

Астраханский государственный университет
Российская ассоциация исследователей,
преподавателей и учителей риторики

Материалы
XIV Международной научной конференции
«Риторика и культура речи: наука, образование, практика»
1-3 февраля 2010 года

г. Астрахань

Материалы XIV Международной научной конференции **«Риторика и культура речи: наука, образование, практика»**, 1-3 февраля 2010 года / Под. ред. Г.Г. Глинина. - Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010.

Настоящий сборник представляет собой публикации более 70 докладов и выступлений участников XIV Международной научной конференции по риторике, проведенной 1-3 февраля 2010 года Российской ассоциацией исследователей, преподавателей и учителей риторики.

Конференция посвящена проблемам теории и практики риторики как науки и искусства речевого взаимодействия в современной информационном обществе. В статьях и докладах её участников анализируется состояние современных учений об эффективной и целесообразной речи, ставятся актуальные вопросы повышения культуры русской речи, анализируются языковые ситуации в России, обобщается преподавания риторики, стилистики, культуры речи и других речеведческих дисциплин в вузе и школе.

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

ББК81.2 Рус
ISBN 978-5-98269-092-0

© Астраханский государственный университет, 2010.



СПОРНЫЕ ВОПРОСЫ РИТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннушкин В.И. (г. Москва, vladannushkin@mail.ru)

Методологическая проблематика современного риторического образования может быть сформулирована в виде вопросов, относительно которых среди современных ученых идут споры и высказываются разноречивые мнения. Ниже попробуем разрешить имеющиеся противоречия, давая вполне определенные ответы на поставленные вопросы.

Эти вопросы и наши утверждаемые постулаты таковы:

1. *Является ли риторика частной наукой, частным знанием, или ее проблематика распространяется на многие науки и является всеобщей?* Всеобщность риторики как науки/искусства речевого мастерства и речи как средства общения для постижения и выражения специальных знаний доказывается всеобщностью Слова как инструмента, применяемого для освоения всех областей знания. Эта классическая идея исходит от Платона и Аристотеля (риторика – «всеобщее знание», необходимое любому человеку, вступающему в речевой контакт и желающему «найти способы убеждения относительно каждого данного предмета» [3, с. 19]. Эти мысли были неоднократно проговорены в отечественной филологическо-педагогической литературе (кстати, при изучении всякого подобного исторического материала существенно его стилистическое изящество, которое становится важным подспорьем в риторическом обучении): «Материя риторическая есть все, о чем говорить можно, то есть все известные вещи в свете» (М.В. Ломоносов); «Все науки и знания ... токмо чрез элоквенцию говорят» (В.К. Тредиаковский); «Риторика есть наука говорить обо всем без изъятия. Все прочие знания имеют предмет ограниченный, но сия ограничивается токмо пределами единого естества, и всякая вещь принадлежит к ее области» (Детская риторика, или Благоразумный вития 1787 г., цит. по: [1, с. 149, 161, 193]).

Подобная универсалия распространяется и на современное информационное общество, ибо владение эффективной речью требуется во всех областях деятельности. Особенно же востребованы наука и искусство убедительной и целесообразной речи в области гуманитарного знания, поскольку всякая интеллектуальная профессия связана с речевым мастерством. Распространяется данное положение и на школьное преподавание риторики, где риторика также является общеметодологической дисциплиной, обращение к которой или владение которой требуется любому специалисту-предметнику или школьнику (особенно гуманитария) для того чтобы эффективно постигать и выражать изучаемые знания.

2. *Существуют ли постулаты речевой (риторической)*

педагогики как теории и искусства обучения эффективной речи? Если да, то каковы они? Именно в риторике разрабатывались правила и рекомендации речевой педагогики как теории речевого воспитания и образования личности от младенчества до зрелого мастерства. К сожалению, это знание отсутствует в современной школьно-вузовской филологии. Классические рекомендации к методологии риторического обучения выглядят следующим образом: 1) развитие природных дарований (давалась классификация внешних и внутренних качеств человека, требующих развития); 2) знание теории, правил и рекомендаций к ведению речи; 3) подражание как способ обучения, освоение литературных и ораторских образцов; 4) развитие речевых способностей, чтение и комментарий текстов, декламационное чтение, занятия техникой речи. Наша практика обучения речи на основе писания сочинений и высказывания собственного мнения, к сожалению, оставила без внимания многие классические формы обучения речи, например, организацию публичных диспутов, дебатов, не готовила к критической оценке того реального и многообразного мира коммуникаций, в котором живет современный человек. Увлечение американской системой организации дебатов в начале перестройки исходит как раз из недостатков нашего риторического воспитания, где не хватало именно таких или подобных форм. Между тем попросту заполняются лакуны в нашей системе обучения речи, где недостает игр, серьезных речевых конкурсов, умений организовать дискуссии, споры, корректную полемику.

3. *Каков объем предмета современной школьной риторики?* Нередко занятия риторикой не идут дальше занятий словесной стилистикой (метафорикой, фигурами речи, т.е. работой над выразительностью речи) или элоквенцией (навыками произношения). Однако классическая и современная риторика распространяет свои проблемы на всю совокупность условий речевой коммуникации: *этос* речи (условия ситуации речевых контактов, фактура речи); *пафос* речи (создание смысла речи, разработка содержания через знание общих мест, способов аргументации); *логос* речи (словесные средства, к которым риторика распространяет требования стилистической выразительности, зафиксированной в теории фигур речи и построения периодов, теории вкуса, благопристойности – всего, о чем так ревновала «консервативная» педагогика середины XIX века и что разрушали различные «революции» под видом упрощения стиля).

4. *Чем отличается традиционный курс «развитие речи» от риторики?* Этот вопрос связан с тем, что многие педагоги считают достаточным изучение в школе «развития речи» или «культуры речи», не доверяя риторике (см. об этом полемическую и, на наш взгляд, во многом ошибочную статью замечательного педагога, автора многих школьных учебников М.Т. Баранова, утверждавшего приоритет «развития речи» над риторикой [4]). В «развитии речи», к сожалению, отсутствуют очень

многие разделы классической и современной риторики. Один из таких разделов – общие правила ведения речи, разработкой которых занимается именно современная риторика. Вычленение правил ведения речи на основе практической морали, зафиксированной в текстах фольклора, впервые выполнено Ю.В. Рождественским (отношения *мысль – слово – дело*, правила речевых отношений, правила для слушающего и говорящего; см. подр.: [7, с. 211–229]). Есть еще и группа важнейших правил духовной этики речи, которая вычленяется из «главных книг» человечества: Библии, сочинений святых отцов, религиозной литературы, например, православного молитвослова. Частично они изложены в «Педагогической риторике» А.К. Михальской [6], кратко описаны в «Теории риторики» Ю.В. Рождественского [7], нами в «Риторике» [2, с. 208-217] и соответствующей статье [3, с. 24-42]. Понимание языка, слова, речи как важнейшего средства духовного благоустройства человека («от плодов уст своих человек вкусит добро...») могло бы чрезвычайно обогатить современный учебный процесс, причем не только «славословиями Слову», но и предупреждениями о «гибельности языка», безответственности и пустословии, нередко сопровождающими риторическое обучение.

5. *Как школьная и вузовская риторика способствуют формированию языковой личности учащегося?* Именно в риторике традиционно ставится проблема образа ратора как уместного и целесообразного представления себя в речи. Для устной речи – это проблема образа оратора (говорящего), для письменной речи – проблема образа автора (пишущего). Совокупно проблема образа ратора связана с *воспитанием целой личности*, восприятием и проявлением личности человека в мысли и слове, поэтому основывается на понятии *ораторских нравов* – требований к личности оратора. Эти требования начинаются с *этических* качеств, которые всегда описываются в учебниках риторики (честность, мудрость или знание, справедливость, доброта, скромность и т.п. – разные эпохи и этико-философские системы выдвигают различные требования к образу формируемой личности), а затем продолжают *речевыми* качествами, или *качествами речи* (в настоящее время их чаще называют *коммуникативными качествами речи*). Раздел «качества речи» имеется в каждом учебнике стилистики, но обычно он ограничен десятком качеств, идущих из старинных учебников риторики (правильность, ясность, точность, чистота, логичность, образность, выразительность и т.д.). Современное риторическое знание должно восстановить описываемые качества речи во всем их богатстве и разнообразии, которые касаются как количественного состава, так и глубины толкования.

6. *Ошибается ли большинство современных ученых и школьных методистов объясняя риторику как «науку об ораторском искусстве»?* Исторически риторика возникает как ораторское искусство, однако неверно

ограничивать современную риторику только областью ораторики – теории устной публичной монологической речи. Античные риторики действительно касались в основном ораторской речи, хотя предлагали также и общую теорию речи, основанную на философском фундаменте. Но уже в Древней Руси речевая культура включала книжные и письменные формы, чрезвычайно важные для понимания разных форм и видов слова, в которых жил человек. Русская теория риторики имеет то несомненное преимущество в сравнении с античными и некоторыми западными теориями, что тяготеет к освоению всех возможных видов речевого общения (устных, письменных, книжных, а сегодня и массовой информации). Современная теория речи, основываясь на идеях русской частной риторики, требует изучать не только художественную литературу и фольклор (виды словесности, которыми ограничено сегодняшнее школьное обучение), но начав с разговорно-бытовой дописменной речи как основы речевого воспитания, показать разные виды письменной речи (собственно писем, деловой документации), виды литературы (не только художественной, но научной и журнальной), обучать реальному общению в групповом взаимодействии, ораторской речи в разных ее видах, наконец, показать специфику (достоинства и опасность) речи средств массовой информации. Последняя задача стоит особенно остро, поскольку далеко не разработана самими учеными-филологами. Однако именно школьный учитель-словесник (в нашем понимании ритор, а не литератор) может показать природу речевых манипуляций, которыми переполнена массовая информация, объяснить природу компьютерного диалога человек-машина. Ведь именно риторика учит оценивать речь, тем самым предупреждает современного человека об опасности словесного манипулирования, что нередко делается против него в современных общественных диалогах.

7. *Выходит ли современная школьная риторика за рамки монологической речи?* Если проблема ораторского искусства связана с теорией монолога, то совершенно по-новому выглядит в современной риторической науке и педагогике *теория диалога*. Диалог осваивается как с точки зрения общей риторики, так и с позиции рассмотрения разных видов диалога, которые могут включаться в школьные занятия на разных этапах обучения. К этим видам диалогов следует отнести, по крайней мере: а) разговорно-бытовой диалог в разных ситуациях (семейно-бытовой, требующий обучения на литературных примерах и корректного соотнесения с практикой, медицинский, торговый, дружеский и др.); б) основы профессионального диалога, требующие разработки школьных деловых игр. При этом важными становятся все этапы речевого акта: условия речи, замысел, содержание, аргументация, композиция, исполнение в словах и произношении. Именно здесь вызревает проблема речевого этикета.

8. *Следует ли восстановить в современной школьной и вузовской*

риторике традиционное построение предмета, например, основные разделы общей и частной риторики? На наш взгляд, несомненно стоит, что доказано многими современными учебниками, о которых шла речь выше. Традиционная структура риторического канона (изобретение, расположение, слововыражение, память, произношение и телодвижение) начинает играть в современном преподавании риторики новыми красками. Теоретико-риторическими исследованиями и учебниками риторики последнего времени достаточно ясно показано, как проблема изобретения речи (классическая проблема, восстановленная по старинным образцам и никак не осмысленная в «развитии речи») способна дать модель порождения замысла и содержания речи по новым творческим образцам. Критика, которую предлагают на изобретение по общим местам как классические авторы (В.Г. Белинский, Ф.И. Буслаев), так и современные (М.Т. Баранов), не считается с тем, что общие места как ценностные категории, в которых сходятся создатель речи и аудитория, всегда существуют. Найти их – творческая задача ратора, которому всегда советовалось: «Размышляй!» (см. у Н.Ф. Кошанского).

Новая риторика по-новому осваивает и опыт хрии, критикованной В.Г.Белинским. Ведь хрия – это общая схема построения речи, незнание которой попросту выбивает почву из-под ног говорящего. Элементарное неумение современными ораторами построить простое поздравление, либо же создать композицию речи происходит оттого, что необученные современной школой ораторы не подозревают о существовании общих мест и хрии как традиционных моделей, которым можно творчески следовать при построении речи. Когда же речь у такого горе-импровизатора получается как бы сама собой, он и не подозревает, что использовал смысловые модели риторики, называемые *топосами* или *общими местами*. Иначе говоря, современные профессиональные творцы речи строят свои доказательства не сознательно, а по наитию, уподобляясь мольеровскому герою Журдену, удивлявшемуся, что он говорит прозой.

Наконец, в современном вузовском и школьном речевом обучении, какими бы словами ни назывался этот аспект или предмет, нет ясных и творческих разработок или рекомендаций к риторическому (действенному и уместному) произношению. Между тем, студента и школьника необходимо учить «звучать»: делать паузы (не пора ли, наконец, сказать «нет!» бездумному скорочтению и «пулеметной» бездумности?), быть выразительным, развивать динамику голоса, учить ритму и темпу, давать понятие о тембре голоса и обучать многим азам техники речи, традиционно заложенным в риторике как искусстве речи. К сожалению, в современном преподавании начинают забываться многие достижения в обучении выразительному чтению – то, чем могла гордиться как старая школа словесности XIX века, так и советская педагогика.

9. *Надо ли обращаться к истории риторики? Если да, то в чем*

смысл такого обращения? В обращении к истории родной филологии лежат глубокие перспективы мыслительного и словесного обогащения нашего педагогического процесса. Ведь история русской риторики и словесности только начинает открываться нашему взору. Слишком скорые и приблизительные суждения относительно того, что «риторика – это логика...» или «риторика – это стилистика...», а «словесность – это художественная литература», не просто «затуманивают» дело, но способствуют прохладному и равнодушному взгляду на подлинное своеобразие мыслительного богатства родной филологической культуры.

