий (в том числе риторических задач и игр) и средств обучения, в которые, наряду с традиционными для отечественной методики развития связной речи письменными образцами (позитивного и негативного характера), входят аудио- и видеозаписи реальных уроков русского языка, литературы, риторики; схемы, таблицы, памятки, которые не только помогают сделать обучение наглядным, но и являются образцами сжатия/развертывания учебно-научной информации.

Наш опыт работы со студентами факультета русского языка и литературы убеждает: только целенаправленное обучение умению создавать конспект урока как речевое произведение закладывает фундамент будущей коммуникативной компетенции учителя, а работа над конспектом урока как риторическим явлением помогает понять будущим учителям, что педагог, обладающий современными коммуникативно-методическими познаниями, это — педагог успешный!

ФОРМИРОВАНИЕ АРГУМЕНТАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УЧЕБНОМ АРГУМЕНТАТИВНОМ ДИСКУРСЕ

П.В. Силаев

Являясь предметом изучения многих наук с древних времен, аргументирование в настоящее время представляется сложной формой деятельности человека, в которой он реализует себя как языковая личность и в которой «оказываются задействованными его знания и представления, система ценностей и здравый смысл, коммуникативные навыки и логическая культура, его эпистемическое и эмоциональное состояния, социальные параметры аргументативной ситуации» [Белова 1997: 3]. Все это свидетельствует о сложной природе аргументации как процесса и объясняет интегральный характер ее теории.

До недавнего времени в превалирующей в изучении данного явления логической традиции аргументацию связывали с истинностью, где аргумент являлся демонстрацией истинности логического вывода. В рамках этого подхода под целью аргументативного публичного выступления понималось «желание сделать собеседника своим единомышленником по обсуждаемому вопросу и участником реализации своих программ» [Брутян 1984: 15]. Если аргументация проведена корректно, то в процессе аргументирования доказывается истинность обсуждаемого тезиса (тезисов) посредством предоставления достаточного количества аргументов и формируется убеждение у тех, на кого направлена аргументация.

Новый когнитивно-дискурсивный подход к процессуальным аспектам речевой деятельности человека позволяет взглянуть на аргумент как на «текст, изменяющий модель мира реципиента таким образом, чтобы повлиять на процесс принятия им решения» [Белова 1997:12]. Когнитивная теория аргументации предполагает в качестве предварительного условия определенную разработку модели когнитивной системы человека, т.е. изучение средств конструирования и изменения «моделей мира» в когнитивной системе.

Таким образом, аргументация представляет собой «коммуникативную деятельность субъекта в триединстве вербального, невербального и экстралингвистического, целью которой является убеждение адресата через обоснование правильности своей позиции» [Белова 1997: 5], и реализуется как «аргументативный дискурс, определяющими особенностями которого становится противоречие, выражающееся в когнитивном или аксиологическом конфликте, в столкновении мнений, и противопоставление как когнитивное моделирование сообщения, как техника убеждения» [Белова 1997: 132].

Составляющей речевой ситуации порождения аргументативной публичной речи студентов языкового факультета является учебный дискурс, обладающий рядом структурных и коммуникативных особенностей. Удобнее всего рассмотреть его составляющие через модель, предложенную В.И. Карасиком для описания институциональных статусно-ориентированных дискурсов, являющихся разновидностью институционального общения, то есть «речевого взаимодействия представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов» [Карасик 2000: 7].

Представляем эскизное описание учебного аргументативного дискурса (УАД). Цель УАД — сформировать у студентов аргументативную компетенцию, т.е. обучить умению выстраивать грамотные аргументативные выступления. Она достигается путем создания учебных аргументативных речей и обязательного последующего анализа степени их убедительности (в УАД монологическая аргументация сменяется диалогической, подготовленная — спонтанной). С целью УАД тесно связаны его ценности, сконцентрированные в ключевых концептах и их вербально реализуемом аксиологическом потенциале. К таковым относятся концепты истинности, убедительности (доказательности), доверия и внушения.

Диада «клиент — агент» претерпевает в УАД существенные преобразования. В отличие от аргументативного дискурса (АД), протекающего в естественных условиях, выступающему не просто знакома слушающая его аудитория, он уже неоднократно перед ней выступал с разными видами устных сообщений и, следовательно, взаимосвязан с ней различными видами социально-ролевых отношений. Преимуществом такой ситуации является сниженность коммуникативных барьеров, часто мешающих начинающему оратору раскрыться как языковой личности. В то же время отсутствие четко выраженной социально-статусной субординации между клиентом и агентом в УАД требует от последнего больших усилий для повышения уровня доверия к предлагаемой аргументации.

Наряду с аудиторией («клиентом») и выступающим («агентом») в ролевой системе УАД присутствует преподаватель, осуществляющий организующую, объясняющую, регулирующую, содействующую, контролирующую и оценочную стратегии. Для более точного определения его позиции в структуре УАД мы назовем его координатором. В начале УАД координатор делегирует некоторую компетентность агенту, выделяя его статусность, подчеркивая его авторитетность в рамках излагаемой темы выступления. Создаваемая таким образом субординация позволяет вывести агента на более высокий уровень доверия со стороны клиента. В естественном АД, как правило, субординация определяется посредством уже существующих социально-статусных ролей (например: агент АД — специалист по обсуждаемой теме, клиент — (не)заинтересованная в выступлении аудитория).

Наличие трех, а не двух по сравнению с АД, участников УАД обуславливает и более сложную схему переплетения их коммуникативных стратегий. Сложная конфигурация социальных ролей УАД

детерминирует видоизмененную иерархию ценностных ориентиров клиента и агента при изложении аргументации, так как оба они осознают приоритетность оценок координатора. Более всего это отражается в подготовленной аргументации агента, так как он стремится учитывать систему ценностей двух адресатов — аудитории и координатора. Следовательно, это будет напрямую отражаться на выборе аргументов, их количестве и качестве.

Как видно из описания, УАД — это один из типов аргументативного дискурса, реализуемый как особый вид учебной коммуникации, характеризуемый наличием трех участников: агента — выступающего, клиента — аудитории и координатора — преподавателя, взаимодействие между которыми определяется сложной системой коммуникативных стратегий, основной из которых является воздействие и анализ его эффективности. Апеллирование агента УАД не только к иерархии ценностных представлений клиента, но и учет аксиологических ориентиров координатора УАД приводит к смещению акцента в выборе как эмоциональных (доводы к чувствам), так и рациональных (доводы к рассудку) аргументов. Этим, на наш взгляд, определяется одно из основных отличий УАД от аргументативного дискурса, проходящего в естественной среде.

Описанный нами УАД является одним из условий формирования аргументативной компетенции — сложной системы знаний о способах аргументативной речевой деятельности. Частично коррелируя с прагматической и социолингвистической компетенциями [4: 118–122], данная компетенция, на наш взгляд, является сложной интегрированной системой умений и знаний разных дисциплин, образующей важную когнитивную составляющую профессиональной коммуникативной компетенции филолога.

В нее входят базовые знания о типах аргументов, композиционных особенностях разных видов аргументирования, моделях аргументации, апеллирующей к «логосу», «этосу», «пафосу», степени активности субъектов во время аргументирования, классических аргументативных ошибках; умения создавать аргументативные схемы, стратегию и тактику аргументирования. Важно отметить, что хотя аргументативные умения не автоматизируются, они способствуют накапливанию опыта применения знаний об аргументативной деятельности, и это приводит к снижению коммуникативных неудач в речах начинающих ораторов.

В дальнейшем можно выделить и разработать уровни овладения аргументационной компетенцией, определяющие динамику форми-

рования соответствующих умений. Так, при расшифровке сделанных магнитофонных записей студенческих аргументативных речей, нами выявлена тенденция увеличения рациональных аргументов по сравнению с эмоциональными, а также увеличение взаимосвязи риторических фигур с эмоциональными аргументами (записи были сделаны на занятиях студентов факультета иностранных языков СГПУ на спецкурсе «Аргументация»).

Студентам, обучающимся мастерству аргументирования, на первых порах трудно создавать убедительные речи в поддержку фундаментальных концепций или выводов, поэтому большая часть выбираемых тем направлена на обоснование определенных способов действия, манер поведения, субъективных предпочтений, оценок и вкусов. Таким образом, звучащая в УАД студенческая аргументация, часто ориентирована на фактор вероятности и приемлемость послышки, поэтому в ней используются не только дедуктивные рассуждения формальной логики, но и разнообразные модели, характеризующие правдоподобностью или вероятностью.

Для успешного формирования аргументативной компетенции нам представляется продуктивным анализ студентами аргументативных речей ярких представителей элитарной речевой культуры (талантливых лекторов — ведущих специалистов по профилирующим дисциплинам). Наиболее интересным и важным студентам представляется анализ элокутивных средств в аргументативных речах последних.

Аргументативная компетенция — один из важнейших элементов профессионального мастерства современного филолога — будущего педагога, необходимая составляющая его риторической культуры. Ее значение возрастает в современном сверхинформационном мире коммуникаций, где помимо передачи знаний учащимся приоритетным становится убеждение последних в правильности и приемлемости выбранного для них вида деятельности и набора необходимых базовых знаний. Аргументативная компетенция — это приобретаемая в учебном аргументативном дискурсе интегрированная система знаний и умений о том, как убеждать в правильности излагаемых доводов, делать это красиво и легко. Использование при изучении и описании аргументативной компетенции когнитивно-дискурсивного подхода позволяет по-новому взглянуть на аргументы как на средства убеждения, имеющие речевую форму выражения и апеллирующие к мыслительным способностям воспринимающего субъекта и его личностным ценностям.

Использованная литература

1. Белова А.Д. Лингвистические аспекты аргументации. Киев, 1997.
2. Брутян Г.А. Аргументация. Ереван, 1984.
3. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. Волгоград, 2000.
4. Общеευропейские компетенции владения современным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СОЗДАНИЮ АДРЕСНОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РИТОРИКИ

Е.С. Симакова

Осознание современного научного представления о культуре речи как многоаспектном понятии (нормативный, коммуникативный, этический аспекты) позволяет учителю четко представить речь в ее идеальном варианте. Среди характеристик такой речи наравне с правильностью, богатством, точностью и другими качествами можно назвать *адресность*, под которой мы понимаем такой отбор языковых единиц для выражения определенного смысла, передачи эмоций и чувств, который осуществлен не только с опорой на авторский замысел и оценку говорящим обстоятельств общения, но и с учетом особенностей адресата речи. Практика показывает, что учащиеся средних школ, как правило, создавая текст или продуцируя устное связное высказывание, далеко не всегда задумываются о том, кто будет читать или слушать созданное. Это касается, во-первых, подготовленных школьниками сообщений и докладов, которые составляются без учета особенностей восприятия устной речи вообще и специфики восприятия речи, созданной в названных жанрах, детской или подростковой аудиторией в частности. Крайне редко учащиеся используют средства адресации (обращения, прямой призыв к вниманию, глаголы в повелительном наклонении, например *заметьте, возьмите, согласитесь* и др.) и диалогизации речи (вопрос-

но-ответные единства, риторические вопросы, восклицания и др.). Во-вторых, сочинения школьников в лучшем случае пишутся с учетом того, что их «будет читать учительница», но чаще в представлении ребенка в момент работы над сочинением имеется образ учительницы вообще, а не конкретного человека, с его мировоззрением, характером, принципами. В подобных случаях могут возникнуть ошибки, которые затрудняют восприятие речи адресатом или снижают общее впечатление от речи. Например, школьники не принимают во внимание то, что длинные осложненные или сложные предложения с различными типами связи предикативных единиц, которые часто встречаются в книжной речи и механически переносятся детьми в тексты сообщений и докладов, не воспринимаются воспринимающими озвученный текст слушателями. Также можно говорить и о том, что при написании сочинений школьники не учитывают потребности адресата в получении оригинальных, отличных от других текстов. Вошло в поговорку избитое начало школьного сочинения «Однажды мы с...» и конец «Уставшие, но счастливые, мы вернулись домой». Ребенок, использующий в сочинениях речевые штампы, не задумывается о том, как эти кочующие из текста в текст фразы воспринимает адресат, интересно ли ему читать такой текст.

С целью выявления уровня сформированности представления о таком коммуникативно значимом качестве речи, как адресность, нами проведено исследование, в котором приняли участие 28 студентов-первокурсников факультета педагогики и психологии Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина. В ходе исследования выявлено, что 17,8% опрошенных никогда не задумывались о том, что любой текст создается с учетом особенностей слушателей, и еще 25% опрошенных задумались об этом только тогда, когда стали студентами. 82,1% имеют лишь смутное представление о тех особенностях адресата, которые надо учитывать в ходе подготовки публичного выступления. 32,1% студентов-первокурсников не имеют представления о потребностях слушателей, которые необходимо учитывать для повышения эффективности общения, и 32,1% имеют представление об этих потребностях, но не учитывают их при общении. В ходе исследования студентам-первокурсникам предлагалось проанализировать собственный опыт составления текстов в школе. Это позволило выявить, что в ходе работы над сочинениями лишь треть опрошенных думала, что текст будет читать конкретный учитель и старалась ориентироваться на его

особенности. 21,4% думали лишь о том, чтобы выполнить задание и не заботились о качестве текста, 28,6% думали об учителе вообще, но не о конкретном человеке. В ходе работы над сообщением и докладом 21,4% опирались только на собственные интересы и не принимали во внимание то, как текст будет восприниматься слушателями, а 25% вообще заявили, что им было все равно, кто и как будет слушать сообщение, лишь бы учитель поставил хорошую отметку. Исследование показало, что подавляющее большинство студентов-первокурсников не имеет достаточных для создания адресного текста знаний.

Т.А. Ладыженская подчеркивает, что современная риторика — это риторика диалога, риторика, которая учит эффективному общению. А эффективность в общении, которая определяется степенью реализованности коммуникативного намерения, в определенной мере зависит от умения говорящего учесть особенности реципиента, то есть умения создать адресный текст (высказывание). Отсюда вытекает необходимость опираться при построении системы обучения риторике на положение о том, что любое речевое произведение (текст, высказывание) должно создаваться с учетом особенностей адресата, т. е. быть адресным. Это положение можно расценивать в качестве одного из специфических принципов обучения риторике.

Принцип обучения созданию текста, ориентированного на конкретного адресата, вытекает из современного понимания риторики как «теории и мастерства целесообразной, воздействующей, гармонизирующей речи» (А.К. Михальская). Понятия «воздействующая», «гармонизирующая» предполагают, что в любой речевой ситуации присутствуют по крайней мере два участника: слушатель и оратор (вспомним Аристотелеву триаду «оратор — речь — слушатель!»), причем все действия первого направлены на то, чтобы не только побудить у адресата желание слушать, но и сделать его лицом активным, деятельным. Каждый слушатель — это носитель определенного социального статуса, половозрастных признаков, личных особенностей (характер, образование, мировоззрение, вкусы), выполняющий какую-то роль по отношению к говорящему, что-то от него ожидающий. Достаточно полное представление о слушателе можно составить, опираясь на характеристики аудитории, названные Е.А. Юниной и Г.М. Сагач, которые описали три группы признаков слушателей: *социально-демографические* (половозрастные характеристики, статус, уровень образования и профессии, место жительства, семейное положение и т.п.), *социально-психологические* (мотив слушания,

потребность в получении информации, отношение к предмету речи и субъекту, его излагающему и уровень понимания получаемой информации), *индивидуально-личностные* (особенности характера, тип темперамента, сиюминутные настроения, самочувствие и т.д.). Учет этих и других признаков, в совокупности составляющий социально-психологический портрет аудитории, необходим при подготовке любой речи. Заранее ориентируясь на потенциального адресата, прогнозируя его реакцию на речь, предполагая наличие оппозиционных точек зрения, готовясь ответить на возможные вопросы, оратор создает даже монологичную речь как «свернутый диалог» (С.Ф. Иванова).

Ориентация на указанный принцип определяет введение в курс риторики таких тем, как «Типы слушателей», «Как мы слушаем», «Оценка поведения говорящего», «Оратор и аудитория» и других. На наш взгляд, непременным условием эффективного обучения риторике является включение в школьные программы специальных знаний и формирование необходимых для эффективного общения умений, которые представлены в таблице.

Знания и умения, необходимые для создания адресного текста

<i>Базовые знания</i>	<i>Формируемые риторические умения</i>
<ul style="list-style-type: none"> • коммуникативно значимые качества речи; • адресность речи; • типы слушателей; • мотив слушания; • потребности слушателей; • предполагаемый портрет аудитории; • речевые стратегии и тактики; • отбор языковых средств с учетом особенностей адресата речи; • приемы адресации высказывания; • приемы диалогизации высказывания. 	<ul style="list-style-type: none"> • осознавать коммуникативно значимые качества речи; • оценивать адресность речи; • анализировать особенности адресата речи; • составлять предполагаемый портрет аудитории; • выбирать речевые стратегии и тактики в соответствии со спецификой слушателей; • отбирать материал для будущего текста, опираясь на потребности и учитывая особенности слушателей; • отбирать языковые средства с учетом особенностей адресата речи; • применять средства адресации и диалогизации высказывания.

Формирование указанных умений достигается в процессе выполнения специальных упражнений, в основе которых лежат приемы и методы обучения созданию текста, характеризующегося как «свернутый диалог» (анализ текстов с точки зрения коммуникативного намерения автора и адресности, построение собственных высказываний, составление социального портрета аудитории, прогнозирование итогов выступления, введение в текст средств диалогизации речи). Система упражнений по обучению адресному тексту может выглядеть так:

1. Упражнения в целеполагании.

- Определите общую и конкретную цель будущего выступления.
- Определите цель речи «О нашем родном языке» в аудитории одноклассников, участников межшкольной ученической конференции, зарубежных гостей.
- Прочитайте текст речи М. Твена «Погода в Новой Англии», определите ее цель, обоснуйте ее актуальность для участников речевого события.

2. Упражнения в выработке речевых стратегий.

- Проанализируйте правила речевого общения, выведенные Аристотелем: говорите то, что важно; говорите правду; говорите ясно.
- Подберите ряд обращений к слушателям, используемых в начале речи.
- Введите в текст риторические вопросы.
- Известно, что академик И.П. Павлов в лекциях часто употреблял глаголы повелительного наклонения. Проанализируйте «Письмо к молодежи» с целью определения значения глаголов повелительного наклонения. Можно ли текст «Письма» назвать «свернутым диалогом»?
- Готовясь рассказать младшим школьникам о природе родного края, подумайте, каким стилем речи предпочтительнее пользоваться.
- Составьте «маршрут» совместного со слушателями движения от начала речи к ее финалу. Где лучше сделать паузу, а где сконцентрировать внимание?
- Сравните текст словарной статьи «Слон» и художественное описание этого животного (например, в рассказе Б. Житкова). Кому адресованы эти тексты? Как в зависимости от адресата меняются цель, содержание, стиль, объем текста?

3. Упражнения прогностического характера.

- Составьте социальный портрет учащихся первого класса, в котором вам предстоит выступить.
- Представьте, что готовитесь принять участие в научном симпозиуме ученых-ядерщиков, на котором непременно будут присутствовать представители организации «Green peace». Попробуйте сформулировать их позицию.
- Вы — участник дискуссии о телесериалах, придерживающийся тезиса об их бесполезности. Кто мог бы стать оппонентом? Какие контраргументы он приведет?
- Какие вопросы могут последовать за выступлением на тему «Экологические проблемы нашего края»?
- Какие типы слушателей могут быть представлены в аудитории участников городской краеведческой конференции школьников? Как наличие оппозиционно настроенных слушателей влияет на структуру вашего выступления?

4. Упражнения в формировании имиджа оратора.

- Какие качества в поведении оратора могут импонировать аудитории младших школьников, сверстников, учителей, пенсионеров?
- Как влиял на отношение англичан к Маргарет Тетчер ее образ «железной леди»?

Обучение созданию адресного текста значительно расширяет коммуникативные возможности учащихся, готовит их к взаимодействию с другими членами общества, учит уважать чужое мнение.

РИТОРИЧЕСКИЙ ЗАМОК УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

Л.А. Сомова

Учет коммуникативного и эстетического аспектов преподавания литературы позволяет с большей долей вероятности прогнозировать результаты дидактического воздействия и взаимодействия.

В центре урока литературы — *художественное Слово*, но оно существует не изолированно само по себе. Оно живет по особым законам, и если их не учитывать, риторический замок урока литературы

рушится, и в его обломках мы можем рассмотреть лишь ржавый замок, который участники учебного диалога так и не сумели открыть.

Современная психолингвистика дарит нам теорию дискурса. Слово на уроке литературы вписано в *текст* урока с учетом не только дидактических закономерностей, но и законов воздействия и восприятия художественного слова. Мы вслед за И.Н. Гореловым и К.Ф. Седовым рассматриваем дискурс как «*текст, опрокинутый в жизнь*, речевое произведение в многообразии его познавательных и коммуникативных функций» [2: 39], это текст, вписанный в реальную, культурно-коммуникативную ситуацию.

Учебное занятие по литературе, действительно, превращается в *речевое произведение, на котором лежит печать художественных текстов*, затронутых в ходе занятия.

Опираясь на работы А.А. Леонтьева, выделим три принципиально важных положения психолингвистики, позволяющих понять сущность процесса понимания и интерпретации художественного текста: 1. «Образ содержания текста принципиально динамичен. Он не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении — его бытие». 2. Предметность образа содержания отражает то, «что стоит за *текстом*»: это «изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека». 3. «Понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [5: 142–143]. Теория речевой деятельности расшифровывает нам смысл таких методических приемов, как пересказ, перевод на другой язык, написание реферата, аннотации, резюме, выделение ключевых слов в тексте, устное словесное рисование, составление ассоциативного ряда — все это «*процесс перевода смысла текста в разные формы его закрепления*» [5: 141].

Довольно популярным в школьной практике последних лет стал прием составления *ассоциативного ряда*, позволяющий расширить круг художественно-эстетических ассоциаций учащихся. Он успешно используется на занятиях-мастерских, причем это обязательный их элемент, входящий в первый этап занятия и называемый «индуктором». Такая работа мотивирует дальнейшую творческую деятельность учащихся. Нам казался удивительным такой эксперимент, проводимый в течение нескольких лет в разных студенческих группах. Учащиеся (имеющие слабую подготовку по английскому языку) слушали выразительное чтение на языке оригинала стихотворения Байрона «My soul is dark» и фиксировали свои ассоциации в мини-эссе,

которое скорее представляло собой поток сознания: нужно было зафиксировать цветовые, звуковые, эмоционально-чувственные, предметные образы, возникшие в воображении. При афишировании получившихся работ выяснялось, что в основном все ассоциации лежат в одном смысловом поле, передающем пафос стихотворения. Творческие работы в конце занятия, представляющие собой попытку стихотворного перевода Байрона, отличались яркой образностью, настроением, адекватным авторскому. Даже при технически грамотном переводе это не всегда под силу и профессионалу-переводчику. Психолингвистика блестяще объясняет данный феномен.

Согласно концепции Н.И. Жинкина, «базовым компонентом мышления является особый язык интеллекта», иначе — универсально предметный код (УПК). Этот код представляет собой систему знаков, имеющих характер чувственного отражения действительности в сознании. Это язык схем, образов, осязательных и обонятельных отпечатков реальности, кинетических (двигательных) импульсов и тому подобное. УПК, как пишет Н.И. Горелов, — это язык, на котором происходит формирование замысла речи, первичная запись личностного смысла, динамику же порождения высказывания во внутренней речи нужно представить в виде перекодировки содержания будущего речевого произведения с кода образов и схем на язык вербальный. Методический прием «составление ассоциативного ряда» представляет собой такую первичную запись личностного смысла, возникшего как реакция на художественный текст. Лирическое же произведение не может вызывать однозначных отражений, оно является многосмысловым пространством и предполагает работу читательского воображения в рамках определенного смыслового поля, адекватного авторскому тексту. Лирический текст сам часто представляет собой художественно оформленную в слове внутреннюю речь: мы не можем такие строки перевести на язык логики, но они нам понятны и близки на уровне УПК, а это язык интернациональный. М.М. Бахтин отметил смелость метафор в поэзии А. Блока и объяснил это приближенностью языка поэта-символиста к внутренней речи, которой вообще свойственна метафоричность. Нам представляется важным и актуальным для методики преподавания литературы такое наблюдение ученого: «Если бы каждый человек мог записать свою внутреннюю речь. Он бы удивился своим смелым метафорам» [1: 346].

Открытия в области риторики нужно учитывать в методике преподавания литературы.

На современном уроке литературы ломаются стандартные дидактические рамки: этапы урока не отмечены, вместо них действует другая структурная единица урока — учебная ситуация. Это отмечает Н.А. Станчек. Эту проблему исследует З.С. Смелкова, оперируя другим понятием — УРС (учебно-речевая ситуация). Она осмысливает урок литературы в коммуникативном аспекте, актуализируя положение *Т.А. Ладыженской: УРС — «микросистема обучения, наиболее удобная структурная единица для представления речевой модели урока, в которой отражены коммуникативные намерения учителя, вербальное содержание создаваемого устного текста, коммуникативные стратегия и тактика»* [6: 77].

Об эмоционально-образных формах урока литературы пишут В.А. Кан-Калик и Е.В. Карсалова. Осмысление урока литературы как *речевого произведения* помогает понять возможные пути повышения его эффективности, объяснить появление в методической периодике рядом с названием урока уточнения его жанра. Причины этого явления и *правомерность жанровой классификации уроков* вполне можно научно обосновать, если обратиться к психолингвистике.

Мысль Л.С. Выготского о том, что зарождению речи всегда предшествует мотив, не нова. Даже если мы не осознаем, зачем мы произносим речь, мотив у нашего дискурса всегда есть. Именно мотив дает толчок началу всякой речи. В языковом сознании мотив формирует коммуникативное намерение. Это готовность к речепорождению, к коммуникативным действиям. Вот что отмечают психолингвисты: «Представление о речевом жанре — вербальном оформлении типичных ситуаций социального взаимодействия людей — присутствует в сознании говорящего в виде готового сценария (фрейма), по которому он готов строить свою речь (текст). Интонационный настрой на тот или иной речевой жанр — вот что показывают эксперименты Н.И. Жинкина. В момент формирования целостного речевого произведения (дискурса) мы уже на первичных стадиях внутренней речи настраиваем себя на ту или иную ситуацию общения, на конкретный речевой жанр» [2: 64–66].

Урок (типичная «ситуация» дидактического взаимодействия людей) можно рассматривать как готовый сценарий, который разрабатывается согласно обучающим, развивающим, воспитательным целям. Урок как речевое произведение, отличаясь устойчивой коммуникативной формой, имеет жанровое оформление. Выделим прин-

ципиальное научное положение, позволяющее разрабатывать теорию жанров урока литературы.

Формирование дискурса уже на ранних стадиях внутреннего планирования управляется коммуникативным намерением, которое соответствует конкретной ситуации общения и предопределяет выбор жанрового сценария. Дискурсивное мышление, обслуживающее задачи создания многообразных речевых произведений, имеет принципиально жанровый характер.

Разные речевые жанры требуют от говорящего использования неодинаковых моделей порождения речи. Каждый тип дискурса, согласно волгоградской школе антропоцентрической лингвистики, располагает своим набором жанровых форм.

Жанр урока литературы — это форма дискурса, в которой проявляется урок, построенный по законам художественного творчества; такой урок характеризуется определенными сюжетными и стилистическими признаками.

Вспомним, что литературный жанр задает определенную тональность произведению, вызывая в нас те или иные ожидания. Жанр урока тоже может различаться преимуществом либо сюжетной, либо стилистической стороны.

Если учитель отдает предпочтение *сюжетной* стороне урока, ему важно в первую очередь выстроить факты и события так, чтобы идея произведения получила художественное оформление. В результате возникают уроки-концерты, уроки-новеллы, уроки-композиции, уроки, определяемые как «творческая мастерская», «театрализованное представление», «заочная экскурсия», «редакция»...

Если учитель отдает предпочтение *стилистической* стороне урока, ему важно, определяя жанр, подчеркнуть разновидность речевого оформления в зависимости от того, какой стиль он выбирает: научный, публицистический, торжественный, интимно-доверительный, деловой, разговорный. В таком случае он определяет урок как «размышление», «исследование», «признание», «презентация», «деловой разговор»...

Иной раз учителя, определяя жанр урока, и не задумываются над его жанровыми признаками, чувствуя границы жанра интуитивно.

Решая вопрос о жанровом своеобразии урока литературы, учитель, по сути, решает вопрос о способах и приемах методики преподавания литературы, наиболее адекватных художественному тексту, позволяющих освоить литературное произведение в его художествен-

ной специфике. Теория речевой деятельности дает возможность учителю литературы построить урок как речевое произведение. Модернизация образования в таком случае — процесс внутренний, это и перестройка методики преподавания в соответствии с объективными законами лингводидактики, осознанными и продуктивно освоенными. Риторический замок литературы имеет свой ключ.

Использованная литература

1. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений. Т. 2. М.: Русские словари, 2000.
2. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2001.
3. *Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество. М.: Лабиринт, 1998.
4. *Кан-Калик В.А., Хазан В.И.* Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе. М.: Просвещение, 1988.
5. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999.
6. *Смелкова З.С.* Педагогическое общение. М.: Флинта: Наука, 1999.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

И.А. Стернин

В настоящее время предлагается огромное количество тренинговых методик для обучения эффективной коммуникации. Как правило, эти тренинги проводят психологи, тренинги являются интенсивными и краткосрочными (2–3 дня), основаны на ролевых играх, сценических методиках, эмоционально-центрированных технологиях. Они оставляют у слушателей яркое эмоциональное впечатление, но дают минимум практических навыков общения — они (в лучшем случае) только показывают, на что надо обращать внимание в общении и называют некоторые приемы, фактически лишь иллюстрируя, а не отрабатывая их. Такие тренинги на самом деле сплошь и рядом «тренируют» не коммуникативные навыки, а нечто иное — например, умение расслабиться, сыграть роль, пошутить.

Иногда тренингами называют просто лекции с примерами или занятия, в ходе которых слушатели отвечают на некоторые вопросы преподавателей. Такие формы работы дают преимущественно знания, а не умения или навыки в области коммуникации.

Вместе с тем тренинг — это практическое обучение, формирование умений и навыков. Коммуникативный тренинг в нашем понимании предполагает большой объем собственно коммуникативной работы, и именно в этом направлении мы строим предлагаемые нами коммуникативные тренинги.

Система коммуникативных тренингов, практикуемых нами для различной аудитории, подразделяется на общекоммуникативный тренинг, тренинг толерантности и тренинг делового общения.

Общекоммуникативный тренинг предназначен для развития общих элементарных коммуникативных умений и навыков. Он включает *тренинг трудных случаев речевого этикета* («Поддержим разговор», «Поддержание мысли собеседника», «Извинение», «Реакция на извинение», «Комплимент, или Я дарю вам комплимент», «Реакция на комплимент», «Хорошее настроение», «Хорошие новости», «Похвала и одобрение», «Нет худа без добра»); тренинг общения на деликатные темы («Задавание деликатных вопросов», «Ответ на вопрос «Почему вы не замужем?», «Сколько вы получаете?»), *тренинг определения скрытого смысла высказывания* (Э.Берн).

Тренинг толерантности направлен на формирование коммуникативной толерантности, то есть умение бесконфликтно вести общение, *принимая* собеседника, не вступая с ним в конфронтацию.

Тренинг толерантности включает следующие тренинги: «Реакция на критические, грубые и нетактичные замечания», «Нейтрализация агрессии собеседника», «Смягчите категоричность высказывания», «Превращение недостатка человека в его достоинство», «Отказ в неправомерной просьбе», «Как делать замечания», «Отказ назойливому ухажеру», «Отказ назойливому человеку».

Тренинг делового общения предполагает тренинг эффективного воздействия — «Доверительные слова», «Позитивная уверенность», «Решим проблему», «Развернутое эмоциональное согласие», «Развернутое возражение, несогласие», «Вежливый отказ от срочного поручения, просьбы», «Охотное согласие», «Развернутый ответ ДА», «Развернутый ответ НЕТ», «Развернутый, смягченный ответ НЕ ЗНАЮ», «Отказ от поручения (Я не хочу этого делать)», «Ответ на вопрос *Почему так дорого?*», тренинг «Защита имиджа фирмы», тренинги «Ар-

гументация», «Общение с мужчинами», «Общение с женщинами», «Общение с младшим поколением», «Общение со старшим поколением», «Общение в семье».

Пример тренинга «Общение с мужчинами».

Группа — не более 10 человек. Последовательно изучаются следующие темы:

1. Вводная беседа: с какими проблемами в общении с мужчинами вы сталкивались?

2. Врожденные физиологические и психофизиологические различия между мужчинами и женщинами (беседа)

3. Различия в общественных требованиях к мужчинам и женщинам (беседа).

4. Социально-психологические различия между мужчинами и женщинами (беседа)

5. Особенности мужского поведения (беседа)

6. Развитие мужского и женского мозга (беседа)

7. Тест: «мужской» и «женский» мозг

8. Афоризмы об общении мужчин, их анализ (упражнения).

9. Мужской и женский язык (правила и упражнения)

10. Особенности мужского общения (правила и упражнения).

11. Чего мужчины избегают в общении (правила и упражнения)

12. Разное понимание слов и выражений мужчинами и женщинами (правила и упражнения)

13. «Победные» и «похоронные» истории слушателей, иллюстрации слушателями правил мужского общения из собственной коммуникативной практики (монологические выступления слушателей).

14. Видеосеминар: разбор видеосюжетов, анализ особенностей мужского общения, определение адекватного коммуникативного поведения.

15. Эффективное общение с мужчинами (правила и упражнения).

16. Тематика общения с мужчинами (правила и упражнения).

17. Прерывание мужчины (упражнения).

18. Замечание мужчине (упражнения).

19. Как утешить мужчину (упражнения).

20. Жалоба мужчине (упражнения).

21. Обсуждение разногласий с мужчиной (упражнения).

22. Деловой диалог с женщиной (правила и упражнения).

23. Поведение в канун женского и мужского праздников (правила и упражнения).

24. Общение в семье (правила и упражнения).

25. Закрепление материала (беседа и упражнения).

Две трети занятий отводится на упражнения, которые выполняются поочередно всеми слушателями и многократно повторяются в ходе тренинга. Закрепление материала происходит в виде вопросов-ответов и выполнения упражнений всех изученных типов.