Это богатство вполне доступно современному знанию и будет непростительно, если школьные и вузовские преобразования пройдут мимо гигантских открывающихся возможностей, заложенных в классической и современной риторике. Данная проблематика важна для подготовки любых специалистов, поскольку гуманитарная подготовка предполагает освоение *языка – речи – слова* как эффективного инструмента постижения знания и последующего использования в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннушкин В.И.* История русской риторики. Хрестоматия: Учебное пособие для студ. гуманитарных вузов. – М., 2002. 416 с.
2. *Аннушкин В.И.* Риторика. Экспресс-курс. Учебное пособие. 2-е изд., М., Флинта: Наука, 2008. 224 с.
3. *Аннушкин В.И.* Язык и жизнь. Книга о русском языке – речи – слове. М., Русская школа, 2009. 320 с.
4. Античные риторики / Под ред. А.А. Тахо-Годи. – М., 1978.
5. *Баранов М.Т.* От риторики к развитию речи в школах России // Русский язык в школе. – 1998. – № 4. – С. 50–57.
6. *Михальская А.К.* Педагогическая риторика: история и теория. Учебное пособие для студ. пед. университетов и институтов. – М., 1998.
7. *Рождественский Ю.В.* О правилах ведения речи по данным пословиц и поговорок. // Паремнологический сборник. Пословица, загадка. – М., 1978. – С. 211–229.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РИТОРИЧЕСКИХ УМЕНИЙ: СОЗДАНИЕ СОЧИНЕНИЯ-ОТКЛИКА НА ПРОЧИТАННЫЙ ТЕКСТ

Д.И. Архарова (г Екатеринбург, anastasia_1085@ru)

Единый государственный экзамен по русскому языку (ЕГЭ-РЯ) по своему содержанию, технологиям подготовки к нему и оценке полученных результатов вызывает много споров. Достаточно широко распространилось негативное понимание его целей и задач. Мы коснемся только выполнения задания С 1. Причины неоднозначного отношения к нему кроются в отсутствии систематического школьного речевого (риторического) образования, четко детерминированного по содержательным и технологическим параметрам, а также в размытости тех критериев, по которым оценивается сочинение -отклик и которые ориентируют на желаемый результат. В сочинении ученик должен предъявить свои умения

понять и сформулировать проблемы авторского текста, прокомментировать их, сформулировать авторскую позицию исходного текста, привести свои аргументы в пользу собственного мнения по проблеме, поднятой автором. Текст сочинения должен быть тематически цельным, последовательно изложенным и связным, фразы – точными и выразительными. Все эти умения оцениваются шестью оценочными критериями, содержание которых совпадает с формулировками названных умений. Их социокультурная значимость очевидна, но постановка и развитие этих умений трудны для современного учителя и ученика. Ограниченный объем сочинений (от 150 до 300 слов), непривычный для ученика, усугубляет те трудности, которые он испытывает в процессе понимания смысла исходного текста и оформления собственного речевого произведения.

Наш опыт проверки сочинений выпускников подтверждает вышесказанное и в то же время дает возможность предположить способы преодоления названных трудностей.

Считаем, что если «риторизировать» подготовку к написанию сочинения на (ЕГЭ-РЯ), то положение дел может существенно измениться.

Во-первых, процесс написания (создания) сочинения-отклика на прочитанный текст напрямую соотносим с рекомендациями риторического канона при создании рассуждения по модели свободной хрии. Риторический канон организует речевую речемыслительную деятельность ученика на этапах подготовки и написания сочинения

Этап изобретения содержания будущего текста – это сбор необходимого материала в ходе анализа предложенного текста. Необходимо определить тему текста, основную мысль (основной тезис) и способы развития ОМ (основного тезиса). Основная мысль прочитанного текста становится соотносимой с его основной проблемой, а способы развития основной мысли (доводы и примеры) совпадают с тем, что в оценочных критериях называют авторской позицией исходного текста. Этап расположения собранного материала, т.е. выстраивание композиции (последовательной смены микротем) сочинения-отклика на прочитанный текст важен. Опора на модель свободной хрии позволяет успешно справиться с этой работой.

Приступ соответствует современному вступлению. В совокупности с заключением объем этих двух композиционных частей текста должен составлять одну четверть сочинения. Кроме того, в конце вступления (приступа) положено предъявить основную мысль текста сочинения, которая по содержанию совпадает с основной проблемой авторского текста. Написание вступления к сочинению с риторических позиций оказывается ориентирована на выполнение первого оценочного критерия – формулировка проблемы исходного текста.

Основная часть сочинения должна начинаться с парафразиса, или

презентации темы. Формулировка второго оценочного критерия «Комментарий к основной проблеме текста» должен регулировать написание этого фрагмента основной части, но его формулировка хороша лишь в широком педагогическом и социокультурном аспектах и чрезвычайно невразумительно в филологическом отношении. Если соотнести формулировку второго критерия с понятием «презентация темы», то методика написания этого фрагмента становится понятной.

Второй фрагмент основной части сочинения в модели свободной хрии носит название «Причины», так как в нем надо приводить доводы в пользу основной мысли. Написание этого фрагмента регулируется третьим оценочным критерием «Отражение авторской позиции исходного текста». Методическое и содержательное наполнение этого названия крайне размыто с филологической точки зрения, и только выявление риторической сущности данного фрагмента текста сочинения позволяет понять, как его написать. Третий и четвертый фрагменты основной части соответствуют «Примерам» в модели свободной хрии. В классической риторике оформление примеров к доводам было достаточно свободным, его копировали с образцов. Мы предлагаем определенный алгоритм работы с иллюстрациями: 1) композиционная разводка, 2) аннотация привлекаемого иллюстративного фрагмента, 3) его оценочный пересказ, ориентированный на основную проблему исходного текста, 4) проблемное обобщение, соотносимое с авторской позицией исходного текста. В современном сочинении-отклике работа с иллюстрациями является соблюдением требований четвертого оценочного критерия «Аргументация экзаменуемым собственного мнения по проблеме», что существенно отличает оформление данной части сочинения от подобной работы в рамках свободной хрии. Именно поэтому мы предлагаем собственный пошаговый алгоритм описания примера в тексте сочинения.

Написание заключения сочинения методически удобно соотносить с рекомендациями свободной хрии. Заключение должно перекликаться с основной мыслью сочинения/ основной проблемой исходного текста, но не повторять их формулировки механически. Необходимо обеспечить смысловое расширение ОМ.

Наша практика проверки сочинений на (ЕГЭ-РЯ) подтверждает наши предположение о том, что риторизация подготовки к написанию сочинения полезна и результативна.

Приведем возможный черновой вариант сочинения по тексту И.А. Бунина с комментариями. Исходный текст (1)Наш корабль был стар, перегружен, погода разыгрывалась с каждой минутой все больше. (2)Вода уже шумно неслась вдоль наших тонких стен, все чаще и все яростнее накатывая с боков, все тяжелее стучая в стены и с плеском, шипением ссыпаясь на них. (3) За стенами была непроглядная ночь, горами, без толку, без смысла, ходило мрачное, ледяное, зимнее море. (4) В черные стекла

ливнем летели брызги, лепило мокрым белым снегом, свистел, крепко дул ветер, холодное дыхание которого то и дело чувствовалось в дымном, жарком и спертом воздухе низкой столовой, все-таки радовавшей своим светом и теплом. (5) Вдруг ветер налетел и засвистал бешено, волна ударила так тяжело и, освещенная нашим огнем, так страшно заглянула своей мутной слюдой, своей громадой в стекла, что многие вскрикнули и повалились друг на друга, думая, что мы гибнем... (6) Уже нельзя было ни ходить, ни стоять, а сидеть — только упираясь спиной в кресло, в стену, а ногами — в стол, в чемоданы. (7) Проклятый корабельный пол, косой, предательский, зыбко уходил из-под ног. (8) Все валилось, качалось, дурманило. (9) Бухало в задраенный иллюминатор, с шумом стекало и бурлило. (10) И, понемногу отдаваясь все безвольнее в полную власть всего этого, я стал то задремывать, то внезапно просыпаться от особенно бешеных размахов... (11) Ах, встать бы! (12) Но не было воли даже приподняться, как ни готовился я вот-вот решиться на это. (13) И потекли часы за часами, и стало казаться, что уже никогда не минет эта мука качания, эта ночь, этот мрак, завывание, шум, плеск, шипение и все новые и новые удары то и дело налетающих откуда-то из страшной водной беспредельности волн... (14) В полусне, в забытии я что-то думал, вспоминал... (15) Пришло в голову и стало повторяться, баюкать:

Гром и шум, корабль качает,

Море Черное шумит...

(16) — Как дальше? — в полусне спрашивал я себя. (17) — Ах да!

(18) Снится мне — я свеж и молод...

(19) От зари роскошный холод

Проникает в сад...

(20) Как все это далеко и ненужно теперь! (21) Так только, грустно немного, жаль себя и еще чего-то... (22) И опять повторялись стихи, и опять путались, опять клонило в сон, в дурман, и опять все лезло куда-то вверх, скрипело, боролось — и все лишь затем, чтобы опять неожиданно разрешиться срывом... (23) Вдруг я совсем очнулся, вдруг меня озарило: да, так вот оно что — я в Черном море, я на чужом пароходе, я зачем-то плыву в Константинополь, России — конец, да и всему, всей моей прежней жизни тоже конец, даже если случится чудо и мы не погибнем в этой злой и ледяной пучине! (24) Только как же это я не понимал, не понял этого раньше? (По И.А. Бунину)

<i>Текст сочинения-отклика</i>	<i>Комментарии к нему</i>
<u>Вступление (строгое)</u> (1) Я познакомилась с текстом И.А. Бунина о человеке, плывущем на корабле во время сильной бури. (2) Автор анализирует очень	(1) Ситуация, побудившая к написанию сочинения-отклика. (2) Свободное перечисление

серьёзную проблему осознания себя в экстремальной ситуации. (3) Бунин считает, и я разделяю его точку зрения, что выводы, к которым человек приходит в минуты смертельной опасности, выявляют его нравственную сущность.	проблем (или одна проблема), затронутых автором. (3) Использовано суждение, оформляющее основную проблему авторского текста. Оно в сочинении станет основной мыслью. В (3) предъявлено и мнение автора сочинения, и часть авторской позиции (автор считает...). Вступление оценивается в соответствии с требованиями критерия К1 (формулировка проблем исходного текста).
<u>Основная часть</u> (4) Событийная линия текста построена на сложных, необъяснимых, «взаимоотношениях» человека и стихии. (5) Герой-повествователь попадает в шторм, и жизнь всего корабля, и его в частности, подвергается опасности. (6) Несмотря на это, казалось бы, весомое обстоятельство, герой внешне апатичен, даже равнодушен к происходящему. (7) Но попытки повествователя абстрагироваться от окружающего мира не приносят ему желаемого облегчения и успокоения, поэтому на смену им приходит внезапное озарение. (8) Бунина всерьёз тревожит проблема нравственного противостояния человека внешним неблагоприятным обстоятельствам. (9) Писатель убежден, что экстремальная ситуация помогает выявить моральную стойкость человека, так как лишь прежний эмоциональный опыт (самозащита на уровне внутреннего действия: мысль, чувства, воспоминания) и желание сохранить внутреннюю свободу может спасти от потери нравственных ценностей. (10) Именно поэтому, резюмирует Бунин, осмысление экстремальной ситуации, пусть и осложненное страхом перед ней, необходимо. (12) Аргументы, подтверждающие актуальность затронутых автором проблем, я нашла в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир».	(4)-(7) Комментарий к основной проблеме текста, выраженный в форме свободного пересказа текста с учетом основной проблемы: противостояние человека и стихии. Комментарий к основной проблеме текста оцениваются по оценочному критерию К2 (комментарий к сформулированной проблеме исходного текста). (8)-(10) Отражение позиции автора исходного текста (в соответствии с <u>критерием К3</u>) с помощью того СПП, которое мы составляли, работая с алгоритмом №1 на шаге 5 и в котором мы объединили все четыре найденные в авторском тексте проблемы. <i>Напоминание: В приводимом тексте порядок проблем соответствует схеме №4 (см. выше алгоритм №1, шаг 5). Однако в тексте сочинения-отклика допускается определенная свобода в предъявлении этих проблем во втором абзаце основной части.</i> (12)-(19) Работа с аргументами (в соответствии с <u>критерием К4</u>: аргументация экзаменуемым собственного мнения по проблеме). (12-15) Работа с первым

(13) Вспомним главных героев бессмертного произведения, Пьера Безухова и Андрея Болконского. (14) Им обоим довелось пережить страшные и тяжелые минуты: война, предательство близких, одиночество, — все это могло «сломить» героев, обесчеловечить их души... (15) Но философское мировосприятие, готовность к дальнейшему поиску истины и адекватное осмысление происходящего помогли им пройти сквозь все жизненные неурядицы, не предав самое себя и обретя внутреннюю силу. (16)Еще одним примером, иллюстрирующим поднятые автором проблемы, является Понтий Пилат, герой романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». (17)Прокуратор, будучи человеком мудрым и сильным, не может не понимать, что он казнит ни в чем не повинного человека, Иешуа Га-Ноцри. (18)Оказавшись в экстремальной ситуации выбора, Понтий Пилат не выдерживает нравственного испытания страхом перед общественным мнением. (19)Итогом внутреннего «самозакрепощения» прокуратора в минуту опасности стало вечное раскаяние за проявленное малодушие.	аргументом. (12) Композиционная разводка. (13) Аннотация к примеру на уровне буквальная информации. (14) Оценочный пересказ содержания примера на уровне его образной информации. (15) Проблемное обобщение всей информации. (16)-(19) Работа со вторым аргументом. (16) Композиционная разводка, аннотация к примеру на уровне буквальная информации. (17-18) Оценочный пересказ содержания примера на уровне его образной информации. (18-19) Проблемное обобщение всей информации.
<u>Заключение</u> (20) Бунин меня в том, что экстремальная ситуация по-настоящему страшна лишь в том случае, если человек в ней изменяет своим нравственным принципам. (21) Настоящий человек укрепляется в экстремальной ситуации. (22) Эта истина мне представляется верной и незыблемой во все времена.	(20) – (22) Пишется на основе повтора основной мысли сочинения-отклика с ее смысловым расширением.

Представленный черновой вариант сочинения-отклика, очевидно, может быть подвергнут редакторской правке. В настоящем докладе мы эти вопросы не рассматриваем, считая их предметом отдельного разговора.

МОДЕЛЬ ПРОГРАММЫ НЕПРЕРЫВНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ассуирова Л.В., Голубцова Л.В. (г. Москва)

Создание Модели Программы непрерывного филологического образования продиктовано рядом принципиальных позиций, в которых на современном этапе оказался ребенок как представитель социума и как представитель определенного образовательного учреждения.

Одна из позиций – нахождение ребенка в многонациональной, многоконфессиональной, многоязычной среде, что, с одной стороны, позволяет ему идентифицировать себя гражданином России, носителем русского языка и русской культуры, но, с другой стороны, затрудняет понимание ценности истоков русского мировоззрения и русской ментальности. Другая позиция – отсутствие в социальном пространстве единой духовно-нравственной идеологии, превалирование материальных ценностей над духовными, что активно отражено в СМИ и современной литературе. Это приводит к невозможности формировать у детей собственную мировоззренческую позицию. Третья позиция – приоритет изучения иностранных языков над русским языком, массовое увлечение информационными технологиями, что приводит к обеднению языка, к нежеланию и неспособности детей анализировать, критически оценивать и понимать тексты как носители культуры, источники формирования мировоззрения. Поскольку филология является «службой понимания» (С.С. Аверинцев), «филология есть связь всех связей» (Д.С. Лихачев), именно она должна лечь в основу формирования мышления, идентичности и культуры языковой личности.

Программа непрерывного филологического образования охватывает все ступени школьного образования и учитывает предметные и внепредметные формы преподавания предметов гуманитарного цикла, направленные на развитие мышления, формирование культуры чтения, развитие языковых и речевых способностей детей на основе разработки и создания интегративных программ, курсов, средовых сценариев, учебников нового поколения.

Программа предполагает реализацию следующих целей:

- создание дружественной детям «филологической среды»;
- разработка и создание образовательных филологических модулей по работе с детьми (модули создаются на основании интеграции видов деятельности и культурно-ценностных блоков);
- углубление представления детей о русской культуре и языке; возрождение интереса к русскому языку как основе идентификации и универсальному средству межкультурного, межэтнического общения, образовательной и профессиональной успешности;

- создание нового типа телевизионных передач по русскому языку;
- создание Интернет-коллекции текстов-образцов;
- создание Международной культурной программы для соотечественников за рубежом.

В программу непрерывного филологического образования заложены способы и методы по формированию способностей школьников воспринимать и понимать текст, критически оценивать данную в тексте информацию, интерпретировать и создавать собственные высказывания в разных стилях и жанрах на всех ступенях школьного обучения. На каждой из ступеней выделяются различные приоритеты: в начальной школе – это формирование языковой грамотности; в основной – речевых способностей детей, в старшей – способностей понимания текста и создания собственного художественного произведения. Модули, входящие в Программу непрерывного филологического образования, пронизаны едиными целями, основаны на принципах преемственности и предполагают новые формы трансляции материала.

Создание Модели Программы непрерывного филологического образования является актуальной проблемой, требующей решения следующих задач:

- разработка концепции Программы непрерывного филологического образования (принципы, задачи, содержание);
- разработка и апробация сквозных интегративных образовательных модулей, созданных на единых Программных принципах и объединенных едиными целями и способами действий;
- создание технологического пакета мониторинга качества образования в новых технологиях и их возможностей для формирования мировоззренческих основ личности;
- пересмотр содержания действующих стандартов в области филологического образования и отбор содержания Программы непрерывного филологического образования и текстового материала (прототипов и образцов), способных заинтересовать ученика, вызвать интерес к русскому языку и литературе, несущих культурный и мировоззренческий потенциал;
- подготовка научных и научно-педагогических кадров, способных работать с программами и технологиями нового поколения;
- внедрение новых гуманитарных программ и технологий в практику образования студентов педагогических вузов.

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ АДРЕСАТА В ТЕКСТАХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРЕССЫ

Балицкая О.М. (г. Астрахань, balitskaya_olga@mail.ru)

Современная газетная речь многое взяла от экспрессии разговорной речи и от выразительности художественной литературы. Процесс повторения (повторяющиеся темы в газете) неизбежно сопровождается и процессом обновления. Журналисты стремятся к тому, чтобы читатель всегда ощущал свежесть формы и оригинальность мысли.

Заголовок — неотъемлемая и главная часть любой газетной публикации, поскольку он является первым звеном, на которое обращает внимание читатель при знакомстве с полосой. Заголовок в газете, в отличие от названий радио- и телепередач, — единица коммуникативная, он несёт определённую информацию о содержании публицистического произведения, о значении, характере и степени важности событий, отразившихся на страницах газеты, поэтому должен иметь эмоциональную окраску, возбуждать читательский интерес, привлекать внимание. Форма заголовка активизирует непроизвольное внимание читателя, которое не требует волевых усилий. Глаз скользит по заглавиям, останавливаясь преимущественно на тех, форма которых показалась наиболее привлекательной. При этом непроизвольное внимание скоро проходит, сменяется произвольным, направленным контролируемым сознанием. Тогда читатель обращается к языковому оформлению заголовка. Можно назвать разные приемы привлечения произвольного внимания читателя с помощью заголовка. Во-первых, заглавие активизирует работу читательского мышления через возбуждение интереса (интеллектуальной эмоции). Во-вторых, произвольное внимание к тексту привлекают заглавия, возбуждающие целую гамму эмоций — не только интерес, но и любопытство, недоумение, удивление и т.п. При этом заголовок выполняет рекламную функцию. Он формирует психический настрой личности, благодаря чему активизируется внимание, заставляющее читателя целенаправленно обратиться к газетной публикации.

В нашей работе большее внимание было уделено лексико-фразеологическим средствам привлечения внимания в заголовках региональных газет («Волга», «Комсомолец Каспия» (КК), «Горожанин»). В процессе исследования были выявлены следующие возможности создания ярких заголовков:

1. Использование литературных прецедентных текстов с заменой лексических единиц: *Пельменный вопрос: есть или не есть?* («Волга», 12.12.08). *Словесник — это звучит гордо* («Волга», 16.05.08). *Выселить нельзя оставить* («Волга», 13.03.09).

2. Обыгрывание известных строк из песен, стихотворений путем замены одного из слов: *Квартира молодости нашей* («Горожанин», 11.03.09). *Мороз и солнце, день ужасный* («КК», 18.01.08).
3. Названия популярных фильмов и телесериалов: *Богатые тоже плачут, точнее – их денежки* («КК», 04.03.09). *«Ночь в музее» состоялась и в Астрахани* («Горожанин», 21.05.08).
4. Метафора: *Аренда не сдается* («КК», 11.03.09). *Ночи без градуса* («Горожанин», 11.03.09). *Социальная карта – не из «покерной колоды»?* («Горожанин», 14.05.08). *«Зарплатная серость»* («Горожанин», 01.07.09).
5. Использование пословиц и поговорок: *Лучшие один раз увидеть, чем 100 раз услышать* («Горожанин», 04.03.09). *Чужая душа – не потемки* («КК», 11.03.09). *Людей по осени считают* («Горожанин», 15.04.09).
6. Фразеологизмы: *Семеро будут по лавкам* («Горожанин», 11.02.09). *Стелим соломки* («КК», 23.10.09). *Крокодиловые слезы* («КК», 06.05.09).
7. Лексический повтор: *Трубы отдельно – электричество отдельно* («КК», 20.03.09). *Выборы на выбор* («Горожанин», 18.02.09). *Глава и голова* («КК», 11.03.09).
8. Употребление антонимов: *От станции «Старогодие» до станции «Новогодие»* («Волга», 31.12.08). *Сотня в кармане – убытков на миллион* («Волга», 29.02.08).
9. Использование аббревиатур: *Теперь вы не вы МРОТе* («Горожанин», 25.06.08).

Рифмовка как способ привлечения внимания к заголовку: *Дал на лапу – дело в шляпе* («Аргументы и факты (Астрахань)», 11.03.09). *Добраться до дачи – большая удача* («КК», 11.03.09).

Диапазон приемов привлечения внимания читателей не ограничивается вышеперечисленными средствами. Авторские идеи часто сочетают в себе несколько видов средств, но нельзя забывать, что во многом все зависит от специфики издания. Таким образом, журналисты стремятся уже с помощью заголовка пробудить у читателя активность, вовлечь его в процесс сотворчества. В этом они видят главное условие перерастания непроизвольного первичного внимания в сознательную сосредоточенность. С этой целью используются различные приемы актуализации языковых средств, приемы усиления смысловой нагрузки, оживления заголовка, выявления авторского отношения к тексту газетного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кайда Л.Г. Эффективность публицистического текста / под ред. Я.Н. Засурского. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 182с.
2. Лазарева Э.В. Заголовки в газете / Э.А. Лазарева. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1989. – 94с.
3. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста: Учебник / Г.В. Лазутина. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 240с.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕЧЕВОЙ САМООЦЕНКИ НОСИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ МОНИТОРИНГА

Бобылев Б.Г. (г. Орел, boris-bobylev@yandex.ru)

С 17 сентября по 16 ноября 2009 года в рамках ФЦП «Русский язык» (2006-2010 годы)» проводился I тур фестиваля «Русское слово»¹:

В ходе проведения фестиваля был осуществлен мониторинг русской речи по различным языковым аспектам, направленный на выявление особенностей речевой самооценки носителей современного русского языка. В числе респондентов выступали учителя русского языка и литературы, студенты, школьники и другие категории граждан.

Социологический опрос проводился на основе специальной анкеты, размещенной на сайте фестиваля «Русское слово».²

Всего было опрошено 2304 человек, в том числе по категориям: школьники – 1331 человек; студенты – 148 человек; учителя-словесники – 573 человек; другие категории населения – 252 человек. Проведенный анализ позволил выявить некоторую специфику употребления отдельных компонентов речи в зависимости от региональной, социальной и возрастной принадлежности говорящих.

В региональном аспекте результаты осуществленного опроса, в целом, свидетельствуют о более строгом отношении к литературной норме жителей окраинных регионов: ДФО и ЮФО. Более высокий уровень терпимости к нарушениям литературной нормы (употреблению варваризмов, сленга, нецензурной лексики, просторечных форм и пр.) демонстрируют жители ЦФО и СЗФО. В социальном аспекте данные мониторинга демонстрируют более внимательное отношение к вопросам культуры речи со стороны учителей. В возрастном аспекте итоги опроса могут служить основанием для утверждений о существовании тенденций к увеличению вариативности ударения, приближению произношения к написанию, активизации употребления разговорных и просторечных форм и конструкций (чем меньше возраст опрошенных, тем данные тенденции проявляются активнее). Представители молодого поколения менее склонны видеть в Интернете угрозу русскому языку, активнее пользуются поисковыми системами при возникновении вопросов по русскому языку и культуре речи. Данные мониторинга также свидетельствуют о завышенной речевой самооценке значительной части участников опроса, недостаточной требовательности к выбору выразительных средств,

¹ Проект Я-25, ГК № 1069 от 24 августа 2009 г. Исполнитель: ООО «Институт сертификации качества образования», г.Москва. Руководитель проекта, к.п.н. А.В. Карпов.

² Подробная аналитическая записка, посвященная описанию итогов мониторинга по всем аспектам размещена на сайте фестиваля (<http://www.rslovo.ru>).

недостаточно высоком уровне речевой рефлексии.

СЛОВО О ВЕЛИКОМ РИТОРЕ (Памяти академика А.С.Рижского)

Бондарева О.Н. (г. Санкт-Петербург, olga_bondarewa@mail.ru)

«...не бывает пророк без чести ...»
(Мф. 13:57)

...«Надобно стихотворцу, представляя нравственное изящество, сильно быть тронуту возвышением души в предприятии,.. тогда слово его будет огненным потоком, вливающим пламень в сердца других людей [6, с.40]». Это наставление принадлежит русскому философу, ритору академику Ивану Степановичу Рижскому и изложено в его учебнике «Наука стихотворства», изданном в 1811 году, §27 «Чувствительность души». Оно неизменно вызывает в памяти строки из пушкинского «Пророка»:

[...]

«Как труп в пустыне я лежал

И Бога глас ко мне воззвал:

Встань, пророк, и виждь, и внемли,

Исполнишь волею моею,

И, обходя моря и земли,

Глаголом жги сердца людей» [4, с.149].

Иван Степанович Рижский [07(20).09.1759-15(28).03.1811]

происходил из духовного звания, получил образование в Псковской семинарии, а затем в семинарии Троице-Сергиевой лавры. Иван Степанович получил свою фамилию по месту его рождения в г. Риге. В Троицкой семинарии с 1779 по 1786 г. преподавал риторику, поэзию, историю и философию и римские древности. Там же издал сочинения, находящиеся в связи с преподаваемыми им предметами: в 1784 г. – «О богослужении древних римлян», а в 1786 г. – «О политическом состоянии древнего Рима».

С октября 1786 г. был приглашен преподавателем в Горное училище в Санкт-Петербурге. Президент Берг-коллегии писал Рижскому: «как усовершенствование в дарованиях хорошо изъяснять свои мысли и здраво рассуждать составляют важную необходимость для тамошних воспитанников, дабы впоследствии могли они быть способнее к возлагаемым на них должностям, то я желал бы, чтобы вы взяли на себя преподавание им риторики и логики» [8, с.65]. В нем около 15 лет преподавал латинский язык, логику, риторику, историю и географию, обучал переводам с французского языка. Результатом его преподавательской деятельности стали написанные специально для воспитанников Горного училища «Умословие, или умственная философия»

(1790 г.) - первый российский учебник логики и «Опыт риторики» (1796 г.).

С сентября 1799г. И.С. Рижский стал штатным секретарем Св. Синода, с июля 1801 – членом Государственной Берг-коллегии, продолжая при этом преподавательскую деятельность. По поручению горного ведомства, Рижский перевел с французского «Физическое и топографическое описание Тавриды», составленное академиком П.С. Палласом и отредактировал перевод «Опыта рудословной системы» Кронштедта. В мае 1802 г. за научно-литературные труды Ивану Степановичу Рижскому присвоено почетное звание доктора философии и одновременно он был избран членом Российской академии.