По итогам тренинга слушатели получают сертификат с указанием изученных тем и количества часов. Общее количество часов на один тренинг — 32 часа. Тренинг проводится 4 дня по 8 часов в день.

СРЕДСТВА ВНЕШНЕЙ ДИАЛОГИЧНОСТИ В РАДИОРЕКЛАМЕ

Е.С. Стрельникова

Как известно, по виду коммуникация подразделяется на личную и публичную, последняя имеет два подвида: массовая и коллективная [Земская 1988: 43]. Как правило, радиореклама способна функционировать только в массовой коммуникативной сфере, так как радиостанции, являясь техническим средством для передачи текстов, имеют массового слушателя. Массовый адресат (т.е. слушатель радио, TV) полностью лишен возможности принять участие в речи говорящего [Земская 1988: 5–44].

Современными исследователями выдвигается положение о диалогичности как особом свойстве, признаке монологической речи. В риторике, исходя из положений М.М. Бахтина о «двуголосом слове», исследователи понимают под диалогичностью двунаправленность высказывания [Мак-Клеллан 1995: 87]. Кроме того, в работах по риторике диалогичность трактуется как особое свойство ораторской речи [Кохтев 1994; Михальская 1992]. А.К. Михальская на основании положения о том, что диалогичность является отражением характера отношений «говорящий — слушающий», различает две оппозиции — по содержанию и по форме [Михальская 1996: 59–62]. Внимание исследователей уделяется изучению причин возникновения диалогичности в монологических текстах [Лаптева 1990; Якобсон 1975], определению функций диалогичности [Винокур 1990; Кожина 1986, Прохвятилова 1998], описанию отдельных приемов,

порождающих диалогичность монологической речи [Винокур 1990; Кожина 1981; Нистратова 1985; Светлана 1985].

В современных семантических исследованиях диалогичность рассматривается как свойство текста (высказывания), отражающее отношения говорящего и слушающего, субъекта и адресата речи, соотношение «я»-сферы и «ты»-сферы модуса высказывания [Арутюнова 1981; Ковтунова 1986; Леонтьев 1981; Шмелева 1995].

Следуя за О.А. Прохвятиловой, мы основываемся на положении о том, что диалогичность актуализируется благодаря введению в монологический контекст диалогических элементов [Прохвятилова 1999: 229–291]. Прежде всего таких, как указание на конкретного адресата речи, смена речевых субъектов. Исходя из этого можно говорить о нескольких типах диалогичности: внешняя диалогичность, внутренняя диалогичность и глубинная диалогичность [Прохвятилова 1999: 236].

Цель работы — установить средства внешней диалогичности в радиорекламе, определить специфику их функционирования в рекламном тексте. В данном исследовании материалом для работы послужили расшифровки магнитофонных записей радиорекламы, прозвучавшие на радиостанции Европа Плюс-Волгоград.

Внешняя диалогичность связана с отражением в речи отношений «говорящий—слушающий», а также обозначением в ней реального адресата и его статуса [Прохвятилова 2004: 432]. К языковым средствам внешней диалогичности относятся глагольные и местоименные формы 2-го лица множественного числа, вопросительные предложения, вопросно-ответные единства, обращения.

Выделяя внешнюю диалогичность радиорекламы, необходимо отметить, что она реализуется в рекламных текстах разноуровневыми языковыми средствами: лексико-грамматическими и просодическими. При этом в рекламных текстах они выполняют разные функции. Лексико-грамматические средства обозначают реального адресата и его статус, тогда как просодические средства передают иерархию взаимоотношений участников коммуникации.

Так, для радиорекламы характерно использование таких средств внешней диалогичности, как глагольные и местоименные формы 2-го лица множественного числа, вопросительные предложения, формы повелительного наклонения.

По нашим наблюдениям, в текстах радиорекламы частотны *глагольные и местоименные формы 2-го лица множественного числа*, например:

...вы надеетесь найти фирму... (VIII); ...вы можете выиграть призы/... (XI); ...вы можете позвонить в любую точку мира/ ... (XII); ...чем больше вы разговариваете по телефону/ тем меньше вы за это платите/... (XV); ... а вы говорите/ ... (XVI).*

Высказывания типа **вы можете, вы надеетесь** употребляются для обозначения адресата и его потенциальных возможностей.

Кроме того, в качестве средства внешней диалогичности в радиорекламе выступают *вопросительные предложения*, которые по своей семантике направлены на получение информации, а следовательно, на адресата, что позволяет отнести их к числу средств диалогизации [Кожина 1981; Нистратова 1985; Светлана 1985].

Вопросительные предложения в рекламе обращены как к массовому, так и к конкретному адресату, например:

(6) 1**

*...вы хотите сделать свой дом комфортным и уютным/ вы
2
мечтаете о новых окнах/ ... (VIII).*

Приведенные и подобные примеры показывают, что основная функция вопросительных предложений в рекламных текстах — активизация внимания слушателей.

К средствам внешней диалогичности в рекламных текстах относятся также *формы повелительного наклонения*. Повелительное наклонение, передавая волю говорящего, направленную к другому лицу, выражает воздействие, побуждение со стороны говорящего, то есть имеет экспрессивное значение и может характеризоваться в речи оттенками увещевания, просьбы, мольбы и т.д. [РГ 1980: 345]. Формы повелительного наклонения органичны для рекламного текста, поскольку «рекламное сообщение содержит призыв к действиям, в результате которого потенциальный покупатель может удовлетворить потребность в нужных ему товарах и услугах» [Кохтев Розенталь 1997: 18].

Анализ показывает, что побуждение к действию в рекламных текстах чаще всего достигается с помощью форм 2-го лица множественного числа, например:

* Цифра в круглых скобках после примера обозначает номер текста в фонотеке автора.

** Цифра над строкой обозначает тип интонационной конструкции.

...поднимите руки у кого Эрикссон... (V); ...слушайте Европу плюс/ звоните нам/ и выигрывайте... (XI); ...сделайте свой дом... (XIV); ...сделайте покупку на сумму... (X); ...выбирайте ТДС/... (XIII).

В приведенных примерах формы 2-го лица множественного числа выражают побуждение к действию и указывают на коллективный характер адресата рекламного текста.

Если лексико-грамматические средства обозначают реального адресата и его статус, то с помощью интонационных средств в радиорекламе передается иерархия взаимоотношений участников коммуникации.

Использование в рекламных текстах ИК-2 при оформлении конструкций с императивом свидетельствует о том, что говорящий ставит себя выше слушающего, поскольку ИК-2 придает побудительному высказыванию оттенок требования, в отличие от ИК-3, которая используется в аналогичных контекстах для выражения просьбы. Например:

2

... сделайте покупку на сумму /... (X); ... впишите свое

(/) 2

имя/... (X); ...отправьте чек-купон на Европу плюс/... (X).

Приведенные и подобные примеры показывают, что императивные высказывания, оформленные по типу ИК-2, воспринимаются как правила, следуя которым можно добиться оптимального результата.

Таким образом, внешняя диалогичность является одной из характеристик рекламного текста и обнаруживает статус адресата и характер взаимоотношений субъекта и адресата речи. Она реализуется равноуровневыми языковыми средствами, которые выполняют определенные функции.

Использованная литература

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. ОЛЯ. 1981. № 4. С. 356–367.
2. Земская Е.А. Городская устная речь и задачи ее изучения // Разновидности городской устной речи. М., 1988.
3. Винокур Т.Г. Монологическая речь // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 310.

4. *Кожина М.Н.* Диалогичность письменной научной речи как проявление социальной сущности языка // Методика и лингвистика. М., 1981. С. 187–214.
5. *Кожина М.Н.* О диалогичности письменной научной речи. Пермь, 1986.
6. *Ковтунова И.И.* Поэтический синтаксис. М., 1986.
7. *Кохтев Н.Н.* Риторика. М., 1994.
8. *Кохтев Н.Н., Розенталь Д.Э.* Реклама: искусство слова: Рекомендации для составителей рекламных текстов. М., 1997.
9. *Лантева О.А.* Устная публичная речь // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 540–541.
10. *Леонтьев А.П.* Обращение как компонент высказывания // Вопросы грамматики русского языка. Функциональный анализ единиц морфолого-синтаксического уровня. Иркутск, 1981. С. 81–94.
11. *Мак-Клеллан В.* Другой в диалоге: теория риторики М. Бахтина (реферативный перевод Г.Н. Шелгуровой) // Риторика: Специализированный проблемный журнал. М., 1995. № 2. С. 86–92.
12. *Михальская А.К.* Пути развития отечественной риторики: Утрата и поиски речевого идеала // Филологические науки. 1992. № 3. С. 55–67.
13. *Михальская А.К.* Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. М., 1996.
14. *Нистратова С.Л.* Синтаксические средства выражения адресованности в устной научной речи // Научная литература: Язык, стиль, жанры. М., 1985. С. 81–100.
15. *Прохватилова О.А.* Внешняя диалогичность звучащей православной проповеди // Мир православия: Сб. науч. ст. Волгоград, 1998. Вып. 2. С. 97–108.
16. *Прохватилова О.А.* Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи. Волгоград, 1999.
17. *Прохватилова О.А.* Современная православная духовная речь и русский риторический идеал // Мир православия: Сб. науч. ст. Волгоград, 2004. Вып. 5. С. 428–446.
18. Русская грамматика: В 2 т. М., 1982.
19. *Светана С.В.* О диалогизации монолога // Филологические науки. 1985. № 4. С. 39–46.
20. *Шмелева Т.В.* Диалогичность модуса // Вестник МГУ. Сер. 9: Филология. М., 1995. № 5. С. 147–156.
21. *Якобсон Р.О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «За» и «Против». М., 1975. С. 178–216.

КОММУНИКАТИВНОЕ УПРАЖНЕНИЕ С СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ УБЕЖДЕНИЯ НА УРОКАХ РКИ

М.А. Стрелкова

В настоящей статье дана попытка характеристики одного из элементов риторической технологии отработки навыков и умений убеждения на уроках русского языка как иностранного (РКИ) (средний и продвинутый этапы обучения). Для того чтобы добиться личного успеха в чужой стране, необходимо научиться убеждать других на этом чужом языке. Поэтому воспользуемся рекомендациями Хайнца Леммермана, изложенными в его работе «Уроки риторики и дебатов. Подготовка к выступлению. Искусство красноречия. Техника аргументации. Практические советы и тренинг», чтобы смоделировать коммуникативное упражнение с опорой на социокультурный компонент как интерактивную часть такого упражнения, при выполнении которого иностранные студенты смогут отработать навыки убеждающего общения. Таким упражнением является упражнение в дебатах.

«Слово «дискуссия» происходит от латинского «discussio» — обмениваться нападками, исследовать, рассматривать. Это понятие предполагает выражение мнений, их фиксацию, обсуждение, совместное выявление существа дела» [Леммерман 2002: 237].

Заставить работать межличностные способы общения — это цель, которую в настоящее время должен ставить перед собой преподаватель русского языка как иностранного. Для аргументации нужно хотя бы одно основательное доказательство. На уроках иностранного языка преподаватель спрашивает иностранных студентов: «Почему вы так думаете?», забывая при этом дать сам инструмент, чтобы помочь учащимся создать ответ на этот вопрос. Но если мы хотим открыть замок, нужен не только код, но и ключ. В данной ситуации необходимо научить иностранцев не только умению декодировать свои мысли, используя чужой язык, но и научить последовательности действий, совершаемых при этом. Поэтому так важна риторика и тот ее раздел, который называется «Техника аргументации».

Речевое поведение, предлагаемое Леммерманом, ассоциируется с поведением человека, который хочет нравиться: сначала он производит впечатление на партнера, потом отодвигает партнера на определенную дистанцию, а потом обрушивает на партнера всю страсть своего желания произвести на него впечатление. В нашем случае партнер — это партнер по речевому общению.

Автор ссылается на мнение другого специалиста в области риторики и дебатов Хельмута Гайснера, который предложил в качестве руководства к общению «пятифразник»: «Последняя фраза — целевая (Чего я хочу достичь? Что обосновать? В чем заставить усомниться? Что усилить? Что выпросить?). Целевую фразу планируют в первую очередь. Первая фраза служит «приступом». Ее планируют в последнюю очередь. Она должна впечатлить слушателей, установить связь с предшествующим выступлением или пояснить, зачем оратор вообще взял слово» [Леммерман 2002: 382]. В качестве примера, по Гайснеру, предлагается следующая последовательность:

1. Благодарю докладчика за изложение новых взглядов...
2. В частности, было сказано...
3. Против этого можно возразить...
4. Если сравнить эти положения...
5. Поэтому я предлагаю...

Эта конструкция проста и удобна. Она позволяет действовать быстро и впечатляюще. В то же время она не стесняет. Не всякое сообщение уложится в несколько фраз. Как и в любом более или менее просторном вступлении, важно членение на вводную часть, основную и заключение [Леммерман 2002].

Есть смысл использовать данную схему при составлении коммуникативных упражнений с социокультурным компонентом для обучения иностранных студентов, так как:

1. изложение новых взглядов содержится в тексте-информации, предлагаемом для обсуждения;
2. в частности ... — так обращается иностранный студент к фрагменту текста, который содержит повод для дискуссии;
3. возражение... — именно на возражении строится каркас активной беседы партнеров по общению и именно оно является кульминацией в рассуждении иностранного студента по поводу текста — информации вообще и его фрагмента в частности;
4. сравнение также может иметь место в последующем изложении своего мнения иностранным студентом, но поскольку он ограничен выбором лексико-грамматических единиц, то сравнение может заключаться в приведении того или другого примера, который сопоставляется и сравнивается с информацией текста и подтверждает, аргументирует мнение студента;

5. предложение — это побуждение партнеров по общению к выполнению того или другого действия, которым завершается речь

студента или завершается его работа при выполнении данного коммуникативного упражнения. В связи с этим есть смысл давать формулировку такого упражнения, которая будет включать в себя именно 5 позиций. И тогда мы сможем дать жанровую характеристику высказыванию, продуцируемому в ходе выполнения такого упражнения. Это будет упражнение-убеждение, аргументированное убеждение. Например, в каждом учебном пособии для иностранцев есть весьма актуальная тема «Город». Именно эта тема достаточно подробно освещена в учебном пособии «Перспектива» [Костина и др. 1996], популярном на краткосрочных курсах обучения языку.

Мы обратились именно к этому учебному пособию потому, что здесь присутствует социокультурный подход к обучению, что весь этот учебный комплекс направлен на выработку социокультурной компетенции, или шире: на выработку социокультурного поведения, знания социальных условностей, ритуалов, страноведческой информации. Упражнения, которые провоцируют споры, дискуссии, дебаты — это все упражнения, которые содержат задания типа *как вы думаете...; выскажите свою точку зрения по следующим вопросам...; скажите, как можно решить следующие проблемы...; считаете ли вы, что...; согласны ли вы, что..., как вы считаете... и т.п.*

Таким образом, мы имеем упражнения, направленные на выработку определенного речевого жанра будущего высказывания: упражнение-убеждение, упражнение-совет, упражнение-сомнение и т.д.

Например, такое упражнение из учебного пособия «Перспектива»:

* Согласны ли вы, что:

1. Для русских машина и сегодня — предмет роскоши.
2. Ни в одном городе мира нет таких «злых» машин и водителей, как в Москве.
3. Последнее время на улицах Москвы встречаются «другие» [Костина и др., 1996: 33].

Чтобы вызвать дискуссию, необходимо сначала перевести данные утверждения в русло межкультурной коммуникации. Для этого нужна конкретика в столкновении противоречивых фактов, которые имеют место в разных коммуникативных пространствах. Нужен некий драматизм. Нужен социокультурный компонент в коммуникативном упражнении как опора для последующих высказываний, аргументирующих мнение. Поэтому меняем текст-информацию таким образом:

*Согласны ли вы, что:

1. Для американцев машина сегодня — необходимость, для русских — предмет роскоши.
2. В Америке нет «злых» машин и злых водителей, а в России есть.
3. Изменить ситуацию на дорогах в России невозможно.

В результате от студентов мы имеем односложные ответы по типу «Да»—«Нет», но всплеск эмоций таким более жестким и провокационным текстом мы вызываем. Там, где эмоции, — конфликт, а значит, и спор, дискуссия, дебаты. По результатам односложных ответов группа делится на оптимистов ☺ и пессимистов ☹. Конечно, оптимисты — это романтики, пессимисты — это прагматики с трезвым расчетом. Далее представителю каждой группы вручаются карты А и Б диалога-дискуссии:

☺ А) Для американцев машина сегодня — необходимость:

- 1) Сформулируйте данную позицию своими словами.
- 2) Зачем в Америке нужна машина?
- 3) Почему в Америке нельзя прожить без машины?
- 4) Например, ...
- 5) Попросите в русской фирме, в которой вы, может быть, собираетесь работать, предоставить вам машину.

☹ Б) Для русских машина — предмет роскоши:

- 1) Сформулируйте данную позицию своими словами.
- 2) Зачем в России нужна машина?
- 3) Почему в России лучше не пользоваться машиной?
- 4) Например, ...
- 5) Откажите иностранному представителю, который собирается работать в вашей фирме, в его просьбе предоставить ему машину фирмы в личное пользование.

Для иллюстрации нашего положения о необходимости усилить коммуникативное упражнение за счет социокультурного компонента мы использовали только одно задание из популярного учебного пособия для иностранцев, но по данной схеме «пятифразника» можно преобразовывать любое коммуникативное упражнение в коммуникативное упражнение с социокультурным компонентом. В нашем случае мы также начали конструировать позиции задания с финала-просьбы (5), потом во главу угла поставили зачин, начало дебатов, приступ к интерактивной беседе, которому необходимо дать определение (1), затем формулировку цели, которая содержится в

подтексте информации (2) и формулировку причины данного факта (3), который необходимо доказать, чтобы возразить оппоненту: для русских машина — предмет роскоши; и затем мы поставили иностранных студентов перед необходимостью поиска примера-сравнения или примера-сопоставления (4), который сможет подтвердить данный факт: для русских машина — предмет роскоши. Это значит, что мы поставили иностранных студентов перед необходимостью задействовать свой личный опыт или опыт носителя языка. Таким образом преподаватель становится инструктором по правилам социокультурного общения.

Используя «Уроки риторики и дебатов» можно подготовить коммуникативное упражнение с социокультурным компонентом, выполняя которое иностранные учащиеся будут играть определенную социальную роль в качестве участников общения, направленного на решение какой-то определенной социальной проблемы и обмениваться информацией страноведческого характера, используя русские национально-культурные стереотипы общения. Подключенные к основному упражнению дополнительные задания, обращенные к предыдущему опыту учащихся, строятся по схеме перечисленных выше установочных для построения аргументации вопросов из так называемого «пятифразника» Гайснера, использовать который призывает автор «Уроков риторики и дебатов» всех, кто хочет научиться аргументировать свое мнение.

Мы призываем использовать этот прием всех, кто хочет научить иностранных студентов навыкам и умениям убеждать.

Использованная литература

1. *Костина И.С., Александрова Н.Н., Александрова Т.И., Богословская. Е.Б.* Перспектива: Основная часть: Выпуск 2: Пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка. СПб., 1996.
2. *Леммерман Х.* Уроки риторики и дебатов: Подготовка к выступлению: Искусство красноречия: Техника аргументации: Практические советы и тренинг: Перевод с немецкого. М., 2002.

РИТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА СОСТАВ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

М.В. Субботина

Под *учебным предметом* понимается система знаний, умений и навыков, прививаемая в учебном заведении. Состав учебного предмета изложен в учебном плане и структурно и содержательно обосновывается Государственным образовательным стандартом. Образование — не только источник распространения знаний и ценностей. Оно само формирует знания и ценности, поскольку должно преобразовывать и систематизировать по содержанию культурные сведения, чтобы создать учебный предмет. Будучи результатом речевого действия, состав учебного предмета подлежит риторическому анализу. По мысли Ю.В. Рождественского, учебным предметом определяется отношение между постоянно прибывающей информацией о достижениях в научной, практической, художественной деятельности и лимитом учебного времени, которое человек и общество согласны отдать образованию [Ю.В. Рождественский 2003].

«*Гордая роскошь просвещения*» [М.Ю. Лермонтов. Умиравший гладиатор] — одно из составляющих римской имперской идеи; одним из овеществлений римской имперской идеи стал первый в мире университет, открытый императором Феодосием в 425 г. в Константинополе. Университет имел кафедры греческой и латинской грамматики, греческой и латинской риторики, философии и юриспруденции. По нынешний день именно эти науки составляют основу университетского образования, так как знание их является важнейшей предпосылкой успеха в общественно-политической жизни.

В отношении дидактики из всех основополагающих университетских дисциплин наибольшей консервативностью характеризуется грамматика. Самый принцип конструирования грамматики как произведения словесности не менялся со времен первой европейской грамматики — Александрийской грамматики Дионисия Фракийского (II в. до н.э.). Данное произведение дидактики образуется из нескольких логически не связанных частей:

- классической литературы,
- системной аналогии в словообразовании и словоизменении,
- обихода речи образованных людей и
- личного вкуса самого создателя грамматики.

Незыблемость принципа конструирования грамматики как произведения словесности сопровождается пребывающим влиянием

грамматики на состав учебного предмета. Историко-типологические переструктурирования в составе учебного предмета (от Александрийского мусейона до современной образовательной системы) обусловлены *стилистическими* изменениями в содержании составляющих грамматику логических частей. При этом если *исторические* переструктурирования в составе учебного предмета по частотности совпадают с очередной сменой поколений и связаны с *изменениями стилистических устремлений в области классической литературы*, то завершенное *типовое* переструктурирование регистрируется как единственное. Содержание и причины этого типового переструктурирования в составе учебного предмета под влиянием грамматики проясняются по линиям связи учебного предмета с *развитием языка и феноменологией языка*.

Учебный предмет строится на языке; язык развивается; под развитием языка понимается развитие словесности в ее родах, видах и разновидностях. Ю.В. Рождественский проанализировал ряд риторических классификационных традиций, создав типологическую систему родов, видов и разновидностей словесности.

Роды словесности	Виды словесности	Разновидности словесности	
1. Устная речь	1.1. Дописьменная устная речь	1.1.1. Фольклор 1.1.2. Молва 1.1.3. Диалог	
	1.2. Литературная устная речь	1.2.1. Ораторика	1.2.1.1. Судебная речь 1.2.1.2. Совещательная речь 1.2.1.3. Показательная речь
		1.2.2. Гомилетика	1.2.2.1. Проповедь 1.2.2.2. Пропаганда 1.2.2.3. Учебная речь
		1.2.3. Сценическая речь	

Роды словесности	Виды словесности	Разновидности словесности	
2. Письменная речь	2.1. Палео- и неография	2.1.1. Письма 2.1.2. Документы 2.1.3. Сочинения	
	2.2. Сфрагистика 2.3. Нумизматика 2.4. Эпиграфика		
3. Печатная речь	3.1. Художественная литература 3.2. Научная литература 3.3. Журнальная литература		
4. Массовая коммуникация	4.1. Массовая информация	4.1.1. Газеты 4.1.2. Радио 4.1.3. Телевидение 4.1.4. Кино	
	4.2. Реклама		
	4.3. Информатика	4.3.1. Информационные системы	

Роды и виды словесности в силу своей развитости, с одной стороны, являются фактическими границами культуры общества на данный момент времени; а с другой — соотносены с этапами развития феноменологии языка.

Названия этапов феноменологии языка таковы:

- язык как система именований,
- язык — инструмент коммуникаций,
- язык — общественный организм,
- язык — информационный культуuroобразующий инструмент.

Соотнесенные между собою этапы развития родов словесности и феноменологии языка протекают медленно и фактически представляют, отражают, вмещают *этапы развития цивилизации*. Развитие словесности опосредует связь учебного предмета с феноменологией языка.

Создание учебного предмета есть особого рода творчество, когда необходимо совместить всю традицию преподавания, системность представления сведений, лучший современный опыт и идеалы будущего.

Начальным этапом цивилизации в европейской традиции принято считать *систему именованій*. Документным источником системы именованій является диалог Платона «Кратил».

По Платону, имя всякой вещи предопределяется согласованностью между 1) *сущностью именуемой вещи* и 2) *договором именующих*.

Предопределенность именованія, исходящая из *сущности именуемых вещей*, заключается в том, что сами вещи имеют некую собственную устойчивую сущность; и, следовательно, дать имя в соответствии с природой означает установить отношение соответствия между именем и вещью. Такое отношение соответствия между именем и вещью есть разум и истина. И тогда: кто знает имя — знает вещь; а знать вещь — уметь ею пользоваться.

Установление имени всегда индивидуально.

Процесс установления имен бесконечен: вещь изменчива сама по себе, а познание развивается, — поэтому необходимо для одной и той же вещи создавать новые имена. Создание новых имен для одной и той же вещи формирует синонимию языковых средств, в том числе имен. Правильное создание имен предполагает опору на уже имеющиеся языковые средства: новые имена по большей части образуются из старых. Образование новых имен на материале старых для называния новых свойств вещей требует сравнения; и это значит, что обучение вещам посредством имен возможно путем:

- 1) установления родства между именами;
- 2) изучения одного имени через другое;
- 3) изучения имени через самое себя.

Достижение согласия в *договоре между именующими* основывается на *социальной структуре имени*.

Социальная структура имени дана как отношение 1) *создателя имени* («ономатотета»), 2) *критика* («диалектика») и 3) *пользователя* («мастера конкретного искусства»).

Создатель имени изобретает имя, но этого недостаточно, чтобы имя было принято обществом. Принимают имя и дают ему право на использование «диалектики», которые либо утверждают, либо отклоняют изобретенное имя. Если имя утверждено советом «диалектиков», то тогда для мастера конкретных искусств (гончара, плотника, торговца) нет препятствий к использованию имени. Он использует имя:

- как инструмент обучения,
- как инструмент рассуждения о природе вещи, названной именем,

- как средство управления для становления и развития своего конкретного трудового искусства.

Язык, по Платону, есть *совокупность имен, принятых у данного народа*. В лингводидактическом плане язык рассматривается как некое самоописание, суть которого в описании языка через перечисление, излагаемое словарем. Обучать и обучаться именам надо для того, чтобы уметь рассуждать о предметах и распоряжаться ими в деятельности.

Систематизация данных словаря может быть *графико-фонематической* (по алфавиту) или *структурно-семантической* (тезаурис). Словарь, составленный по структурно-семантическому принципу, есть *грамматика*. Старшим разрядом в таком словаре являются *части речи*. Александрийская грамматика дает следующие старшие разряды тезауруса: 1) Имена, 2) Глаголы, 3) Причастия, 4) Деепричастия, 5) Наречия, 6) Союзы, 7) Предлоги, 8) Междометия. Это те смысловые классы имен, из которых состоит актуальная речь. Системное представление имен необходимо в целях обучения чтению, письму и творчеству на литературном языке во всех сферах деятельности.

Построение учебного предмета в античном гимнасии явным образом соотнесено с пониманием языка как системы именований. Учебный предмет состоял из гимнастики и мусики. Мусика состояла из авлетики (игра на свирели без пения), кифаристики (игра на кифаре и пение) и грамматики (овладение письменной речью). Отсюда: гимнастика развивает тело для семиотической деятельности, музыка вводит речь, речь — инструмент гражданской деятельности и познания. Гимнастика готовила тело, музыка давала картину гармонии мира и человека, обучение языку связывало все это вместе и открывало путь в «старший класс» — риторику и диалектику. Риторика необходима для гражданской жизни. Она — инструмент управления государством, а диалектика — инструмент развития знания.

Грамматика, таким образом, находилась *посередине между физической и духовной социализацией человека*. Обучение любому предмету строилось как обучение языку; поскольку весь мир — имена, обучение именам распределялось между именами, суть которых объясняется с помощью других имен, и именами, суть которых в усвоении телесных действий.

Следующий этап цивилизации связан с феноменологией языка, представляющей язык как инструмент коммуникаций. Это время так называемого Возрождения и Новой науки. Внешне феноменология

языка как бы продолжает теорию имен Платона. Общая схема рассуждений такова: мир животных — это борьба всех против всех; человек, в отличие от животных, обладает разумом и моралью; разум и мораль выделяют человека как духовное существо; чтобы человек мог осознать и реализовать свою способность к морали, он должен воспользоваться даром второй сигнальной системы. С помощью речи человек вступает в договоры, во-первых, о значениях слов, а затем (на основании достигнутых соглашений о значениях) также с помощью речи устанавливает все другие отношения.

Фактически из теории именовании опускается понятие индивидуального творчества и разделения труда при создании имен, а также понятие *правильности развития смыслов, их универсальность и надчеловеческие законы развития языка и речи.*

Принимается такой постулат: язык есть средство общения, выражающее идеи общающихся людей. Отдельные части языка есть условные знаки, смысл которых человек может менять по своему усмотрению. Эти условные знаки теперь называются словами.

Подобные суждения о сущности языка и по сей день общеприняты. Принято считать, что язык есть просто система условных знаков, участвующих в межперсональной коммуникации.

Эта новая догма о языке отразилась как на содержании грамматики и практике обучения языкам, так и на всех учебных дисциплинах, обеспечивающих образование. Произошло следующее: обучение языку стало *не* центральным *методом* обучения каждой дисциплине, *а предметом*, рядоположенным всем другим предметам (от физической культуры до физики). Неязыковые предметы стали рассматриваться не как обучение в конечном счете языку, а как обучение только понятиям данного неязыкового предмета. Стали считать, что языковая форма безразлична к понятиям науки и образования. Вместо идеи *имени* вводится термин *слово*. Это незаметно меняет типовое содержание образования. *Имя* понимается как *имя собственное*, а *слово*, которое прежде обозначало любую законченную речь, понимается как *имя нарицательное*; поскольку собственные имена охраняемы этикетом для действий говорящего, а значения нарицательных говорящий может менять по своему произволу. Но так как с материальной точки зрения собственное и нарицательное имя — одно и то же, то есть слово, то можно считать и собственные имена словами и не заботиться о том, как осуществляется разделение труда в языковых действиях.

Эти изменения в феноменологии языка сопровождаются изменением в содержании новой грамматики (Грамматика Пор-Рояля, 1660). Это была *не грамматика имен* (как у александрийцев), но *грамматика слов*. В основу грамматической классификации был положен *контекстно-коммуникативный принцип*. Были выведены следующие универсальные для каждого языка типы сочетаний слов: предикативное (например, *я берегу*), комплетивное (*берегу спокойствие*), атрибутивное (*спокойствие мое*), обстоятельственное (*берегу строго*). Совокупность этих сочетаний слов составляет полное предложение (*Спокойствие мое я строго берегу*). В таком предложении видны все логические связи слов, из которых составлены сложные понятия.

Отсюда, меняется содержание понятия *часть речи*. Под *частями речи* в александрийской грамматике понимаются *имена, объединенные единым смысловым качеством*. В грамматике А. Арно и К. Лансло *части речи определяются по функциям слов в словосочетаниях, вне зависимости от их значения как имен*. Произошла перегруппировка слов по категориям частей речи. Имена александрийской грамматики поделались на три части речи: имена существительные, имена прилагательные и имена числительные; глаголы же, напротив, объединились в один класс с причастиями и деепричастиями. Местоимения, междометия, предлоги и союзы сохранили свою категориальную принадлежность, но получили новую синтаксическую определенность.

Культурозначимым итогом перегруппировки слов по категориям частей речи стало изменение общественного отношения к семантике языка. Значения слов стало возможным метафорически изменять в процессе общения по произволу говорящего. Был открыт путь для свободного развития значений слов, правда, в ущерб социальной определенности имен. Это сделало необходимым разделить знание языка и знание как таковое и создать новый учебный предмет.

Новый учебный предмет стал состоять из рядоположенных друг другу дисциплин, внутренняя связь между которыми не актуализировалась, а привилегия распределения значимости дисциплин по списку связывалась со стилевыми устремлениями в государственной политике.

Современная система образования сохраняет эти принципы и сейчас. Однако...

Современное состояние языка характеризуется введением информационных технологий. Информатика создает системы инфор-

мационного поиска, предназначенные специально для накопления, систематизации, классификации и кодификации культурозначимой информации. Информационные поисковые технологии опираются на слово как минимальную единицу социального семиозиса. Подобное пользование словом имеет ресурсное обеспечение в системе именований: лексические единицы, используемые в информационно-поисковых тезаурусах как *дескрипторы* имеют своим прототипом *имена*.

Это означает, что мы имеем филологический прогноз о грядущем типовом переструктурировании состава учебного предмета.

Использованная литература

1. Платон. Кратил. Соч.: В 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1968. С. 413–491.
2. Рождественский Ю.В. Философия языка. Культуроведение и дидактика. Избранные труды. М.: ГРАНТЬ, 2003.

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОМ СТИЛЕ КАК ИСТОРИЧЕСКИ СЛОЖИВШЕЙСЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ МАНЕРЕ ОБЩЕНИЯ

Е.Н. Тарасова

Язык функционирует только в речи, речь — это язык в действии. В языке как структурной системе существуют элементы прошлых эпох и грядущих столетий, и все это служит удовлетворению коммуникативных запросов носителей языка на определенном этапе развития общества. В языке находит свое выражение запас человеческих знаний, достижения цивилизации, объективирование мыслей, желаний, волевых побуждений, эмоциональных состояний. Язык — это сложное общественное явление, система систем, которая «состоит из нескольких уровней: фонетического, морфологического, синтаксического, лексико-фразеологического» [5]. «Речь — конкретное говорение, протекающее во времени и облаченное в звуковую (включая внутреннее проговаривание) и письменную форму. Под речью понимается как сам процесс говорения (речевая деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или

письмом)» [5]. Как система знаков язык служит основным средством обмена информацией, то есть выполняет коммуникативную функцию. Часто язык и речь характеризуют через их различие. Язык — это код, «система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также система правил их употребления и сочетаемости» [2]. Речь — воплощение языка, которое обнаруживает себя только в речи и только через нее реализует свое коммуникативное назначение. «Если язык — это орудие (средство) общения, то речь есть производимый этим орудием вид общения». Речь конкретна и неповторима. Язык абстрактен и воспроизводим. Язык выполняет, кроме коммуникативной, познавательную (или когнитивную) функцию, эмоциональную, фатическую (контактноустанавливающую), усвоения информации, воздействия, кумулятивную (создания, хранения, передачи информации), эстетическую, аксиологическую (функцию оценки) и другие. Язык обслуживает не одного человека, а общество, выступая в этом обществе в роли общего кода, используя который люди понимают друг друга. Состояние языка представляет собой различные виды речевой деятельности, обеспечивающие процесс обмена и передачи информации. При этом цели и задачи общения безграничны, но «все это регулируется наличием некоей контактности, которая предопределяется общностью поведения в речевых ситуациях» [1]. Нужно ли нефилологам знать, что связывает и что различает язык и речь? Разве нельзя без этого обойтись и говорить так, как говорится?

«Без этих знаний обойтись можно. Более того, миллионы людей без них обходятся. Но обходятся только те, кто не стремится достичь высокого уровня культуры речи, которая невозможна без осознанного и целенаправленного владения всеми слагаемыми речи, в том числе и языком. Культура всегда предполагает осмысленное отношение к тому, что нужно культивировать, а от чего избавляться», — отмечает Н.А. Ипполитова.

Человек, владеющий культурой речи, всегда отличался умением решить поставленные коммуникативные задачи. С.И. Ожегов писал: «Высокая культура речи — это умение правильно, точно и выразительно передать свои мысли средствами языка. Правильной речью называется та, в которой соблюдаются нормы современного литературного языка... Но культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее до-

ходчивое (то есть наиболее выразительное) и наиболее уместное (то есть самое подходящее для данного случая) и, следовательно, стилистически оправданное» [7]. Е.Н. Ширяев пишет: «*Культура речи представляет собой такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач*» [4].

Культура речи показатель культуры человека. Что же такое культура человека? Традиционно определим культуру как «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях а так же в создаваемых ими материальных и духовных ценностях». Это форма бытия, которая образуется человеческой деятельностью и охватывает:

1. качества самого человека как субъекта сверхприродной деятельности и одновременно ее продукта;
2. способы человеческой деятельности, порождающей и воспринимающей предметный мир культуры;
3. предметное (материальное, духовное, художественное) бытие культуры;
4. общение людей в соответствующих процессах.

Культура — это феномен, рожденный открытостью человеческой природы, развертыванием творческой деятельности человека, направленной на поиск смысла бытия. Связь общей культуры человека с такой формой языка, как его литературно обработанная, закреплённая в письменности и в устных образцах «культурная разновидность» (литературный язык), совершенно несомненна. Литературный язык сам по себе служит свидетельством и показателем уровня духовного развития народа в тот или иной отрезок времени. Современная эпоха вносит немало нового в литературный язык, особенно в такие его области, как лексика и фразеология, сочетаемость слов, их стилистическая окрашенность и т.п. Среди факторов и условий развития современного русского языка (внутренних и внешних) можно, на наш взгляд, особо выделить три. Воздействие их на повседневную «речевую среду» неоднозначно и неравнозначно. Во-первых, это общенародность литературного языка, которая приводила и приводит к постоянному обновлению литературных норм, к их освобождению от устарелых элементов и черт, противоречащих духу народной речи, тенденциям общезыкового развития. Во-вторых, это ак-

тивное приобщение современного образованного читателя к ранее недоступному творчеству таких писателей, как В. Набоков, И. Шмелев, М. Алданов, знакомство с трудами Н. Бердяева, П. Струве, В. Розанова, П. Флоренского и других (то есть ширятся и углубляются межпредметные связи, в частности, связи с литературой). В-третьих, расцвет всех жанров современной публицистики, постоянное совершенствование средств массовой информации, непосредственно отражающих активные процессы, происходящие и в обществе, и в языке; развитие всех жанров устной общественной речи, включающих традиции русского красноречия и образцы ораторского мастерства прошлого и настоящего. Таким образом, в современном русском литературном языке происходит интенсивное сближение традиционных книжно-письменных и устных средств с обиходно-разговорным стилем речи, городским просторечием, социальными и профессиональными диалектами. Все указанное выше влияет на формирование некоего общего стиля речевого поведения нашего современника, названного исследователями «коммуникативным». И.А. Стернин характеризует коммуникативный стиль как «доминирующую манеру общения, проявляющуюся в большинстве коммуникативных ситуаций». Л.В. Куликова рассматривает коммуникативный стиль как «типичную, обусловленную культурными особенностями форму реагирования или коммуникативного поведения человека в межличностном, том числе межкультурном, взаимодействии».

В.В. Красных и Л.В. Куликова (вслед за зарубежными исследователями Э. Холлом, Г. Хофтедом, Ф. Клакхоном, Р. Льюисом) отмечают, что коммуникативный стиль формируется под влиянием особенностей национальной культуры: контекстности, ценностных ориентаций, типа культуры, специфики когнитивной базы и когнитивной деятельности ее представителей [6]. Иными словами, коммуникативный стиль отражает существующие в культуре предпочтения в выборе вербальных, невербальных и паралингвистических средств в организации межличностного общения. *К отличительным признакам коммуникативного стиля* И.А.Стернин относит многословность или лаконичность, интенсивность или расслабленность речи, фактическую или аналитическую направленность высказывания, пессимистическую или оптимистическую тональность, «манеру общения» носителей какой-либо определенной лингвокультуры [9]. Л.В. Куликова культурно-маркированными признаками коммуникативного стиля называет преобладание эмоционального или де-

лового подхода в общении, стратегии открытого прямого или вежливо-косвенного стиля, этикетно-формального или свободного неформального, с обязательным зрительным контактом или без него. К признакам коммуникативного стиля этот исследователь относит также паралингвистические и просодические средства: громкость звучащей речи, длину пауз, правила ударения и интонацию.

Л.В. Куликова сравнивает немецкий и русский коммуникативные стили, различая их оппозитивными корреляциями:

Немецкий коммуникативный стиль	Русский коммуникативный стиль
Прямой Точный Личностно-ориентированный Дедуктивный Рациональный	Непрямой Детальный Статусно-ориентированный Индуктивный Интуитивный

Русский коммуникативный стиль — исторически сложившаяся, национальная манера общения. Еще в XI–XII веках красноречие занимает на Руси одно из первых мест в литературной жизни, ораторские жанры — ведущие жанры, развивается не только церковное, но и светское красноречие. Все дошедшие до нас памятники красноречия Киевской Руси по жанру относятся либо к «учительному» (дидактическому), либо к эпидейктическому (торжественному). Красноречие дидактическое в XI–XII вв. обычно преследовало цели практические: назидание, информация, полемика. Именно «поучение», «слово», «беседа» как жанры отличались типичными языковыми паттернами (образцами), которые характеризовали коммуникативное поведение русичей. Первым памятником русской педагогической риторики ученые называют «Поучение к братьям» новгородского епископа Луки Жидяты. Эти «Поучения» невелики по объему, всего 40–50 строк. Вслед за вступительным обращением к братии идет перечень правил поведения, которых следует придерживаться христианину: не молвить «срамные» слова, не богохульствовать, чтить старого человека и родителей своих, не клясться Божьим именем, не проклинать, говорить по правде, славословить князя своего [10].

По мнению А.К. Михальской, риторический идеал Древней Руси отражен в следующих правилах речевого поведения:

1. Беседуй только с достойными.
2. Выслушай собеседника.

3. Будь кратким в беседе.
4. Не будь многословным, пустословным, несдержанным, грубым.
5. Хвала предстает добродетелью, хула — за глаза и в глаза греховна.
6. Доброе слово всегда желанно и благотворно, но решительно противопоставлено лести и лжи [8].

Древнерусский идеал речевого поведения, по мнению исследователя, предполагает соблюдение основных христианских заповедей: кротости, смирения, любви к ближнему, уважения к нему, запрета лживого и особенно клеветнического слова. Речь должна была быть сдержанной во всех отношениях, не дозволялись крик, раздражение, проявление презрения, греховным считались желание осудить, всяческая хула.

В течение многих лет исследователи наблюдали и анализировали речевое поведение и речь преподавателей высших учебных заведений, учителей школ специализированных и общеобразовательных, деятелей культуры, общественных деятелей «нового поколения». И пришли к выводу, что лучшие речевые образцы (очень разные, кстати), сохраняют и по сей день черты риторического идеала, продолжают отечественную культурную традицию. В лучших образцах публичных выступлений педагогов, ученых, духовных пастырей можно наблюдать систему ценностей отечественной культуры, воплощенную в традиционном риторическом идеале.

Эти речи отличаются: «продуманностью интонационного рисунка», «непрямым стилем», «тональностью общения», «задушевностью», «этикетной формальностью», применяется «стратегия открытого стиля», призывающая к диалогизации общения [4].

Итак, все названные коммуникативные средства отличают языковые паттерны и могут свидетельствовать, что коммуникативный стиль русской языковой культуры, первые «учительные» образцы которой появились еще в XI веке, — это исторически сложившаяся манера общения с учениками. Устная речь для преподавателя становится показателем профессионального мастерства и инструментом его осуществления.

Использованная литература

1. *Брудный А. А.* Понимание и общение. М.: Знание, 1989.
2. *Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М.Р.* Русский язык и культура речи: Учебник. М.: Проспект, 2004.

3. *Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В.* Функциональные типы русской речи. М., 1992. С. 17.
4. Культура русской речи. Учебник для вузов / Под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева, М.: Норма, 2000 г. С. 16.
5. *Ладыженская Т.А.* Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Просвещение, 1980.
6. *Ломов Б.Ф.* Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии, 1979, № 8. С. 20—32.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 414.
8. *Михальская А.К.* Основы риторики. Мысль и слово. М.: Просвещение, 1996. С. 394—398.
9. *Стернин И.А.* К разработке модели контрастивного описания национального коммуникативного поведения. Аксиологическая лингвистика: проблемы коммуникативного поведения: (б. Науч. Труд.) / Под ред. В.И. Карасика, Н.А. Красавского. Волгоград. 2003.
10. Хрестоматия по древнерусской литературе / Сост. М.Б. Федорова, Т.А. Сумникова. М.: Высшая школа, 1985.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА И КУЛЬТУРА РЕЧИ

Е.Е. Тимофеева

«Человек — центральная фигура языка и как лицо говорящее, и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит» [Золотова 1982: 5]. К числу основных явлений, привлекающих внимание лингвистов, риториков сегодняшнего дня, по праву можно отнести изучение личностного начала в использовании языка, что заставило во многом изменить традиционные взгляды на теоретические вопросы культуры речи и продиктовало необходимость создания цельной теории культуры речи.

Известно, что дети и взрослые конструируют и создают свои слова, сочетания слов, что в человеке заложена тяга к сочинительству, к созданию «своего», чего-то особенного, не такого, как у всех.

Французский лингвист Шарль Балли, рассматривая обычный язык как источник эстетического, признает, что «...в своей повседневной речевой практике говорящий и слушающий вполне способ-

ны получить эстетическое наслаждение от тех или иных речевых фактов...» [Балли 1955: 39]. В разговорной речи нередко присутствует стремление говорить так, чтобы вызвать у слушателей интерес, завоевать их внимание. Самые обыкновенные люди испытывают порой сознательную или бессознательную потребность не только сообщить что-то, не только использовать язык в утилитарных целях, но и испытать самому и вызвать у собеседника какие-то чувства (в том числе и отношение к тому, как говорит человек, как он «играет» словами).

Сегодня эпидемия языковых игр охватила значительную часть носителей языка. Использование игровых приемов в СМИ, особенно в рекламе, в заголовках статей, стало чуть ли не обязательной нормой. Причем рекламный слоган, с его далеко не виртуальным объектом, имеет абсолютно иные цели, формы и результаты воздействия на своего потребителя. Высокая частота повторов, сочетание визуально-аудиальной формы воздействия обеспечивают устойчивое внедрение слоганов в подсознание людей, но особенно — детей. Разумеется, ничего общего с моральными ценностями эта реклама не имеет. Современные дети очень удивились бы, узнав, что лучший подарок это книга. Они уверены, что главные ценности — это жвачка с «неповторимо устойчивым вкусом», это «Пепси», которую «выбирает новое поколение», что зубная паста «Аква-фреш» — это «тройная защита для всей семьи», что «РС-кола» — «кто не знает, тот отдыхает», что «имидж — ничто, а жажда — все. Не дай себе засохнуть!» (реклама напитка «Спрайт»). Можно предположить, что рекламный маневр или, может быть, аномалии в жизни провоцируют и игры в аномалии в языке. Как бы то ни было, такой игровой бум не всегда обеспечивает высокое качество игры, и газетные заголовки порой демонстрируют многократное изменение путем «технической» переделки существующих культурно-языковых моделей. Например: *Надежды исчезли в буднях катастрофы; В Москве есть много лакомых кусков для прихватизаторов; На выборах ультраправые боролись с ультравинюватыми; Реклама — пудреница мозгов* и др. [Шкапенко, Хюбнер 2003: 112–115].

Причем языковые игры захватили не только СМИ, прозу, поэзию, но и рядового носителя языка. В современных русских массовых играх со словом отмечается сильная их спровоцированность социальными процессами. Язык словно предрасположен к тому, чтобы малейшее умственное усилие рождало игрему, демонстрирующую суть называемого. Таковы вошедшие в обиход *демокрады, прихвати-*

зация, пофигизм, крадоначальник, лжурналист, волчеризация, трепортаж, драконат и др. Более того, игровой процесс вышел за общекультурные рамки и перешел в новую стилевую плоскость, как правило, жаргонную. Языковые образцы стерлись, язык средств массовой информации далеко не всегда является образцом литературной речи. Наши дети воспитываются языком рекламы (сникерсов, марсов, орбитов и т.п.), на вопрос «Кто такой Бетховен?» они без труда называют собаку из одноименного американского фильма и т. д. Для того чтобы как-то соответствовать такому бурному темпу жизни, дети придумывают свой язык, на котором они общаются. Причем человеку, не знакомому с их языком, порой бывает трудно понять, о чем идет речь.

Сейчас очень трудно определить возрастные рамки функционирования «детского» языка. До какого возраста ребенок говорит «детским» языком? Уже в речи четырех-пятилетних детей можно услышать совсем не детские слова, например: *клево, класный, прикол, бар, фенечка, компания, прикид* и т.п., причем если вы попросите, ребенок с удовольствием объяснит вам значение такого слова. Большое влияние на речь ребенка сейчас оказывают СМИ, реклама, полная компьютеризация общества, Интернет, и, конечно, образцом речи, ее эталоном для маленького ребенка является речь родителей. Если родители следят за своей речью, за тем, что и как они говорят, то соответственно и ребенок владеет хорошей, правильной речью. Чаше всего в таких семьях уделяется большое внимание культурному развитию ребенка: читают книги, обсуждают прочитанное, ходят в музеи, театры, на выставки, в общем, всесторонне развивают ребенка. Причем использование бранных слов, ругательств, жаргонной лексики здесь практически исключено.

В семьях, где ребенку не уделяется должное внимание, где родители часто в разговоре между собой, порой не замечая, используют бранную и жаргонную лексику, когда ребенок предоставлен сам себе, речевое развитие оставляет желать лучшего. С этим ребенок приходит в школу, общается со своими сверстниками подобным, уже привычным для него образом, ему трудно учиться в школе, так как речь его плохо развита, и здесь уже одних только усилий учителя будет недостаточно, так как большую часть времени ребенок проводит вне школы. В данном случае необходима целенаправленная работа и с родителями по развитию культуры речи детей. В начальной школе, пока ребенок еще маленький и авторитет учителя для него высок, ребенка еще можно научить говорить правильно, если сле-

дить за тем, что и как он говорит, какие языковые средства использует, постепенно вводя в его речь литературные слова взамен нелитературных, жаргонных.

Речь же подростка исправить уже трудно, поскольку он пытается как-то выделиться среди других своих сверстников, быть не таким, как все, чтобы не быть потерянным в повседневном мире. Поэтому молодые люди создают «свой» особый язык. Причину, по которой молодые люди хотят как-то отличиться, выделиться, назвать нетрудно: стремление молодых к отчуждению, их пренебрежение к общепринятым нормам, критическое и ироническое отношение ко всякому официозу, противопоставление себя старшему поколению и т.п. Виртуальность современной российской действительности, когда и дети, и родители достаточно смутно представляют себе, что надо делать в этой жизни, чтобы преуспеть, усиливает игровую функцию молодежного сленга. Практическая невостребованность молодых реализуется в сленге в виде «карнавального» словотворчества — изобретения новых слов, гипертрофированной англизированнойности, гротескно русифицированной формы англоязычных заимствований. Одним словом, что наша жизнь? (особенно в молодости) — Игра! [Шкапенко, Хюбнер 2003: 88].

Приведем пример диалога из повседневной жизни подростков:

— *Хай, у тебя завтра шнурки в стакане будут?*

— *Не-а, а че?*

— *Можем устроить клевый дискач!*

— *Классно! А наши шкирлы будут?*

— *В натуре! Только новые диски приволоки!*

— *Я запал на метлов. Они просто отпад!*

— *Ладно, покеда!*

Перевести данный диалог можно следующим образом: шнурки в стакане — родители дома, шкирлы — девушки, приволоки — приноси, запал на метлов — нравится рок-группа в стиле «металл-рок», покеда — пока.

Сниженный стиль, некоторая фамильярная грубость возникающих при этом слов свидетельствуют не о «патриотичном» желании «изуродовать» англоязычных пришельцев, а являются естественным звеном в цепи характерного для молодежи снижения языка в целом. Говорить несколько грубо — это значит почувствовать себя некоторым образом взрослее. Кроме того, всеобщая тенденция к варваризации языка не могла обойти игроков в русский компьютерный язык.

Все эти процессы демонстрируют общественный вкус эпохи, ищущей свободы и оригинальности.

Конечно, языковая мода влияет на то, что и как мы говорим, какие языковые средства используем. Но тем не менее у нас всегда есть выбор: говорить, подражая сленгу, отдавая тем самым дань моде, либо реализовывать свои языковые возможности в словотворчестве.

Учителю важно знать как положительные, так и отрицательные стороны современных проблем словотворчества. А. Капюс писал, что «слово, как мешок: оно принимает форму того, что кладут внутрь». Таково и желание наших детей, молодежи, которые только ищут свой путь в жизни, свободу и необычность во всем, даже и в языке. Но во всем должна быть мера. Молодежный сленг заполнил собой обычную речь; жаргонизмы и ненормативная лексика стали неотъемлемой частью речи подростков. Постепенно происходит процесс деградации речи молодежи. Подобная языковая распушенность тормозит детское словотворчество. Конечно, никто не говорит о том, что употребление англицизмов, американизмов, особой компьютерной терминологии и т.п. всегда плохо, но во всем должно быть чувство меры. Компьютер не может, например, заменить нормального человеческого общения, а постоянное использование молодежного сленга и жаргонной лексики, бранных слов и выражений говорит лишь о недостатке речевой культуры всего общества в целом.

Языковая игра (в том числе и в детской речи) характеризуется как вид деятельности, вид творчества, род остроумия; речевое поведение с целью развлечения, забавы; род создания эффекта необычности; ориентация на скрытые эстетические возможности языка; потенциальные слова.

Языковая игра — это явление, в результате которого в процессе обучения развиваются чувство слова, языковое чутье, языковой вкус. Она разрушает стереотипы восприятия, развивает обоюдное творчество речевых партнеров, в целом — лингво-креативные способности человека.

Использованная литература

1. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.
2. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. М., 2004.
3. *Земская Е.А.* Как делаются слова. М., 1963.
4. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.
5. *Шкапенко Т., Хюбнер Ф.* Русский «тусовочный» как иностранный. Калининград, 2003.

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ОБУЧЕНИЕ РЕЦЕНЗИРОВАНИЮ»

В.В. Тихова

Выявленные современной лингвистической наукой зависимости формирования уровней языковой личности от возраста человека и особенности речевого портрета старшеклассника говорят о том, что в 16–17 лет происходит стабилизация и завершение нескольких уровней развития языковой личности человека [Богин 1984: 36]. Индивидуальный речевой опыт старших школьников при этом, по мнению другого исследователя, М.М. Бахтина, «в известной мере может быть охарактеризован как процесс освоения — более или менее творческого — чужих слов». Именно поэтому в юношеском возрасте необходима учебная работа с текстом как в плане наблюдения и освоения позитивных его образцов, так и в плане его продуцирования. Обеспечивает эту работу цикл школьных предметов филологического характера. Они вбирают в свое содержание «всю ширину и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного» [Аверинцев 1979: 372–374] и, кроме того, развивают природный «дар слова».

Разрабатываемый нами элективный курс «Обучение рецензированию» является составной частью системы этих учебных дисциплин профильной школы. Введение его в практику преподавания мотивировано не только законами развития языковой личности, но и существующей ныне стратегией совершенствования школьного образования в области русского (родного) языка, которая обозначена в Обязательном минимуме содержания образовательных программ 2004 г. в виде четырех компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной, культурологической), которые необходимо сформировать у учащихся к окончанию базовой или профильной школы. В связи с этим обучение написанию рецензии, отзыва или эссе — речевых жанров, представляющих собою особую группу вторичных текстов, имеющих критическую направленность, — есть не столько частная задача, которую следует решить в ходе формирования коммуникативной компетенции школьников ради самой этой компетенции, сколько средство, формирующее нравственные начала личности, совершенствующее ее интеллект, духовность, культуру, расширяющее кругозор; развивающее самостоятельность, инициативность; готовящее учащихся к успешной социализации в обществе и др.

Программа и учебные материалы курса лингвистически и методически опираются на базовые вопросы общего языкознания и

психолингвистики, теорию текста, на исследования в области художественного и публицистического текстов как его стилистических разновидностей; на работы, посвященные методике их анализа; исследования разрабатывающие проблемы психологии восприятия и понимания текстовой информации, теории и практики взаимодействия читателя и текстового материала; на теорию развивающего и инновационного обучения русскому (родному) языку; методику развития речи школьников при изучении отдельных уровней языка; методику обучения связной речи и др.

Курс может проводиться параллельно с уроками русского языка, которые ведутся по программам и учебникам русского языка А.Ф. Дейкиной и Т.М. Пахновой, а также А.И. Власенкова и Л.М. Рыбченковой; он рассчитан на два учебных года: 10 класс — 30 занятий (30 часов); 11 класс — 30 занятий (30 часов).

Представим часть содержания программы элективного курса.

10 КЛАСС

ВВОДНЫЙ КУРС

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА. Язык. Функции языка. Речь. Речевая деятельность. Мышление — язык — речь — сознание. Языки мира. Русский язык. Носители языка

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА. Язык — посредник между человеком и миром. Понятие языковой картины мира. Языковая картина мира у носителей разных языков. Языковая картина мира у носителей одного языка. Дух народа. Некоторые особенности языковой картины мира русских школьников.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ. Формирование и становление языковой личности. Объективные представления о языковой личности. Модель речевого портрета. Речевой портрет старшеклассника

УСЛОВИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ. Коммуникативная ситуация. Цели общения. Фатическое и информативное речевое поведение. Фатическая и информативная речь. Четыре группы речевых жанров в зависимости от целей общения. Автор и адресат общения

ЭТИКЕТНОЕ РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ. Типичные проявления речевого этикета. Умение пользоваться этикетными канонами. Лингвоэкология. Речевое манипулирование. Умение противостоять воздействию речевого манипулирования.

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ И ЛИЧНАЯ ПРОБЛЕМА. Речевая агрессия, ее виды. Бытовые и общественные

последствия речевой агрессии. Умения управлять своим речевым поведением в ситуациях речевой агрессии.

УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБЩЕНИЯ — ХОРОШАЯ РЕЧЬ. Признаки хорошей речи. Правильная речь. Языковые нормы. Ошибки, связанные с нарушением норм русского литературного языка. Умения их исправлять.

УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБЩЕНИЯ — КАЧЕСТВЕННАЯ РЕЧЬ. Признаки качественной речи. Богатство речи. Точность речи. Коммуникативная целесообразность речи. Бедность лексического и грамматического строя речи. Ошибки на коммуникативную нецелесообразность речи. Умения их исправлять.

ОСНОВНОЙ КУРС

ТЕКСТ КАК ПРОДУКТ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Связная речь. Основные этапы создания текста. Фазы ориентации, планирования, реализации и контроля. Восприятие текста. Совершенство умений разных видов чтения и слушания.

ТЕКСТ КАК ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ. Понятие текста. Средства связи предложений в тексте. Функционально-смысловые типы текста. Вторичные тексты и их виды.

ЧЕТЫРЕ ГРУППЫ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ. Общие и отличительные черты информативных, императивных, оценочных и этикетных жанров русской речи.

ОЦЕНОЧНЫЕ ЖАНРЫ РУССКОЙ РЕЧИ. Оценочная речь. Нравственно-психологическая суть оценочного высказывания. Место оценочной речи в общении. Коммуникативные ситуации при оценочной речи. Цели, стили жанры оценочной речи.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОРТРЕТЫ УЧАСТНИКОВ ОЦЕНОЧНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ. Автор оценочного высказывания. Виды речевого поведения автора при реализации оценочного высказывания. Адресат высказывания. Виды речевого поведения адресата при восприятии оценочного высказывания. Умение ориентировать свое речевое поведение при создании и реализации критического высказывания.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ОЦЕНОЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Сущность рецензирования. Читательская деятельность. Виды читателей. Читательская позиция. Творческое чтение. Как читать текст, который нужно рецензировать.

ОТЗЫВ КАК ОЦЕНОЧНЫЙ ЖАНР Отзыв как разновидность вторичного текста оценочного характера. Отзыв как структурный элемент писем, книжных обзоров, личных дневников, вступительных статей, мемуаров, повестей, романов и др. Разнообразие коммуникативных ситуаций как условие функционирования разных видов отзыва.

УЧЕБНЫЙ ОТЗЫВ. Особенности коммуникативной ситуации. Признаки учебного отзыва как жанра. Требования к учебной деятельности при создании учебного отзыва. Умения собирать материалы к отзыву.

ИНФОРМАТИВНАЯ И ФАТИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В ОТЗЫВЕ. Их место в его структуре, способы организации. Умения опознавать информативную, фатическую речь и способы их организации.

РЕЧЕВОЕ НАМЕРЕНИЕ И КОМПОЗИЦИЯ ОТЗЫВА. Вступление. Возможные виды микротем вступления. Структурно-типологические разновидности вступления: описание, повествование, рассуждение; отдельные предложения. Логическая и языковая связь вступления с основной частью. Рассуждение — доказательство как доминирующий тип речи в основной части отзыва. Прямое и обратное рассуждение. Требования к формулировке тезисов. Требования к формулировке аргументов. Описание, повествование и рассуждение в роли аргументов к основной части отзыва.

Заключение. Возможные содержательные акценты. Типологическая структура. Языковые средства, обеспечивающие завершение контакта автора с адресатом.

СПОСОБЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ПЕРВИЧНОГО ТЕКСТА В ОТЗЫВ. Виды лаконичного изложения сюжета: сжатый пересказ, пересказ-анализ, пересказ-извлечение. Цитирование, прямая, косвенная, несобственно-прямая речь и их место и роль в отзыве. Умения нормативного и целесообразного использования цитат и пересказов в отзыве.

ОТБОР ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В ТЕКСТ ОТЗЫВА. Текст и подтекст в отзыве.

Лексический строй информативной речи. Слова-термины, обозначающие языковые тропы и фигуры речи. Лексико-семантические группы слов, передающие чувства, сопереживания читателя. Способы наименования писателя и персонажей литературных произведений. Лексические синонимы. Парафраза. Лексический повтор как средство воздействия. Лексический повтор-недочет. Умение приспособлять частотные лексические средства отзыва

друг к другу на уровне словосочетания, грамматической основы предложения, предложения, текста. Умение исправлять лексические ошибки.

Морфологический строй информативной и фатической речи. Прямое и переносное значение личных форм глагола, их место и роль в создании стиля, отражающего личностную позицию автора отзыва. Умения корректного и коммуникативно целесообразного использования грамматических синонимов выражения значения лица, времени, наклонения глагола в тексте отзыва.

Синтаксический строй информативной и фатической речи. Вопросительные предложения, риторические вопросы, вопросно-ответный ход как средства установления и поддержания контакта автора с адресатом. Риторические восклицания как средство информационной речи, передающей чувства и эмоции автора. Назывные предложения как воздействующее и экономное средство передачи информации в отзыве. Синтаксический повтор и его виды. Стилистические фигуры, основанные на повторе: анафора, эпифора, кольцо. Вводные слова и их роль в передаче мыслей и чувств автора, организации текста. Однородные члены предложения как действенное информативное и изобразительное средство. Градация. Обособленные второстепенные члены как средство усиления информативности речи. Умения нормативного и коммуникативно целесообразного употребления синтаксических средств в тексте отзыва.

Приведенная часть программы имеет свое логическое продолжение — обучение написанию рецензии и эссе, осуществляемое в 11 классе. Но рамки данной статьи не позволяют представить программу в полном объеме. Содержание обучения, конкретизированное в учебном пособии, требует, безусловно, обучающего эксперимента. Это осуществляется нами в ряде школ г. Костромы и Костромской области.

Использованная литература

1. *Аверинцев С.С.* Филология // Русский язык: Энциклопедия. М., 1979.
2. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Дисс. ... д-ра филол. наук. Л., 1984.

РИТОРИКА И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Е. Тихонов

Чтобы познать себя, надо идти к другому.

Сократ

Речь — основной рычаг человеческого мышления.

Поль Л. Сопер

Практика показывает, что в российском обществе, в том числе и (в первую очередь) в образовании, сегодня нет ясного понимания истинной роли таких учебных дисциплин, как ***риторика и культура общения в качестве одной из важных основ, способных реально влиять на повышение эффективности образовательной деятельности.*** Свидетельством тому можно считать фактическое отсутствие в абсолютном большинстве наших школ в учебных планах среднего и старшего звена названных предметов.

Как известно, процесс модернизации предусматривает постепенный переход к гуманистическому образованию, основные идеи которого (в одном из вариантов) изложены в концепции научно-гуманистической системы образования (*НГСО. — С.Т.*) [Чурилов 2000, Чурилов 2001]. Одной из целей НГСО является воспитание, «вращивание» культурного человека (человека культуры и человека в культуре) на основе диалога культур. В связи с этим трудно не согласиться с мнением О.И. Марченко: «Ценности и нормы риторики аккумулируют в себе высшие стимулы человеческого поведения, обладают побудительной действенной силой, являются одним из устойчивых универсальных оснований культуры» [Марченко 2002: 11].

Влияние риторики на эффективность образовательной деятельности в целом, а также процесса познания и обучения конкретного учащегося просматривается и в том, что в настоящий момент многие «риторику вновь оценивают как своеобразный генератор идей, способный решить проблемы, связанные с углубляющейся специализацией наук. *Риторика предстает метаязыком гуманитарных наук*» [Марченко 2002: 5].

НГСО в качестве важнейшего результата предполагает «складывание» и появление личности, свободного человека, умеющего действовать в соответствии с обстоятельствами во благо себе, обществу, природе и государству, достигая поставленных целей и решая задачи в кооперации с другими людьми и при этом корректно отстаивая

собственное мнение. Иными словами эффективная реализация целей и задач гуманистического образования (естественно, и в таком варианте, как концепция НГСО), равно как и модернизации образования, возможна лишь при условии всемерного развития в учащемся субъектности и на этой основе становления его как субъекта деятельности.

Мы убеждены, что *риторика помогает растущему человеку*

- *сначала превратиться в соавтора различных значимых с точки зрения культуры речевых произведений разных эпох и народов,*
- *быть и постоянно реализовывать себя в качестве автора собственных риторических текстов, ответственного за слово как действие,*
- *и таким образом и на этой базе постепенно становится автором собственной жизни.*

Эффективность образования (и самообразования) во многом обусловлена тем, как (каким образом) человек мыслит. В свою очередь, действенность мышления в значительной степени определяется тем, насколько в учащемся человеке развита *способность изобретать мысль*.

Какая учебная дисциплина в современной школе в качестве одной из специальных задач рассматривает открытие учащемуся механизмов изобретения мысли (и речи как воплощения мысли в общении) и освоение их школьником? Издревле открытие, исследование и освоение механизмов изобретения мысли — одна из неотъемлемых составляющих риторики как науки и учебного предмета.

С точки зрения *эффективности познания и обучения* одним из важнейших умений и навыков учащегося человека следует считать говорение. В этом смысле *уметь говорить* означает *выражать свои мысли в жанрово оформленном высказывании (в том числе и публично), адекватно соотносясь с ситуацией общения, цивилизованно достигая поставленной цели речевого взаимодействия и эффективно адресно воздействуя на аудиторию (или отдельного слушателя). Качественное становление и совершенствование у любого обучающегося умения говорить в том понимании, которое мы привели выше, также трудно представить себе без риторики.*

Исследователи констатируют: «Общество отучает детей думать, наблюдать, оценивать» [Александрова 2002: 46]. Напомним, что *оценивание собственной деятельности*, в том числе познавательной и

учебной (как, впрочем, и любой иной), *опирается на способность рефлексировать*. Для того чтобы учение и обучение были успешными, необходимо всемерно развивать в учащемся указанную способность и помогать осваивать рефлексиию и как процесс, и в качестве особого жанра. А этому в немалой степени также может способствовать риторика, поскольку рефлексия — один из обязательных этапов риторической деятельности. ***Освоение рефлексии как процесса на уровне достаточно устойчивого навыка и владения специфической жанровой разновидностью риторического текста — одна из задач курса риторики***, что явственно проявляется, например, в такой системе преподавания данного предмета, как риторика диалога (С.А. Минеева). Именно рефлексия в качестве осознанного действия, которое во внешней речи может быть воплощено в особом тексте одноименного жанра, способствует совершенствованию любого конкретного действия, всякой деятельности.

Мы солидарны с мыслью С.А. Минеевой о том, что *учение есть общение*, причем общение в определенной предметно-смысловой сфере. Очень близка нам и позиция И.И. Чурилова, утверждающего, что *вне общения нет образования*. Многовековой опыт доказывает, что любой материал лучше осваивается и присваивается в том случае, когда субъекты образовательной деятельности взаимодействуют не только с позиции своих ролевых функций (учитель — учащийся), но и на уровне личностного (в частности, и межличностного) общения.

Содержание какого предмета в наибольшей степени раскрывает и помогает в практике осваивать механизмы эффективного речевого взаимодействия? Наиболее целенаправленно умению осознанного эффективного речевого взаимодействия и помогают научиться риторика и культура общения. С их помощью человек учится вести диалог по мысли (по выражению С.А. Минеевой).