В 1803г. И.С. Рижский назначен в Харьковский университет профессором российской словесности и красноречия. После открытия университета на первом заседании Совета он был избран его ректором. Рижский состоял так же деканом отделения словесных наук (словесного факультета) и секретарем Совета. Преподавал теорию словесности, первым в российских университетах стал читать курс истории русской литературы. Основные научные интересы Рижского концентрировались вокруг философских вопросов языкознания, что и нашло отражение в его последующих трудах. Некоторые из них ("Опыт риторики" (1796), "Введение в круг словесности" (1806), "Наука стихотворства", изданная в 1811 г. Академией наук в Петербурге) долгое время использовались в качестве учебных пособий в Санкт-Петербургском Горном кадетском корпусе, а так же в Харьковском, Московском и Казанском университетах.

Талантливый педагог и мыслитель, испытавший влияние классиков античности, М.В. Ломоносова, митрополита Платона (Левшина) и выдающихся европейских ученых, он оставил ряд трудов, в совокупности представляющих курс русской словесности. Несомненно, что становление А.С. Пушкина, П.А. Вяземского, Н.М. Языкова, Ф.И. Бальдауфа, П.П. Аносова, И.П. Чайковского и др. прошло под влиянием сочинений И.С. Рижского.

Как правило, Иван Степанович Рижский окончания параграфов своих учебников иллюстрировал превосходными строфами из поэзии М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина и др. авторов. Но 27-й параграф «Науки стихотворства» еще не имел стихотворного произведения, равного мысли автора, и мог быть украшен, по его замыслу, позднее. По принятой тогда практике учащиеся сами писали сочинения в развитие темы автора.

В Александровском Лицее А.С. Пушкина и его товарищей словесности обучал талантливый педагог Николай Федорович Кошанский по «Опыту риторики» (1796), а позднее и по «Науке стихотворства» (1811) И.С.Рижского. Позднее он в своем собственном учебнике «Общая риторика» (1829) часто ссылался на своего старшего коллегу И.С.Рижского.

Современный ученый Владимир Иванович Аннушкин отметил, что

эта возвышенная риторичность из лицеистов готовила «философски серьёзных и государственно мыслящих людей» [1]. Полагаю важным привести несколько мыслей Ивана Степановича Рижского из разных его сочинений, служащих цели воспитания добродетели и нравственности путём преподавания словесности.

«Силою слова проникать в души других, повелевать из умами, растрогать их чувствительность разительным изображением нравственного... есть искусство красноречия, составляющее предмет риторики» [7, с.5].

«В политике, равно как и в нравоведении, не делать добра называется великим злом» [7, с.177].

«Словесность... есть язык и при том привлекательный, прочих наук». «Она единственно сохраняет и передаёт вечности успехи других наук» [5, с.7].

Стихотворство «было бы совершенно детскою забавою, если бы не сообщало нам истины и не внушало добродетели» [6, с.9].

Ученик И.С. Рижского Алексей Иконников, получив известие о кончине Ивана Степановича, прочувственно откликнулся: «Я вспоминал прежде с радостью; я вспоминаю теперь со слезами то время, когда находясь во храме науки, где научают добывать из гор богатства для Монарха и Отечества, я обучался у тебя словесности; я помню, как восхищал словом юные сердца наши, как легко развивались под руководством твоим еще не зрелые наши понятия, как глубоко укоренялись в ум и душу твои правила» [3, с.2].

Возвращаясь к «пророческим» повелениям Ивана Степановича Рижского, следует присоединиться к мнению великого русского философа Сергея Николаевича Булгакова: «Если бы мы не имели всех других сочинений Пушкина, но перед нами сверкала бы вечными снегами лишь эта одна вершина («Пророк» - Б.О.), мы совершенно ясно могли бы увидеть не только величие его поэтического дара, но и всю высоту его призвания. Таких строк нельзя *сочинить*, или взять в качестве литературной темы, переложения, да это и не есть переложение. Для пушкинского «Пророка» нет прямого оригинала в Библии» [2, с.263].

К сожалению, имя великого ученого академика Ивана Степановича Рижского остается в забвении и в России, и на Украине. Отсутствуют мемориальные доски, не переизданы его труды, не отчеканены медали и не отпечатаны почтовые марки – визитные карточки стран, граждан которых он обучал грамотности. Будем надеяться, что данная конференция послужит стимулом к прославлению его великого имени и к 200-летию его памяти в 2011 году положение будет иным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И. Николай Федорович Кошанский // http://genhis.philol.msu.ru/article_137.html
2. Булгаков С.Н. Тихие думы / Сост., подгот. текста и коммент. В.В.Сапова; послесл.

- К.М.Долгова. - М.: Республика, 1996. – 509 с. – (Б-ка этической мысли). – ISBN 5-250-02565-X.
3. *Иконников А.* Мысли при кончине И.С.Рижского. - Харьков, 1811. – 3 с.
4. *Пушкин А.С.* Собрание сочинений: в 10т. - М.: Гос. издат. худож. лит., 1959. Т.2: Стихотворения (1823-1836). – 800 с.
5. *Рижский И.С.* Введение в круг словесности. – Харьков: Университетская типография, 1806. – 108 с.
6. *Рижский И.С.* Наука стихотворства. - СПб.: Типография В.Плавильщикова, 1811. – 354 с.
7. *Рижский И.С.* Опыт риторики. - Харьков: Университетская типография, 1805. – 407 с.
8. *Сухомлинов М.И.* Материалы для истории образования в России: [1]-2. СПб, 1865-1866. Т.1: «Из Журн. М-ва нар. прос.», 1865 – 164 с.

«ПЕРВОЕ ВПЕЧАТЛЕНИЕ» КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ ФАЗА КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКУРСА

Бондарчук Е.М. (г. Самара, elena_bondarchuk@mail.ru)

«Первое впечатление» является начальной фазой коммуникативного дискурса, фазой важной, информативно насыщенной. Эта часть взаимодействия представляет собой отправную точку вектора последующего развития как конкретной ситуации, так и общения в целом. Здесь, в экспозиционной части коммуникации, осуществляется «психологическое соприкосновение» [2, с. 160] и формируется энергетический субстрат (основание) из эмоциональных и ментальных компонентов, на котором возводится «здание» отношений к собеседнику. Его архитектура зависит от того, где обозначилась доминанта впечатления, полученного от человека, – в зоне приятного или неприятного. Можно сказать, что на этом этапе создается коммуникативная матрица, в которую всякий раз автоматически будет «укладываться» собеседник уже в новых обстоятельствах, в другом времени, в иных условиях.

Разумеется, первое впечатление может быть неполным, неточным, а иногда и вовсе ошибочным, тем не менее, состоявшись один раз, оно становится «сопроводительным документом» личности практически навсегда. Последующие впечатления о собеседнике, дополняющие и расширяющие сведения о нем, располагаются как бы «поверх» первого впечатления, образуя параверсию впечатления. «Первые 30 секунд ... он [собеседник – прим. Е.Б.] активно формирует о вас свое первое впечатление. Это происходит совершенно автоматически, срабатывает эволюционный механизм, необходимый для выживания. Что делать: «наводить мосты» или «строить оборонительные сооружения»? Ответ на этот вопрос определяет дальнейшую стратегию поведения...» - пишет С.Ребрик, специалист по деловой коммуникации. И далее сообщает, какие именно параметры личности собеседника выявляются на этапе «первого впечатления»: опасен - безопасен, умен – глуп, сексуален – несексуален, доверять – не доверять, обеспечен – бедноват, полезен – бесполезен,

дружелюбен – враждебен, открытый – скрытный, профессионал – дилетант, молод – в годах, уступчивый – жесткий, приятен – неприятен [3, с. 72]. И, конечно, чем выше уровень коммуникативной компетентности воспринимающего, тем значительней объем «считанной» информации, тем более она точна. В этом случае возникает необходимость преодолеть разрозненность полученных сведений, то есть перейти от списочного представления качеств личности к их систематизации, что возможно, например, при рассмотрении данных первого впечатления через призму теории текста. Текст является структурой, имеющей три основных уровня: во-первых, это система графических знаков (собственно текст), во-вторых, система смыслов (подтекст), в-третьих, идейное ядро (сущность, концепция).

В контексте этой тернарной системы внешний облик человека, который включает достоинства и недостатки внешности, одежду (цвет, фасон, качество), особенности фигуры (вес, рост, телосложение), можно соотнести с уровнем графических знаков текста. Другими словами, это совокупность смыслов, которые находятся на самой поверхности и доступны мгновенно. Здесь доминирует собственно визуальная информация, знаковая репрезентация человека. Впрочем, если учитывать концепцию П. Флоренского, эта «поверхностность» мнимая. Философ XX века, вслед за Аристотелем, рассматривает зрительное восприятие как процесс осязания, однако гораздо более тонкий, чем собственно тактильные ощущения, и особый, поскольку осуществляется на дистанции. «<...> глаз вместе с другими органами восприятия происходит из того же зародышевого листка, что и кожа, орган осязания; в этом отношении и глаз и кожа представляются попавшими на поверхность тела органами нервной системы. ...организм одет в один сплошной нерв, облечен в орган восприятия, то есть в живую душу. Глаз есть тогда некий узел утончения, особенно чувствительное место кожи с частною, но особо тонко решаемой задачею» [4, с. 88-89]. «Осязательность» взгляда позволяет предположить, что одежда играет роль защитного слоя, предохраняющего от проникновения в более глубокие слои личности. Она, подобно природной окраске шкур животных или насекомых, может защищать своей незаметностью или, напротив, яркой цветовой гаммой.

Второй уровень текста - подтекст, как было сказано выше, связан с системой смыслов. В рамках первого впечатления выявляется эмоциональный статус личности. Каким образом это происходит помимо интуитивного понимания, основанного «на некоторых стереотипах восприятия и прошлого жизненного опыта» [1, с. 171]? Интересные комментарии дает американский исследователь Д.Гоулман: «Вероятнее всего мы, наблюдая проявление эмоций у других, непроизвольно имитируем их посредством неосознанного двигательного подражания выражению их лиц, жестам, тону голоса и другим невербальным

показателям эмоций. Путем такой имитации люди воссоздают в себе настроение другого человека...»[1, с. 187] Эти эмоциональные волны, передающиеся в малых движениях тела, фиксируются только с помощью электронных датчиков и обычно не воспринимаются невооруженным глазом [1, с. 188] При синхронизации физических движений возникает ощущение слаженности, общности. В этом случае возможен диалог, взаимопонимание. Напротив, отсутствие конгруэнтности, моторный диссонанс приводит к отчуждению, неудовольствию, раздражению. Итак, моторная имитация позволяет проникнуть в сферу чувств и определить эмоциональный статус личности. Для участника коммуникации важно, является ли собеседник носителем негативной (разрушительной) или позитивной (созидательной) энергетики. Личность с низким порогом чувствительности сможет распознать множество нюансов в этой сфере, отличить демонстрируемое от скрываемого, ситуативное от постоянного.

Третий уровень текста - идейное ядро – подводит нас к сущностному, концептуальному содержанию личности, участвующей в коммуникации. Речь идет об истинном, глубинном, духовном содержании человека, о том, каким, по определению М.Цветаевой, «его [человека – прим. Е.Б.] задумал Бог и не осуществили родители». Это измерение человеческой личности раскрывается через вербальные средства (речь) и паравербальное сопровождение (голос, интонацию и пр.). Здесь тоже стоит отметить важность латентной имитации речи, скрытой артикуляции, которая осуществляется помимо воли слушателя в процессе восприятия сообщаемого. Реципиент «проговаривает» слова, копирует интонацию и либо принимает говорящего, входит с ним в резонанс, либо отвергает как чужеродное. Роль бессознательного здесь очень велика. Осознанное же понимание ядра, сущности личности возможно при наличии духовного опыта у слушающего, приобретаемого, как известно, длительным самоуглублением, самопостижением, которые утончают восприятие. В этом случае глубинное содержание открывается духовным очам, духовному зрению.

Итак, первый и второй уровни первого впечатления можно квалифицировать как социально-исторические, то есть более подвижные, изменяемые, модифицируемые. Третий же уровень является бытийным, онтологическим, то есть включает общечеловеческие, вечные ценности. На этом, сущностном, уровне говорил Иешуа с Понтием Пилатом в сцене допроса в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Однако не был понят, поскольку собеседник находился в другом ценностном измерении, подходил к ситуации с социально-исторических позиций.

Данная статья ставит больше вопросов, чем дает готовых ответов. Но для автора принципиально важно философское заострение проблемы первого впечатления, которое открывает новые горизонты для его изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 478 с.
2. Ребрик С. Презентация: 10 уроков. М.: Изд-во Эксмо, 2004. 200с.
3. Ребрик С. Мастер-класс «Art of sale». М.: Изд-во Эксмо, 2003. 176 с.
4. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Изд.группа «Прогресс», 1993. 321 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СУДЕБНОЙ РЕЧИ

Булгакова Е.С. (г. Орел, ka-bul82@mail.ru)

Плохая речь подточит самое прочное дело. Это всё равно что нарядить миллионера в тряпки. Плохой оратор – это моряк, который при самом отплытии уже выкидывает сигнал бедствия; многие пожалеют о нём, но никто не придёт ему на помощь... плохая речь может погубить самое верное дело, как кутила может промотать огромное состояние, тогда как хорошая речь придаёт и ненадёжному делу действительные или кажущиеся преимущества. В речах заурядных адвокатов совсем не бывает искусства, но при умелом пользовании им против того, кто им пользоваться не умеет, и при равенстве прочих условий едва ли можно сомневаться в исходе дела.

Р. Гаррис. Школа адвокатуры

1.1. Композиционные особенности защитительных речей

Важной особенностью судебной речи является её композиционная структура. Речь защитника состоит, в основном, из следующих элементов: вступительная часть, анализ фактических обстоятельств дела, анализ юридической стороны предъявленного обвинения, характеристика личности подсудимого и заключительная часть. «Разработанная структура судебной речи – примерная, ориентировочная; порядок её составных частей может и должен меняться судебными ораторами, поскольку нет одинаковых уголовных дел, нет абсолютно тождественных обстоятельств совершения преступлений, как нет во всём совпадающих житейских ситуаций, оказавших влияние на формирование преступных намерений» [10, с. 30]. Некоторыми исследователями вносятся определённые коррективы в данную композицию.

Например, Л.Р. Дускаева пишет, что «речи состоят из следующих частей: 1) общественно-политической оценки преступления; 2) изложения фактических обстоятельств дела; 3) анализа и оценки собранных по делу и исследованных в суде фактических данных; 4) квалификации преступления; 5) характеристики личности подсудимого; 6) выводов о мере наказания» [5, с. 524]. Н.С. Алексеев, З.В. Макарова вносят предложение о законодательном закреплении содержания судебной речи [1, с. 34]. В.А. Лазарева считает, что такие предложения «неприемлемы принципиально. Каждая речь индивидуальна и своеобразна» [7, с. 28], «содержание защитительной речи определяется той задачей, которая решается ... в конкретном процессе», «эта речь не может иметь жёсткой схемы» [7, с. 108].

На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод: композиционная структура является важнейшей особенностью судебной речи, но количество структурных элементов и порядок их следования варьируется в соответствии с определённой защитительной позицией по данному делу.

Защитительная речь Ф.Н. Плевако, как правило, содержит вступительную часть, характеристику личности подсудимого и заключительную часть. Анализ фактических обстоятельств дела и юридической стороны предъявленного обвинения адвокатом нередко опускается, поскольку непосредственно перед его выступлением прокурор уже ознакомил присяжных с основными обстоятельствами дела. Ф.Н. Плевако в своих выступлениях основное внимание уделял характеристике личности подсудимого.

1.2. Воспитательное значение речи адвоката в судебных прениях

Большинство исследователей (Л. Рогачевский, В.Л. Васильев) полагают, что «весь ход судебного процесса оказывает непосредственное воспитательное воздействие не только на подсудимого, но и на всех граждан, находящихся в зале суда» [9, с. 28], и «адвокат должен не только отстаивать интересы своего подзащитного, но и воспитывать, укреплять чувство законности» [2, с. 265]. В.А. Лазарева не согласна с данной точкой зрения, аргументируя это тем, что «во-первых, далеко не каждая речь способна оказать такое воздействие и далеко не каждый участник прений ставит перед собой такую цель» [7, с. 19]. Однако далее исследовательница всё же отмечает, что «защитительная речь имеет и определённое воспитательное значение, которое проявляется в том, что она убеждает присутствующих в справедливости состязательного судопроизводства, подлинном равноправии сторон, возможности эффективно реализовать право на защиту» [7, с. 107].

На наш взгляд, воспитательный аспект в защитительной речи, безусловно, должен иметь место. Но сама структура этой речи не позволяет адвокату в полной мере оказывать воспитательное воздействие на состав суда и публику. Дело в том, что воспитательный аспект в той или иной степени представлен именно в речи *прокурора*, поскольку, когда тот рассказывает о правонарушении, совершение которого инкриминируется подсудимому, вполне логично звучат и его слова о том, что преступность набирает обороты, преступления, подобные данному, губительно влияют на молодое поколение и т.д. Невозможно себе представить, что адвокат, защищая своего подсудимого, будет говорить о росте преступности, просить, чтобы его клиенту вынесли обвинительный вердикт, который послужит хорошим уроком для остальных не совершать подобные деяния. Языковой материал проанализированных речей Ф.Н. Плевако убеждает нас в том, что для его речей не принято активное воспитательное воздействие, поскольку основная задача адвоката – способствовать оправданию, а не

обвинению подсудимого. Прокурор же, чтобы добиться обвинительного заключения, рассказывает, в частности, об увеличении числа преступных деяний вообще, приводит иллюстративный материал из данного дела, в деталях описывая картину совершения преступления, ссылается на показания потерпевших и свидетелей, в которых указывается материальный и физический ущерб вследствие совершения преступления, рассматривает детали совершения преступления, – все эти факты и наглядные образы в целом призваны оказать воспитательное воздействие на публику в зале суда и способствовать вынесению обвинительного вердикта подсудимому.

1.3. Проблема определения жанра судебной речи

Интересны мнения исследователей, пытающихся отнести судебную речь к тому или иному жанру. «Судебную речь возможно рассматривать как литературный жанр, такие попытки удавались талантливым и авторитетным практикам уголовной защиты (С.А. Андреевский), но в этом случае становилось факультативным ее практикоправовое значение. Поэтому слово защитника в прениях – это в практическом смысле не жанр художественного слова, а тесно взаимосвязанный с риторикой и литературой, психологией и множеством других наук предмет особого раздела юриспруденции – юридической риторики, которая во взаимосвязи с другими правовыми науками определяет систему защитительной речи. Вся специфика элементов этой системы определяется требованиями уголовного процесса. Не случайно И.М. Резниченко рассматривает судебную речь как невозможное вне судебных прений процессуальное действие [4].

С.И. Володина выделяет риторический жанр судебной речи, имеющий «сложную стилистическую природу, которая формируется практически всеми известными функциональными стилями литературного языка. Эта сложность предопределена тем, что судебный оратор так строит свою устную речь, что она сохраняет лишь немногие черты разговорного стиля и характеризуется широким использованием стилистики письменной речи (книжных стилей)» [3, с. 61]. Исследовательница разграничивает филологическое (скорее – лингвистическое) и риторическое понимание стилистической природы судебной речи. «Филологи и вслед за ними многие юристы стремятся анализировать стилистику интересующего нас явления, исходя из представлений о стилях литературного языка и соответствующих этим стилям выразительных средствах» [3, с. 62]. «В то же время характеристики, общие для всех судебных речей, не могут быть рассмотрены в риторическом плане как стилистические. Это характеристики жанра. Жанр судебной речи всегда ритуален в отличие от стиля, который всегда представляет собой поступок, отражает не только процессуальную цель, но и личностные характеристики оратора, глубоко индивидуален и подвержен оценочным характеристикам со стороны» [3, с. 62-63].

С.И. Володина делает вывод: «можно допустить, что стилистика в юридической риторике – это форма коммуникативного действия, которое содержательно определяется законами жанра. В этом смысле выделение Е. Подголиным понятия юридический стиль, которое предполагает, прежде всего, характеристики точности, понятности [8, с. 22-23] (а на наш взгляд, ещё и процессуальной уместности), представляется весьма содержательным и перспективным в смысле понимания соотносимости риторического и филологического подходов к стилистике судебной речи. Но филологический подход к проблеме не предполагает научной значимости неопределённо-оценочных суждений, столь важных для риторического дискурса» [3, с. 63]. Л.Р. Дускаева, О.В. Протопопова считают, что «судебная речь относится к жанру официально-делового стиля (юрисдикционный подстиль)» [6, с. 70].

Применительно к судебной речи целесообразнее говорить не столько о жанре, сколько о стиле. Мы полагаем, что «стиль судебной речи именно потому и представляет своего рода соединение всех известных стилей, что не относится ни к одному из них в отдельности. Вероятно, стиль судебной речи не соотносится ни с одним из известных функциональных стилей русского языка просто потому, что представляет собой *речевой* стиль (конкретнее – преломление стиля речи в виде индивидуального стиля или идиостиля в рамках риторического наследия того или иного судебного деятеля)» [11, с. 40]. Судебная речь – это, безусловно, сложная композиционно-стилистическая структура. Искусство устных выступлений каждого представителя судебной системы иллюстрирует качество общей культуры специалистов этой области. В этом отношении речи адвоката Ф.Н. Плевако, отличающиеся глубиной психологического анализа, детальностью разбора обстоятельств дела, вниманием к нравственным аспектам, послужат блестящим образцом для изучения структуры и особенностей произнесения судебной – /уже защитительной – речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, Н.С., Макарова, З.В. Ораторское искусство в суде [Текст] / Н.С. Алексеев, З.В. Макарова. – Л., 1985. – 175 с.
2. Васильев, В.Л. Юридическая психология [Текст] / В.Л. Васильев. – СПб.: Питер Ком (Мастера психологии), 1998. – 656 с.
3. Володина, С.И. К вопросу о юридической риторике и стилях судебной адвоката [Текст] / С.И. Володина // Российская юстиция. – 2006. – № 4. – С. 61-63.
4. Володина, С.И. Психологические и этические особенности защитительной речи [Электронный ресурс] / С.И. Володина // <http://www.bestlawyers.ru/php/news/newsnew.phtml?id=381&idnew=5537&start=0>
5. Дускаева, Л.Р. Судебное красноречие [Текст] / Л.Р. Дускаева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с. – С. 523-527.
6. Дускаева, Л.Р., Протопопова, О.В. Жанры официально-делового стиля [Текст] / Л.Р. Дускаева, О.В. Протопопова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с. – С. 69-79.
7. Лазарева, В.А. Теория судебной речи [Текст] / Валентина Александровна Лазарева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001. – 123 с.

8. Подголин, Е. Юридическая речь в уголовном судопроизводстве [Текст] / Е. Подголин // Советская юстиция. – 1985. - №20. – С. 22-23.

9. Рогачевский, Л. Воспитательное значение речи адвоката [Текст] / Л. Рогачевский // Советская юстиция. – 1981. – № 7. – С. 28-29.

10. Царёв, В. Структура и стиль судебной речи прокурора [Текст] / В. Царёв // Социалистическая законность. – 1983 – № 4. – С. 30-32.

11. Булгакова, Е.С. Языковые и речевые средства реализации и нарушения коммуникативных качеств речи «выразительность» и «логичность» в аспекте речевого воздействия [Текст]: дис... к. филолог. н.: 10.02.01 / Екатерина Сергеевна Булгакова. – Орёл, 2007. – 225 с. – Библиогр.: С. 191-208.

Список источников

1. Плевако, Ф.Н. Избранные речи / Сост. И.В. Потапчук [Текст] / Фёдор Никифорович Плевако. – Тула: Автограф, 2000. – 368 с.: ил. – (Юридическое наследие).

КОЕ-ЧТО О СТУДЕНЧЕСКОЙ РИТОРИКЕ ПО-ДАГЕСТАНСКИ

Ваджибов М.Д. (г. Махачкала, sheristan@rambler.ru, vamadja@rambler.ru)

Студенческая речь в Республике Дагестан является более распространенной по сравнению с другими молодежными речами (рабочих, коммерсантов, солдат, безработных и др.) в силу того, что абсолютное большинство дагестанских юношей и девушек учится в вузах страны гор и субъектах Российской Федерации и за рубежом. Кроме того, многие студенты специально получают второе высшее образование, т.к. что первый диплом оказался невостребованным или работа по выбранной вначале специальности мало оплачиваема. Данная преобладающая речь при общении в молодежной среде является постоянно и мобильно развивающейся. И такая динамичная речь имеет свои особенности, среди которых можно выделить специфику наличия (или отсутствия) в ней риторических навыков и умений.

Поскольку студенческая риторика является учебной, хочется обратить внимание на слова В.И. Аннушкина о том, «что реальная учебная речь как объект изучения исследовалась крайне недостаточно» [Аннушкин 2007, 251]. С данным высказыванием мы полностью согласны применительно к дагестанской студенческой аудитории, чья речь фактически не подвергалась специальному научному исследованию. Поэтому мы в своей статье пытаемся рассматривать некоторые вопросы в студенческом речевом поведении, связанные с риторической культурой. И наш первый шаг оказался весьма интересным, к чему нас привело следующее: в течение недели нами был проведен письменный опрос среди студентов гуманитарных специальностей не первых курсов, желающих отвечать на вопросы и уже получивших первые сведения об ораторском искусстве, изучив курс «Русский язык и культура речи», входящий в Федеральный компонент. Таких оказалось 58 чел. – 18 девушек и 40 юношей. В опросник мы сознательно включили вопросы, в которых обязательным было слово «риторика». Устные или письменные опросы

такого рода со временем нами будут продолжены и среди тех, кто специально изучал и изучает риторику. Возможно, тогда получим и другие данные, отличные от изложенных ниже.

Вопросы и приблизительные ответы на них выглядят следующим образом: 1. *Изучили ли вы риторику в школе или в вузе или ознакомились с ней самостоятельно или только на занятиях курса «Русский язык и культура речи»?* Ответы на первый вопрос показали, что 10 студентов изучали риторику в школе с гуманитарным уклоном, 28 - ознакомились только на курсе «Русский язык и культура речи», 15 - проходили риторику в вузе, 3 - усваивали самостоятельно, но не специально, 2 – читали о риторике в познавательных целях. 2. *Что такое риторика?* На этот вопрос правильно ответили 13 студентов, те, кто имел определенное представление о риторике, знал ее азы. Остальные сформулировали определение неправильно (34 ст.) и забыли, что такое ораторское искусство (11 ст.). 3. *Как вы относитесь к риторике? Нравится ли она вам?* 32 студента ответили, что равнодушны к риторике, а 12 – любят красноречие, остальные затруднились в выражении симпатии или антипатии к царице искусств. 4. *Чему научила или учит вас риторика? Помогает ли вам риторика в экстремальных ситуациях?* Семь девушек утвердили, что риторика помогает им правильно изложить мысли и выражаться вслух, является поддержкой и опорой в трудных случаях жизни. Четыре юноши написали, что благодаря риторике они частично устранили из речи грубые и жаргонные слова, остальные подчеркнули, что риторика их ничему не научила и не научит, ничем им не помогла и не поможет. Эти отвечающие также указали, что «балласт» в области гуманитарных знаний в настоящее время не нужен, т.к. в экстремальных ситуациях помогает «кулак», а не апелляция к риторике. И поэтому большинство студентов старается не прибегать к красноречию, а действовать по принципам «*Время - деньги*» и «*Сила есть – ума не надо*». 5. *Зависят ли карьерный рост и профессиональный успех от риторики? Ответ поясните.* По этому вопросу все студенты решили высказать свое мнение. При этом абсолютное большинство респондентов (43 ст.) написало, что карьерный рост и профессиональный успех зависят не от риторики, а от внешних данных, финансового обеспечения (от «полного кармана», как выражались студенты), общественного положения и родственных и дружеских связей. Девушки (15 из 18!) отметили, что в частных предприятиях на красивую и убедительную речь обращают внимание, а в государственных учреждениях на работу принимают по знакомству. Все студенты мотивировали свои ответы тем, что в дагестанском обществе на знания никто не смотрит: служебная лестница благоволит только избранным. Данное стереотипное мнение очень популярно в настоящее время среди студенческой молодежи. Подчеркнем, что такую точку зрения мы не совсем разделяем, хотя не исключаем, что, к сожалению, иногда такое трудоустройство имеет место.