Практика убеждает, что значимое повышение эффективности учения и обучения достигается тогда, когда в школе (или классе) преподавание риторики сочетается с риторизацией учебного предмета (предметов) или образовательной деятельности во всех ее проявлениях.

«Риторизация — это механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысления организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики». Другими словами, организация культуросообразного диалогового общения на уроке и на внеурочных занятиях и есть риторизация. «Риторизация предполагает преобразование об-

разовательного процесса с помощью методов и способов общения субъектов этого процесса, а также осмысление реальных путей и способов речевого взаимодействия» [Минеева 2002: 131].

Далее исследователь конкретизирует суть рассматриваемого понятия: «*Риторизация предметов* — извлечение гуманитарного потенциала предмета средствами диалогового общения». Извлечение же гуманитарного потенциала любого предмета (в том числе и с помощью его риторизации), думается, *полностью отвечает одному из важнейших принципов современного российского образования* на этапе его всесторонней модернизации — *гуманитаризации*.

Возрождение риторики (о чем многие пишут) в качестве учебной дисциплины, активизация научно-теоретических исследований в области риторики как науки в нашей стране обусловлены и тем, что ситуация в нашем обществе, цели современного российского образования в чем-то схожи, как нам представляется, с условиями и задачами античной системы образования. Вернее, сегодня мы с большим трудом (в большей степени на уровне осмысления и в меньшей — на уровне практики) возвращаемся к тем постулатам античного (в частности древнегреческого) образования, в которых заключается результат образовательной деятельности. Размышляя об особенностях греческой цивилизации и об истории развития риторики и ее роли, С.А. Кириленко справедливо отмечает: «Греческая цивилизация отличалась от современных ей цивилизаций Востока наличием конкурентной социальной среды. Научные и художественные достижения греков обязаны своим развитием духу «агональности» (сопоставительности в личных достижениях с целью выявления силы противников. — С.Т.)... Принцип агональности получил выражение во всех аспектах греческой культуры... Таким образом, *риторика получает развитие и обретает свое место в рамках всеобъемлющей культуры личностных достижений, каковая могла сформироваться только в обществе, признающем за индивидом право на самореализацию и осуществление собственных целей*» [Кириленко 2005: 37; см. также Зайцев 2000: 106 и след.] (курсив наш. — С.Т.).

Наверное, справедливо будет сказать, что наше общество становится обществом личностных достижений, при этом в нем, естественно, возрастает дух соревновательности. Важно, чтобы к своим личностным достижениям люди приходили, одновременно руководствуясь нравственным законом внутри себя, разумом и сердцем, т. е. *на основе культуры сердца, совести и чувства* (по выражению М.М. Бахтина).

Наше государство признает за индивидом право на максимально возможную самореализацию и осуществление собственных целей. Воспитание человека, способного к такой самореализации и к достижению своих целей в цивилизованной форме и с благими (для себя, других, общества в целом и мира природы) намерениями признается одним из важнейших и очень необходимых результатов образования. Следовательно, риторика как жизненно необходимый сегодня учебный предмет должна обрести второе дыхание (вернее, задышать полной грудью) и занять в современной общеобразовательной, средней профессиональной и высшей школе свое достойное место в ряду базовых учебных дисциплин. И если это произойдет не на словах, а на деле, то это позволит реально повысить эффективность образовательной деятельности в целом, а также процессов познания и обучения у отдельного учащегося.

Использованная литература

1. *Александрова О.М.* Проблема воспитания речевой (коммуникативной) культуры в процессе обучения русскому языку // Русский язык в общеобразовательной школе: программы и учебники. Материалы круглого стола. Москва, 14 декабря 2001 г. М., 2002.
2. *Зайцев А.И.* Культурный переворот в Древней Греции VIII–V вв. до н.э. СПб., 2000.
3. *Кириленко С.А.* Культурологические аспекты становления риторики в эпоху античности // Риторика в системе коммуникативных дисциплин / Санкт-Петербургский государственный горный институт (технический университет) (Записки Горного института. Т. 160. Ч.1). Ч.1. СПб., 2005. С. 36–39.
4. *Марченко О.И.* Риторика как феномен культуры. — Диссертация ... доктора философских наук. СПб., 2001.
5. *Минеева С.А.* Проблемы и трудности риторизации // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания. Материалы XI научно-практической конференции. 10–11 ноября 2002 года. / Под ред. Минеевой С.А. Пермь, 2002. С. 131–134.
6. *Чурилов И.И.* Концепция как форма развития современного образования. Ключевые идеи гуманистического образования. Серия: Новое содержание школьного образования: культурно-философские основания. В помощь учителям и администраторам. Пермь, 2000.
7. *Чурилов И.И.* Основы развития научно-гуманистической системы образования. Курс лекций на I сессии II Школы развивающего обучения ГКОН-ЗУУНЦ. Пермь: ЗУУНЦ, 2001.

О РОЛИ РИТОРИКИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ: АНТИЧНОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Е.Б. Тихонова, С.Е. Тихонов

Революционные изменения в образовании — дело не новое и, как свидетельствует история, весьма длительное [Чурилов 1997, Чурилов 2001]. Мы знаем, что день сегодняшний — это время интенсивного преобразования в российском образовании, именуемого модернизацией всей его системы. Поэтому, прежде чем вести разговор о роли риторики, целесообразно привести рабочее определение, того, что понимается нами под терминологическим сочетанием модернизация образования.

Модернизация образования — достаточно длительный процесс глубоких изменений во всех сферах образовательной деятельности, целью которого является, прежде всего, качественное улучшение результатов образования и воспитания как по отношению к конкретной личности и ради нее, так и в отношении общества (поколения/поколений) в целом;

процесс, результатом которого должно быть становление гуманного высоконравственного образованного человека,

способного с максимальной пользой для себя и для общества (на основе осознания необходимости и ощущения себя гражданином страны) реализовать свой человеческий (в том числе и творческий (и, в частности, научный), производственный) потенциал и соответственно свои интеллектуальные и физические возможности самостоятельно и в цивилизованном взаимодействии на основе кооперации с другими людьми.

Невольно задаешься вопросом: возможно ли достичь обозначенного результата (т. е. эффективно выполнить цели и задачи модернизации образования) без преподавания риторики в школе?

Сравнивая цели и задачи образования времен античности (и, прежде всего, древнегреческого) с теми, которые стоят перед российской школой (в самом широком смысле этого слова) сейчас, можно прийти к выводу, что они во многом подобны. И тогда, и в настоящее время общество хотело и хочет получить «на выходе» культурного свободного нравственного образованного человека с развитой способностью и желанием действовать, владеющего соответствующими способами действия и имеющего навык эффективного уважительного взаимодействия с другими для решения все усложняющихся в современном мире задач.

С этой точки зрения считаем возможным в какой-то степени сопоставить роль риторики как учебной дисциплины в эпоху античности и в сегодняшней России.

Свой взгляд на условия и события, способствовавшие зарождению риторики, предлагает *М.Н. Пряхин*: «Можно предположить, что <...> *три необходимые каждому свободному гражданину способности — умение читать, хорошо говорить, логически мыслить* — стали основанием для классической системы образования в античности.

Имеется в виду тривиум (грамматика, *риторика* и диалектика). *Без знания этого набора из трех предметов, основы основ свободных искусств, человек не мог быть полноценным гражданином* <...> Поэтому античный тривиум — органически построенная система обучения свободного гражданина в правовом обществе» [Пряхин 2005: 64–65] (курсив и иное выделение в цитате наши. — *Е.Т., С.Т.*).

Вчитавшись, невольно приходишь к мысли о том, что многие составляющие расцвета риторики в эпоху античности в чем-то близки тем условиям, которые складываются в современном нам обществе, в том числе и в *России конца XX — начала XXI века*. Нашему социуму с момента начала перестройки и по настоящее время *свойственны*, например, следующие факторы, так или иначе обуславливающие его развитие:

- 1) наличие конкурентной социальной среды; 2) признание за индивидом права на самореализацию и осуществление собственных целей (во всяком случае, подобное право везде официально декларируется); 3) появление все большего числа инициативных людей, стремящихся самостоятельно управлять собственной жизнью; 4) наличие и активное совершенствование системы выборов; 5) восставление в их истинном смысле таких форм публичного обсуждения и решения социально значимых проблем, как *дума* (практика действия государственных дум разных уровней), народные собрания, митинги и т.п.; 6) возрождение суда присяжных и соответственно новый виток совершенствования судебной практики и других демократических институтов в целом; 7) достаточно сложный процесс становления правового государства, 8) «приобретение» на этой основе прагматическим аспектом риторики ведущего значения, а также 9) осмысление многими людьми искусства речи в качестве полезного знания, которое дает возможность завоевать место в обществе и в какой-то степени обеспечить свое будущее, потому что реалии жизни требуют умения цивилизованно отстаивать свою позицию.

При этом нетрудно предположить, что благодаря наличию и воздействию перечисленных и многих других факторов *начинают*

— с одной стороны, активно исследоваться различные вопросы (как теоретические, так и практические), связанные и с самим речевым существованием (и, конечно, с «публичной речевой жизнью») общества, и в связи с этим с различными разновидностями публичной речи (в том числе и юридической, в частности);

— с другой стороны, совершенствоваться практика публичного говорения в различных сферах общественно полезной человеческой деятельности (с возрастанием ее объема).

Таким образом, можно, очевидно, заключить, что *при названных условиях должно активизироваться* (и действительно активизировалось) *развитие риторики в качестве и науки, и процесса, и учебной дисциплины.*

При рассмотрении проблем взаимодействия человека с другими людьми, в данном случае не столько с позиций филологии или психологии, сколько в философско-культурологическом аспекте, С.А. Минеева, опираясь на мнение одного из самых авторитетных специалистов в этой области знаний, пишет: «Наиболее распространенными, трагическими по результатам, являются отношения подчинения. За этими отношениями — определенное мировоззрение: *монологический догматизм.* Известный философ и культуролог М.С. Каган отмечает, что длительное время в отношениях между народами, религиями, классами, эпохами, цивилизациями преимущественно господствовала «власть силы», а не «сила духа», поэтому диалогические контакты настоящего с прошлым были эпизодическими и не могли еще стать прочными, долговременными направляющими культурного процесса. Человечество по общему уровню своего материального и духовного развития пока еще не готово к обретению подлинного «единства многообразия» [Минеева 2005: 52].

При этом очень важными для подтверждения мысли

— о настоятельной необходимости риторического образования и, таким образом,

— повышения уровня риторической образованности с целью совершенствования общей (в том числе и речевой) культуры каждого человека и культуры взаимодействия с помощью речи (на основе языковых и речевых средств) в обществе в целом, а значит

— развития диалогической культуры отдельной личности и социума, а также значении риторики,

представляются приводимые исследователем слова М.С. Кагана: «Перефразируя <...> изречение Сартра, что **человек** — это существо «приговоренное к свободе», я сказал бы, что **ныне человечество «приговорено к диалогу»**. Осуществление этого приговора — дело каждого из нас [цитируем М.С. Кагана также по изданию: Минеева 2005: 52] (курсив в цитате наш. — *Е.Т., С.Т.*). Преодоление монологического догматизма в сфере образования, в образовательной деятельности, реальное вступление в эпоху диалогизма в обучении и воспитании — одна из самых насущных задач. Именно в ее решении могут наилучшим образом помочь наиболее передовые образовательные технологии — технологии развивающего обучения — и риторика в качестве учебного предмета. Косвенно это обусловлено и тем, что риторика зародилась как дисциплина, предметом которой стали, прежде всего, закономерности и механизмы ведения диалога, способности отстаивания своей точки зрения в процессе речевого взаимодействия.

В связи с этим *уместно вспомнить* и о *майевтике* в качестве базового во времена античности особого способа организации обучения, строящегося на диалоге, *которая*, по справедливому утверждению многих исследователей, *считается сегодня основой всех ныне существующих рефлексивных методик*.

Это важно еще и потому, что *майевтика и риторика*, осмысленные исходя из реалий современного общества, а также состояния и целей российского образования, *могут помочь в решении еще одной важной задачи — оптимизации педагогического общения*. Мы уверены, что это очень необходимо, поскольку, как пишет З.С. Селкова, «для школьника педагогическое общение — основная форма общественно-деятельностного освоения мира» [Педагогическая риторика 2001: 13]. Необходимость оптимизации общения (в том числе и педагогического) совершенно справедливо подчеркивает *Е.Г. Гимпельсон*: «Сегодня остро ощущается дефицит доброжелательных, конструктивных отношений между вступающими в общение людьми, что заставляет исследователей изучать проблемы *риторической культуры и гармонизации диалога...*». При этом *гармоничный диалог* понимается «... как *коммуникативное сотрудничество на основе толерантности и поддержания психологического баланса, позволяющее собеседникам испытывать взаимную радость и удовлетворение от общения*» (курсив и подчеркивание в цитате наши. — *Е.Т., С.Т.*). И далее: «Негласный договор о сотрудничестве между участниками диалога

возможен, если им знакомы сценарии речевого поведения, обслуживающие повторяющиеся ситуации социального взаимодействия и известные речевые жанры» [Гимпельсон 2001: 19]. Именно риторика и культура общения (как уже апробированный цикл дисциплин) способны помочь учащемуся освоить наиболее актуальные в процессе познания и обучения, а также в жизни в целом речевые жанры, сценарии речевого поведения и ситуации социального взаимодействия.

Все сказанное выше дает основание еще раз утвердиться в следующем: *1) риторика во всех своих ипостасях, а также риторическая (ораторская) практика в своих этически, логически и эмоционально позитивных проявлениях имеют глубокие исторические корни и культурологические (а также, конечно, философские) основания, заложенные в эпоху античности; 2) риторика как учебный предмет — очень важная составляющая современного образовательного процесса, без которой достичь целей и решить задачи модернизации образования, на наш взгляд, весьма сложно (если вообще возможно).*

Использованная литература

1. Гимпельсон Е.Г. Жанровая компетентность как средство гармонизации диалога // Риторика диалога: проблемы исследования и освоения в школе и вузе. Тезисы докладов на Всероссийской сессии-научно-методической конференции. Пермь, 3–5 декабря 2001 г./ Под ред. Минеевой С.А. Пермь, 2001. С. 19–21.
2. Минеева С.А. Риторика диалога: категориальный аппарат (проблемы и противоречия развития) // Риторика в системе коммуникативных дисциплин / Санкт-Петербургский государственный горный институт (технический университет) (Записки Горного института. Т. 160. Ч.1): Ч.1. СПб., 2005. С. 52–54.
3. Педагогическая риторика: Уч. пособие под ред. Н.А. Ипполитовой. М., 2001.
4. Пряхин М.Н. Риторика в системе тривиума (к проблеме определения понятия «риторика») // Риторика в системе коммуникативных дисциплин ... Ч.1. СПб., 2005. С. 63–65.
5. Чурилов И.И. Кризис традиционной системы образования и пути его преодоления. Пермь, 1997.
6. Чурилов И.И. Основы развития научно-гуманистической системы образования. Курс лекций на I сессии II Школы развивающего обучения ГКОН-ЗУУНЦ. Пермь, 2001.

О ПРОБЛЕМЕ ОТНОШЕНИЙ РИТОРИКИ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Филиппова

12 декабря 1944 года — знаменательная дата для предмета, который должен учить студентов «мастерству произнесения устных и письменных художественных текстов». Он в **обязательном** порядке вводится во все учебные планы «факультетов языка и литературы» как «практикум выразительного чтения и культуры устной речи». То есть должен ставить целью изучение приемов, способов, метода «перевода» различных по жанру письменных текстов (риторических и художественных) в звучащее слово. Это, естественно, предполагало такую организацию дела, которая давала возможность, кроме групповых занятий (лекций и семинаров), работать со студентами индивидуально, поэтапно, постепенно раскрывая и совершенствуя технику словесного взаимодействия, сознательный подход к процессу рождения и воплощения русской речевой интонации в различных речевых жанрах. Воспользоваться этими знаниями и умениями специалист смог бы как в будущей педагогической, исполнительской, так и в научно-риторической практике.

Обязательность и необходимость такого «практикума» продиктована была той тяжелейшей обстановкой, в которой находилась все еще воевавшая страна, но уже призывавшая в первую очередь собрать все эмоциональные ресурсы для восстановления своей многонациональной культуры и экономики. Без самого «дешевого» и самого «дорогого» средства и материала, каким является «выразительное» слово, было просто не обойтись. Победы в тылу и на фронтах лишний раз стали тому доказательством. То, что было сохранено и развито перед войной наукой, школьным образованием, искусством в области живого звучащего слова, стало действительно «грозным оружием». К тому времени мы владели умением организовывать демократично-мобильную лекционно-концертную работу. В эту сферу деятельности были вовлечены самые авторитетные ученые-филологи, самые популярные исполнители театра и литературной эстрады. Разнообразие выступлений поражает: авторские встречи, рассказчики-сказители, чтецы, исполнители концертов-дуэтов, мелодекламаторы, хоровые чтения, театрализованные литературные концерты, театры одного актера, разные формы лекций — от «лекции-беседы» до выступлений перед массовой аудиторией. Звучащее слово опиралось на надежный

научно-методический фундамент. Выразительность питается и использует проблемные исследования Б. Модзалевского, Ю. Тынянова, М. Цявловского о Пушкине, В. Виноградова, В. Гиппиуса, В. Перверзева о Гоголе, Л. Гроссмана о Достоевском, Б. Эйхенбаума, Н. Гудзия о Толстом, К. Чуковского о Некрасове, А. Лосева об античных мифах. Издается альманах «Литературное наследие», публикующий, например, до сих пор актуальные исследования Ю. Соколова о фольклористике. Выходит учебник Л. Тимофеева и К. Поспелова по теории литературы и т.д. Без этих имен не обходится творческая практика таких мастеров художественного слова, как В. Аксенов, Г. Артоболевский, А. Закушняк, А. Шварц, Г. Качарян, Я. Смоленский, В. Яхонтов, В. Качалов, И. Ильинский, О. Озаровская, В. Сержников, и многих, многих других. Организованы десятки самостоятельных кружков и секций, в которые вовлечены многочисленные любители русского звучащего слова. Проводятся конкурсы и олимпиады чтецов-рассказчиков, о которых пишет центральная пресса как о важной государственной политике. Сделано очень много для появления **научной дисциплины**, изучающей выразительность устной, письменной и звучащей речи.

Но «дьявол таится в подробностях». И одна из этих «подробностей» — административная заорганизованность процесса обучения и воспитания выразительной интонации и ее реализации читателем-слушателем. Наркомпрос РФ утвердил единый **стандарт** для **всех** школ и высших учебных заведений, исключаяющий всякий творческий подход, профориентацию и маневренность. От средних образовательных учреждений и гуманитарных институтов потребовали **стабильную** программу с точным указанием, **кого** из авторов изучать, **когда** и сколько необходимо выделять часов на классика-реалиста и от каких идейно-тематических положений отталкиваться в трактовке произведения при демонстрации выразительных средств его стиля. Так отпала необходимость в «Выразительном чтении» как научной дисциплине. Оно стало использоваться лишь как **цитата** на уроках-лекциях по литературе. Во-вторых, учебно-методические пособия должны были отмежеваться от риторики и декламации как «могущих разрушить новую конкретную задачу» и «преследующих узкие профессиональные цели», которые часто «опираются на случайные и трудно объяснимые положения, полны противоречий и к тому же чрезвычайно устарели» (И. Блинов 1946: 4). Рекомендовалось искать источники и связи выразительного чтения с устным народным творчеством, театром, искусствоведением.

Так был нарушен живой исторический процесс развития большинства речевых жанров, рассчитанных на общение «без четвертой стены». Кстати, в это же время подвергся мощной негативной критике театр Яхонтова, создающий свою драматургию и выразительные средства спектаклей как риторически-художественную речь. Создатель жанра обвинялся в формализме, излишнем внимании к тону, звукописи, ритмике, интонации, в повышенной эмоциональности, в желании «играть слово», в активном стремлении по-своему трактовать и использовать текст, в своем праве монтировать разностилевою литературу для всестороннего **исследования**, а не декларации темы, выносимой слушателю на обсуждение-диалог, в выборе этих самых тем, в «излишней театрализации» слова и так далее и тому подобное. Автору-исполнителю, создателю жанра, это стоило жизни.

Об «объяснительном чтении», его задачах и наработках великих педагогов — В. Острогорском, В. Шереметьеве, Д. Коровякове и др., знающих секреты воспитания русской речевой интонации, по причине «старорежимности» просто не упоминалось. А значит, не представлялась возможность создать методику воспитания авторской личности, владеющей приемами выразительности просветительско-художественной речи. И при всех благих порывах чиновников от педагогики говорить, а тем более учить будущих граждан, общество культуре звучащего слова — в быту, профессиональных отношениях, искусству быть читателем и слушателем — стало нерационально и бессмысленно. И первый же учебник, а за ним немногочисленные методические разработки (вплоть до 60–80-х годов они почти не обновлялись) сразу же обнаруживают невнятицу и расплывчатость в определении **задачи** «практикума», отсутствие **метода** работы над авторским текстом. Студентам лишь «позволялось правильно и с пользой для себя ориентироваться в круге многочисленных вопросов, связанных с выразительным чтением и культурой устной речи и содействовать развитию культуры и мастерства устной речи по преимуществу в области произнесения художественных произведений». **Как** это делать, **какими** способностями и техникой при этом обладать, **на каком** специальном материале преподавать даже не обсуждалось. «Стабильность» и «чрезвычайное устарение» риторики и декламации оставляли за скобками фундаментальные вопросы науки о выразительном чтении. Принципы выбора научно-риторических и художественных текстов для публичного общения в условиях конкретной речедеятельности — на уроке, лекции, диспуте, выступление

в конкурсе чтецов и на эстрадных подмостках и т.д. Вопросы специфики построения действия в «изобретенных» текстах — например, А.С. Пушкин «Мои замечания об русском театре»: «Сии великие люди нашего времени, носящие на лице своем однообразную печать скуки, забот и глупости, неразлучных с образом их занятий, сии всегдашние передовые зрители, нахмуренные в комедиях, зевающие в трагедиях, дремлющие в операх, внимательные, может быть, в одних только балетах, не должны ль необходимо охлаждать игру самых ревностных наших артистов и наводить лень и томность на их души, если природа одарила их душою?» И у того же Пушкина создание действия в «сочиненном» фрагменте:

Театра злой законодатель,
Непостоянный обожатель
Очаровательных актрис,
Почетный гражданин кулис,
Онегин полетел к театру,
Где каждый, вольностью дыша,
Готов хлопнуть *entrechat*,
Обшикать Федру, Клеопатру,
Моину вызвать для того,
Чтоб только слышали его.

Не попадают в «практикумы» и исследования способов создания «сюжета» у автора-исполнителя и чтеца-рассказчика, жанров, где используется музыка, приемы хорового чтения, пародии, специфики и различий процесса рождения автора-рассказчика и посредника между писателем, исполнителем и слушателем. Это те «киты», на которых стоит методика работы над звучащим словом. Вместо нее сплошные «требования», «должны», «необходимо», «разрешить», «не использовать» и т.д. Но они не заменяют обучение «процессу речи, превращающему простое словоговорение в подлинное, продуктивное и целесообразное действие» (К. Станиславский. 1959: 450).

Но чем больше методисты открещивались от риторики в поиске формально-технических приемов рождения органичной интонации, чем добросовестнее вычерчивали параллели между ораторской и художественной речью, чем активнее выводили поэтическое слово за границы красноречия (а под поэтическим словом мы, конечно, понимаем не стихи, а демократичное, стилистически яркое, авторское

обращение к читателю-слушателю), тем больше стремление «убеждать» (главная цель риторического слова) заменялось желанием «бороться». Борьба за литературную норму, за словарное богатство, за неприкосновенность орфоэпических законов, за приоритет мысли над чувством слова, идеи над способами ее «подачи», за объединение жизненной интонации и романтики социалистических буден — да мало ли за что можно бороться?.. Не случайно большая часть учебных пособий для педагогических институтов так и озаглавлена: «Борьба писателя за собственное слово», «Борьба за слово актера», «Учащаяся молодежь в борьбе за действующую систему занятий по культуре и мастерству устной речи» (Н. Блинов: 42). Но парадокс состоял в том, что чем больше боролись за выразительность, тем менее авторитетным становился в высших гуманитарных заведениях этот предмет, так и не занявший в учебном процессе подобающее ему место. Он уже тогда, то переводился в факультатив, то становился, как сегодня бы сказали, «клубом по интересам», то ограничивался самостоятельными смотрами-конкурсами чтецов. Возникло множество мифов. До сих пор подавляющее большинство свято убеждено в том, что чтецы-рассказчики рождаются в стенах театральных школ, а не в университетах, что «актерствование» синоним «выразительности», что метод действенного анализа, уже известный в послевоенные годы, убивает эмоциональность исполнителя, что индивидуальная речь автора несовместима с восприятием оригинальности стиля широкими народными массами. Хотя дело обстоит с точностью до наоборот. С любви и знания языка, с сознательного его изучения, с практической стилистики, то есть с культуры речи, необходимо было начинать создавать науку и «практикум» выразительного чтения, технику и мастерство — совершенствовать с развития внутренних и внешних элементов словесного взаимодействия. Бережно выращивать в себе автора-словотворца, знающего, что значит «идти от себя», шаг за шагом приближаясь к автору. И все это для того, чтобы соблазнить и убедить слушателя в том, что в процессе **совместного** творчества читателя-исполнителя-слушателя можно расшифровать авторский замысел научного или художественного текста, реализовать вариант «единственно возможного порядка единственно возможных слов» (Л. Толстой). Но вместе с объяснительным чтением, риторикой и декламацией тогда было «выплеснуто» и выразительное чтение.

Казалось бы, для чего сегодня искать связи между этими научными дисциплинами, анализируя учебные пособия шестидесятилет-

ней давности? Риторика реабилитирована, активно развивается, а выразительность авторского слова — дело вкуса. Тем более что красивую и правильную речь редко услышишь в быту, аудиториях и кабинетах, концертах и СМИ.

Образцовое научно-художественное слово — дело трудоемкое: «Фабрику звезд» не создать, исполнителей не наштампнешь. Секреты большинства речевых жанров потеряны и ушли вместе с именами их создателей. Не выходят специальные журналы и сборники о лаборатории мастеров выразительного слова. А если и выходят, то такими маленькими тиражами, что теряются в потоке гляцевых, рыночных изданий. Сведения о корифеях разбросаны по страницам мемуарной литературы и не собраны, не проанализированы. Погибло большинство грамзаписей из-за несовременности звуконосителей. Новые методические пособия о воспитании речевого мастерства не созданы. Нельзя же ограничиваться утилитарными рекомендациями по развитию речи у детей или узких специалистов. Необходимо проследить эволюцию методики на базе науки о словесном взаимодействии. Только так можно совершенствовать собственное речевое мастерство. Или хотя бы приблизиться к нему. Начав с себя, вырастив в себе руководителя учебным процессом, стать авторитетом, влиятельной личностью, исследователем и творцом. Не только радеющим, пишущим и говорящим о повышении читательского интереса (тем более что он у нас сегодня явно не на высоте) или о речевой выразительной культуре, но чувствующим и по мере сил формирующим, по меткому выражению В.Г. Костомарова, «языковой вкус эпохи».

Использованная литература

1. *Пушкин А.С.* Собрание сочинений М., 1959. Т. 3, т. 15.
2. *Толстой Л.Н.* Собрание сочинений М., 1983. Т. 7.
3. *Станиславский К.С.* Собрание сочинений М., 1959. Т. 3.
4. *Костомаров В.Г.* Культура речи и стиль. М., 1960.
5. *Костомаров В.Г.* Языковой вкус эпохи. СПб., 1999.
6. *Блинов Н.Я.* Выразительное чтение и культура устной речи. М., 1946.

ОСОБЕННОСТИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (На примере слов «жадность» и «жалость»)

Ж.И. Фридман

Можно выделить три формы существования значений в сознании человека.

1. Языковое значение (вербальное, знаковое, символическое) — формируется на «чувственной базе языка как системы специфических квазиобъектов (знаков)». Здесь значение спроецировано на слово или другой знак, «приписано ему». Это позволяет не только отделить само значение от конкретной ситуации, но и совершать с ним операции как с «внешней» данностью.

2. Предметное значение — существует на чувственной базе перцептивного образа. В отличие от языкового предметное значение предполагает обязательное присутствие реального предмета в действительности или воображаемой форме.

3. Ролевое значение — существует на чувственной базе компонентов самой действительности (например, социальные нормы и социальные роли) [Психолингвистические проблемы семантики 1983: 11].

И.Н. Горелов, К.Ф. Седов различают понятия «значение» и «смысл». Под значением они понимают объективно сложившуюся в ходе истории общества систему связей, которая стоит за словом [Горелов, Седов 2001: 59]. Значения отражаются в словарных толкованиях. Например, значение слова *стул* будет следующим: предмет мебели, представляющий собой специальное приспособление для сидения одного человека, имеет спинку, но не имеет подлокотников. Смысл — это «индивидуальное значение слова, которое связано с личностным субъективным опытом говорящего и конкретной ситуацией общения» [Там же]. Так, лексема *стул* в сознании различных людей имеет неодинаковое смысловое наполнение. И.Н. Горелов, К.Ф. Седов подчеркивают, что любой смысл всегда ситуативен. Слово *веревка* в ситуации, когда нужно перевязать торт, будет иметь иной смысл, нежели в ситуации, когда речь идет о повешенном [Там же].

Как считает В.В. Виноградов, «вне зависимости от данного его употребления, слово присутствует в сознании со всеми его значениями, со скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность» [Виноградов 1986: 14]. Значение слова в

сознании называют психологически реальным [Гришук 2002, Фридман 2005А]. Под психологически реальным значением мы понимаем «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка. Это тот объем семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических признаков» [Стернин 2005: 5].

Для исследования психологически реального значения слова была разработана следующая методика [Фридман 2005Б, 2005В: 320–321]:

1 этап — проведение свободного ассоциативного эксперимента с исследуемым словом,

2 этап — семемная интерпретация ассоциатов,

3 этап — распределение семантических компонентов по семантическим признакам,

4 этап — семемная атрибуция семантических признаков и семантических компонентов,

5 этап — моделирование психологически реального значения.

Покажем описанную методику на примере анализа значений слов «жадность» и «жалость».

ЖАДНОСТЬ

(500 ии; 36 отказов)

Стремление к наживе:

- проявление качества: деньги 100 (деньги 84, богатство 7, клад 2, золото 6, копейка 1), еда 22 (хлеб 12, конфеты 5, еда 3, шоколад 1, хлебные крошки 1);
- субъект проявления качества: скряга 30, Плюшкин 7, жмот 6, еврей, Скупой рыцарь 4, жлоб 3, олигарх, богач, жид, собака на сене 2, вор, депутат, «кулак», люди, мышь, ребенок, три толстяка, ханжа, эконом 1;
- родовой признак: 55 (скупость 32, алчность 18, накопительство, нахальство, скарденность, скупердяйство, стяжательство 1);
- противоположное качество: щедрость 3;
- вызываемая эмоция: зло 11 (зло 10, злость 1), отвращение 4, жалость 2, презрение 1;
- оценка: порок 26, грех 7, не уважаю 4, не порок, плохо, тупость 3, глупость 2, губит человека, некрасиво, противно 1;

- причины проявления качества: эгоизм 7 (эгоизм 5, для себя 2), характер 6, бедность 5 (бедность 3, мало 2), корысть 5, убеждение 2, бизнес, вредность, зависть, коварство, малодушие, недоверие, привычка, скрытность, слабость 1;
- символ: большой живот 1;
- результат: одиночество 2.

Психологически реальное значение слова «жадность» следующее:

Жадность — (356 исп.). Стремление людей 56 к наживе 55, предполагающее тягу к деньгам 100, нежелание делиться едой 22, причиной выступает эгоизм 7, характер 6, бедность, корысть 5, убеждение 2, бизнес, вредность, зависть, коварство, малодушие, недоверие, привычка, скрытность, слабость 1; оценивается негативно 48, позитивно 3, вызывает зло 11, отвращение 4, жалость 2, презрение 1; типичным носителем данного качества является Плюшкин 7, Скупой рыцарь 4, собака на сене 2, три толстяка, мышь 1; противоположно щедрости 3, приводит к одиночеству 2, ассоциируется с большим животом 1.

ЖАЛОСТЬ

(820 ии; 53 отказа)

1. Чувство 21 сострадания 84 к кому / чему-либо:

— форма проявления: сочувствие 170 (слезы 86, сочувствие 66, глаза, соболезнование 2, ком в горле 1 и т.д.), забота 26 (помощь 13, плач 4, забота 3, нежность, плакать 2, беспокойство, поддержка 1), великодушие 19 (милосердие 16, милостыня 2, великодушие 1), любовь 13, ласка, объятья 2, дружба 1;

— причина: доброе сердце 27 (доброта 19, доброе сердце 4, сердобольность 1 и т.д.), несчастье 13 (горе, несчастье 4, беда 3, крик 2);

— объект: животные 50 (котенок 16, животные 15, шенок 12, бездомные собаки 7), слабый человек 39 (слабость 28, к слабому 10, беспомощность 1), дети 34 (ребенок 18, дети 15, детдом 1), бедный 26 (нищий 13, бедный 9, нищенка 4), больной человек 29 (к больным 8, боль 7, инвалид, калека 5, болезнь 3, раненый 1), старики 11 (старики 8, старость 3), падший человек 5 (к падшему 3, алкаш, падшие 1), птицы 5, одинокий человек 4, бомж 3, жертва 3 (жертва 2, пострадавший 1), люди 3, к себе 2, враг, сирота, убогие 1 (убожество 1), угнетенные 1;

— результат: ненависть 3, обида 2;

— противоположное отношение: жестокость 3 (жестокость 2, грубость 1), оскорбление 1;

— оценка: унижение 22 (унижение 19, презрение 2, оскорбительна, снисхождение 1), плохо 9, низость, нас погубит 4, не приемлю 3, глупость 2, удел слабых, хорошо 1;

— субъект: врач, женщина, священник 1;

— вызываемый образ: мыльная опера, «Шинель» Гоголя 1.

2. Печаль, сожаление: *грусть 4, скорбь, тоска 2, бессилие, волнение, горечь, нельзя, переживание, печаль, сожаление, тревога 1.*

Психологически реальное значение слова «жалость» следующее:
Жалость — 1. (656 исп.). Чувство 21 сострадания 84, предполагающее сочувствие 170, заботу 26, великодушие 19, любовь 13, ласку 4, дружбу 1; противоположно жестокости 3 и оскорблению 2, причиной возникновения этого чувства является доброе сердце 27, несчастье 13 другого, адресована животным 50, слабым 39, детям 34, больным 29, бедным 26, старикам 11, падшим, птицам 5, одинокому человеку 4, бомжу, жертве, людям 3, самому себе 2, врагу, сироте, убогим, угнетенным 1; может вызвать ненависть 3, обиду 2, оценивается негативно 44, позитивно 1; носителем выступает врач, женщина, священник 1; наблюдается в мыльной опере, в «Шинели» Гоголя 1.

2. (16 исп.). Печаль 16.

Проведенное исследование позволяет выявить несколько параметров значения слова.

Одним из них является *яркость*. Под яркостью значения понимается относительная степень осознаваемости данного значения носителем языка. Яркость значения определяется экспериментальными приемами и отражается процентом испытуемых, назвавших или подтвердивших существование данного значения в их языковом сознании. Так, из двух значений лексемы *жалость* значение «чувство сострадания к кому/чему-либо» подтверждено большей частью испытуемых (97,6 %) и может быть охарактеризовано как значение с высокой степенью яркости, а значение «печаль» подтвердили только 2,4% информантов, что позволяет охарактеризовать его как значение с низкой степенью яркости.

Другим признаком значения слова является степень *оценочности*. Степень оценочности определяется количеством опрошенных, которые дали положительную или отрицательную оценку исследуемого понятия. Чем больше таких опрошенных, тем выше степень оценочности слова. Например, понятию «жадность» дали оценку 51 человек, что составляет 14,3% от всего количества полученных реакций. Следовательно, степень оценочности слова «жадность» невы-

сокая. Понятию «жалость» дали оценку 55 человек (6,7% от общего количества реакций). Следовательно, степень оценочности слова «жалость» тоже невысокая.

Использованная литература

1. *Виноградов В.В.* Русский язык: Грамматическое учение о слове: Уч. пособие / Отв. ред. Г.А. Золотова. М., 1986.
2. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. Уч. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2001.
3. *Гришук Е.А.* Абстрактная лексика в языковом сознании (экспериментальное исследование языкового сознания старшеклассников): Дис. ... канд. филолог. наук. Воронеж, 2002.
4. Психолингвистические проблемы семантики / Отв. ред. А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович. М.: Наука, 1983.
5. *Стернин И.А.* Концепт и значение: какому виду сознания они принадлежат? // Язык и национальное сознание: Вып. 7 / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж, 2005. С. 4–10.
6. *Фридман Ж.И.* К вопросу о психологически реальном значении слова // Актуальные проблемы коммуникации и культуры: Вып. 2. Международный сборник научных трудов. М. Пятигорск, 2005. С. 335–340.
7. *Фридман Ж.И.* Социально-психологическая лексика в языковом сознании // Язык и национальное сознание: Вып. 7 / Науч. ред. И. А. Стернин. Воронеж, 2005Б. С. 53–58.
8. *Фридман Ж.И.* Гендерные и возрастные особенности психологически реального значения слова «родина» // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции: Ч. I. / Науч. ред. А.Д. Черенкова. Воронеж, 2005 в. С. 320–325.

УПОТРЕБЛЕНИЕ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ И ИХ ПРОИЗВОДНЫХ В УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ

Н. Харшладзе

В преподавании русского языка иностранцам глаголы движения всегда считались одной из наиболее трудных тем. В то же время в вузах изучение этой группы глаголов как особой темы в основном ограничивается словами, часто употребляемыми в разговорной речи и публицистике в своих первичных значениях передвижения. Но, как показывает анализ текстов, используемых при обучении студентов филологических специальностей, глаголы движения и их производные используются в учебно-научных текстах по методике обучения (русскому языку как иностранному) со средней частотностью 1 глагольная словоформа на лист (то есть на 2 страницы) книги*. Глаголы анализируемой нами группы, употребляющиеся в научном стиле речи, можно разделить на несколько подгрупп на основании их значения и формы.

Первую, причем низкочастотную, подгруппу, представленную единичными употреблениями, составляют глаголы движения в своих прямых первичных значениях, например: *Необходимость в корректировочном курсе фонетики возникает, если учащийся, ранее изучавший русский язык у себя в стране, приезжает для повышения квалификации или завершения образования* [Методика 1990 б: 54].

Вторая группа, еще менее частотная, — глаголы движения, употребляющиеся во вторичных значениях, отражающих разные виды перемещения в пространстве, например: *При произнесении мягких согласных язык переходит в положение, характерное для произношения гласного [и]*.

Следует отметить, что глаголы в переносном значении в анализируемых текстах употребляются весьма редко, то есть наблюдаются единичные случаи их использования, например, в составе фразеологизмов в текстах по литературоведению: *Значит, эффективнее идти другим путем — не от слухового образа к двигательному, а, напротив, от двигательного к слуховому* [Методика 1990 б: 52].

Третью подгруппу, высокочастотную (около 90%), составляют глаголы, по большей части приставочные, омонимичные глаголам движения. Среди их значений преобладают следующие: 1) путь рас-

* Нами не принимаются в учет фразы, приводимые авторами филологических работ в качестве примеров анализируемого материала, если только эти фразы сами по себе не извлечены из научных текстов.

суждения, принятия решения: *Несмотря на вариативность самой «номенклатуры» общедидактических принципов и расхождения в их трактовке, стремление вывести из них принципы обучения языку (...) очевидно* [Методика 1990 а: 81]; *Одни исследователи полностью отрицают эту связь, другие переносят методы и приемы изучения незнакомого языка на практическое изучение языка иностранцами-нерусистами, что, конечно, неправомерно* [Методика 1990 а: 82]; *Интересные свидетельства, хотя и применительно к родному языку, приводит М. Р. Львов* [Методика, 1990 а: 80]; 2) осуществление действия (обозначенного существительным): а) производимого действующим лицом: *Диалогическая речь: уметь вести диалог на профессиональные темы: диалог-расспрос, диалог-беседу, диалог-дискуссию* [Шукин 1984: 132]; *[Консультации бывают групповыми и индивидуальными.] Первые чаще всего проводятся кафедрами практики русского языка; и по существу являются формой проведения дополнительных занятий...* [Шукин 1984: 116]; б) происходящего само по себе (или как бы само по себе): *Лекции проходят в форме беседы* [Шукин 1984: с. 115]; *Достижение практической цели происходит с опорой на предшествующий речевой опыт, так как подавляющее число слушателей имеют начальную подготовку* [Шукин 1984: 29]; *Иначе говоря, логика отбора и подачи сведений о разных сторонах языка должна совпадать с логикой построения системы, и значит, эти две логики не должны входить в противоречие* [Методика 1990 а: 84]; *Таким образом, на занятиях по русскому языку в условиях краткосрочного обучения речь может идти а) о цели каждого занятия...* [Шукин, 1984: 27]; *Только такое чтение будет экономным с точки зрения затрат и усилий и будет приносить читающему удовлетворение* [Методика 1990 б: 129]; 3) развитие или перемена состояния ситуации: а) производимые действующим лицом (лицами): *Поставив звук в изолированном виде или в звукосочетании (слоге), надо как можно скорее переходить к работе со словом и целым высказыванием* [Методика 1990 б: 54]; *...Необходимо вначале поставить осуществление данной операции под контроль сознания, затем, включая эту операцию в более сложную систему, мы постепенно переводим ее на более низкие уровни сознания* [Методика, 1990 а: 88]; б) производимые без воли (или как бы помимо воли) какого-либо лица: *При этом, — писал он [Л.В. Щерба], — едва ли не самым правильным будет начинать с сознательного владения языком, которое по мере употребления постепенно переходит в бессознательное* [Методика 1990 а: 87]; 4) причина: *Необходимо избегать ассоциации между словами и еди-*

ничными предметами, что приводит к подмене видового значения слова родовым [Методика 1990 б: 62]; 5) определение сферы действия и места и объема в ней явления, обозначенного существительным: а) производимое действующим лицом: *По этой причине работе над лексической стороной речи на всех этапах обучения русскому языку отводится исключительно большое место* [Методика 1990 б: 59]; ... *В прямых методах системность преподнесения языковых фактов сводилась к выбору последовательностей, отражающих меру возможной развернутости изучаемых лексико-грамматических структур* [Методика, 1990 а: 83]; *Ведущей считается практическая цель, предполагающая владение языком на конец обучения в границах, близких к уровню владения языком его носителями* [Методика 1990 б: 208]; б) устанавливающееся в силу естественных причин или как бы в силу таковых: *В работе со слушателями курсов общего типа на лекционные курсы отводится меньше времени* [Шукин 1984: 115]. [*Как бы ни был важен этап презентации слова, он, однако, представляет собой лишь первый шаг в процессе обучения лексике*]. *Его задача сводится к созданию ориентировки для последующих действий со словом* [Методика 1990 б: 66]; *Аспектизация обучения, однако, тесно связана с комплексным характером занятий в целом, что означает взаимосвязанность и взаимобусловленность всех видов речевой деятельности и аспектов языка при ведущей роли одного из них* [Шукин 1984: 110]; 6) достижение определенной цели, меры, объема: а) устанавливаемое действующим лицом: *Данные об объеме усвоенного словаря и уровне, достигнутом в развитии навыков, следует доводить до сведения учащихся...* [Методика 1990 б: 68]; *Уровень усвоения должен быть доведен до мгновенного безошибочного узнавания соответствующих синтаксических структур* [Методика 1990 б: 131]; б) определяемых естественными или как бы естественными причинами: *Ясно, что такая организация работы не может привести к экономному зрелому чтению* [Методика 1990 б: 131]; 7) присоединение, включение, добавление: а) производимое действующим лицом: *В одной из своих работ Бодуэн де Куртене замечает, что системность вносится в языковые явления человеческим разумом...* [Методика 1990 а: 85]; *Что касается дозировки слов на одно занятие, то рекомендуется вводить от 7 до 20 единиц за урок в зависимости от их трудности и этапа обучения* [Методика 1990 б: 131]; *Упражнения должны быть ситуативно отнесенными* [Методика 1990 б: 74]; б) происходящее само по себе или как бы само по себе: *К репродуктивным упражнениям относятся, например, вопросно-ответные*

*упражнения, в которых учащиеся дают «свободные» ответы на вопросы [Методика 1990 б: 76]; ...Ни одна единица какого-либо яруса не может быть исключена (каждая из них связана с единицами смежных ярусов, входит в состав следующего)... [Методика 1990 а: 85]; 8) пересечение границы, отсоединение: а) производящееся действующим лицом: *Следуя избранному подходу, автор выходит за рамки рассмотрения методики обучения лишь практическому курсу русского языка...* [Шукин 1984: 115]; б) происходящие сами по себе или как бы сами по себе: *Тут-то артикуляционные операции начинают становиться собственно навыками, уходя из сферы сознания* [Методика 1990 б: 53]; б) признак, присущий объекту исследования: *Рассматриваются основные, наиболее актуальные вопросы курса, их обсуждение носит дискуссионный характер* [Шукин 1984: 115]; 9) приемлемость объекта: *Для наглядной семантизации слов лучше всего подходят специальные учебные пособия...* [Методика, 1990 б: 62]; 10) профессионально обусловленное (терминологическое) значение: *Поэтому учащиеся незаметно переносят в русскую речь типичные произносительные особенности родного языка, прежде всего особенности его системы и нормы* [Методика 1990 б: 51]; 11) другие значения, например: *Таким образом, каждая изучаемая грамматическая форма должна быть проведена через этап подготовительных упражнений* [Методика 1990 б: 78]; *Прибегая к семантизации при помощи антонима, надо постоянно помнить о многозначности и приводить семантизирующий антоним в таком контексте, в котором вводится новое слово...* [Методика 1990 б: 64].*

Четвертую подгруппу (около 10%) составляют глаголы, образованные от глаголов движения морфологическим, обычно префиксальным способом, но не омонимичные им. В четвертой подгруппе есть слова, паронимичные глаголам движения с приставками, ср.: *избегать, исходить* (сов. вид) *весь город / избегать* (несов. вид) *осложнений; исходить* (несов. вид) *из предположения*; но большинство глаголов имеют ясно видимые формальные отличия, например: *превосходить, происходить*. В одних случаях для них характерны те же значения, что и для третьей подгруппы, например: *По существу в историко-литературной перспективе новации их были не так уж новы, зато пришли ко времени* [История 1989: 145] (приемлемость объекта); *Достижение практической цели происходит с опорой на предыдущий речевой опыт, так как подавляющее число слушателей имеют начальную подготовку* [Шукин, 1984: 29]; *На практике, особенно при обучении взрослых, работа на отдельных этапах производится в ре-*

дущированном виде и очень редко полностью (осуществление действия); *Мы исходим из того, что...* [Методика 1990 а: 77] (путь рассуждения); *Поляки бессознательно стремятся произносить русские согласные как аффрикаты* [Методика 1990, б: 51] (профессионально обусловленное значение). В других случаях глаголы четвертой группы выражают иные значения: *Исключение теоретического материала из практического курса наносит ущерб филологам-русистам...* [Шукин 1984: 29]; *Найдите в тексте цитату о...* [Методика 1990 б: 130]; *В каких отношениях между собой находятся произношение (...) и слуховой образ соответствующего звука?* [Методика, 1990 б: 52]; *избегать ошибок*.

В некоторых видовых оппозициях глагол несов. вида омонимичен приставочному глаголу движения, а глагол сов. вида нет, ср.: **прибегать — прибежать / прибегать — прибегнуть**.

Для иностранных учащихся наиболее характерны следующие специфические типы ошибок при употреблении глаголов движения и их производных в русской научной речи: а) смешение глаголов движения во вторичных значениях: *Студентов перенесли* (вм. *перевели*) *на следующий курс*; б) смешение приставок: **внести вред** (вм. **принести, нанести**); в) смешение паронимов, например: **прибежать к семантизации** вм.: **прибегнуть**; г) нарушение сочетаемости омонимичных глаголов под влиянием глаголов движения, например: **перейти из одного этапа в другой** вм.: **перейти от одного этапа к другому**.

Анализ текстов и ошибок учащихся показывает, что глаголы движения вместе со своими производными должны изучаться в качестве особой группы в курсе русской научной речи для иностранных студентов. Но в силу высокого разнообразия их значений работу над этой группой целесообразно вести не комплексно, а рассредоточить задания по мере ввода этих глаголов в обучение. Однако уже в начале курса необходимо дать своего рода «установочное занятие», показав на примере ограниченного количества слов основные подгруппы этой группы и те трудности, которые таит в себе ложная аналогия между ними.

Использованная литература

1. Методика преподавания русского языка как иностранного / Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. М., 1990 а.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов: (Включенное обучение) / Под ред. А.Н. Шукина. М., 1990 б.
3. Шукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. М.: Рус. яз., 1984.

НОМО LOQUENS В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ РИТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

М.С. Хлебникова

Формирование коммуникативной культуры учащихся и студентов по-прежнему продолжает оставаться одной из актуальных проблем современной отечественной педагогической науки. Становление модели идеального речевого поведения, именуемого **риторическим идеалом**, в коммуникативном сознании учащихся представляется одной из важнейших и конечных задач современного коммуникативного образования. Для того чтобы разработать эффективную модель изучения и формирования категории «риторический идеал» в коммуникативном сознании учащихся, необходимо решить некоторые теоретически значимые вопросы. Остановимся на следующем: определим специфику категорий «языковая», «речевая», «коммуникативная» личности в современной лингвистике.

В языкознании понятие «**языковая личность**» (далее ЯЛ) трактуется неоднозначно. Выделим некоторые подходы к пониманию и изучению.

1) **Формально-структурный подход** (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов): ЯЛ как набор языковых (речевых) «способностей, умений, готовностей» воспринимать и производить высказывания [Караулов 2004].

2) **Личностный подход**: ЯЛ изучается с позиций разных типов личности — этнокультурологических, социокультурных, психологических (О.Я. Гойхман, Ю.Е. Прохоров).

3) **Языковой подход**: ЯЛ с точки зрения типов речевой культуры, языковой нормы (О.Б. Сиротина, Кочеткова Т.В.), а также с позиций представлений и норм, заключенных в значениях слов, — словарная личность (В.В. Карасик), этносемантическая (С.Г. Воркачев).

2) **Когнитивный подход**: ЯЛ через призму ментальных образований (концептов), функционирующих в сознании человека говорящего (Д.С. Лихачев, Г.Г. Слышкин).

4) **Коммуникативно-прагматический подход**: ЯЛ как личность, проявляющая себя в коммуникации, воздействующая на собеседника посредством определенных речевых средств и приемов общения (вербальных и невербальных); в рамках этого подхода можно выделить частную разновидность — институциональный аспект рассмотрения ЯЛ, реализующийся через изучение разных социолингвистических типов дискурсов (педагогического, религиозного, научного,

политического, медицинского, бытийного (в т.ч. бытового) и др.) (В.И. Карасик, В.В. Красных и др.).

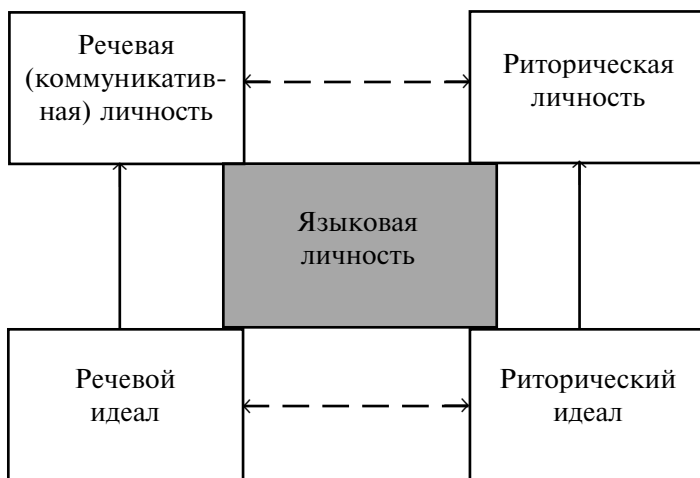
Необходимо также отметить, что в последнее время в работах, посвященных проблеме ЯЛ, часто встречается понятие «**речевая личность**». Причем не всегда эти категории исследователями разграничиваются и нередко используются как синонимичные и взаимозаменяемые, хотя язык и речь, личность и индивид далеко не одно и то же. Попытку разграничения этих понятий предпринимали разные исследователи, в том числе В.И. Кодухов: «Человек выступает в своей сущности и поведении как отдельная особь (индивид) с ее личными качествами и как представитель (как член) общества с его личностными качествами» [Кодухов 1995: 14]. Ученый обозначил следующие критерии для разграничения «языковой» и «речевой» личностей. **Языковая личность** — это интралингвистический уровень владения языком, его литературной нормой и стилями (добавим, что ЯЛ представляет собой некую парадигму знаний и представлений о языке, его структуре и принципах функционирования, это пассивный уровень реализации). **Речевая личность** — это использование языка для выражения и передачи конкретного содержания и самовыражения; не модели языка, а речевые образцы и речевое поведение говорящего [Кодухов 1995: 15], т. е. речевая личность — реальная личность, реализующая себя в реальных коммуникативных актах, выбирающая и осуществляющая те или иные (в зависимости от конситуации) стратегии, рече-поведенческие тактики и средства общения, по-другому: реализовавшаяся в общении ЯЛ — это личность пассивно-активная, потенциально деятельностьная. Речевые личности реализуются в рамках тех или иных институциональных дискурсов. Некоторые исследователи, например В.В. Красных, выделяют также еще один уровень в системе «*homo loquens*» (человек говорящий) — **коммуникативная личность**, под которой автор понимает «конкретного участника конкретного коммуникативного акта, реально действующего в реальной коммуникации» [Красных 2001: 151]. На наш взгляд, выделение данного типа *homo loquens* может быть чисто условным, т. к. коммуникативная личность (по Красных) существенно ничем не отличается от личности речевой. На этом основании мы будем рассматривать эти понятия как взаимозаменяемые, при этом не игнорируя указанной выше точки зрения исследователя. В многообразии представлений о современном «человеке говорящем», выделяем еще один уровень — **личность риторическая**. Чем же она

отличается от языковой и речевой (коммуникативной)? Под риторической личностью будем понимать личность, *активно и результативно* (конструктивно) реализующую себя в реальных коммуникативных актах, успешно выбирающую и осуществляющую те или иные (в зависимости от конситуации) стратегии, рече-поведенческие тактики и средства достижения *прагматического эффекта (цели)*, т. е. это следующая ступень реализации личности речевой (коммуникативной). Другими словами, риторическая личность — это личность, не только демонстрирующая высокий культурно-коммуникативный уровень социализации, а личность *воздействующая*.

Высшей формой выражения речевой (коммуникативной) и риторической личностей будет их реализация в соответствии с требованиями, предъявляемыми к идеальному речевому поведению. Соответственно, высшей формой выражения речевой (коммуникативной) личности является **речевой (коммуникативный) идеал**, а риторической — **риторический идеал**. Кратко охарактеризуем содержание понятий.

Под **речевым, или коммуникативным, идеалом** будем понимать идеальный образец речевого поведения личности, сложившийся для институционального типа дискурса (педагогический, медицинский, политический и др.). Речевой идеал представляет некое представление речевой личности о том, чему она должна соответствовать в общественных оценках и представлениях. **Риторический же идеал** — это некий универсальный совокупный эталон национального речевого поведения образованных людей, принадлежащих к конкретной культуре. Риторический идеал отражает наиболее общие характеристики и требования, предъявляемые к речевым идеалам, по-другому — это образ, связанный с успешной речевой деятельностью во всех значимых областях общественной жизни, это система неких универсалий, максимум идеального речевого поведения (постулаты вежливости, такта, одобрения, симпатии, интереса, кооперации, толерантности и др.).

Итак, многообразие современного «человека говорящего» уже нельзя выразить одним понятием «языковой личности». Очевидно, что категория ЯЛ является основной, базовой, организующей иерархические отношения между другими личностными типами: речевой (коммуникативной), риторической личностями и идеалами. Схематично многообразие homo loquens (человека говорящего) можно представить следующим образом.



Языковая личность — предмет, изученный современным языкознанием хотя и неоднозначно, но многомерно; категории же «речевая» и «риторическая» личности еще только предстоит изучить. Очевидно, что приоритетными направлениями исследований в этом отношении станут отнюдь не чисто лингвистические, а «прикладные» речеведческие и педагогические. Педагогический аспект реализации этой проблемы связан с тем, что современное общество выдвигает определенные требования к человеку-гражданину, и задача коммуникативного образования — сформировать в школьнике имиджевый образ, речевое поведение, востребованные обществом, т.е. личность риторическую, воздействующую, успешно организующую коммуникацию в разных сферах общественной жизни в соответствии с требованиями, предъявляемыми к национальному риторическому идеалу. Это тесно связано также с гражданским воспитанием, особенно актуальным в любое переходное время.

Использованная литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 4-е изд. М., 2004.
2. Кодухов В.И. Речевая личность: уровни познания и уровни речи // Разноразное речевое развитие языковой личности: Материалы межвузовского семинара, 27 января 1995 г. СПб.: Образование, 1995.
3. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М., 2001.

РИТОРИКА И КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ В ШКОЛЕ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

Н.М. Царевская

Умение демонстрировать высокую культуру общения в целом и культуру делового общения в частности — важнейшие требования нашего времени. Резкое снижение культуры поведения и общения подрастающего поколения и населения в целом, падение культуры речи, тенденция к распространению жаргона и просторечия во всех сферах общества, увеличение употребления вулгаризмов, нецензурных выражений, рост эмоциональности общения в целом, заметное снижение речевого и общекультурного уровня средств массовой информации — все это заставляет педагогов, российскую интеллигенцию бить тревогу.

Одним из путей решения этой проблемы является организация обучения детей, подростков корректному и эффективному общению. В Воронежской области ведется большая научно-методическая работа по повышению культуры речи и культуры общения в регионе. В школе сейчас появился важный, интересный и необходимый в современном обществе предмет — культура общения.

По инициативе кафедры теории и практики коммуникации Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования с 1997 г. в Воронежской области с 1 по 11 класс во всех школах введена программа «Культура общения» как предмет региональной компетенции. Создан учебно-методический комплекс пособий по этому предмету под редакцией И.А.Стернина, 12 учебных пособий для учащихся и 5 пособий для учителей предмета «Культура общения». Школа предоставляет детям прекрасную возможность овладеть знаниями, умениями и навыками по культуре общения.

Я преподаю этот предмет уже 7 лет. Основная цель обучения учащихся культуре общения — формирование у них адекватного коммуникативного поведения как члена определенной национально-культурной общности. Адекватное коммуникативное поведение — это такое коммуникативное поведение, которое соответствует принятым для определенного типа ситуации нормам и является эффективным. Таким образом, учащиеся должны освоить этикетные нормы общения (Как надо? Как принято?), правила и приемы эффективного речевого воздействия (Как лучше? Как эффективней?).

У учащихся должна сформироваться совокупность национальных норм и традиций общения. Эти нормы и традиции формируются путем подражания учащимися наблюдаемым образцам, путем индивидуальной коммуникативной практики человека, его личного опыта общения и взаимодействия с людьми, а также в процессе целенаправленного обучения — последнему способствует предмет «Культура общения».

Программа предмета «Культура общения» представляет собой целостный курс, построенный с учетом возраста учащихся и развивающий идею изучения культуры общения от более простых, легко «обучаемых» форм к более сложным. Общая концепция обучения культуре общения, реализованная в программе: от освоения элементарных навыков культуры поведения и общения в начальной школе через освоение этикетных норм поведения и общения в средних классах к освоению правил и норм эффективной коммуникации в старших классах.

Обучение культуре общения с 1 по 11 класс строится по концентрическому принципу с учетом интересов и потребностей учащихся определенного возраста:

1–4 классы — элементарные навыки поведения и общения, опора на изучение языковых форм правильного общения;

5–8 классы — навыки поведения и общения, отвечающие нормам цивилизованного, культурного общества;

9–11 классы — навыки эффективного общения и представление о роли и месте общения в жизни личности и общества.

Содержание программы соответствует возрасту и интересам детей. Так, если при изучении норм этикета и речевого этикета для учащихся 5–6 классов актуальны такие этикетные ситуации, как приветствие, прощание, поздравление, посещение гостей, то в 8–9 классах значительное внимание уделяется актуальным темам для этого возраста: этикет внешнего вида, мода и имидж, знакомство с противоположным полом, общение с родителями, основы делового общения.

Невозможно выделить темы, которые наиболее интересны учащимся. Каждый урок, наполненный содержанием, которое касается анализа общения и поведения детей, не проходит бесследно. Как сказала выпускница 9 класса, победительница регионального «Фестиваля риторики» Улдуз Алиева: «Урок культуры общения — самый важный урок XXI века. Именно здесь мы учимся быть компетент-

ными людьми. Он позволяет быть хорошо осведомленными в области общения. Это самый любимый и интересный урок, где каждая тема наполнена таким познавательным и полезным содержанием. Особенно законы общения, принципы бесконфликтного общения, способы речевого воздействия. Полученные знания на уроках культуры общения позволяют мне увереннее чувствовать себя в жизни, уметь контролировать и анализировать различные ситуации и общаться бесконфликтно. Ведь счастье или несчастье человека зависит от взаимоотношений с людьми».

Приятно слышать на перемене возгласы детей: «Ура! Сейчас у нас культура общения». Учебные пособия для учащихся значительно облегчают работу. Удобно работать на уроке с учебником, где уже подобраны задания, вопросы, тексты для анализа по определенной теме. Выделен теоретический материал, что позволяет учащимся не конспектировать новые понятия, правила, законы. Для сильных учащихся предусмотрен дополнительный материал.

Дети с удовольствием работают с предложенным материалом в учебниках, который соответствует их возрасту, проблемам, интересам.

Наибольших успехов учащиеся достигают в 7 классе, при изучении раздела риторики: искусство публичного выступления. С каждым уроком я наблюдаю прогресс и в речи учащихся, и в логичности изложения информации, и в умении уверенно выступать перед аудиторией. Ведь многие дети отказываются отвечать у доски на некоторых уроках. А на уроках культуры общения мы учимся преодолевать страх и выступать уверенно.

Своими впечатлениями о полученных знаниях дети делятся с родителями. Приятно слышать, как мои ученики обучают нормам этикета, правилам произношения многих слов своих родителей.

Из своего опыта я могу сделать следующие выводы:

- Уроки культуры общения важны для современного учащегося.
- Дети на уроках культуры общения впервые обращают внимание на ошибки в своем поведении и общении и учатся их анализировать.
- Культурный уровень детей, систематически изучающих культуру общения, постепенно повышается.
- Дети на уроках открывают для себя понятие и практические возможности эффективного общения.

А самое главное то, что для многих детей этот предмет становится любимым, а это значит, что будет хороший результат, культура общения и поведения в нашем обществе станет выше, будут в нашем обществе полноценные культурные люди.

УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (к вопросу о содержании дисциплины «Основы речевой коммуникации»)

Е.П. Черногрудцева

«Основы речевой коммуникации» является дисциплиной, предваряющей изучение блока учебных предметов, объединенных специализацией «Риторика». Данная дисциплина носит в основном теоретический характер. Однако ее содержание совмещает в себе значительный объем теоретических сведений и материал практического характера.

Одним из основных разделов в курсе основ речевой коммуникации является «Речевая деятельность и ее виды». Вопросы, связанные с данным разделом, изучаются в ходе лекций, а также на практических и лабораторных занятиях.

Лекции предполагают изучение теоретических положений, связанных с данной темой, на практических занятиях рассматриваются конкретные характеристики речевой деятельности и ее видов как одного из видов общественной деятельности человека. Лабораторные занятия, проводимые в рамках изучения данного раздела, посвящены знакомству студентов со способами совершенствования каждого из видов речевой деятельности.

Приведем примеры таких упражнений.

1. Упражнения, направленные на совершенствование навыков чтения

1) Работа с текстом по интегральному алгоритму.

Интегральный алгоритм — это последовательность правил, позволяющих упорядочить и организовать процесс чтения, делая его более эффективным. Он действует на весь текст в целом, его цель — защита мозга от избыточной информации.

Блоки алгоритма:

1. Наименование читаемого источника
2. Автор
3. Выходные данные
4. Основное содержание: тема, главная идея, проблемы
5. Фактографические данные
6. Новизна материала, его критическая оценка
7. Возможность использования на практике

Методика освоения интегрального алгоритма

1. Ежедневно медленно читайте 1–2 газетные статьи. В процессе чтения «укладывайте» информацию в блоки, держа листок с блоками перед собой. По окончании чтения закройте глаза и мысленно проверьте заполнение всех блоков алгоритма.

2. Ежедневно читайте 1–2 статьи как можно быстрее, уже не глядя на схему алгоритма, но представляя его себе мысленно. Изложите содержание статей вслух в соответствии с алгоритмом.

2) Работа с текстом по дифференциальному алгоритму.

Дифференциальный алгоритм — это последовательность правил, позволяющих облегчить понимание и усвоение содержания текста. Его суть — в выделении основного смысла текста или его отрезка.

Блоки алгоритма:

1. Выделение ключевых слов в каждом смысловом отрезке текста. Ключевые слова несут основную смысловую нагрузку. К ним не относятся служебные части речи. Иногда абзац вообще может не содержать ключевых слов.

2. Составление смысловых рядов — словосочетаний или предложений, которые состоят из ключевых слов и некоторых определяющих и дополняющих их вспомогательных слов. Смысловые ряды помогают понять истинное содержание абзаца, являясь его сжатым содержанием и основой для выделения доминанты текста. На этом этапе текст преобразуется количественно — сжимается.

3. Выявление доминанты — основного значения текста, которое возникает в результате перекодирования прочитанного содержания с опорой на ключевые слова и смысловые ряды. Это этап качественного преобразования текста. Мозг как бы формулирует сообщение самому себе, придавая ему наиболее удобную и понятную форму.

3) Упростите предложения, отбросив избыточные слова:

1. *Налицо незаконное растаскивание государственного имущества.*
2. *Перед своей смертью он долго болел.*
3. *Существующие расценки за-*

вышены. 4. Надо пропагандировать обмен имеющимся опытом. 5. Надо подать соответствующее заявление о предоставлении ему жилплощади. 6. За реальным ходом качественного выполнения принятого решения был установлен четкий контроль со стороны администрации.

4) Прочитайте текст за 10 секунд, ни разу не возвращаясь к уже прочитанным словам:

Японская фирма «Котото» выпускает пластмассовые гвозди, которые не намагничиваются, не ржавеют и легко распиливаются. Обычный цвет таких гвоздей молочно-белый, но с помощью специальных красителей им можно придать любой цвет. Гвозди из пластмассы хорошо входят в дерево. Забивать пластмассовые гвозди обычным молотком нельзя, нужно использовать специальные пневмомолотки (Московская правда — 1987—27 мая).

Методика чтения текста по дифференциальному алгоритму.

Осваивая технику дифференциального алгоритма, следует читать текст с карандашом в руках три раза. При первом прочтении надо подчеркнуть только ключевые слова. Второе чтение — построение смысловых рядов, которые удобнее записывать на отдельном листе. В третий раз читаются смысловые ряды, на основе которых выявляется основное значение текста — доминанта.

2. Упражнения, направленные на совершенствование навыков слушания

1) Прослушайте короткий текст один раз и как можно быстрее оцените следующие за ним утверждения как истинные или ложные, закрыв при этом ответы к тесту.

Текст:

Торговец только что выключил свет в магазине, когда появился какой-то человек и потребовал денег. Владелец открыл кассу. Содержимое кассы было собрано, и грабитель поспешно скрылся. Полицейский был извещен незамедлительно.

Утверждения:

1. Человек появился сразу после того, как владелец выключил свет в магазине.
2. Грабитель не требовал денег.
3. Владелец магазина собрал содержимое кассы.
4. В кассе были деньги, но не сказано, сколько.
5. В событиях принимал участие полицейский.

Ответы к тесту:

1. Ложно, так как «торговец» не обязательно «владелец магазина».

2. Истинно, так как не сказано, что «человек, который потребовал денег», и «грабитель, который поспешно скрылся», — одно и то же лицо.

3. Ложно, так как не сказано, кто именно собрал содержимое.

4. Ложно, так как «содержимое» — не обязательно деньги.