В основном на работу в государственных учреждениях берут на конкурсной основе – во всяком случае, часто в печати объявляют конкурсы на вакантные должности. 6. *Нужно ли преподавание риторики студентам?* Ответы на этот вопрос удивили нас тем, что 56 студентов написали, что нужно, а двое юношей уверены в том, что риторику можно усваивать самостоятельно. Среди студентов не нашелся ни один молодой человек, который был бы против изучения курса риторики. Значит, предмет является важным, востребованным. Но при этом отметим, что многие из-за добровольности заполнения анкетных данных или из-за неприятия чего-то нового отказались давать ответы на наши вопросы. А это в свою очередь наводит на определенные размышления об отношении молодых людей к риторике.

Попробуем объяснить, почему мы получили такие результаты.

В связи с изменением политического курса, демократизацией общества, фактической отменой официальной цензуры, популяризацией западного образа жизни происходит маргинализация речевой культуры. Это ярче всего можно показать на примере Дагестана, где в последние 20-25 лет усилился миграционный процесс, когда этнические горцы приезжают на постоянное жительство со всех концов бывшего Советского Союза на историческую родину или на родину предков. Помимо этого, внутри Дагестана прослеживается тенденция урбанизации: сельское молодое население в основном переезжает в республиканские города с многонациональным составом населения не только учиться, но и находить высокооплачиваемую работу по окончании вуза. Происходит смешение разных культур в условиях глобализации.

Имеется и определенная категория молодых людей, для которой характерна риторическая культура, сложившаяся не благодаря изучению теории риторики, а на основе следования горскому речевому этикету и тем традициям в общении, которые передают из поколения в поколение. Данная прослойка, во-первых, воспитывается в духе толерантного отношения к инакомыслию, во-вторых, она проживает в интеллигентных и относительно обеспеченных семьях. Дети из малообеспеченных семей, как ни странно это звучит, в основном примыкают к кругу так называемых лидеров, подражая им во всем. В категории, в которой соблюдают риторические правила, абсолютное большинство составляют девушки-студентки. Правда, это не означает, что девичью риторику можно назвать «белой». Маскулинизация общества постепенно приводит к стиранию границ речевого общения по гендерным признакам. Рано или поздно это, возможно, коснется и дагестанской молодежи.

Из-за ложной гордости мужчины-студенты никак не могут преодолевать ряд речевых барьеров, среди которых мы в первую очередь называем публичное или непубличное обращение на Вы, сознательный отказ от употребления в речи вульгарных и жаргонных выражений и

нежелание обращаться к лексике высокого стиля. Ты-обращение юноши-студента из сельской местности можно объяснить отсутствием в речевом этикете дагестанцев такого вежливого обращения. Городской же молодой житель, говорящий на русском языке с рождения, употребляет такое обращение, чтобы подчеркнуть свое превосходство или равенство среди окружающих, ср.: *останову маршрутку, останóвишь на переходе, тормози у светофора* и др. Переход на Вы для молодого человека чреват последствиями: его прежде всего не поймут друзья, однокурсники, ровесники, молодые знакомые. Вежливое обращение студента ошибочно рассматривается в определенных кругах как склонность к известной ориентации. Использование высокого стиля также не ободряют в студенческой среде, считая это проявлением одного из признаков не «своего пацана». Достаточно вспомнить, с какой иронией студенты употребляют выражение «*Я в печали*». Культурный молодой человек, носитель рафинированной речи, часто может стать изгоем только из-за того, что он общается не так, как принято в обществе его сверстников.

При формировании студенческой риторики немаловажную роль играет визуализация – это электронные средства и сам субъект воздействия, чьи внешние данные могут повлиять на характер речи (*спортсмен, невец, танцор, актер, политик, журналист, военный, педагог, коммерсант* и др.). Существенным является и то, что часто студенческую речь сопровождают жесты, которые не всегда украшают общение и нарушают «риторический этос», как выражается А.А. Мурашов, говоря о школьном учителе в романе А.И. Куприна «Юнкера» [Мурашов 2006, 71]. И мы посчитали целесообразным применение данного сочетания при определении процесса, реализующегося в дискурсе при неудачной жестикуляции, символы которой чаще всего – это обценнизмы или брань. В студенческой речи наблюдается регулярное употребление дежурных штампов, которые красноречиво доказывают, насколько богата молодежная коммуникация, ср.: «*Твоя моя не понимает*», «*Отвечаешь за хавчик*», «*Фильтруй базар*», «*Подтягивайся*», «*Непонятки*», «*Хаваю тему*», «*Я за него волоку*» и др. Кроме того, повсеместно распространено использование студентами таких слов из автохтонных и восточных языков, как *салам, сагърай, саул, сагъул, баркалла, манишлла, сахли, арадеш, дерхъаб, абдал, ле, йо, тохтта, гъечло, хайван, члягъ, я руш, рушка, рурси, уя, вагъ, хъинсса, гъай-гъуй* и др. Наличие таких слов и выражений в речи студентов в качестве клише нами объясняется, во-первых, желанием подражать ровесникам из других субъектов, во-вторых, постоянным стремлением не выпадать из среды со специфической национальной и социальной идентификацией. При этом молодой человек старается показывать себя как исключительную личность, у которой свои ценностные ориентиры, отличные от общепринятых. Эти ориентиры, по нашему мнению, сформировались на основании того: 1) как проявляется юношеский

максимализм (мгновенная реакция на прецедентные случаи) и подчеркивается индивидуальность молодого горца; 2) как реализуется национальная самобытность студента и обнаруживается своеобразие его половой принадлежности; 3) как характеризуется социальный статус студента (друзья, престижность профессии и др.) и выявляется его склонность к определенным интересам (спорт, любовь, музыка и др.); 4) как «выставляется на публику» материальная обеспеченность студента (квартира в центре города, дорогая одежда, машина, прибыльный бизнес и др.) и выясняется общественное положение его родственников (должность и др.), как актуализируется студенческая интенция и осуществляется адекватный ей дискурс, и пр. Итак, студенческая риторика по-дагестански характеризуется низкой речевой культурой, которая представляет собой смесь просторечия, варваризмов, слов-паразитов, жаргонов, обценизмов и табу, словесной и несловесной агрессии и пр. В то же время использование своеобразия интерференции и регионализмов мы не рассматриваем как средство, снижающее речевую культуру, т.к. это представляет собой неписаную нормативную базу в коммуникации дагестанцев. И риторическая культура горца при условии соблюдения норм речевого поведения и употребления регионализмов, большинство из которых являются религиозными терминами (*коран, мечеть, минарет, шарият, намаз, хадис, закат, азан, имам, садака и др.*), выглядит интереснее и уместнее, а уместность, на наш взгляд, - важнейшая черта носителя элитарного типа речевой культуры. Возможно, со временем студенческое поколение будет смотреть на риторику другими глазами, такими, какими молодежь изучает неориторику в европейских странах и США, где красноречие также далеко от идеального, но, возможно, является прагматичным. Все сказанное выше (немного позитивного и много негативного) в совокупности составляет только кое-что о студенческой риторике по-дагестански.

ЛИТЕРАТУРА

Аннушкин В.И. Риторика. Вводный курс: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2007.

Введенская А.А., Павлова Л.Г. Деловая риторика: Учебное пособие для вузов. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004.

Далецкий Ч.Б. Риторика: заговори, и я скажу, кто ты: Учебное пособие. – М.: Омега-Л, 2004.

Колтунова М.В. Деловое общение: Нормы, риторика, этикет: Учебное пособие. – Изд. второе, доп. – М.: Логос, 2005.

Мурашов А.А. Культура речи: Учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.

О ЗНАЧЕНИЯХ КОНЦЕПТОВ *ЯЗЫК – РЕЧЬ – СЛОВО* В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Ван Ци (Китай)

Анализ концепта *язык* целесообразно начать именно с фольклора, поскольку фольклор является первичной формой существования языка в его устной форме. Отсутствие письменной формы языка характерно для донационального существования человеческого общества, ибо именно письмо привело к тому, что начали образовываться нации, а затем и государств, основной характеристикой которых был единый язык. Именно это обстоятельство заставит нас внимательно рассмотреть значения слова *язык* в устном народном творчестве, проверяя семантические возможности концепта *язык* в фольклорных текстах.

Концепт *язык* является одним из основных в устном народном творчестве. Именно через *язык*, понятый широко, в контексте языковых поступков, даются все основные характеристики человека. Изучению языковых поступков человека и правил речевого поведения, отраженных в фольклоре, посвящено в русской научной литературе достаточно большое количество работ – см., в частности, описание правил речи по данным пословиц и поговорок у Ю.В.Рожественского [6]. Ученый показал правила речевого поведения, вытекающие из пословиц и поговорок разных народов (для нас особенно важен тот факт, что он работал на восточном, преимущественно китайском материале, взятом из книг Г.Л. Пермякова – см. [3; 4; 5]). Тем не менее, никто из авторов не занимался изучением собственно концепта *язык* в его сопоставлении с синонимичными или родственными понятиями *слово*, *речь*. Автор данной работы поставил конкретную задачу изучения трех синонимических концептов в имеющихся авторитетных текстах фольклора. При этом избран жанр пословиц и поговорок как тип текста, наиболее отражающий и вбирающий квинтэссенцию народной мудрости. Можно было бы предположить, что сентенции о языке имеются и в других жанрах, например, в сказках или в былинах, но можно надеяться, что ситуации народной жизни достаточно полно отражены именно в пословицах и поговорках.

Самым крупным собирателем половиц следует считать известного русского лексикографа В.И.Даля, чей классический труд «Пословицы русского народа», впервые опубликованный в 1862 году, содержит свыше 30 000 пословиц, поговорок, метких выражений [2]. Великий лексикограф отвел концепту *ЯЗЫК* целый раздел, назвав его «Язык – речь». Пытаясь проанализировать концепт *ЯЗЫК* в понимании В.И.Даля, мы поставили следующие задачи:

1. проследить соотношение концепта *ЯЗЫК* с синонимическими понятиями *РЕЧЬ*, *СЛОВО*;

2. выяснить семантику данного концепта-слова, наблюдая его в данных специфических = фольклорных текстах (очевидно, например, что язык здесь не рассматривается как система, но как свод некоторых правил пользования им);
3. систематизировать советы / правила языкового = речевого поведения, которые выявляются вследствие рекомендаций, наличествующих в пословичных текстах.
4. Внимательное прочтение данного раздела позволяет классифицировать пословицы раздела «ЯЗЫК – РЕЧЬ» на следующие группы:
 - 1) пословицы, содержащие концепт-слово ЯЗЫК;
 - 2) пословицы, включающие синонимические концепты РЕЧЬ, СЛОВО;
 - 3) пословицы, не включающие концепт ЯЗЫК, но относящиеся к правилам языкового = речевого поведения и потому включенные В.И.Далем в данный раздел.

Квантитативный анализ использования слов ЯЗЫК – РЕЧЬ – СЛОВО в данном разделе «Пословиц» В.И.Даля позволяет получить следующие данные: концепт ЯЗЫК употребляется в 83-х пословичных текстах, концепт РЕЧЬ – только в 13-ти, концепт СЛОВО – в 55-ти. Из других синонимов выявляется лишь слово ГЛАГОЛЕНИЕ, употребленное однажды и, очевидно, попавшее в «пословицы» из книжных текстов. Последнее замечание важно, поскольку анализ соответствующих концептов в книжных текстах позволяет наблюдать принципиально другую картину: так, в «Книге притчей Соломоновых», построенных также по пословичному принципу (см. параграф 1.3.), одним из наиболее частотных концептов-слов будет концепт УСТА, отсутствующий в фольклорных текстах [1, 208-212]. Концепт ЯЗЫК является основным в метафорике фольклорных текстов. Исходное значение слова ЯЗЫК как телесного органа, в сущности, не используется, лишь дается намек на первоначальные свойства языка для того, чтобы построить на этом свойстве смысловыразительную метафору. Например: «язык мал, великим человеком ворочает», «держи язык за зубами», «верти языком что корова хвостом» [2, 256 – далее указываем страницы по этому изданию]. Главным в пословицах становится значение языка как орудия общения, инструмента, организующего всю человеческую жизнь. Язык приобретает своеобразную философскую оценку в народном сознании, подчас настолько глубокомысленную, что заставляет задумываться и гадать над значениями не только иностранцев, изучающих русский язык, но и носителей русского языка. Вот первая из пословиц раздела: Язык телу якорь. Язык с Богом беседует.

Что значит метафора *язык = якорь*? Если якорь позволяет останавливать и удерживать корабль на одном месте, то, по-видимому, язык обладает теми же свойствами и человеку также рекомендуется держать язык «на привязи». Эти значения неоднократно встречаются в духовной

литературе, где чаще всего звучит совет «обуздывать» язык, и в поэзии (ср. у А.С.Пушкина: «блажен, кто словом твердо правит и держит мысль на привязи своей»). Поскольку назначение фольклорных текстов – не просто развлечение, а научение определенным правилам поведения, пословицы как нельзя лучше выполняют именно функцию регламентации правил речевого поведения или практического пользования (владения) языком. Правила поведения вообще имеют первоначальное описание именно в фольклоре и каждый человек с детства в игровой форме осваивает эти чрезвычайно серьезные и полезные для будущей жизни советы и рекомендации.