5. Ложно, так как полицейский был извещен только после грабежа.

2) Игра «Слуховые ассоциации». Всем играющим предлагается закрыть глаза и внимательно прислушиваться к происходящему вокруг. Ведущий тем временем, используя всевозможные предметы, производит различные звуки в течение 1–2 минут, не произнося никаких слов. Затем участникам предлагается открыть глаза и написать небольшой связный рассказ (с героями и сюжетом), описав то, что они представляли, слушая звуки (для выполнения данного упражнения можно использовать аудиозаписи различных «звуковых картинок», сделанные заранее).

3. Упражнения, направленные на совершенствование навыков письма

1) Составьте и напишите автобиографию от лица Буратино, Снегурочки, Золушки, Дюймовочки, Шурика («Операция «Ы» и другие приключения Шурика»), Железного Дровосека («Волшебник Изумрудного города») или др. известного персонажа.

2) Возьмите в качестве основы сказку «Колобок», «Курочка Ряба», «Синяя Борода», «Волк и семеро козлят», «Русалочка» или какую-либо другую и перепишите ее в жанре триллера, блокбастера, мелодрамы, исторического романа, детектива, фэнтези или др.

4. Упражнения, направленные на совершенствование навыков говорения

1) Игра «Интервью»: дома составьте 7–10 вопросов на выбранную вами тему. Будьте готовы к тому, что каждый из вас побывает и в роли корреспондента, и в роли интервьюируемого.

2) Опишите, не называя имени, какого-либо героя мультфильма, художественного фильма, известного персонажа художественного произведения. Постарайтесь сделать это так, чтобы остальные догадались, о ком идет речь.

3) Подготовьте и произнесите двухминутную побуждающую речь на одну из следующих тем: «Пользуйтесь услугами нашей фирмы!», «Эту выставку следует посетить», «Дома должен быть порядок», «Получить хорошее образование — это важно» и т.д.

4) Подготовьтесь к самопрезентации.

На наш взгляд, выполнение таких упражнений заложит необходимую практическую базу для последующего формирования более сложных риторических навыков, навыков эффективного общения.

АМЕРИКАНСКИЙ ПРЕЗИДЕНТСКИЙ ДИСКУРС КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Л.С. Чикилева

Президентский дискурс представляет собой разновидность политического дискурса. Президентский дискурс используется как вербальная форма проявления власти, как средство воздействия на большую аудиторию не только внутри страны, но и в международном масштабе. Для президентского дискурса характерны черты, некоторые из которых будут рассмотрены ниже.

Как при порождении президентского дискурса, так и при его интерпретации большую роль играет установка на узнавание. Отличительной чертой президентского дискурса является его ритуализированность. Это означает, что может сообщаться относительно старая информация, однако изменяется риторическая модальность и экспрессивные акценты. Приведем пример из речи Р. Рейгана, произнесенной у горы Вернон, посвященной Дж. Вашингтону: *George Washington was gifted with the vision of the future. He dreamed America could be a great, prosperous and peaceful nation, stretching from ocean to ocean. He hoped the deliberations at Philadelphia would end with a declaration of our independence. He even designed and presented a drawing of a new American flag to Betsy Ross — 13 stripes and a circle of white stars on a field of blue.* В приведенном примере практически нет новой информации — все американцы с детства знают о заслугах Дж. Вашингтона. Тем не менее оратор еще раз подчеркивает прозорливость Вашингтона, его умение предсказать великое будущее Америки, а также личный вклад первого президента в разработку государственной символики. Представляется неслучайным выбор места произнесения речи, так как сама обстановка способствует усилению прагматического эффекта.

Ментальная модель американского президентского дискурса представляет собой интегрированную структуру, содержащую различные аспекты дискурса, в частности прагматический. Прагматическое понимание текста представляет собой приписывание высказываниям участниками дискурса определенных целей и общей прагматической интерпретации. Президентский дискурс имеет определенные цели и характеризуется постоянным набором речевых актов, представляющих собой прагматическую структуру дискурса, которая отражает его ритуальный характер. В президентском дискурсе значимым является не только содержание, но и наличие определен-

ных частей, выполняющих прагматические функции. Устойчивый набор речевых актов, образующих прагматическую структуру президентского дискурса, может рассматриваться как культурно обусловленный. Такими постоянными речевыми актами в прагматической структуре американского президентского дискурса являются следующие: анализ политической и экономической ситуации в стране, обозначение целей администрации в экономической и политической областях, подтверждение приверженности администрации традиционным американским ценностям, обещание успеха, призывы к нации поддержать курс президента, самоидентификация американского народа как избранного свыше носителя идей справедливости, просвещенности и свободы, укрепление имиджа сильного президента, подтверждение партнерских и дружественных отношений с другими странами.

Приписывание одним и тем же речевым актам разных функций участниками и непосредственными получателями дискурса объясняется различием этнической когнитивной модели США как у самих американцев, так и у их оппонентов. Ментальная модель положительной самопрезентации отражает образ США как избранного свыше носителя свободы, борца за справедливое дело, жертвы терроризма, защитника своих ценностей в борьбе против реального и возможного врага. Другая этническая модель США-агрессора строится на предшествующем историческом и политическом опыте, военных действиях США в Ираке, Югославии, Афганистане и некоторых других странах. Следовательно, этнические когнитивные модели несут не только знания о конкретных событиях, но и оценочные суждения об этих событиях, влияющие на восприятие и понимание этих речевых актов.

Привлечение к интерпретации дискурса понятия фрейма и сценария, разработка стратегий понимания дискурса привели к созданию теории интерпретации дискурса на основе его ситуационной стратегической модели, которая объединяет в рамках стратегического подхода разные аспекты дискурса: широкий коммуникативный аспект его производства и восприятия, указывающий не только на языковой, но и на социальный характер дискурса (контекстная модель), общие, индивидуальные и групповые варианты его восприятия (частная и общая модели), свидетельствующие об имеющемся в нем общем, индивидуальном и групповом социальном, историческом, культурном и прочем опыте носителей языка в данном языко-

вом сообществе. Прагматические, пресуппозиционные, стилистические, риторические и функциональные аспекты дискурса как фрагмента мира также находят отражение в ситуационной ментальной модели. Стратегический характер модели позволяет ей актуализировать различные смысловые оттенки дискурса. Этот стратегический характер модели представляется достаточно продуктивным для изучения американского президентского дискурса. В соответствии с теорией ситуационных моделей в обработке дискурса его понимание соотносится прежде всего с пониманием коммуникативной ситуации. Модель представляет собой когнитивный коррелят такой ситуации. Обладая свойством подвижности, модель дискурса включает новую информацию об изменениях в коммуникативной ситуации, что является возможным источником информации о социальных условиях дискурса, его участниках, их статусе и цели.

Одной из основных частей комплексной когнитивной модели дискурса является его семантическая (тематическая) структура, дающая абстрактное семантическое описание глобального содержания и глобальной связности дискурса. Схематическая структура задает общую форму дискурса и его семантическое содержание. Такая схематическая структура присуща и президентскому дискурсу. В структуре президентского дискурса есть такие эксплицитные маркеры развития темы, как первый абзац, в котором излагается тематика всего выступления; промежуточные абзацы, служащие подзаголовками и делящие главную тему на подтемы, и заключительные абзацы, в которых обобщается сказанное.

Рассматривая характерные черты американской нации, необходимо отметить, что американцы являются большими патриотами своей страны, они не одобряют какие бы то ни было критические замечания в адрес чего-либо американского. Опросы общественного мнения, постоянно проводимые в США, показывают, что примерно три четверти американцев испытывают чувство гордости за свою страну. Анализ американского президентского дискурса показывает, что в нем используется концепт патриотизма в качестве одного из средств оказания прагматического воздействия на аудиторию. Апеллируя к чувству патриотизма, оратор создает благоприятный фон для восприятия речи, вызывает эмоциональный отклик у аудитории, повышает доверие к своим словам. Приведем в качестве примера фрагмент из публичного выступления Дж. Буша старшего по поводу нападения войск С. Хусейна в Персидском заливе: *These valiant*

Americans were ready at a moment's notice to leave their spouse, their children to serve on the front line halfway around the world. They do... I am proud of my country and its firm stand against in human aggression. I am proud of my army and its men. I am proud to serve my country. Как следует из приведенного примера, чувство патриотизма выражается с помощью повтора: *I am proud of my country // I am proud to serve my country // I am proud of my army.* Анафорический повтор использован в данном фрагменте для усиления чувства гордости за свою страну. Выражая собственные чувства гордости за свою страну и армию, Дж. Буш тем самым вызывает чувство гордости у слушателей. Дж. Буш восхищается героическим характером американцев в тяжелое для страны время после террористических атак: *The American people have responded magnificently, with courage and compassion, strength and resolve. As I have met the heroes, hugged the families, and looked into the tired faces of rescuers, I have stood in awe of the American people.*

Американские президенты говорят о патриотизме не только в критических ситуациях, но и в повседневной жизни. Например, говоря о своих соотечественниках, Р. Рейган отмечает их чувство патриотизма и моральные ценности: *Their patriotism is quiet but but deep. Their values sustain our national life.*

Наилучшему восприятию американского президентского дискурса способствует актуализация его стилистической структуры. Президентский дискурс часто строится на столкновении негативного восприятия какого-либо события (терроризм, опасность, экономические и социальные проблемы) и положительного оценочного восприятия всего дискурса. Для президентов характерно не уходить от проблем, а рассматривать их преодоление как вызов, как благо. Известно, что для американского национального менталитета характерно считать решение проблем положительным фактором, так как противостояние различным вызовам дает возможность доказать свои силы. Этот вывод согласуется с положением когнитивной теории о том, что взаимодействие ментальных пространств, приводящее к концептуальной интеграции и рождению нового смысла, может лежать в основе моделирования дискурса носителями определенного культурного кода.

Выступая в том или ином штате, президенты считают своим долгом упомянуть в своей речи какие-либо факты, связанные с этим штатом. Например, Р. Никсон, выступая в Южной Дакоте по поводу открытия библиотеки в одном из небольших колледжей в Мэдисоне, сказал, что он тоже вырос в небольшом городке, учился в не-

большом колледже и ходил в библиотеку: *I feel at home here because I, too, grew up in a small town. I attended a small college about the size of this one; and when I was in law school, at a much larger university, one of the ways that I helped work my way through the law school was to work in the law school library.* Данный риторический прием, а именно использование определенных фактов, связанных с местом выступления, широко практикуется в президентском дискурсе.

Для американских президентов имеют большое значение выступления в тех штатах, откуда они родом, что еще раз свидетельствует о патриотичности американцев. Такие выступления обычно тепло воспринимаются аудиторией, сопровождаются продолжительными аплодисментами и дают президентам мощный заряд энергии. Приведем пример из речи Дж. Форда, произнесенной в родном штате Мичиган: *You know, I had a speech I was going to make, but I threw it away... As we came off the expressway, we went down College Avenue and Betty said, «I went to Fountain School.» We went right by it. Then we went by Central High School, but then, you know, I said to her, «Well, South High, that was a great school, too.» But anyhow, Grand Rapids, Kent County, Ottawa county, Ionia, well, all of them — western Michigan can make the difference find this is what I want you to know and what I think it is all about tomorrow.*

Приведенный пример отличается разговорностью стиля. В нем приводится диалог между Дж. Фордом и его женой Бетти. Приехав в родной штат, они вспоминают родные места, школы, в которых учились. В прямой речи используются слова *well, anyhow*, союз *but* в начале предложения, что характерно для разговорного стиля. Оратор делает плавный переход от прошлого к настоящему и будущему, его стратегическая задача состоит в том, чтобы расположить к себе слушателей и сообщить о своих соображениях, связанных с завтрашним днем.

Существует определенная зависимость между местом выступления, в частности, регионом, штатом, и темой президентского публичного выступления. Президенты и их спичрайтеры тщательно выбирают темы выступлений, заранее обсуждается, как долго будет длиться речь и в каких рамках будет выступление.

Одним из приемов, широко используемых в президентском дискурсе, является создание риторической ситуации с помощью каких-либо воспоминаний, например, об увиденном фильме или каком-либо другом эпизоде. В этом случае президент сообщает не о том, что он пережил сам, а о том, что он видел или слышал, и таким образом подготавливает публику к дальнейшему восприятию своей речи.

РОЛЬ И МЕСТО РЕЦИПИЕНТА В ПУБЛИЧНОЙ РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ

И.Ю. Чистякова

Устная публичная речь объединяет общество, оратора и слушателя. «Речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается; оно-то и есть конечная цель всего (я разумею слушателя)» [Аристотель 2000: 99]. И то, в какие отношения (равенство — иерархия, дружественность — отстраненность, борьба — сотрудничество) вступает ритор с реципиентом, становится критерием его успеха или поражения. Так, А.К. Михальская, исследуя эту проблему, пытается осмыслить следующие вопросы: «воспринимают ли партнеры по общению друг друга как некую ценность?.. Насколько важна для участников речевой ситуации — партнеров по общению — иерархия между ними?.. Каким видят участники ситуации процесс и результат общения?» [Михальская 1996: 57]. На эти вопросы невозможно ответить теоретически, не прибегая к конкретным речевым ситуациям. Важен также вопрос и об отношении ритора и реципиента к самой речи и ее предмету.

Требование к оратору и его речи, таким образом, связаны с оценкой оратора аудиторией. Это как раз то, за что Платон в диалоге «Горгий» бранит ораторов, сравнивает ораторское искусство с кулинарным искусством поваров и называет ораторскую практику «угодничеством». Если три разных этических принципа используются нерасчлененно, то ничего другого, кроме «угодничества», ораторское искусство предложить не может» [Рождественский 1999: 89]. Итак, оценка оратора аудиторией не совпадает с требованиями к оратору. Это происходит потому, что интенции разных ораторов не совпадают. Нравственный ритор-диалектик имеет цель — убедить словом, усладить стилем и увлечь идеей. Его речевое действие удовлетворяет требования аудитории. Напротив, эрист и софист преследует иные цели, но не всегда реципиент угадывает истинные намерения ритора.

По существующим правилам для слушающего, он должен стремиться искать различие в содержании речи, получаемой от разных риторов; услышанные высказывания он должен делить на истинные и ложные, пригодные и непригодные; отделять характер лица говорящего от содержания высказывания; распознавать намерения и интересы говорящего, его возможную неискренность, безнравственные цели, идущие в ущерб реципиенту. Ю.В. Рождественский под-

черкивает, что нравы общества, его характер определяются тремя составляющими — временем, местом и самим оратором. Знания, опыт оратора, его воля оказывают влияние на слушателей через речь. Политический оратор является представителем своего времени, его идеологом. Место также является порождением интенции риторика и определяет нравы общества, его мораль. «Эти три составляющие определяют нравы общества и, следовательно, характер целого общества. В соответствии с тем, где, когда, кто (по этическим качествам) имеет слово, определяются нравы общества. Сам оратор, в свою очередь, в содержании и этической направленности своей речи зависит от объема аудитории и типа собрания. Поэтому объемы аудитории и типы собраний в их разнообразии определяют со своей стороны нравы, т. е. этическую направленность речи оратора. Вот почему искусно созданные законы есть, по сути дела, правильное варьирование объемов аудитории и типов собрания. Искусно созданные законы направляют нравы в лучшую сторону, а не искусно созданные приводят к порче нравов» [Рождественский 1999: 15]. Воспитание общества, его нравственные достижения несравненно более значительны, чем экономические и научные.

Справедливости ради попытаемся проследить по материалам вторичных текстов — газет, журналов, альманахов, учебников, хрестоматий, антологий, — как менялась живая реакция аудитории на протяжении первой половины XX века.

Реакция аудитории по информации вторичных текстов

1900-е гг.: *Аплодисменты. Бурные рукоплескания. Продолжительные рукоплескания. Возгласы «браво». Оглушительные рукоплескания. Продолжительные аплодисменты. Шумные аплодисменты. Аплодисменты справа. Оглушительные рукоплескания центра и справа. Возгласы: «верно».*

В 1900-е гг. отмечается единство аудитории, соблюдение традиций и правил этикета. Однако раскол аудитории намечается и складывается уже в это время. Подобная ситуация наблюдается и в начале 10-х гг. XX в.

Начало 10-х гг.: *Продолжительные рукоплескания. Аплодисменты. Шумные и долго не смолкающие аплодисменты. Бурные аплодисменты. Голос слева. Голос справа.*

С одной стороны — единство мнений, с другой — несогласие, разногласие, несовпадение мнений.

С 17 г.: Шумные и долго не смолкающие аплодисменты. Бурные и продолжительные аплодисменты. Крики «позор!» Смех. Речь прерывается аплодисментами и криками: «Да здравствует Красная Армия!» Все встают. Аплодисменты. Крики «браво!» Громкие аплодисменты, пение «Интернационала». Появление тов. Ленина вызывает продолжительную овацию. Исполняется «Интернационал». Все встают. Слова товарища Ленина были покрыты приветственными криками и долго не смолкаемыми аплодисментами. Под звуки «Интернационала» добровольцы социалистической армии проводили до автомобиля товарища Ленина. Долгие несмолкаемые аплодисменты.

С одной стороны — единство мнений, с другой — несовпадение мнений.

20-е гг.: Аплодисменты. Бурные аплодисменты. Все стоя аплодируют. Вопросы. Шум в зале. Дружные и продолжительные аплодисменты всего зала. Громкие и продолжительные аплодисменты. Шумные аплодисменты. Пение «Интернационала». Долго не смолкаемые аплодисменты. Бурные овации. Возгласы «Ура!» Мощные звуки «Интернационала». Оркестр исполняет «Интернационал». Дружные аплодисменты. Буря аплодисментов. Гром аплодисментов. Ленин был встречен бурной овацией зала.

Общее единство, в редких случаях сопровождающееся несовпадением мнений.

30-е гг.: Бурные, долго не смолкающие аплодисменты. Присутствующие поют «Интернационал». Продолжительные аплодисменты, переходящие в овацию. Все встают. Восторженные крики «ура», перекатывающиеся из конца в конец всего огромного зала. Многочисленные возгласы «правильно, правильно сказано». Аплодисменты. Смех. Голоса «неправда, неправда». Все делегаты встают, стоя приветствуя товарища Сталина, и устраивают ему продолжительную овацию. Возгласы: «Ура! Да здравствует товарищ Сталин! Великому Сталину — ура! Нашему любимому Сталину — ура!» «Да здравствует Сталин!», «Да здравствует ЦК!» Голоса с мест. Шум. Оживленное движение в зале. Общий смех. Общий хохот. Гомерический хохот всего зала.

30-е гг. в этом отношении характеризуются тем, что изредка, кроме коллективной реакции, слышны голоса несогласия. Умолчание сменяется одинокими репликами с мест. Традицией становятся лозунги и прославление Сталина.

40-е гг.: Бурные аплодисменты. Аплодисменты. Бурные аплодисменты, переходящие в длительную овацию. Возгласы: «Да здравствует

товарищ Сталин!» Бурные продолжительные аплодисменты. *Возгласы: «Великому Сталину ура!»* Бурная, долго не смолкающая овация, пение «Интернационала». Долго не смолкающие аплодисменты, переходящие в овацию. Все встают и приветствуют тов. Сталина. Крики «ура». Из зала несутся возгласы «Да здравствует товарищ Сталин, ура!»

В материалах 40-х гг. не обнаружено реплик несогласия. Аудитория едина в своих устремлениях. Наблюдается настроение воодушевления, согласия, единения, веры в победу.

50-е гг.: *Аплодисменты.* Бурные аплодисменты. *Движение в зале. Шум возмущения в зале (XX съезд о культуре личности).* Оживление в зале. *Смех в зале. Бурные продолжительные аплодисменты.*

Единство аудитории, сопровождающееся несогласием, недовольством, противоположными взглядами. Назревшее уже в 1900-х гг. XX в. разногласие в обществе достигло своего пика лишь в середине века.

Обращает на себя внимание тот факт, что советский ритор, убеждая, делая слушателей своими единомышленниками, оказывал заметное влияние на их психику. В связи с этим представляет интерес следующее высказывание Р. Барта. «Говорить или тем более рассуждать вовсе не значит вступать в коммуникативный акт (так нередко приходится слышать); это значит подчинять себе слушающего: весь сплошь язык есть общеобязательная форма принуждения» [Барт 1989: 44]. Это высказывание Барта вступает в противоречие с бахтинским — говорить значит общаться, — но гармонично дополняет наш тезис о советском риторе, о создаваемой самой речью психологической зависимости аудитории от ратора.

Как же достигается совместное действие ратора и реципиента в разных аудиториях? «Задача убеждения заставляет приспособлять речь к аудитории, принимающей решения и, наоборот, приспособлять характер аудитории к типам и оперативности информационной насыщенности решений. Аудитория монархическая (гсп — тираническая) оптимальная по оперативности и информационной насыщенности речи. Аудитория политическая (гсп — демократическая) малооперативная, минимальная по информационной ценности речи, но позволяет путем минимизации информационной ценности и медленности принятия решений совершать меньше ошибок при принятии решений. Аудитория аристократическая (гсп — олигархическая) занимает среднее положение с точки зрения оперативности и информационной ценности» [Рождественский 1999: 26].

Исследуя природу пафоса речи, мы предлагаем различать пафос₁ и пафос₂. Сам процесс создания пафоса (замысла речи) принадлежит ритору, осуществление же пафоса — реципиенту). Это объясняется не столько той мыслительной деятельностью, которая замыкается внутри сознания реципиента и не находит выхода во внешнюю среду (пафос₁), сколько ситуацией устного и письменного обсуждения, где пафос становится достоянием многих (пафос₂). Пафос₁ не тождествен пафосу₂. Пафос₁ принадлежит пассивному реципиенту, пафос₂ — реципиенту активному, это развивающаяся природа пафоса. Пафос₂ — влиятельный пафос. Речь, будучи известной многим и в разных риторических ситуациях, способна наращивать новые смыслы и создавать новый результативный пафос. Из вышеизложенного вытекает, что отождествлять пафос₁ и пафос₂ не следует, так как пафос речи принадлежит ритору, пафос₁ и пафос₂ — реципиенту, в то время как пафос₁ как нерезультативный пафос остается вне речевой ситуации, хотя он может актуализироваться в речемышлении автора (реципиентов).

Влиятельный пафос создается активным реципиентом. Публичный монолог, будучи произнесенным, утрачивает прежнюю автономность и включается в целостный риторический процесс, становясь первоосновой новых ораторских монологов и вторичных текстов СМИ. Замысел, предложенный ритором, порождает результат, совершенствующий жизнь общества. Новые смыслы и перестройка мышления представителей власти и народа возможны лишь при такой ситуации. В эпоху стагнации не было этой системы обновляемых текстов. Был один доминирующий текст — образец вождя, а все остальные повторяли, копировали его.

Не вызывает никакого сомнения, что потенциальная бесконечность текста обеспечивается наличием многозначности его смыслов, оригинальности высказываний, нового стиля мысли и речи. Известно, что объем текстов, построенных на обращении к речам, статьям и высказываниям Сталина, превышает объем источников (речей Сталина). В этой связи встает вопрос о так называемых прецедентных текстах (термин Ю.Н. Караулова). «Назовем прецедентными — тексты (1), значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях (2), имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников и современников, и, наконец, такие (3), обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной

языковой личности» [Караулов 1987: 216]. К прецедентным текстам рассматриваемой нами эпохи, на наш взгляд, относятся тексты Ленина, а затем Сталина, поскольку они значимы и для образа ратора, и для истории в целом, несмотря на конфликт поколений и отказ в конце XX века от коммунистической идеологии. К данным прецедентным текстам обращаются и сегодня не только с целью критики. В них находят не только исторические факты, важную информацию о том времени, но и ответ на значимые проблемы современной эпохи.

Интересна также и не исследована в науке проблема свободы восприятия речи слушателем. Например, доступно ли было советскому человеку 30–50 гг. XX в. глубинное понимание политических текстов, которые он читал или слышал. Не мешали ли восприятию высказывания единый, установившийся в обществе того времени взгляд на мир, единственная точка зрения немногих, ставшая общей, единая трактовка, недоступность иных источников? «Деление людей по уровню и характеру семантических операций и создание новых общественных классов по уровню и характеру усваиваемой для оперирования информацией (старая проблема античной политики: деление на рабов и свободных, но не в смысле свободы слова, а в смысле глубины понимания)» [Рождественский 1999: 120].

Подводя итоги, еще раз подчеркнем: слушающий сегодня завтра может стать говорящим. Ценное по информации или философскому рассуждению высказывание, речь может породить новый текст, своеобразно связанный с услышанным и раскрывающий его новые смыслы. Речевым событием произнесения речи в аудитории положено лишь начало. Публичный монолог не ограничивается временем произнесения. *Интегративность (целостность) текста не означает его завершенности. Функциональная перспектива текста в том и состоит, что его высказывания используются и распределяются в последующих выступлениях.* Движение человеческой мысли позволяет воспроизводить предыдущие высказывания, комментировать их ради поиска новых идей. В дальнейшем не ритор, автор публичного монолога, а реципиент, часто коллективный, создает условия для продолжения жизни монолога в обществе.

Использованная литература

1. *Аристотель*. Поэтика: Риторика. СПб., 2000.
2. *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1989.

3. *Караулов Ю.Н.* Индивидуальный лексикон и эксперимент по моделированию языковой способности // Знание языка и языкознание. М., 1991.
4. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
5. *Михальская, А.К.* Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. М., 1996.
6. *Рождественский Ю.В.* Теория риторики. М., 1999.

**ОРТОЛОГИЯ И РИТОРИКА КАК БАЗОВЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ
КОММУНИКАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ФИЛОЛОГИЯ»**

А.А. Чувакин

Судя по документам, разрабатываемым в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета) в связи с проектированием государственных образовательных стандартов нового (третьего) поколения, специалист недалекого будущего должен быть компетентен в сотрудничестве и коммуникации [Байденко 2005].

Без сомнения, присутствие названной позиции в перечне компетенций отражает перспективные потребности теоретической и практической деятельности выпускника вуза вообще и классического университета в частности и процессы усиления связей профессиональных и образовательных сфер России и других стран, учитывает динамику развития социокоммуникативной ситуации в современной России. Сформулированная позиция может быть усилена заслуживающим внимания суждением о том, что в современной России имеет место системный кризис коммуникации [Манцов 2004: 203–204]. Данные обстоятельства, а также факт повышения значимости коммуникативной подготовки в средней общеобразовательной школе ставит соответствующую задачу перед специалистами-филологами, которым предстоит работать в условиях реализации госстандартов нового поколения. Это делает необходимым развитие коммуникационной подготовки университетских филологов на основе действующих госстандартов и введение соответствующих

содержательных компонентов в разрабатываемые госстандарты нового поколения.

Данная статья, во многом учитывающая опыт подготовки специалистов-филологов в области коммуникативистики, накопленный Алтайским государственным университетом (г. Барнаул), и опирающаяся на решения Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию (2004–2005 гг.), предлагает один из возможных вариантов решения описываемой задачи.

Полагаем, что коммуникационная составляющая основной образовательной программы по направлению / специальности «Филология» в государственных университетах имеет своей задачей подготовку специалистов, владеющих знаниями в области теоретической и прикладной коммуникативистики, совокупностью коммуникативных и языковых норм общения и способных к выполнению профессиональных обязанностей в различных сферах устной и письменной коммуникации, а также к педагогической деятельности в качестве преподавателя коммуникационных дисциплин.

Коммуникационная подготовка специалистов на основе госстандартов по направлению «Филология» не является чем-то чужеродным по отношению к филологическим наукам. Ср.: «Интерес к языку есть в то же время интерес к самому человеку, ибо важной характеристикой человека является то, **как** (выделено мной. — Ч.А.) он использует язык» [Ажеж 2003: 225]. Более того, филологический по своей сути тривиум *коммуникативистика — риторика — ортология* берет начало еще в эпоху возникновения филологии как практической деятельности и, при всех сложностях своего исторического развития, в наше время существует не как ритуальные упоминания о коммуникативной сущности языка и литературы, об их действенной силе (риторика), о нормативности речевой коммуникации (ортология) и пр., а как проявление глубинных процессов, имеющих место и в коммуникативно-речевой практике, и в теории филологии [Чувакин 2000: 3–10].

Коммуникационная подготовка филологов может быть осуществлена за счет времени, отводимого на изучение дисциплин специализации, элективных и факультативных дисциплин, как это предусмотрено, например, ныне действующими госстандартами по направлению 031000 — Филология и специальности 031001 — Филология и имеет место в практике обучения филологов в ряде университетов, реализующих названные госстандарты.

Важно, чтобы коммуникационная составляющая присутствовала во всей образовательной вертикали — на уровне бакалавриата, специалитета и магистратуры, поскольку каждый уровень высшего профессионального образования решает задачу выработки у выпускника определенного («своего») уровня профессиональных компетенций. Выпускники бакалавриата должны получить профессиональную ориентацию в избираемой ими профессиональной сфере, выпускники-специалисты должны быть подготовлены к определенному виду профессиональной деятельности, сфера же профессиональной деятельности магистров отличается более узкой специализацией.

В вертикали «коммуникационная подготовка» существует некое содержательное ядро, представляющее собой фундаментальную, невариативную часть образовательной программы, без чего подготовка утрачивает свою качественную определенность.

Это ядро, как показывает наш опыт, имеет двухзвенную структуру. Одно звено в ней обеспечивает общую коммуникационную подготовку и может быть представлено, например, учебной дисциплиной «Основы теории коммуникации». Задача названной дисциплины видится в том, чтобы рассмотреть феномен социальной коммуникации в широком научном контексте, основные концепции и модели коммуникации, коммуникативный процесс, функции, уровни, сферы коммуникации, динамику коммуникативных процессов в современном российском обществе и др., место коммуникативистики в гуманитарном знании, ее методы исследования [Копчева 2005: 19–22].

Задача второго звена — обеспечить лингвистическую составляющую общей коммуникационной подготовки студентов: оно может включать, как минимум, две учебные дисциплины — ортологию и риторику, которые в совокупности исчерпывают основную проблематику речевого аспекта коммуникативной деятельности (в нашем перечне отсутствует стилистика, являющаяся, как известно, одной из дисциплин общепрофессиональной подготовки филолога).

Ортология как учение о правильной, нормативной речи рассматривает нормы коммуникации в широком смысле, включая функционально-стилевые (текстовые) и коммуникативно-прагматические нормы (ср.: [Жукова 2002: 6 и след.]), и обеспечивает достаточный для специалиста с высшим филологическим образованием уровень культуры речевой коммуникации. Поэтому в курсе ортологии важно сосредоточить внимание обучаемых на всех аспектах нормы — соб-

ственно языковом, коммуникативно-прагматическом, этическом, что соответствует задачам ортологической подготовки филологов в области коммуникативистики: основное содержание первой базируется на данных лингвистики и в то же время выходит за пределы ее содержательного поля — в области теории коммуникации, стилистики и риторики. И это не случайно, если учесть, что главными направлениями в изучении языка на современном этапе развития лингвистики являются когнитивное и коммуникативное в их все усиливающемся сопряжении, что обеспечивает функциональность как фундаментальное начало современной лингвистической парадигмы. См. интересные в этом плане постановки и решения в работах [Бутовава 2003: 17–30] и [Лукашевич 3003: 30–37].

На каждом из уровней образования курс ортологии предполагает определенный набор и качество задач. Так, в бакалавриате его главная задача состоит в том, чтобы обучаемые приобрели компетенции в области культуры владения языком и, шире, культуры речевой коммуникации и получили первоначальные сведения из теории ортологии. При этом речь идет прежде всего о развитии общих коммуникативных способностей выпускника и его способностей к профессиональному общению, стало быть, о повышении уровня владения нормами профессиональной коммуникации. Ортология как дисциплина специалитета и магистратуры предусматривает более глубокий уровень овладения выпускниками нормами прежде всего и главным образом профессиональной коммуникации, включая ее научно-исследовательскую и деловую составляющие, освоение прикладных аспектов деятельности филолога-ортолога (редактирование и др.), а также углубление сведений из теории и истории развития нормы и ортологии, формирование представлений об основных процессах и тенденциях развития языка и коммуникации.

Главный вопрос, который решается при обучении риторике, — это вопрос о ее дидактически продуктивной модели. Мы избираем понимание риторики как интегральной науки о речевой коммуникации, целенаправленной по сути, действенной по средствам, эффективной по результативности, оптимальной по характеру (риторическая коммуникация). Исходя из сказанного, дидактически продуктивной признается коммуникативная модель риторики. Эта модель позволяет в полной мере и адекватно учесть процессы, происходящие в современной речевой коммуникации, новые реалии в филологии.

Коммуникативная модель риторики может быть выстроена как спецификация модели речекоммуникативного акта, которая, по сути дела, воплощается в любой сфере речевой коммуникации (а это принципиально важно дидактически). При этом выдвигаются проблемы целенаправленности речевой коммуникации; критерии риторического сосредоточены в сфере эффективной (действенной, результативной) коммуникации, при которой своей цели достигает лишь Говорящий (Оратор) с возможным ущербом для Слушающего (Аудитории), **или** коммуникации оптимальной, при которой достижение цели Говорящим сопрягается с благоприятными для Слушающего (Аудитории) следствиями или, более того, с достижением им (ею) своих собственных целей [Основы общей риторики 2000: 23–31].

Если учесть сложное устройство современной риторики как науки и учебного предмета, то можно констатировать, что занятия ею создают у будущего выпускника предпосылки для осознанного подхода к участию в речевой коммуникации.

Курс риторики в изложенном понимании органично вписывается в базовое содержание коммуникационной подготовки филолога: в своем современном состоянии риторика представляет собой интегральную науку, сопрягающую в своем содержании знания о речи и речевой деятельности, о социальной коммуникации и др., но при этом в центре риторики, в соответствии с ее традицией, остается человек в его функции *Homo Verbo Agens*.

Риторика как учебная дисциплина бакалавриата решает задачу научения выпускника основам риторической деятельности по порождению и пониманию высказываний (текстов) вообще и в сферах профессиональной коммуникации в частности, а также первоначального осведомления в теории и истории риторики. Специалист обеспечивает углубленное изучение разных (в зависимости от интересов обучаемого) родов красноречия, риторических технологий и ознакомление с теорией и историей риторики. Риторика как специализированная программа подготовки магистра филологии предусматривает изучение базовой проблематики теории риторики как науки, ее методов исследования [Соседкина, Чувакин 2004: 44–56], овладение актуальными проблемами теории риторики и риторической деятельности, углубление представлений об истории риторики и ее современных направлениях. Важнейшее значение в риторической подготовке магистра придается развитию его собственных риторических компетенций, продвижению его в области

технологий риторической деятельности — по обучению риторике, в сферах спичрайтинга и копирайтинга и др.