Фольклорные правила ведения речи были систематизированы Ю.В.Рождественским, осуществившим эту регламентацию преимущественно на материале восточных (в частности, китайских) пословиц [6, 34-59]. В нашем же кратком исследовании анализу подвергнуты как раз русские пословицы, пусть на ограниченном, но весьма авторитетном для русской культуры материале. Прежде всего, уточним семантику слова-концепта ЯЗЫК. Уже первый ряд пословиц фиксирует переносное значение концепта ЯЗЫК: орудие общения и взаимодействия, инструмент управления. Он утверждает силу языка, который руководит как самим человеком и его поступками, так и другими людьми и обстоятельствами. Ср.: *Мал язык, великим человеком (вариант: да и всем телом) владеет. Мал язык – горами качает. Языком – что рогачом (т.е. язык – инструмент). Язык – стяг, дружину водит. Язык царствами ворочает (т.е. язык управляет). Язык языку весть подает (т.е. в народном сознании зафиксирована мысль о том, что язык есть средство общения, выполняющее коммуникативную функцию)* [256]. Однако уже в первых пословицах ярко выражена мысль об антиномичности, противоречивости свойств языка, а каждая пословица соотносится с конкретной ситуацией, поэтому в одних случаях язык – благо и польза, в других – зло и вред. Ср.: *Язык поит и кормит, и спину порет. Язык хлебом кормит, и дело портит. Язык до Киева доведет (и до кия, т.е. до побоев)* [256-257].

Отличие концепта ЯЗЫК от синонимичных концептов РЕЧЬ и СЛОВО можно зафиксировать в следующем: ЯЗЫК понимается как общее понятие, сам способ выражения мыслей (как и указанные выше значения инструмента общения, способа связи); РЕЧЬ понимается как реализация языка в распространенном тексте: *Недолгая речь хороша, а долгая – поволока. Короткую речь слушать хорошо, под долгую – думать хорошо. Речист, да на руку нечист. Каковы свойства, таковы и речи* [256-258]. СЛОВО понимается более всего как минимальный отрезок текста, минимальная смысловая единица языка / речи, конкретный выразитель мыслестилевого намерения. Например: *От одного слова – да навек ссора. Лишнее слово – в досаду (в грех, в стыд) вводит. Ради красного словца не пожалеет (не пощадит) ни мать, ни отца. Сказал бы словечко, да волк*

недалечко [256, 258].

В ряде пословиц слова-концепты ЯЗЫК, РЕЧЬ, СЛОВО взаимозаменяемы по смыслу, что говорит об относительной синонимике этих понятий в фольклоре. Впрочем, и в развитом состоянии литературного языка эти понятия могут быть синонимичны, например, в значении орудия общения. Ср. такие расхожие высказывания при популяризации языка как необходимого средства общения и убеждения: Хорошая речь – путь к успеху. Слово политика – орудие его победы. Владеешь языком – владеешь миром.

Систематизация правил ведения речи по данным пословиц и поговорок, как сказано выше, была выполнена Ю.В.Рожественским, который выделил пять групп правил: 1) отношения мысли, слова и дела, 2) речевые отношения, 3) правила для слушающего, 4) правила для говорящего, 5) типы текстов [6, 34-59]. Каждая группа включает ряд подгрупп с выводимыми правилами и рекомендациями. Ю.В.Рожественский предполагал, что эти правила универсальны для всех народов, только способы словесно-образного выражения будут различны. Ученый пишет об «общем наднациональном характере правил ведения речи», поэтому избрал «основным источником» для своего анализа сборник «Избранные пословицы и поговорки народов Востока» [5; 6]. В материалах Ю.В.Рожественского мы узнавали китайские пословицы, как и пословицы других народов Востока, и сопоставляли их смысл и образную систему с русскими пословицами.

Вот некоторые примеры такого сопоставления:

<i>Русские пословицы</i>	<i>Китайские пословицы</i>
Я – про сапоги, а ты – про пироги. Я про Фому, а ты – про Ерему.	Дед говорит про курицу – бабка про утку. Я – про запад, а ты – про восток.
Языком болтай, а рукам воли не давай.	Умный языком, глупый руками.
Поперед батьки в пекло не лезь (укр).	Отвечает, когда его не спрашивают.
Мечет бисер перед свиньями (библейское изречение)	Услаждает лютней слух буйвола
Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь.	Сказанное слово – срубленное дерево.

Описательный характер переводов с китайского позволяет переводчику передать глубокий смысл китайской пословицы, что лучше всего делается методом буквального, точного описания того или иного иероглифа. Поэтому китайские пословицы в переводе выглядят синтаксически распространеннее, зато в таких переводах более точно выражается назидательный смысл пословиц. Таким образом, анализ фольклорных концептов язык – речь – слово, имеющих в фольклоре, позволяет сделать следующие выводы:

1. Концепты *язык – речь – слово* встречаются в фольклорных текстах как синонимы при обозначении главной коммуникативной функции языка как орудия общения и взаимодействия людей.

2. Основная задача фольклорных текстов о *языке* – дать правила речевого поведения, предупреждая об опасностях и возможностях языка, речи, слова. Каждая пословица описывает конкретную ситуацию использования языка и имеет дидактические и эстетические функции.
3. Различие трех названных концептов состоит в том, что язык метонимически обозначает главное свойство человека как существа словесного, поэтому именно язык употребляется чаще всего в текстах пословиц. Речь имеет тенденцию к обозначению распространенных текстов, реализующих возможности языка, а слово чаще всего употребляется, чтобы обозначить минимальную единицу языка, реализованную в отрезке текста.
4. Существуют наднациональные правила ведения и построения речи, которые реализованы в фольклорных текстах (и наиболее систематически в пословицах). При этом каждый национальный фольклор имеет свою образно-словесную систему.
5. В фольклорных текстах еще не встречаются значения концепта *язык* как 1) наречия, на котором говорит весь народ, 2) собственно нации, народа (*язык* = народ). Также отсутствует и значение *слова* как Логоса, т.е. единства Мысли-Слова, сакрального феномена, инструмента творения мира, синонима Создателя мира, жизни и природы – это значение обнаружится только в письменных текстах, причем, эта логосическая функция своеобразно проявится как в русской философии слова, так и в китайской трактовке понятий *Дао* и *Вэнь* (правило и литература).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И. Риторика. Вводный курс. 2-е изд., М., 2007.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 1984.
3. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. М., 1988.
4. Пермяков Г. Л. От поговорки до сказки. М., 1970.
5. Пермяков Г.Л. Избранные пословицы и поговорки народов Востока. М., 1969.
6. Рождественский Ю.В. Общая филология.- М., 1996. - 324 с.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА КАК РИТОРИЧЕСКИЙ ПРИЁМ

Вахтель Н.М. (г. Воронеж, vachtel@phil.vsu.ru)

Под языковой игрой обычно понимают реализацию ludic-функции языка, связанной с креативной речевой деятельностью языковой личности, которая осознанно нарушает языковые каноны будучи движимой особой интенцией продемонстрировать собственную компетенцию в реализации языковых возможностей и в то же время рассчитывающей на понимание игрового кода общения и адекватное выведение имплицатур реципиентом. Чрезвычайно существенно то, что правила языковой игры «выводимы» только при опоре на языковой стереотип, который несколько трансформируется.

Игровая стратегия общения автора с читателем является сегодня ведущей в публицистическом дискурсе. Моделирующая способность игровой деятельности приводит к тому, что превалирующее большинство событий в публицистических текстах представлены в абсурдном свете. Это происходит вследствие «вклинивания» в устойчивые выражения номинаций современных реалий, персонажей, благодаря чему создаётся некое новое семантическое пространство, которое часто противоречит логике, разрушает привычные устойчивые выражения, схемы, стереотипы, выстраивает в сознании новую юмористическую картину мира.

Игровая прагматическая установка обуславливает, с одной стороны, новизну, яркость или, как говорят журналисты, выпуклость публицистических сообщений; а с другой стороны, приводит к нарушению принципов успешной коммуникации в модели: «автор – читатель». Так, фраза *У нас не царь в голове, а империя* (Новая газета №14, 29.02. 2008) является результатом сложной многоступенчатой трансформации исходной поговорки: *Свой ум – царь в голове*. Первоначально она была трансформирована ещё Н.В.Гоголем: «...несколько глуповат и, как говорят, без царя в голове», - пишет он о Хлестакове. Автор приведено трансформации возвращает прямое денотативное значение слова «царь», но противопоставляет его империи. Такая игра словами даёт ему выразить намёк на возрождение некоторых имперских амбиций. Игра словами продолжается и в последующих фразах информации: *По всему городу висят афиши фильма «Исчезнувшая империя», но я не про фильм*, - пишет журналист.

В следующем примере автор статьи, посвящённой фальшивой парфюмерной продукции якобы из Франции, выбирает для её названия тоже броское просторечное устойчивое выражение, содержащее презрение *Бред сивой кобылы* и трансформирует его с помощью замены одного из компонентов современной реалией, представляющей собой торговую марку созвучной со словом «бред». *Бренд сивой кобылы* (Новая газета, № 1, 11.01.2008) Такой заголовок естественно привлекает внимание читателя к данной публикации и обладает убеждающей функцией воздействия.

Если понимать риторику широко – как науку (и искусство) об условиях, закономерностях и правилах эффективного речевого воздействия и взаимодействия говорящего (пишущего) и слушающего (читающего), то, с точки зрения системного подхода к определению понятий и терминов элокуций, представляется целесообразным считать понятие риторического приёма как преднамеренного и мотивированного отклонения от нормы. Такое понимание мы находим ещё у Квинтилиана: «...фигура в точном смысле слова определяется как сознательное отклонение в мысли или выражении от обычной и простой формы» [1, с. 276]. В этом случае языковая игра может представлять собой один из видов риторического приёма, который приводит не только к трансформации системных

устойчивых выражений, но и к нарушениям логических норм, под которыми понимаются законы и правила формальной логики, соблюдаемые при построении высказываний и текста в целом.

На прагматически мотивированном нарушении логического закона противоречия, гласящего (в одной из своих формулировок), что не могут быть одновременно истинными некоторое суждение и его отрицание, основан риторический приём, реализованный посредством языковой игры, порождающей комический афоризм: *Алкоголь в малых дозах безвреден в любом количестве* (Твой Додыр, №18, 2001). В этом высказывании совмещены два противоречащих друг другу суждения: «алкоголь безвреден в малых дозах» и «алкоголь безвреден в любом количестве». Современный публицистический дискурс изобилует подобного рода риторическими приёмами, связанными с языковой «эквилибристикой». Особенно часто авторы газетных публикаций прибегают к разнообразным видам трансформаций устойчивых выражений, вынесенных в заголовок. *Украину, кажется, купили, и, возможно, за 30 сребреников* (НГ, №9, 20.02.2006). В данном текстовом фрагменте автор сознательно использует приём замены глагольного компонента в исходном устойчивом выражении *продать за тридцать сребреников*, где *тридцать сребреников* – это цена предательства, измены как проявления коварства и подлости. Такая авторская модификация примечательна тем, что глаголы *купить* и *продать* относятся к семантическим конверсивам. При общем их значении, связанном с ситуацией купли-продажи, они представляют действие (отношение) в разных, обратных направлениях. Указанная трансформация позволяет автору поменять ролями субъект и объект, что способствует изменению актуального членения высказывания, а значит, и смысла. Ср.: *Иуда продал Христа за тридцать сребреников* и *Украину купили за тридцать сребреников*.

В результате лексической конверсии меняется и интерпретация смысла, и оценка субъектов: Иуда – предатель, Украина – жертва. Такая трансформация снимает резкое обвинение Украины в предательстве, делает текст политически корректным. *Что им стоит дом построить?* (НГ, №91, 01.12.2006). Статья под этим названием была посвящена «ходакам», жалующимся на незаконное строительство дома. Заголовок представляет собой трансформацию исходного устойчивого выражения «*Что нам стоит дом построить – нарисуем, будем жить*», широко употребляющегося в разговорной речи как клише и использующегося в качестве или уверения в достижимости какого-либо дела, или успокаивания адресата при столкновении с какими-либо трудностями в принятии какого-либо решения. Автор публикации выносит в заголовок только часть этого выражения, заменяя компонент *нам* местоимением *им*, в результате чего реализует интенцию осуждения третьих лиц. Само усечённое выражение превращается в риторический вопрос, заключающий

в себе осуждение. Будучи таковым, оно предполагает ответ: *«Ничего не стоит...»*. Такая комбинированная трансформация, словесная игра, обеспечивает сильное прагматическое воздействие на читателя, вызывая реакцию возмущения. В этом случае автор достигает самого важного прагматического эффекта, который и должен иметь место в процессе интерактивного диалога в рамках публицистического дискурса.

Несколько людей с чётким распределением ролей. Группировки между собой конкурируют по принципу: кто первый встал, того и тапки (НГ, №55, 25.07.2007) В приведённом фрагменте мы имеем дело с трансформом паремии: *Кто рано встаёт, тому Бог подаёт*. Она заключает в себе предписание: если раньше всех встать, то всё успеешь сделать. Добавление новых компонентов и замена старых приводит к превращению пословицы из обобщённой философской сентенции в шуточный принцип поведения в бытовой сфере. Произошёл переход исходного смысла: от подаяния как награды рано встающему, к тому, кто ухватит, отберёт нечто у тех, кто не успел это нечто схватить. Указанная трансформация была нужна автору этого фрагмента для конкретизации смысла исходной пословицы. Данный пример говорит о том, что не всякая языковая игра способствует созданию юмора. Приведённый трансформ отражает тему всей публикации, ярко и броско называя сегодняшний «кровожадный» принцип существования.

Заслуживает внимания языковая игра в виде двойной актуализации устойчивого выражения. В этом случае мы имеем дело с семантической трансформацией. Двойная актуализация, то есть полное одновременное совмещение прямого и переносного значения выражения, возникает, когда оно помещается в контекст, позволяющий воспринимать устойчивое выражение, системно имеющее переносное значение, как буквальное. Например: *Вышли победителями из воды* [Моё!, 15-21 мая 2007] – так называлась статья завоевании воронежцами первого общекомандного места на первенстве страны по прыжкам в воду среди юниоров. Выражение, взятое для заголовка, имеет неодобрительное значение: избежать «Божьего суда», заслуженного наказания, остаться незапятнанным, не скомпрометированным в трудных и неприятных ситуациях. Желание сообщить о радостном событии с долей лёгкой шутки, привлекающей внимание читателя, толкнуло автора на игровую трансформацию путём двойной актуализации. Так накопленные веками риторические мудрости становятся источником порождения новых риторических средств.

ЛИТЕРАТУРА

Античные теории языка и стиля / Под общ. Ред. О.М.Фрейденберг. – М.-Л.: Соцекгиз, 1936. – 344с.