Вторая часть образовательной программы коммуникационной подготовки филолога представляет собой часть прикладную, вариативную. Ее задача состоит в том, чтобы обеспечить формирование у выпускников компетенций, связанных с определенными, конкретными сферами профессиональной деятельности. В образовательных программах, реализующихся на основе ныне действующих госстандартов по направлению 031000 — Филология и 032001 — Филология, рассматриваемая часть подготовки представлена в группе так называемых прикладных специализаций, направленных на междисциплинарные и пограничные области филологического обеспечения различных сфер коммуникации: традиционных (документоведения, журналистики, информационно-издательской деятельности, искусствознания и др.) и современных (связей с общественностью, рекламы, политики, юриспруденции и др.) [Ковтун, Родионова, Сергиева 2003: 38–46]. Однако вопрос о возможностях подготавливаемых госстандартов для решения названных задач заслуживает отдельного рассмотрения.

Использованная литература

1. *Ажеж К.* Человек Говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. М., 2003.
2. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. М., 2005.
3. *Бутакова Л.О.* Культура речи: торжество ортологического или мыслередеятельностного подхода (к проблеме формирования языковой способности и речевой компетенции) // Русский язык и культура речи как дисциплина государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 2003.
4. *Жукова А.Г.* Ортология в теоретическом и прикладном рассмотрении: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Томск, 2002.
5. *Ковтун Е.Н., Родионова С.Е., Сергиева Н.С.* Специализации в рамках специальности 021700 — Филология: современное состояние проблемы // Информационный бюллетень Совета по филологии Учебно-методичес-

- кого объединения по классическому университетскому образованию. Самара. 2003. № 6.
6. *Копочева В.В.* Основы теории коммуникации // Магистерская программа по направлению 031000 — Филология: (Специализация: Риторика и речеведение). Барнаул, 2005.
 7. *Лукашевич Е.В.* языковая способность студента в аспекте когнитивной и коммуникативной деятельности // Русский язык и культура речи как дисциплина государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул, 2003.
 8. *Манцов И.* Ангел истребления: Кинообозрение // Новый мир. 2004. № 6.
 9. Основы общей риторики: учебное пособие. Барнаул, 2000.
 10. *Соседкина О.С., Чувакин А.А.* Относительно методов риторического исследования // Человек — Коммуникация — Текст: Сб. статей. Барнаул, 2004. Вып. 6.
 11. *Чувакин А.А.* Заметки об объекте современной филологии // Человек — Коммуникация — Текст: Сб. статей. Барнаул, 1999. Вып. 3.

ЖАНРЫ СОВРЕМЕННОГО ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА

М. Шарафельдин

*Дипломатия — это умение высказать самые
отверительные вещи в приятных выражениях.*

Английская пословица

У многих профессий есть свой, специфический стиль написания документов. Есть он, конечно, и у дипломатов. Очень часто его путают со стилем средств массовой информации, так как предметом того и другого являются одни и те же события, люди, темы. Однако они очень разнятся между собой, и журналистский стиль, для которого характерно обилие эпитетов, сравнений, иногда преувеличений, неприемлем для дипломатии.

Пожалуй, наиболее близким для дипломатической переписки является стиль, представляющий собой сочетание строгого научного, аналитического с литературным.

Писать надо просто, без вычурности. Каждая мысль должна вытекать из сказанного ранее и быть обоснованной и убедительной. Журналистским вольностям, хлестким выражениям не место в дипломатической переписке. Она должна отличаться логичностью, стройностью, простотой изложения, а главное — научной объективностью. Слово должно быть адекватно мысли. Конечно, это не исключает некоторой живости речи и образности языка: стиль документа не должен быть вялым и монотонным; не следует злоупотреблять повторениями одних и тех же или однокоренных слов. Густав Флобер советовал употреблять одни и те же слова не чаще, чем через 200 строк [Попов 2004: 45].

Прежде всего, несколько заметок об особенностях собственно дипломатических документов. Следует иметь в виду, что язык общения государств и правительств — это не язык начальника и подчиненного. Это язык равных субъектов международного права, и всякое умаление прав, достоинства, престижа другого суверенного государства недопустимо. Как правило, документ начинается с комплимента и заканчивается им. Даже в документах, содержащих протест или решительный протест, обычно используются протокольные формулы уважения, причем сама протокольная формула (комплимент) свидетельствует о степени уважения и характере отношений между государствами. Дипломатический документ содержит не только оценку тех или иных фактов, их описание, отношение государства к ним, но и предложения, информацию о предстоящих шагах и закреплении той или иной договоренности.

При этом должна соблюдаться особая осторожность при употреблении слов, относящихся к категории долженствования. Следует без крайней необходимости избегать таких выражений, как *«ваше правительство должно»*, *«ваша страна обязана»* и т.д. Недопустимы, как правило, резкие выражения, «повышенный тон», обидные сравнения, насмешка, ирония в адрес другого государства. Такого рода документы могут быть даже не приняты или возвращены составителю.

Дипломатические документы часто содержат упреждение аргументации партнера в защиту своей точки зрения. Упреждения относятся и к аргументам, которые партнер может высказать в пользу своей точки зрения, то есть предупредить весомость доводов партнера, ослабить их влияние.

Ниже мы рассмотрим основные жанры дипломатического языка [Дипломатический словарь 1971: Т. 1–3].

Вербальная нота — это важное заявление, сделанное устно и потом воспроизведенное на бумаге; сейчас, однако, вербальная нота может быть направлена и без устного заявления, а вместо вербальной ноты после устного заявления может быть оставлена памятная записка.

Текст вербальной ноты составляется в третьем лице. Нота печатается на нотном бланке, имеет исходящий номер, не подписывается. Вербальная нота начинается с комплиментов и оканчивается ими, к примеру:

«Посольство Российской Федерации свидетельствует свое уважение Министерству иностранных дел и имеет честь сообщить»,

и в конце:

«Посольство пользуется этим случаем, чтобы возобновить Министерству уверения в своем весьма высоком уважении».

В некоторых случаях (например, при выражении протеста) комплименты опускаются.

Личная нота составляется в первом лице, печатается на нотном бланке с государственным гербом с подписью под гербом: «*Министерство иностранных дел*» или «*Посольство*». В правом верхнем углу бланка указывается название города и дата отправления. Особое внимание уделяется форме, прежде всего обращению, заключительному комплименту, правильному написанию фамилии адресата и его титулованию:

Министру — *господин Министр, Ваше превосходительство*.

Послу — *господин Посол, Ваше превосходительство*.

Посланнику — *господин Посланник, господин Министр*.

К лицам духовного звания — *Ваше святейшество*.

В США относительно техники составления дипломатических нот говорится: «Будьте кратки. Приведите в порядок ваши мысли. Будьте выразительны. Пишите краткими предложениями. Отредактируйте текст несколько раз, тщательно читайте текст, распечатанный на машинке» [Вуд, Серре 1976: 114].

В последнее время, начиная с 1950-х годов, практикуется обмен нотами между правительствами. Как правило, такие ноты посвящены наиболее важным международным проблемам, иногда в них вводится и комплимент типа «*Правительство Российской Федерации свидетельствует свое уважение*» и т.д. и т.п.

Частные письма полуофициального характера способствуют установлению и расширению связей. Такого рода письма пишутся

обычно на специальном бланке («Посол Российской Федерации», «Заместитель Министра иностранных дел», «Член Парламента Федоров Н.В.» и т.д.). Формат письма — обычно половина страницы. Обращение и заключительный комплимент нестандартны: «*Уважаемый*», «*Многоуважаемый*», «*Мой дорогой*». Заключение: «С наилучшими пожеланиями», «С пожеланиями успеха», «С благодарностью», «*Искренне Ваш*», «*Ваш*» и т.д. — пишется обычно от руки. Номер документа не ставится, дата и подпись обязательны. Использование формы личного письма относится не только к послам и посланникам, но и к другим дипломатам. Первые часто встречаются на приемах со своими «связями». Дипломатам начальных рангов такие встречи организовывать труднее. Личные письма могут помочь в расширении дипломатических контактов и их закреплении.

Памятная записка передается лично в ходе встречи (беседы) или направляется после нее с курьером, цель ее — предупредить неправильное толкование сделанного представления или беседы, подтвердить сделанное во время беседы заявление, облегчить дальнейшее продвижение дела. «Памятная записка» составляется в безличной форме, не содержит обращения или комплиментов, на ней не указывается адрес или номер. Составляется она в третьем лице, употребляются безличные выражения, типа «*сообщается*», «*возбуждается просьба*» и т.д.; не употребляются в тексте такие выражения, как «*Министерство сообщает*», «*Посольство заявляет*», «*Посольство просит*».

Меморандум сродни ноте, но формально, как и памятная записка, не имеет подписи и формул вежливости. Обычно он содержит изложение фактов, их анализ может включить предложения. Он является самостоятельным документом, но может быть и приложением к вербальной ноте.

Заявление правительства является прямым обращением к правительству или изложением позиции государства по тому или иному вопросу. Оно обычно делается устно, а затем передается его текст. Часто заявления публикуются и направляются посольству (или посольством) с нотой.

Дипломатическим документом может быть и *телеграмма* (открытая) правительства, президента, министра с поздравлением, сожалением по поводу того или другого печального сообщения, назначения высокого должностного лица. В телеграммах может даваться и оценка положения, деятельности того или другого лица или предложения о помощи и содействии.

Особым видом дипломатических документов являются *послания министров иностранных дел, премьеров и президентов*. В последние годы эта форма стала широко распространенной. Как правило, послания посвящены наиболее важным международным проблемам и вопросам двусторонних отношений. Реакция принимающей стороны обычно зависит прежде всего от текста самого послания, и, кроме того, насколько передающий готов к его обсуждению.

Послания эти, как правило, не публикуются, а содержание их обычно становится известным из ответов на вопросы в парламенте или из интервью послов. Послания обычно пишутся на специальной бумаге с государственным гербом страны. В правом верхнем углу — название города и дата отправления: число, месяц, год. Под текстом послания личная подпись чернилами или указание фамилии, если оно передавалось по телеграфу. Указание должности автора послания не обязательно. Иногда передается копия (с переводом на язык страны пребывания), а послание вручается позднее (после получения его с диппочтой).

Заявления министерства могут делаться устно, а затем передаваться, а могут посылаться как приложение к ноте. Заявления не предполагают обязательного ответа.

Как дипломатический документ рассматриваются и *выступления лидеров государства*.

К дипломатическим документам предъявляются особые требования, так как исправить уже отправленные документы невозможно, а самые незначительные ошибки и опiski могут иметь серьезные последствия. Дипломатия знает много случаев, когда из-за небрежности в языковом оформлении дипломатических документов или служебных сообщений, из-за нескольких слов происходили не только недоразумения, но даже инциденты.

Использованная литература

1. Вуд Д., Серре Ж. Дипломатический церемониал и протокол. М., 1976.
2. Дипломатический словарь. Т. 1—3. М., 1971.
3. Зорин В.А. Основы дипломатической службы. М., 1977.
4. Ковалев Ан. Азбука дипломатии. М., 1993.
5. Попов В.И. Современная дипломатия. М., 2004.

**О РАЗЛИЧИЯХ «ВНУТРЕННИХ ФОРМ»
ПРИ МЕТАФОРИЧЕСКОМ ПЕРЕНОСЕ
РУССКИХ И БОЛГАРСКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ**

Н.В. Шикеров

Как известно, понятие внутренней формы было выдвинуто еще В. Гумбольдтом и в русском языковедении использовано А.А. Потебней, который считал, что внутренняя форма слова выражает отношение мысли к сознанию, показывает, как представляется человеку его собственная мысль. Мы понимаем внутреннюю форму как некоторый семантический признак, возможно, второстепенный, не обязательный и даже не соответствующий объективной действительности, но который приписывается обозначаемому словом предмету на основании внешнего облика означающего. Этот признак предопределяет восприятие предмета речи носителями языка.

По мнению Г.Г. Шпета, именно внутренняя форма делает каждый язык уникальным в том смысле, что значимыми являются различия не столько в акустически-графическом облике языковых выражений, сколько различия в их глубинном устройстве, в зафиксированной в нем модели мира. По мнению О.А. Корнилова, языковая картина мира — это вербализованная система «матриц», в которых запечатлен национальный способ видения мира (т.е. модель мира). В том числе лексические единицы выражают так называемые прототипы, под которыми понимаются собирательные образы объектов, фиксирующие в сознании все характерные признаки объектов данного класса. В словарном составе языка присутствуют как слова, значения которых не имеют национальной специфики по сравнению с лексикой других языков, так и национально-специфическая лексика. Последняя разделяется на три вида:

- обозначения специфических реалий;
- обозначения универсальных концептов, имеющих специфические прототипы;
- обозначения специфических абстрактных концептов.

О.А. Корнилов выделяет четыре компонента сознания, влияющих на образование прототипов: а) сенсорно-оценочный компонент, б) логико-понятийный компонент, в) эмоционально-оценочный компонент, г) ценностно-нравственный компонент. На наш взгляд, в образовании прототипов важную роль играют ассоциации между различными явлениями действительности, в силу которых

одно и то же слово может посредством переноса значения* выражать весьма различные объекты. Эти ассоциации позволяют преодолеть противоречие между бесконечностью мира и пусть огромным, но все же конечным числом лексических единиц. Однако ассоциации между объектами, возникающие в сознании носителей разных языков, в том числе и близкородственных, далеко не одинаковы. Это создает многочисленные отличия по вторичным значениям между словами, совпадающими в своих первичных значениях. Рассмотрим отличия такого рода на примере сопоставления глаголов *идти* — *ходить* и их производных в русском и болгарском языках. При этом разграничиваем следующие семантические типы глаголов.

1. Глаголы движения в первичных значениях, например: *Солдаты идут гуськом между скал, по дну пересохшего ручья*. При переводе данной фразы на болгарский язык может быть использован глагол *вървя* в значении ‘идти’: *Воинците вървят в редица по един между скалите, по дъното на пресъхналия ручей*.

2. Глаголы движения в переносных значениях, отражающих перемещение, но иное, нежели то движение, которое данный глагол выражает в прямом значении: *Он шел на древнюю Москву, Взметая русские дружины*. Здесь *Идти* в значении ‘выступать в военный поход’ переводится глаголом *настъпвам*, буквальным переводом которого на русский язык является слово *наступать*: *Той настъпваше към древна Москва, помитайки руските дружини*.

3. Производные глаголов движения, образованные лексико-семантическим способом. По форме они совпадают с глаголами движения, но их значения, образованные путем метафорического переноса, не отражают перемещения в пространстве. При переводе на болгарский язык возможны три случая. А) В первом наблюдается совпадение глаголов как первичных, так и во вторичных значениях, например: *Дорога шла сначала вниз по реке, а потом, перерезав ее, поднялась в гору. Идти* в значении ‘простирается, пролегать, иметь направление’ переводится глаголом *вървя*: *Пътят отначало вървеше надолу по реката, а след това, като я прорязваше се издигаше нагоре в планината*. Б) Во втором случае имеет место несовпадение глаголов в первичном значении: *В данной статье речь идет о глаголах. Идти* в

* В настоящей работе рассматриваются только такие случаи переноса, результаты которого зафиксированы в языковом сознании носителей языка в виде особых значений слов, представленных в толковых словарях. Контекстно обусловленный перенос значения в учет не принимается.

значении 'осуществляться' переводится глаголом *ставам*: *В дадена-та статия става дума за глаголи*, ср.: *става въпрос — ставится вопрос*. В) В третьем случае наблюдается частичное совпадение глаголов в первичных значениях, например: *Беседа шла о видах глагола / Мы вели беседу о видах глагола — Водеше се беседа за вида на глагола / Водехме беседа за вида на глагола*. При употреблении слова «беседа» в качестве подлежащего в русском языке используется глагол *идти*, а в болгарском — *вода се*, если же «беседа» выполняет функцию прямого дополнения, то и в русском, и в болгарском языках используются глаголы *вести — вода*, совпадающие в первичных значениях.

4. Глаголы движения, образованные от других глаголов движения аффиксальным способом. В их семантике могут наблюдаться три вышеперечисленных случая, например: А) *Перейти* *улицу*. *Перейти* в первичном значении переводится на болгарский язык словом *премина*: *Премина улицата*, образованным от глагола *мина*, исторически родственным и близким русскому глаголу *миновать* в некоторых значениях. Б) Тем же словом глагол *перейти* может переводиться и в тех случаях, когда обозначает движение иное, нежели то, которое он выражает в первичном значении, например: *Перейти в наступление — премина в настъпление; Тень уже перешла на другую сторону улицы — Сянката вече премина на другата страна на улицата*. В) Аналогичное соответствие наблюдается и при переводе лексико-семантических производных глагола *перейти*, не обозначающих движения: *Перейти к заключительной части доклада — Да премина към заключителната част на доклада*.

5. Глаголы, образованные от глаголов движения аффиксальным способом, но не выражающие движение ни в одном из своих значений, чаще всего переводятся на болгарский язык при помощи слов, не имеющих отношения к глаголам движения, например: *найти; най-тись — намеря; намеря се*.

Итак, проведенное сопоставление русских глаголов движения с болгарскими показывает, что наибольшее сходство наблюдается между бесприставочными глаголами, выступающими в своих первичных значениях. И наоборот, наибольшие различия проявляются тогда, когда универсальный концепт воплощается в национальном прототипе, отягченном ассоциативными связями, основанными на внутренней форме слова. В таких случаях ассоциации данного концепта с движением, характерные для картины мира, выражаемой одним языком, могут отсутствовать в другой языко-

вой картине мира, что приводит к расхождению формы выражения одних и тех же значений в русском и болгарском языках. Можно сказать, что глаголы движения в этих языках получают разное семантическое и формальное развитие. Их сопоставление позволяет выявить случаи сходного и отличного развития форм и значений и сличить исследуемые фрагменты языковых картин мира с точки зрения несовпадения сдвигов формы и значения, происходящих в двух языках в силу асимметричного дуализма языкового знака.

Использованная литература

1. *Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд. М., 2003.
2. *Потебня А.А.* Мысль и язык // Журнал Министерства народного просвещения. 1862. Части СХІІІ–СХІV. 3-е издание. Харьков, 1913.
3. *Шпет Г.Г.* Внутренняя форма слова. М., 1927.

КУРС РИТОРИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

А.В. Щербаков

Еще в 1997 году на I конференции по риторике в одном из выступлений было отмечено, что риторика «должна быть введена в государственный стандарт образования на факультетах журналистики... Должны быть... созданы программы и учебники. При этом нужно четко разграничивать риторику и смежные филологические дисциплины: стилистику и культуру речи» [Лысакова 1998: 185].

Первое положение высказанного замечания успешно выполнено. Курс риторики в соответствии с государственным образовательным стандартом (ГОС) по специальности «Журналистика», принятом и утвержденном в 2000 году, в учебном плане расположен в блоке специальных дисциплин наряду с такими дисциплинами, как современные зарубежные СМИ, актуальные проблемы современной науки и журналистика, журналистское мастерство. Этот факт, на наш взгляд, свидетельствует о том, что риторике уделяется особое внимание при подготовке специалистов-журналистов в высших учеб-

ных заведениях. Стандарт предусматривает, что в курсе риторики уделяется внимание коммуникативному, информативному и психологическому аспектам речи; подчеркивается особая роль риторики в современном обществе; исследуется связь журналистики, рекламной деятельности, публичной риторики. Разумеется, в стандарт по специальности «Журналистика» включены традиционные разделы риторики, связанные с подготовкой и произнесением публичных речей различных жанров: «современный публичный монолог: речь политического оратора, проповедь, судебная речь, лекция, выступление журналиста, рекламного агента и пр.» [Государственный образовательный стандарт... Специальность 021400 — «Журналистика» 2000], а также различные диалоговые формы: «Публичные дебаты и полемика. Речевое поведение на разных этапах публичного спора. Общение с аудиторией через общение с собеседником. Эмоциональные факторы полемики» [Там же]. Отдельное внимание уделяется демагогии и манипулированию.

ГОС по специальности «Журналистика» выгодно отличается от стандартов многих других специальностей, в которых наблюдается нечеткость в формулировках дидактических единиц. Так, в образовательных стандартах по философии, истории и, что весьма странно, по филологии вообще отсутствует дисциплина «Риторика». Основные же сведения по этой дисциплине размещены в разделе «Публицистический стиль» дисциплины «Русский язык и культура речи» из блока гуманитарных и социально-экономических дисциплин: «Жанровая дифференциация и отбор языковых средств в публицистическом стиле. Особенности устной публичной речи. Оратор и его аудитория. Основные виды аргументов. Подготовка речи: выбор темы, цель речи, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи. Основные приемы поиска материала и виды вспомогательных материалов. Словесное оформление публичного выступления. Понятность, информативность и выразительность публичной речи» [Государственный образовательный стандарт... Специальность 021700 — «Филология» 2000]. Фактически в представленной выписке из ГОСа есть упоминания о таких частях классического риторического канона, как изобретение (*inventio*), диспозиция (*dispositio*) и элокуции (*elocutio*), однако данные эти отрывочны, поданы хаотично и не позволяют составить представление ни о риторическом каноне в частности, ни о риторике в целом.

Что касается разработки учебных программ и создания учебников, то в этом вопросе много сложностей, зачастую субъективных. К примеру, в программе по риторике факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова (автор-составитель М.И. Шостак) упор сделан на подготовку и произнесение публичной речи, что, на наш взгляд, не отражает специфику подготовки журналистов, а в вопросах к зачету в этой же программе слово «риторика» употреблено всего дважды. Литература же, как основная, так и дополнительная, вызывает критику, поскольку включает источники, не отражающие достижений современной науки и национальную специфику: в качестве основных источников названы «Основы искусства речи» Поля Сопера и «Учебник риторики» Х. Леммермана.

Несмотря на выгодные изначальные условия (содержание ГОСа), при реализации учебных программ по риторике для студентов-журналистов можно столкнуться и с другими трудностями. Одна из основных — отсутствие профессионально ориентированных учебных пособий. Применительно к другим специальностям эта ситуация не носит такого острого характера. Так, существует масса пособий, адресованных студентам-юристам (напр., учебники риторики О.В. Петрова, Н.И. Порубова и мн. др.). В качестве учебников по риторике для студентов гуманитарных и негуманитарных специальностей можно использовать пособия А.К. Михальской, Т.В. Анисимовой и Е.Г. Гимпельсон, Е.В. Клюева, И.А. Стернина и мн. др. Филологам можно адресовать книги Ю.В. Рождественского, А.А. Волкова, Л.К. Граудиной и Г.И. Кочетковой, В.И. Аннушкина и мн. др. Существует несколько пособий для студентов педагогических вузов (напр., учебники по педагогической риторике А.А. Мурашова, А.К. Михальской, под редакцией Н.А. Ипполитовой и нек. др.). Однако названные и неназванные учебные пособия далеко не всегда могут быть привлечены для организации занятий со студентами-журналистами. Их подготовка требует особых умений и навыков: работа с микрофоном, произнесение речи в телекамеру, составление и редактирование текстов для печатных СМИ, рекламных изданий, умение оперативно реагировать на меняющуюся ситуацию в диалоге (особенно это актуально для будущих работников телевидения и радио). «Студенты не получают знаний по частной риторике; между тем именно частная риторика дает технологии создания речевых сообщений в той или иной речевой ситуации; цель этого раздела курса на факультете журналистики — рассмотреть тот круг ритори-

ческих явлений, от которых зависит успех речевого воздействия на аудиторию в СМИ» [Муравьева 1999: 42]; «Студент должен не просто получить набор филологических знаний как неких прописных истин, а почувствовать потребность в этих знаниях и возможность их реального применения. Именно риторика удовлетворяет эту насущную потребность, поскольку дает конкретные рекомендации в области владения словом» [Харченко 1999: 68]. Все перечисленное должно быть отражено в учебно-методических комплексах и учебных пособиях.

Обозначенный вопрос должен быть сформулирован гораздо шире: что вообще должно быть в курсе риторики и какое место она должна занять среди других дисциплин коммуникативного цикла? «...Изначально в предмет риторики входили сведения о социальной дифференциации языка (социальная лингвистика), знания о составе аудитории (социология и социальная психология), теория речевой деятельности, логика, этика, стилистика. Уникальность «Риторики» древних заключалась в ее интегративности и комплексности, она объединяла гуманитарные знания с целью духовного совершенствования человека» [Лысакова 1998: 181–182]. Именно комплексный подход должен стать основой курса риторики вообще и риторики для студентов-журналистов в частности. Представляется, что данная дисциплина должна замыкать ряд таких дисциплин, как современный русский язык, культура речи, стилистика, основы творческой деятельности журналиста и т.п., интегрируя на качественно новом уровне уже имеющиеся знания и новые.

Немаловажно отметить и еще один момент организационно-методического характера. Как правило, на занятия по риторике отводится 32–36 часов аудиторной работы, что, конечно же, не позволяет преподавателям полностью реализовать задачи преподавания риторики, а студентам освоить материал и отработать необходимые навыки и умения. ГОС по специальности «Журналистика» выделяет на риторику 72 часа, что при разумном составлении учебного плана дает возможность увеличить время на аудиторную работу. К примеру, в учебном плане журналистов в Красноярском государственном университете на риторику отведено 14 часов лекционных и 28 часов практических занятий (всего 42 часа аудиторной работы).

Подводя итог, можно сказать, что реализация государственного образовательного стандарта по специальности «Журналистика» сталкивается с многочисленными проблемами, которые должны быть решены в ближайшее время.

Использованная литература

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 021400 — «Журналистика». Квалификация — «журналист». М., 2000.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 021700 — «Филология». Квалификация — «филолог, преподаватель». М., 2000.
3. *Лысакова И.П.* Риторика в системе филологических дисциплин на факультетах журналистики и в педагогических вузах // Предмет риторики и проблемы ее преподавания: Материалы I Всероссийской конференции по риторике. М.: Добросвет, 1998. С. 181—185.
4. *Муравьева Н.В.* Риторическая компетенция журналиста // Риторика в современном образовании: тезисы докладов III Международной конференции по риторике. М., 1999. С. 41—43.
5. Риторика: программа курса и методические рекомендации / Авт.-сост.: М.И. Шостак. М., 2003.
6. *Усачева Н.Б.* Риторика как вузовская дисциплина // Риторика в модернизации образования. Материалы докладов участников Восьмой международной научной конференции по риторике. М., 2004. С. 242—243.
7. *Харченко Е.В.* Риторика в процессе подготовки профессионала // Риторика в современном образовании: тезисы докладов III Международной конференции по риторике. М., 1999. С. 68—70.
8. *Чистякова И.Ю.* Проблемы учебного курса риторики в вузе // Риторика в модернизации образования: Материалы докладов участников Восьмой международной научной конференции по риторике. М., 2004. С. 257—259.
9. *Щербаков А.В.* Классический риторический канон: проблемы преподавания // Речевое общение: Специализированный вестник: Филологические дисциплины в высшей школе / Краснояр. гос. ун-т; Под ред. А.П. Сковородникова и Л.В. Фарисенковой. Красноярск, 2005. С. 107—118.

КУРС «РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА» В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Ю.В. Щербинина

Программа специального курса (курса по выбору) «Речевая агрессия как педагогическая проблема» была разработана в 2001 году на кафедре риторики и культуры речи МПГУ для студентов филологического факультета и факультета дошкольной педагогики и психологии. Внедрение данной дисциплины в практику профессиональной подготовки будущих учителей-словесников, воспитателей ДООУ и детских психологов обусловлена насущной необходимостью методически целенаправленного изучения феномена вербальной агрессии в детской коммуникативной среде и определения направлений ее контроля в педагогическом общении.

В разработке курса, рассчитанного на 36 учебных часов, использован системный подход к исследованию речевой агрессии, основанный на использовании достижений различных наук и междисциплинарных комплексов: риторики, лингвистики, психологии, педагогики, этики, философии, социологии, этологии, психолингвистики, лингвоэтологии. Курс включает 10 тем, каждая из которых раскрывает один из аспектов изучения агрессии слова как социальной, педагогической, речеведческой проблемы.

Изучение каждой темы начинается с формулировки проблемных ориентирующих вопросов («Вспомните...»; «Подумайте...»; «Представьте...» и т.п.). Далее излагается необходимый минимум теоретического материала и предлагается выполнение практических заданий и упражнений, направленных на формирование и совершенствование коммуникативных умений студентов выявлять и предотвращать словесную агрессию в конкретных условиях повседневного и профессионально-педагогического общения. В качестве основного дидактического материала предлагаются фрагменты художественных произведений (Л.Н. Толстого, Н.Г. Гарина-Михайловского, Н.Г. Помяловского, Г. Белых и Л. Пантелеева, А.Н. Рыбакова, В.К. Железникова и др.); реальные речевые ситуации (диктофонные записи и их расшифровки); работы детей (анкеты, рисунки, сочинения); фотоматериалы (отражающие различные ситуации и формы вербальной агрессии), что позволяет продемонстрировать многообразие проявлений агрессии слова и показать возможности использования различных речеповеденческих стратегий и тактик ее преодоления.

ления. Особое внимание на занятиях уделяется работе с фразеологизмами, пословицами, афоризмами как формами, наиболее точно и емко отражающими нормы речевого общения.

Тема I «Малое слово большую обиду творит: что такое речевая агрессия?» знакомит студентов с понятием «речевая (вербальная, словесная) агрессия», основными подходами к ее изучению, условиями возникновения в конкретных ситуациях общения, смежными и сходными явлениями речи (инвективное словоупотребление, языковое насилие, специфические субкультурные формы речевого взаимодействия, словесные агрессивные фантазии и др.).

Формулируя «рабочее» определение изучаемого понятия, предлагаем студентам несколько путей: подбор синонимов, работа с толковым словарем, ассоциативный эксперимент, анализ фразеологизмов (быть на ножах, ломать копыя, распускать язык, и др.). На основании полученных данных составляем со студентами дефиницию понятия «речевая агрессия»: негативное речевое воздействие; обидное, деструктивное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в оскорбительной, грубой, неприемлемой в данной речевой ситуации форме.

Анализируя различные подходы к исследованию агрессии (психоаналитический, этологический, фрустрационный, бихевиористический, психолингвистический), студенты изучают ее речеповеденческую природу. Итогом изучения темы становится вывод о том, что вербальная агрессия должна контролироваться во всех сферах ее проявления, прежде всего — в педагогическом общении.

Тема II «Рана от копыя — на теле, рана от речей — в душе: причины и последствия речевой агрессии» раскрывает причины и последствия проявления речевой агрессии в современном мире.

Анализируя на занятии причины распространения речевой агрессии, выделяем среди них социальные, коммуникативные, педагогические, психологические. В результате обсуждения приходим со студентами к выводу о том, что агрессия слова препятствует реализации основных задач эффективной коммуникации: затрудняет полноценный обмен информацией, тормозит понимание собеседниками друг друга, делает невозможной выработку общей стратегии взаимодействия. Резюме обобщаем в виде таблицы.

На занятиях по данной теме студенты также проводят частичный лингво-риторический разбор фразеологизмов, характеризующих негативные эмоциональные состояния (выходить из себя, показать спи-

ну, рвать и метать, надуть губы и т.п.); обсуждают афоризмы об изучаемом явлении, определяя отраженные в них причины и последствия речевой агрессии; выступают с краткими публичными сообщениями. Задача — развитие умения адекватно определять и грамотно выбирать языковые (лексические, фразеологические) средства для оценки эмоциональных состояний, вызывающих вербальную агрессию.

Тема III «Методы изучения речевой агрессии» знакомит студентов с основными методами диагностики агрессии слова: наблюдение, опрос, проективные методы (методика «Рисунок несуществующего животного», ассоциативный эксперимент, методика незаконченных фраз), детские сочинения («Как я могу наказать другого человека за его неправильные слова, поступки»); запись ситуаций вербальной агрессии на скрытый диктофон.

В качестве проблемного задания студентам предлагается, опираясь на свои знания по физиологии, педагогике, лингвистике, детской психологии, методике обучения и воспитания выделить основные параметры оценки эффективности методов диагностики вербальной агрессии в детской речевой среде. Особый интерес у студентов вызывает ознакомление с результатами констатирующего эксперимента, проведенного нами в школах Москвы с целью изучения речевой агрессии детей и подростков, в котором участвовало свыше 450 школьников 5–8 классов.

Тема IV «“Ты мне больше не подружка, ты мне больше не дружок...”»: как проявляется речевая агрессия?» рассматривает основные виды и формы вербальной агрессии в детской речи и в педагогическом общении; знакомит студентов с особенностями их функционирования в конкретных речевых ситуациях.

В процессе изучения темы студенты должны прийти к выводу о том, что виды словесной агрессии можно классифицировать на разных основаниях, важнейшими из которых являются интенсивность ее проявления (сильная/слабая); степень осознанности говорящим (целенаправленная/нецеленаправленная); характер выраженности (явная/скрытая), направленность коммуникативного воздействия (переходная/непереходная); количество и характер взаимодействия участников речевой ситуации (массовая/социально замкнутая).

Следующий этап изучения проблемы — рассмотрение основных форм бытовой агрессии в детской речевой среде и в педагогическом общении (оскорбление, угроза, грубое требование, грубый отказ, враждебное замечание, порицание, насмешка, ссора). Особый ак-

цент делаем на разграничении в сознании будущих педагогов понятий «спор» и «ссора» и выделении условий перехода спора в ссору, поскольку, как показывает реальная речевая практика, эти жанры часто смешиваются, что существенно осложняет учебную и воспитательную работу.

Изучая тему V «*“Считаю до трех...”: речевая агрессия педагога*», студенты осознают, что именно речевая агрессия учителя, воспитателя имеет наиболее негативные и опасные последствия. На занятии по этой теме рассматриваются особенности функционирования речевой агрессии в различных ситуациях педагогического общения; демонстрируется коммуникативная и воспитательная непродуктивность агрессивных моделей педагогического взаимодействия.

Осваивая тему VI «*“Вижу злые твои глаза и злые-презлые губы...”: невербальные компоненты агрессивных высказываний*», студенты знакомятся с основными невербальными компонентами агрессивных высказываний (НКАВ); учатся анализировать различные коммуникативные ситуации с точки зрения наличия в них НКАВ, соотносить НКАВ с речевыми средствами проявления агрессии.

Студенты вспоминают известные им (из курсов риторики, психологии, физиологии и др.) невербальные компоненты коммуникации, после чего в качестве практических заданий предлагается анализ и подбор соответствующих фотоматериалов, описание и создание мимических масок, самостоятельное составление словесных эмоциональных портретов, классификаций НКАВ, рабочего «словаря» НКАВ школьников и дошкольников.

Задачи изучения темы VII «*“Бумеранг всегда возвращается”*: как отвечают на речевую агрессию?» — выделить возможные ответные реакции на агрессию слова в различных условиях общения и определить факторы, влияющие на восприятие тех или иных ее проявлений. Для этого предлагаем будущим педагогам для анализа и обсуждения данные исследований о составе и характере ответных реакций на речевую агрессию. Полученные сведения обобщаются студентами в форме краткого письменного резюме с подбором иллюстративных примеров из материалов и конспектов прошлых занятий с последующим выступлением перед однокурсниками (3–5 минут).

Практическая часть этого занятия включает тестирование студентов и анализ детских письменных работ.

Тема VIII «*“Учитесь властвовать собою...”*: как противостоять речевой агрессии?» знакомит студентов с основными направления-

ми и принципами контроля вербальной агрессии (рефлексия, эмпатия, толерантность); раскрывает возможности использования частных коммуникативных приемов ее преодоления и общих речеведческих стратегий и тактик гармонизации общения. Для этого привлекаются справочные материалы, пословицы, афоризмы, личный опыт студентов. В результате формулируем «принцип трех С» (самоанализ, сопереживание, снисходительность), следование которому в повседневной речевой практике и в профессиональном общении позволяет преодолеть склонность к деструктивному словесному взаимодействию.

В качестве констатирующего среза студентам предлагается оценить по пятибалльной шкале следующие свои коммуникативные умения: умение прощать другого человека за грубые слова; умение проявлять спокойствие, выдержку в ситуации обидного общения; умение проявлять терпимость к чужим ошибкам, быть снисходительным; умение контролировать свою речь в ситуации конфликта. Выполнение этого задания позволяет будущим педагогам и психологам самостоятельно оценить индивидуальные возможности успешного преодоления склонности к речевой агрессии.

Тема IX «Оружие вежливости: речевой этикет как средство предотвращения речевой агрессии» раскрывает теоретические основания и практические возможности использования этикетных средств в целях предотвращения вербальной агрессии; рассматривает речевые жанры, оппозиционные различным типам агрессивных высказываний (оскорбление/извинение; грубое требование/вежливая просьба; насмешка/комплимент и т.п.); знакомит студентов с приемами эвфемизации речи.

Тема X «Красноречие добродетели: риторика — против речевой агрессии» раскрывает научно-методические возможности риторики как дисциплины, в рамках изучения которой возможно целенаправленное обучение контролю агрессии слова в различных условиях общения; вводит понятие риторизации как использования законов риторики в организации и совершенствовании учебно-воспитательной деятельности; рассматривает структуру и методические особенности занятий по риторике в школе и ДОО на материалах учебного комплекса «Школьная риторика. 1–11 кл.» / Под ред. Т.А. Ладыженской (М., 1996–2005) и учебника-тетради по риторике для дошкольников З.И. Курцевой «Ты — словечко, я — словечко...» / Под ред. Т.А. Ладыженской (М., 2000).

В рамках данного курса риторика рассматривается как наука об эффективном речевом взаимодействии, опирающаяся на нравствен-

ные принципы, задачей которой является решение не только коммуникативных, но и этических проблем общения.

На зачетном занятии студентам предлагается раскрыть основные понятия спецкурса и проанализировать предлагаемые ситуации педагогического общения, проводится итоговое анкетирование.

Опыт проведения настоящего спецкурса отражен в нашем учебном пособии: «Русский язык: Речевая агрессия и пути ее преодоления» (М., 2004).

КУЛЬТУРА РЕЧИ: ТЕКСТОЦЕНТРИЧНЫЙ ВАРИАНТ КУРСА

Т.В. Шмелева

Эйфория, вызванная введением вузовского курса «Русский язык и культура речи» на всех факультетах, уступает место размышлениям не только о том, почему так невысока их эффективность, но и о том, какие коррективы можно внести в наши преподавательские стратегии и тактики, чтобы повысить если уж не реальную культуру речи наших студентов, то хотя бы их интерес к собственной языковой жизни. Располагая опытом проведения занятий по культуре речи со студентами разных специальностей факультета педагогического образования, искусств и технологий Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, хотелось бы обратить внимание на возможность и целесообразность разработки текстоцентричного варианта курса.

Возможно, потому, что общество получает все больше свидетельств в пользу того, что успех в любой области социальной активности — политике или науке во многом обеспечивается успешностью в создании текстов [Черняховская 2004], текстоцентричность становится одной из важнейших тенденций современной лингводидактики [Шмелева 2005]. В этом контексте считаю возможным предложить коллегам познакомиться с конкретным опытом проведения курса культуры речи.

Несколько слов в обоснование предлагаемого подхода. В преподавании культуры речи, как и теоретических лингвистических курсов, есть, на мой взгляд, одно общее свойство, блокирующее увязку изучаемого материала с реальным речевым и языковым опытом сту-

дента и его ощущениями своих потребностей и перспектив в речевой практике. Это построение курсов от минимальных единиц — ко все более крупным, то есть от звука — к тексту. В силу множества объективных и субъективных обстоятельств даже этот не самый выигрышный путь не всегда удается пройти до конца, и у студента остается впечатление, что культура речи — это занудство, скорее мешающее общению своими придиорками и исправлениями, чем помогающее достичь в нем успехов.

Провозглашаемый вот уже более десяти лет поворот к речи на самом деле не так много изменил в этой стратегии: известные мне варианты курса «Русский язык и культура речи» построены по старому доброму уровневому принципу.

Наш опыт — а этот курс мы провели вместе с к.ф.н. Т.В. Погребковой — показывает, что студентами нефилологических специальностей с интересом воспринимаются «крупные» проблемы речевой культуры, а вопросы, например, орфоэпии кажутся «детальными, которыми можно пренебречь». Не опровергая это безусловно ошибочное мнение, а отталкиваясь от него, удалось построить курс, который начинался с проблем текста.

Положив в основу программы тезис «культура речи — это сумма культур» [Шмелева 1997], мы предложили студентам изучать ее по «слагаемым». Первое слагаемое культуры речи (и это не методическая уловка, я глубоко в этом убеждена) — умение понимать и составлять тексты, «или текстовая культура. Принявшим такую позицию студентам для начала было предложено понять два закона построения высказывания. Для технически ориентированной аудитории эти законы были названы — «М/Д-закон» и «Т/Р-закон». Речь шла в первом случае о модус-диктумной смысловой организации высказывания и тема-рематической его актуальной организации — во втором. Таким образом студентам в сжатом виде были преподнесены основные понятия семантического и коммуникативного синтаксиса, что их, надо заметить, не смутило.

От анализа высказывания с полученными понятиями перешли к анализу текста, устройство которого, как выяснилось, представляет собой соединение тематической основы, рематической линии и авторского начала [Шмелева 1997].

Этих составляющих грамматики текста оказывается недостаточно, чтобы понять его полностью, поэтому следующим слагаемым культуру речи была предложена жанровая культура, в основе которой лежит умение узнавать, понимать и оценивать речевой жанр.

Для этого студентам было предложено познакомиться с понятием речевого жанра М.М. Бахтина и некоторыми современными идеями жанроведения [Шмелева 1976].

Однако осмыслить жанр и овладеть им невозможно вне общения, так как, по мысли того же М.М. Бахтина, каждая сфера располагает собственным репертуаром речевых жанров. Так подошли к еще одному слагаемому речевой культуры — культуре речевых сфер, основанной на «чувстве сферы» и представлениях о специфике сфер общения в русской культуре — повседневной, деловой, научной, политической, религиозной и эстетической.

На этом этапе студентам была предложена самостоятельная письменная работа «Мой репертуар речевых жанров», где они могли проявить и умение пользоваться полученными знаниями, и свою речевую и культурную рефлексию. Этот момент кажется особенно важным, ведь если занятия напрямую касаются собственной культуры студента, он относится к этому иначе, чем к необходимости освоить некоторый объем абстрактных сведений.

Располагая сведениями о тексте и его речевых характеристиках, можно говорить о чисто исполнительских слагаемых речевой культуры. Так, практическое занятие после лекции «Письменная культура (орфография и пунктуация)» проводилось с учетом материала, который дала проверка самостоятельной работы.

Иное воплощение текста — озвучивание, как теперь говорят, требует обращения к следующему слагаемому речевой культуры — прозносительной культуре, или орфоэпии [Шмелева 1998].

Завершился курс рассмотрением проблем речевой культуры в масштабах слова — словесной и грамматической культуры, где важнейшим моментом оказалась работа со словарями и справочниками, опыта которой у ребят было совсем немного.

Таким образом, «семь слагаемых речевой культуры» предстали перед студентами теоретически (в лекциях) и практически (на занятиях, где было максимально активизировано личностное начало, языковая и речевая рефлексия, а потому удалось создать атмосферу личной заинтересованности студентов). У нас было понимание, что в таком скромном по объему курсе — 8 лекций и 12 часов практических занятий — нельзя ставить серьезных теоретических задач и в то же время нельзя упускать возможности вывести студента в пространство проблем речевой культуры, наметив перспективы самостоятельной работы в этом направлении. Нам, кажется, удалось показать: речевая культура заслуживает того, чтобы каждый интелли-

гентный человек заботился об этой части своего имиджа и делал это со вкусом. Особенно ценным результатом представляется, что далекие от лингвистических проблем студенты — будущие учителя труда — не только участвовали в обсуждении лингвистических проблем, но и читали лингвистические статьи (систематических знаний лингвистики от них, разумеется, не требовалось).

Остается надеяться, что этот конкретный опыт преподавания культуры речи нефилологам может быть интересен нашим коллегам в других учебных заведениях.

Использованная литература

1. *Черняховская В.Е.* Научное познание — «власть дискурса» (Лингвистическое осмысление преждевременных научных открытий) // Стереотипность и творчество в тексте. Вып. 7. Пермь, 2004. С. 162—173.
2. *Шмелева Т.В.* Текст сквозь призму метафоры тканья // Вопросы стилистики. Вып.27. Саратов, 1998. С. 68—75.
3. *Шмелева Т.В.* Культура речи как сумма культур // Культура речи и ее формирование: Материалы IV региональной научно-методической конференции, Воронеж, 1997а. С. 8.
4. То же: *Шмелева Т.В.* Культура речи: Сборник статей и материалов. Великий Новгород, 1998. С. 24—25.
5. *Шмелева Т.В.* Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997б. С. 88—99.
6. *Шмелева Т.В.* Орфоэпическая культура // Фонетика — орфоэпия — письмо в теории и практике: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 2. Красноярск, 1998. С. 29—38.
7. То же: *Шмелева Т.В.* Культура речи: Сборник статей и материалов. Великий Новгород, 1998. С. 26—33.
8. *Шмелева Т.В.* Культура речи как множество культур // Риторика в системе гуманитарного знания: Тезисы VII Международной конференции по риторике 29—31 января 2003 года. М., 2003. С. 385—387.
9. *Шмелева Т.В.* Текстцентричность как принцип лингводидактики // Лингвистические и методические аспекты системных отношений единиц языка и речи: Материалы X юбилейной международной научной конференции «Пушкинские чтения» (6 июня 2005 г.) / Сост. и ред. Н.Е. Синичкина. — СПб 2005. С. 326—328.

ВИДЫ И ФУНКЦИИ ПОВТОРОВ В СОВРЕМЕННОМ ЦЕРКОВНОМ ПОСЛАНИИ

И.Ю. Ярмульская

Церковное послание представляет собой открытое письменное обращение иерархов Церкви к верующим. Логичность изложения важнейших постулатов, рекомендаций, поучений церковного иерарха и закрепление излагаемой информации на эмоциональном уровне достигается в духовных посланиях благодаря высокой частотности такой стилистической фигуры, как повтор. Цель доклада — рассмотреть функционирование основных видов повторов в современных церковных посланиях. В качестве материала для исследования были использованы тексты 100 духовных посланий, авторами которых являются 13 священнослужителей.

По мнению исследователей, повтор представляет собой общее название изобразительных средств, используемых в фигурах прибавления. При этом основным условием реализации повтора является плотность ряда повторяющихся единиц в речевой цепи, заметная для слушателя или читателя [Хазагеров, Ширина 1994: 155]. Повтор может состоять в удвоении слога или целого корня, в отдельных случаях удвоении всего слова [ЛЭС 1990: 408].

Как известно, в зависимости от принадлежности повторяемой единицы к тому или иному языковому уровню различают звуковой, морфемный, лексический, морфологический и синтаксический повторы. Более того, в зависимости от расположения повторяемых единиц в тексте выделяют контактный повтор (редупликация, геминация) и дистантный повтор (кольцо, эпифора, эпаналепсис, который, в свою очередь, подразделяется на повтор неупорядоченный (эпимона) и повтор упорядоченный (анафора, эпифора, кольцо, хиазм, полисиндетон, анадиплозис) [Энциклопедический 2005: 231, 232].

С точки зрения большинства исследователей, повторы могут выполнять стилистическую функцию, которая состоит в образовании стилистической доминанты и зависит от лексического значения повторяющихся элементов. Вместе с тем для повторов характерна текстообразующая функция, которая заключается в развертывании мысли, ее концентрации в речевых фрагментах, композиционной связи отдельных частей речи. Наряду со стилистической и текстообразующей функциями повторам присуща и функция эмфатизации высказывания.

По нашим наблюдениям, в современных церковных посланиях доминируют лексические повторы, которые представлены в основном такими частями речи, как имена прилагательные. Повторение существительного в тексте духовного послания, как правило, акцентирует внимание читателей на ключевых понятиях положения христианства. Повторение прилагательного подчеркивает обычно эмоцию, вызываемую тем или иным событием жизни Церкви и государства, которое описывается в послании. Так, в нашем материале зафиксированы случаи использования контактного лексического повтора, представляющего собой повтор-подхват; совпадение концовки первой и начальной части второй речевой единицы, например:

Вразумляя постоянно своих взрослых прихожан, приходские пастыри должны особенное внимание обратить на детей. Дети легче усваивают сообщаемое им знание и что отчетливо твердо усвоено в детстве, то у человека остается на всю жизнь (Послание Епископа Саратовского и Царицынского Алексия (Добросердова) к пастырям Саратовской церкви, 2001 г.).

Можно только себе представить ту радость, которая охватила святых жен-мироносиц, когда они услышали эти удивительные слова. Слова, продолжающие наполнять нас восхищением и радостью, в то время, как мы приближаемся к пустому гробу и размышляем о Тайне нашего спасения в Воскресении Господа нашего Иисуса Христа! (Пасхальное Послание блаженнейшего Митрополита Феодосия, 2002).

Приведенные примеры показывают, как с помощью повторов-подхватов автор церковного послания выделяет семантически важные для данного фрагмента религиозного текста слова, усиливая при этом их значение или вкладывая особый смысл. Вместе с контактными лексическими повторами в современных духовных посланиях функционируют также дистантные лексические повторы, при которых повторяющиеся элементы разделены другими элементами текста. Среди них высокой частотностью обладает эпаналепсис, который представлен в нашем материале как неупорядоченными повторами, так и упорядоченными повторами. При этом наблюдается количественное превосходство такого неупорядоченного повтора, как эпимона, например:

Будем же духовно радоваться в этот день, да не останется никто из нас в печали. Пусть наша радость осветит и согреет тех, кто не смог прийти в храм Божий. Ни с чем не сравнимая пасхальная радость, объединяющая нас, православных христиан, да станет нашим даром осу-

етившемуся миру, драгоценным, нетленным даром всем ближним и дальним. Но будем помнить и о том, какой ценой добыта для нас радость пасхальной ночи. Пусть радость праздника укрепляет нас в вере Христовой, дает нам мужество и силы противостоять всем соблазнам и искушениям мира (Пасхальное Послание Патриарха Московского и всея Руси Алексия II архипастырям, пастырям, монашествующим и всем верным чадам Русской Православной Церкви 2001 г.).

Из настоящего примера видно, что функция данного вида повтора заключается в усилении экспрессии текста духовного послания посредством неоднократного повторения слова *радость*, являющегося эмоциональным эквивалентом светлого праздника Пасхи. Подобная психолингвистическая ассоциация вызывает соответствующий настрой у читателей, формирует их отношение к одному из главных православных праздников.

Наряду с неупорядоченными повторами (эпимонами) в нашем материале используются такие упорядоченные повторы, как анафора, эпифора, кольцо. Так, в современных церковных посланиях лексическая анафора представлена в качестве овторения начальной части речевых единиц, например:

Слава и честь всем любящим Иисуса Христа, верующим в Него. Слава и честь труждающимся и обремененным, пришедшим к Нему и принявшим Его благое иго православно-христианского образа жизни (Рождественское Послание Митрополита Волгоградского и Камышинского Германа клиру и пастве Волгоградской епархии 2001/2002 г.).

Данный пример показывает, что лексическая анафора помогает церковному иерарху выстраивать свою мысль в особой последовательности, которая придает выразительность, ритмичность авторской речи и усиливает ее экспрессию. Кроме того, в современных духовных посланиях встречается также эпифора как повторение концовки речевых единиц, например:

Возвращаясь к Отцу Небесному, они снова пользуются Его дарами: очищаются в совей совести, наполняются миром и любовью, становятся своими для Бога, а для врагов страшными: снами Бог, разумеайте языцы и покаряйтеся, яко с нами Бог! Страха вашего не убоимся и не смутимся, ибо с нами Бог! (Рождественское Послание Митрополита Волгоградского и Камышинского Германа клиру и пастве Волгоградской епархии 2005 г.).

Как видно из фрагмента церковного послания, используемая в религиозном тексте эпифора создает логическое завершение мысли

автора с помощью повторения в конце фразы семантически значимых слов. По нашим наблюдениям, вместе с анафорой и эпифорой в современных духовных посланиях зафиксированы случаи функционирования кольцевого повтора, то есть повторения компонента или группы компонентов в начале и в конце первой единицы, например: *Истина без любви, не есть истина. Любовь без истины, не есть любовь* (Рождественское Послание Преосвященнейшего Архиепископа Каннского Варнавы, заместителя Первоиерарха РПЦЗ 2003 г.). Приведенный пример демонстрирует, что кольцевой повтор стилистически важных для религиозного дискурса слов является средством создания ритмической организации речи церковного иерарха и эмоциональной доминанты послания в целом.

Итак, лексический повтор отличается от других видов повтора подчеркнутой выделяемостью, мощным эмоциональным зарядом. Он более эксплицирован, теснее связан с композицией. Однако повторяющиеся элементы могут занимать разные синтаксические позиции. В этом случае повтор становится средством создания подтекста, который углубляет содержание высказывания, а также передает очень тонкие смысловые нюансы. Анализ нашего материала показал, что лексические повторы используются в следующих композиционно-речевых частях современных церковных посланий: во вступлении, информативно-повествовательной части, назидательно-интерпретирующей части и заключении. В зависимости от своего расположения в той или иной композиционно-речевой части духовных посланий лексические повторы выполняют не только общие, но и частные функции. Так, использование лексического повтора во вступлении послания, представляющего собой обращение церковного иерарха к читающим, которое может сопровождаться праздничным приветствием священнослужителя, обусловлено необходимостью создания определенного эмоционального настроения у читателей. В информативно-повествовательной части послания, являющего собой связный текст, который может принимать форму повествования, описания и рассуждения, лексические повторы, как правило, передают развитие авторской мысли, способствуют формированию особого отношения читателей к описываемому событию.

В назидательно-интерпретирующей части послания, выступающей в качестве объяснения происходящего на страницах Библии, комментарий к отдельным отрывкам Священного Писания, повто-

рение ключевых слов обычно не только усиливает их значение, формируя стилистическую доминанту текста, но и создает экспрессию семантически важного фрагмента послания.

Использование лексических повторов в заключении церковного документа, которое представляет собой обычно небольшой по объему фрагмент, содержащий эмоциональное обращение адресанта, его праздничные поздравления, теплые душевные пожелания, а также высказывания святителей и иерархов Церкви, позволяет закрепить прочитанное на эмоциональном уровне.

Таким образом, в современном церковном послании в основном представлены такие лексические повторы, как повтор-подхват, эпимона, анафора, эпифора, кольцо. Выступая в функции речевого актуализатора и координатора, лексические повторы обычно служат опорными элементами в развитии мысли церковного иерарха. Наряду с текстообразующей функцией они, как правило, выполняют и стилистическую функцию, которая состоит в образовании стилистической доминанты документа Церкви с помощью повторения ключевых слов и понятий религиозного текста. Вместе с тем лексические повторы могут выполнять и частные функции, которые зависят от их месторасположения в тексте духовного послания. Среди них следует указать такие функции, как усиление значения повторяемой единицы языка, усиление экспрессии текста церковного документа, создание эмоционального настроения у читателей, формирование и развитие их отношения к описываемому событию, а также закрепление прочитанной информации на эмоционально-оценочном уровне.

Использованная литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
2. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций и словарь риторических фигур. Ростов-на-Дону, 1994.
3. Энциклопедический словарь-справочник: Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / Под ред. А.П. Сковородникова. М., 2005.

**РОССИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ,
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ РИТОРИКИ**

— общероссийская некоммерческая неправительственная организация. Учреждена в январе 1997 года на I Всероссийской конференции по риторике по инициативе ученых и педагогов, многие годы занимавшихся исследованием научных проблем риторики и преподаванием риторики в школах и вузах.

Основная цель Ассоциации — разработка теоретических и практических проблем риторики.

Задачи Ассоциации:

— возрождение классических традиций российской науки, культуры и образования;

— проведение научных исследований в области риторики;

— объединение их с педагогической практикой;

— проведение конференций, семинаров, лекций, конкурсов и иных мероприятий научно-просветительского характера;

— разработка предложений по совершенствованию системы подготовки в области риторики и словесности;

— проведение курсов повышения квалификации для преподавателей, учителей, лиц речевых профессий, всех желающих повысить культуру общения и т.д.

Высшим органом Ассоциации является **конференция**. Конференция созывается не реже одного раза в год. Постоянно действующий руководящий и исполнительный орган Ассоциации — **Совет**, избираемый на два года. В настоящее время в Совет входят 27 человек.

Ассоциация проводит регулярные международные конференции в конце января /начале февраля каждого года. Очередная X Международная конференция по риторике состоит 1–3 февраля 2006 года в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина на тему «РИТОРИКА И КУЛЬТУРА РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И ОБРАЗОВАНИИ». В январе и июне проходят Школы по подготовке преподавателей риторики и культуры речи в ГосИРЯ имени А.С. Пушкина и МПГУ.

Региональные объединения Ассоциации организованы в Москве, Воронеже, Саратове, Перми, Екатеринбурге, Красноярске, Туле, Салехарде, Барнауле. Члены Ассоциации работают в Санкт-Петербурге, Ярославле, Владимире, Новокузнецке, Ульяновске, Уфе, Ижевске, Тамбове, Астрахани и мн.др. Активную роль в деятельности Ассоциации играют преподаватели и исследователи из Белоруссии (Гродно), Казахстана (Петропавловск), Латвии (Рига), Украины (Киев, Харьков), членами Ассоциации являются коллеги из Венгрии, Румынии, Китая, Вьетнама. На 1 января 2006 года Ассоциация насчитывает более 400 членов.

В члены Ассоциации принимаются физические лица — граждане Российской Федерации и других государств, имеющие высшее образование и специальную подготовку по риторике, ведущие исследовательскую или педагогическую деятельность в области риторики и признающие Устав Ассоциации. Ежегодный членский взнос — 50 руб., вступительный взнос — 10 руб.

Если Вы хотите вступить в Ассоциацию, напишите заявление и пришлите по указанному выше адресу. Адреса и телефоны для контактов:

Аннушкин Владимир Иванович — 117485, Москва, ул. Волгина, 6, ком. 21А. Тел.: 330-86-92. Fax: 330-85-65. E-mail: ruslang@online.ru

Климович Кристина Мечиславовна, секретарь. Тел.: 205-14-22. E-mail: krismk@mail.ru

Ассоциация имеет сайт в Интернете: www.rhetor.narod.ru

УСТАВ

АССОЦИАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ РИТОРИКИ (Риторическая Ассоциация)

1. Общие положения

Ассоциация преподавателей, учителей и исследователей риторики (Риторическая ассоциация) — общероссийская некоммерческая неправительственная общественная организация, созданная по инициативе кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, Московской Духовной Академии и Семинарии, Института русского языка РАН им. В.В. Виноградова, Академии образования РАН, кафедры культуры речи учителя МПГУ, Центрального округа Московского департамента образования, редакции русского языка издательства «Просвещение», «Учительской газеты» и школы-лаборатории «Пересвет», объединившихся для совместной исследовательской, педагогической, координационной и информационной деятельности в области риторики и созвавших в январе 1997 года учредительную конференцию, которая приняла настоящий Устав.

В состав учредителей ассоциации входят также Западно-уральский учебно-научный центр (г. Пермь), кафедра стилистики МПУ, факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, временный творческий коллектив «Деловая коммуникация» Института государственного управления и социальных исследований МГУ им. М.В. Ломоносова.

Ассоциация объединяет в союз территориальные организации преподавателей, учителей и исследователей риторики, иные общественные объединения и научные коллективы, занимающиеся проблемами риторики, а также физических лиц.

Деятельность Ассоциации строится на принципах добровольности, равноправия, самоуправления, законности и открытости.

II. Цели и задачи Ассоциации

Основной целью Ассоциации является разработка теоретических и практических проблем современной риторики.

Ассоциация ставит перед собой следующие задачи:

- возрождение классических традиций российской науки, культуры и образования;
- проведение научных исследований в области риторики;
- объединение теоретических исследований с педагогической практикой;
- развитие научных контактов;
- проведение конференций, семинаров, лекций, конкурсов и иных мероприятий научного и культурно-просветительского характера, участие в международных и национальных мероприятиях в соответствии с задачами ассоциации;
- создание компьютерных баз данных по направлениям деятельности ассоциации;
- разработка предложений по совершенствованию системы подготовки в области риторики и словесности и их направление в различные государственные и частные образовательные учреждения и организации;
- организация консультаций для преподавателей вузов и учителей средней школы по вопросам преподавания риторики;
- экспертная оценка научных трудов, учебников и учебных пособий, а также методических материалов по риторике;
- проведение курсов повышения квалификации;
- создание библиотеки по риторике;
- обмен научными и учебно-методическими материалами;
- включение риторики в госстандарт образования и в номенклатуру специальностей ВАК;
- распространение информационных материалов о деятельности ассоциации и ее членов в периодических изданиях соответствующего профиля, а также в средствах массовой информации.

III. Структура Ассоциации, ее руководящие и печатные органы

Высшим руководящим органом Ассоциации является конференция. Конференция членов Ассоциации созывается не реже одного раза в год. Конференция созывается по инициативе Совета Ассоциации, а также по предложению ее членов.

Конференция членов Ассоциации:

- вносит изменения в Устав Ассоциации;

- избирает Совет Ассоциации и определяет направления его деятельности;
- заслушивает и утверждает научный отчет Совета Ассоциации;
- *утверждает профессиональный этический кодекс.*

Постоянно действующим руководящим и исполнительным органом Ассоциации является Совет Ассоциации, подотчетный конференции. Совет Ассоциации избирается на конференции Ассоциации открытым голосованием сроком на два года. Количество членов Совета определяется конференцией. Избранными в состав Совета считаются кандидаты, получившие большинство голосов членов, участвующих в голосовании. Совет Ассоциации открытым голосованием избирает из своего состава председателя Совета, его заместителя и секретаря.

Совет Ассоциации:

- созывает конференции членов Ассоциации и готовит к ней рабочие материалы;
- организует и координирует деятельность Ассоциации и ее подразделений;
- созывает научные и методические конференции по проблемам риторики; организует проведение лекций, семинаров, дискуссий, круглых столов, курсов повышения квалификации преподавателей риторики;
- осуществляет подбор кадров для экспертной деятельности в области риторики по заявкам заинтересованных организаций;
- принимает в члены Ассоциации и исключает из ее членов;
- оказывает содействие в разработке методических пособий, учебной и научной литературы по риторике;
- рассматривает дела о нарушении членами Ассоциации принципов и положений, провозглашенных Уставом и профессиональным этическим кодексом;
- организует изучение и обобщение материалов по преподаванию и исследованию риторики и вносит, при необходимости, соответствующие предложения в государственные и общественные образовательные и научные организации, а также организует участие членов Ассоциации в пропаганде риторики;
- осуществляет контроль за исполнением решений конференции;
- разрабатывает Положение о почетном члене ассоциации.

Председатель Совета Ассоциации:

- председательствует на заседаниях Совета;
- организует и координирует работу Совета;
- вносит для рассмотрения на заседаниях Совета вопросы о приеме в члены Ассоциации, а также об отчислении из членов Ассоциации;
- ведет официальную переписку от имени Совета.

IV. Территориальные организации и структурные подразделения Ассоциации

Территориальные организации преподавателей, учителей и исследователей риторики являются добровольными объединениями лиц, занимающихся исследованием и преподаванием риторики. Они образуются по заявлению группы учредителей, состоящих из лиц, имеющих высшее образование и занимающихся профессиональной научной, исследовательской или педагогической деятельностью в области риторики.

V. Членство в ассоциации; условия и порядок приобретения и утраты членства

Членами Ассоциации могут быть физические и юридические лица, а также общественные объединения.

Общественные объединения, в том числе территориальные организации преподавателей, учителей и исследователей риторики, принявшие на своем общем собрании (конференции) решение о вступлении в Ассоциацию, подают в Совет Ассоциации заявление с просьбой принять их в члены Ассоциации.

Члены территориальных риторических организаций и иных научных и общественных объединений, входящих в Ассоциацию, являются одновременно членами Ассоциации.

В члены Ассоциации принимаются физические лица — граждане Российской Федерации и иных государств, имеющие высшее образование и специальную подготовку по риторике, ведущие исследовательскую или педагогическую деятельность в области риторики и признающие настоящий Устав и профессиональный этический кодекс.

Заявления о приеме в члены Ассоциации рассматриваются Советом Ассоциации.

Отказ Совета Ассоциации в приеме в члены Ассоциации может быть обжалован конференции Ассоциации, которая решает вопрос простым большинством голосов.

Членство в Ассоциации утрачивается:

- по личному заявлению члена Ассоциации;
- при обнаружившейся невозможности исполнения членом Ассоциации своих обязанностей;
- при систематическом нарушении членом Ассоциации положений настоящего устава или недобросовестном выполнении им порученных Ассоциацией обязанностей;

- при совершении иных поступков, нарушающих нормы преподавательской и профессиональной этики.

Права и обязанности членов ассоциации

Член Ассоциации имеет право:

- избирать и избираться в руководящие органы Ассоциации;
- ставить перед органами Ассоциации вопросы, касающиеся деятельности Ассоциации, вносить предложения по улучшению ее работы и принимать участие в ее обсуждении;
- участвовать в конкурсах на проведение научно-исследовательских работ, написание научных трудов и учебников, опубликование статей и т.п., проводимых Ассоциацией ;
- принимать участие в семинарах и курсах повышения квалификации, проводимых Ассоциацией;
- обращаться в Ассоциацию с просьбой о рецензировании его научных трудов;
- получать информацию о деятельности Ассоциации и проводимых ею мероприятиях;
- просить Ассоциацию о рекомендации при трудоустройстве по специальности;
- принимать личное участие во всех случаях обсуждения органами Ассоциации его деятельности или поведения;
- пользоваться библиотечным фондом и компьютерными базами Ассоциации;
- организовывать территориальные организации от лица Ассоциации;
- выйти из состава Ассоциации.

Член Ассоциации обязан:

- соблюдать требования профессиональной этики и Устава;
- представлять по меньшей мере один экземпляр своих статей, монографий, учебников и иных печатных трудов по риторике в библиотеку Ассоциации;
- содействовать распространению риторики в образовательных учреждениях.
- уплачивать вступительный и ежегодные членские взносы.

Члены Ассоциации уплачивают вступительный взнос и ежегодные членские взносы в размере, ежегодно устанавливаемом конференцией.

VI. Порядок внесения изменений и дополнений в устав Ассоциации

Вопрос о внесении изменений и дополнений в Устав Ассоциации рассматривается на конференции членов Ассоциации по представлению Совета Ассоциации или территориальной организации, входящей в Ассоциацию, или членов Ассоциации. Решение о внесении изменений и дополнений в Устав Ассоциации принимается на конференции членов Ассоциации простым большинством голосов членов, присутствующих при голосовании.

VII. Международные связи Ассоциации

Ассоциация может вступать в международные общественные объединения, приобретать права и нести обязанности, соответствующие статусу этих международных общественных объединений, поддерживать прямые международные контакты и связи, заключать соглашения с иностранными некоммерческими неправительственными объединениями.

Совет Риторической ассоциации

1. Аннушкин Владимир Иванович (Москва) — председатель
2. Ипполитова Наталья Александровна (Москва) — зам. председателя
3. Минеева Светлана Алексеевна (Пермь) — зам. председателя
4. Стернин Иосиф Абрамович (Воронеж) — зам. председателя
5. Волков Александр Александрович (Москва)
6. Гольцова Нина Григорьевна (Москва)
7. Граудина Людмила Карловна (Москва)
8. Далецкий Чеслав Брониславович (Москва)
9. Зарецкая Елена Наумовна (Москва)
10. Иванова Софья Филиппова (Москва)
11. Карпюк Глеб Васильевич (Москва)
12. Купина Наталья Александровна (Екатеринбург)
13. Ладыженская Таисия Алексеевна (Москва)
14. Лысакова Ирина Павловна (Санкт-Петербург)
15. Михальская Анна Константиновна (Москва)
16. Панов Михаил Иванович (Москва)
17. Пешков Игорь Валентинович (Москва)
18. Рыбченкова Лидия Макаровна (Москва)
19. Сиротинина Ольга Борисовна (Саратов)
20. Сковородников Александр Петрович (Красноярск)
21. Шмелева Татьяна Викторовна (Новгород)