ИДЕАЛЬНЫЙ СОБЕСЕДНИК В РУССКОМ ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ

Решение поставленной задачи - моделирование содержания концепта *идеальный собеседник* в русском обыденном языковом сознании - как глобальной мыслительной единицы - потребовало применения ряда экспериментальных методик - направленный ассоциативный эксперимент, метод субъективных дефиниций, также представляющий собой разновидность направленного ассоциативного эксперимента, свободный ассоциативный эксперимент.

Участниками эксперимента стали 200 информантов (90 мужчин и 110 женщин). Возраст испытуемых - от 17 до 75 лет, сельских жителей 80 человек, городских - 120. В эксперименте приняли участие представители самых профессий, что обеспечило анализ именно обыденного языкового сознания..

Обобщение результатов разных экспериментов по принципу выбора наиболее ярких признаков из совпавших, позволяет следующим образом представить содержание концепта *идеальный собеседник* в русском языковом сознании (в скобках указан индекс яркости, который вычисляется по следующей формуле: отношение числа ИИ, объективировавших данный признак в эксперименте, к общему числу ИИ)

Ядро

умеющий слушать 0,48

Ближняя периферия

умный 0,28, общительный 0,27, друг 0,26, понимающий 0,26, интересный в общении 0,25, внимательный 0,21

Дальняя периферия (27 когнитивных признаков)

образованный 0,16, может посоветовать 0,16, добрый 0,14, человек 0,14, близкий человек 0,13, приятный в общении 0,11, умеет общаться 0,11, имеет чувство юмора 0,10, может поддержать разговор 0,09, имеет приятную внешность 0,07, не перебивает 0,07, сочувствует 0,07, родственник 0,06, честный 0,06, доброжелательный 0,05, имеет свое мнение 0,05, воспитанный 0,04, вежливый 0,04, неодушевленный предмет 0,04, идентификация – типичный представитель 0,04, отзывчивый 0,04, сосед 0,04, спокойный 0,04, ясно мыслит 0,04, может помочь 0,03, мужчина 0,03, психолог по профессии 0,03.

Таким образом, в русском коммуникативном сознании сформирован образ идеального собеседника прежде всего как слушателя, который не перебивает, умеет молчать и сочувствовать и мог дать полезный совет. Желательно, чтобы он был также умным, образованным, интеллигентным, и воспитанным.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК
РИТОРИЧЕСКОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ**

Вострикова Т.И. (г. Астрахань, tvoctr@mail.ru)

Диалог, с позиций современной гуманитарной науки, есть универсальное условие и принцип любого существования, самая, пожалуй, популярная модель жизни и мироотношения. Именно в диалоге «индивид получает не только рациональную информацию, формирует способы мыслительной деятельности, но и посредством подражания и заимствования, сопереживания и идентификации усваивает человеческие эмоции, чувства, формы поведения» [14, с.448].

Сказанное, думается, имеет самое непосредственное отношение к *диалогу*, именуемому *профессионально-педагогическим* (далее – ППД). Под такого рода диалогом мы понимаем комплексный жанр учительской речи, структурно-смысловыми компонентами которого являются определяемые частными дидактическими задачами ситуации научно-учебного общения (опроса, объяснения нового учебного материала, его закрепления и др.). ППД представляет собой модель, типизированное речевое построение, отражающее специфические условия и цели общения учителя и учащихся на уроке. Подлинный – научающий, развивающий, воспитывающий – ППД возможен, как представляется, только в том случае, если сам учитель является активной и креативной, *риторически образованной* личностью. А потому аксиоматично звучит сегодня мысль о том, что «деятельность риторическая ... есть деятельность *диалогическая* (курсив наш – Т.В.)» [7, с.5]. В связи с изложенным умение учителя строить ППД по существующим в риторике *правилам* – в первую очередь, правилам, определяемым риторическим каноном, – следует, безусловно, рассматривать как один из важнейших показателей коммуникативной компетентности педагога.

Вспомним Цицерона, утверждавшего, что «все силы и способности оратора служат выполнению... пяти задач» [15, с.103]. Решение первой из них, связанной с «приисканием содержания для речи», осуществляется на начальном этапе докоммуникативной стадии подготовки диалогического текста – этапе *инвенции*, или *изобретения*. Здесь автору (в нашем случае – учителю) предстоит ответить на вопрос: *что сказать?* Первым условием для создания текста является предварительно сформированная *предрасположенность к коммуникации* в целом, составляющая, как известно, основу педагогической – «человековедческой» – профессии. Именно коммуникативной деятельностью обусловлено возникновение основных интенций учителя: «информировать», «побуждать», «оценивать», «регулировать», «воздействовать» и т.д. «Канал общения», который создает возможности для реализации названных коммуникативных намерений, – устная речь. Безусловно, эту форму общения прежде всего имела в виду Т.А.Ладыженская, утверждавшая, что «речевой день» учителя по существу

не имеет границ, и в любом случае он предельно насыщен и разнообразен» [4, с. 33].

Изобретение речи должно соответствовать коммуникативной *ситуации* и *интенции* автора высказывания. Это предполагает знание и учет адресатом речи *содержательно-тематической* стороны коммуникации, а также *функций* и социально-коммуникативных *отношений* участников общения.

Последняя из обозначенных составляющих – взаимоотношения, складывающиеся между адресантом и адресатом речи, – приобретает особую значимость в ППД. Успешность последнего обеспечивает целый ряд факторов: принятие сторонами друг друга; искренность и открытость общения; освобождение от эгоцентрической доминанты, социальная настроенность на мир собеседника; заинтересованность каждой из сторон в успехе, эффективности общения; стремление общающихся соблюдать этико-этикетные нормы и т. д.

Коммуникативно-речевая ситуация диктует выбор учителем *темы* научно-учебного общения, а также требующей своего разрешения *проблемы* урока (или его этапа). Важно, что продуманная, ясная в структурно-содержательном отношении проблема урока – это путь к антиципации в мышлении учащихся. Кроме того, «риторически верно поставленная и перерастающая в проблему учебная задача способствует укреплению дарований личности, экстраполирует те, которых сам обучающийся мог не знать» [9, с.216]. «Изобретенные» тема и проблема урока влекут за собой реализацию таких коммуникативно-речевых умений педагога, как умение составить предварительный (более или менее развернутый) план диалогического текста; умение вычленить субтемы («кванты») текста и озаглавить их. Специальной заботы со стороны учителя требует усвоение тех понятий и идей, которые являются своеобразными центрами («смысловыми вехами») рассуждения, несут ключевую информацию.

Таким образом, этап инвенции с необходимостью предполагает «погружение» в материал, его тщательный отбор и осмысление. В риторике, напомним, традиционно выделяются два основных источника накопления материала: информация, известная из жизненного (личного) опыта автора, и информация, требующая освоения (чужой опыт). Отбор необходимой информации – это творческий процесс, в котором органично сочетаются «рацио» и «эмоцио», разум и вдохновение. Этап инвенции являет собой, по сути, процесс перевода, перерождения мысли в слово; процесс, который обозначен в отечественной антропо- и психолингвистике как *вербальное мышление*. Характер такого рода мышления очень точно обозначил еще в начале 40-х гг. прошлого века С.Л.Рубинштейн: «... в речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее *формируем* (курсив наш – Т.В.)» [12, с.350].

И.В.Пешков, характеризуя этап изобретения речи, говорит о риторическом запрете «на создание нетворческой речи, на отсутствие в речи нового, своей, новой оценки, своего нового совета, новой игры мысли» [10, с.27]. *Новое* в ППД – это, в первую очередь, та информация, которой слушатель (ученик) не владел до момента научно-учебного общения. Вспомним в этой связи А.М.Матюшкина, проводшего любопытную параллель между открытием новым ученым в науке и открытием новым ребенком в процессе обучения. Ученый открывает и объясняет еще не познанные явления, новые законы и т.д. Для ученого сам процесс открытия нового есть процесс усвоения этого нового, процесс самонаучения. Для ребенка усвоение нового для него факта, новой закономерности тоже является *открытием*, но открытием, которое он совершает в условиях проблемных ситуаций, специально создаваемых для обучения [6, с.9]. Продумать, «организовать» такого рода *субъективное* для учащихся открытие – это, как представляется, одна из главных задач, стоящих перед учителем на этапе изобретения речи.

На *втором* этапе подготовки речи – этапе *диспозиции*, или *расположения* – части содержания, как известно, должны быть выстроены в единое целое. Согласимся с мнением современной науки: главная причина, по которой этап диспозиции является необходимым и непосредственно *предшествующим* *элокуции*, заключается в таких двух фундаментальных свойствах речи, как ее линейность и дискретность. «Набор» смысловых компонентов, – утверждает в «Риторических основах журналистики», – *не может сразу стать речью* (курсив наш – Т.В.), поскольку имеет нелинейную концентрацию» [13, с.129]. Именно поэтому автор, работающий над созданием высказывания определенного жанра, должен иметь на вооружении стандартные, типовые рекомендации о составе и порядке следования композиционных частей структурируемого текста.

Сказанное имеет самое непосредственное отношение и к рассматриваемому нами жанру учительской речи. Процесс научно-учебного диалогического общения разворачивается как определенная последовательность циклов. Чаще всего ППД представляет собой текст, состоящий из трех структурно-смысловых частей: зачина, центральной части, концовки. Структурный «каркас» научно-учебного диалогического текста – это чаще всего сочетание стандарта-клише с нетрафаретной частью. Одни фрагменты текста репродуцируются педагогом, воспроизводятся им механически, другие представляют собой новые для учащихся слова, словоформы, относительно завершенные высказывания с целью передачи научно-учебной информации.

В профессиональной педагогической речи чрезвычайно важно уметь *смоделировать* взаимоотношения с аудиторией, выстроить такую композицию, которая бы «предвосхищала» поведение ученика,

способствовала бы антиципации в его мышлении. Подобного рода композиция возможна в том случае, если учитель владеет рядом *профессионально-коммуникативных умений*. Именно они структурируют учебный диалог на всем его протяжении, способствуют формированию ППД как модели научно-учебного общения. К числу таких жанрообразующих умений следует отнести: умение связать новый материал, изучаемый на уроке, с ранее изученным; умение сформулировать проблему, поставить перед учащимися требующую разрешения познавательную задачу; умение запрашивать информацию, помогающую подойти к разрешению проблемы; умение переформулировать учебно-познавательную задачу с целью ее упрощения, усложнения, внесения творческого элемента и т. д.; умение строить развернутые монологические реплики, в которых намечается переход от одной субтемы урока к другой, обобщается имеющаяся и сообщается новая информация, подводятся итоги обсуждения и т.д.; умение активизировать мыслительную и речевую деятельность учащихся, используя традиционные и нетрадиционные способы такой активизации; умение оценивать ответы детей, памятуя о специфике оценки на разных этапах урока.

Обозначенные выше профессионально-коммуникативные умения тесно связаны со структурно-смысловыми частями диалога. Например, умение сформулировать проблему проявляет себя, как правило, в начальной фазе ППД; такие умения, как запрос информации, переформулирование учебных задач, активизация мыслительной и речевой деятельности учащихся являются необходимыми составляющими центральной части диалога; умение учителя строить развернутые монологические реплики, а также умение давать оценку ответам детей обязательны в средней и финальной частях ППД.

Итак, владение комплексом обозначенных выше умений способствует выстраиванию особой композиции, особой «партитуры» урока, которая, как уже было отмечено, «предвосхищает» поведение адресата (ученика), специально это поведение программирует. На этапе диспозиции – до того, как профессионально-коммуникативные умения будут словесно выражены, – учителю следует «расположить» эти умения в формируемом диалогическом тексте, продумать, где именно, в каких структурно-смысловых частях диалога они должны найти свое применение.

Третья часть классического риторического канона – *элокуция* – предполагает, как известно, переход от концептуального уровня к собственно языковому, изложение изобретенного содержания в определенной последовательности в виде текста. Характеризуя данный этап, Цицерон подчеркивал: «Когда он (оратор – Т.В.) найдет, что сказать и где сказать, то несравненно важнее будет позаботиться, как сказать» [15, с.341].

По мнению Ю.В.Рожественского, произведения устной словесности делятся – по характеру их создания – на три больших класса. Произведения *первого* класса сначала записываются, а потом читаются или заучиваются и произносятся. При произнесении такого рода речей говорящий воспроизводит определенный письменный прототип; строятся такие произведения в строгом соответствии с правилами устной литературной речи. К произведениям *второго* класса относятся тексты, которые не могут иметь письменного прототипа. Такие произведения рождаются в устной речи и только потом могут быть записаны; они, как правило, лишены ориентации на письменную литературную речь. Произведения *третьего* класса соединяют признаки первого и второго. «Так, – пишет Ю.В.Рожественский, – все разновидности речи, относимые к ораторскому искусству... не обязательно сначала пишутся, а потом произносятся. Они могут произноситься экспромтом, могут быть предварительно представлены в письменной форме и лишь затем произнесены вслух на память, прочитаны или свободно пересказаны...» [11, с.28]. Эти произведения могут строиться (хотя и не всегда) по правилам письменной речи, учитывать нормы грамматики, риторики, поэтики, логики и стилистики, так или иначе ориентироваться на них.

В ППД, безусловно, доминирует третий тип текста, чем во многом обуславливается весьма «пестрый» состав языковых средств данного жанра. Поскольку каждое высказывание обучающего в ППД соотносимо с факторами устности и публичности, то можно считать закономерным в этих высказываниях сочетание книжно-письменных и разговорных средств. Действительно, в ППД наблюдаем и языковые средства *научного стиля* (в первую очередь лингвистические термины), и *общелитературные, нейтральные элементы* (с ними встречаемся, например, при разъяснении понятий, приведении примеров и т.д.). *Разговорные элементы* находят свое наиболее яркое проявление в грамматике высказывания, особенно в его синтаксисе.

Грамотно структурированная педагогическая речь включает в свой состав различные типы *реплик*, содержащих сообщение, запрос информации (вопросы тактического, стратегического и иного характера), побуждение к высказыванию, оценку и т.д.; предполагает широкое использование специализированных (обращения) и неспециализированных (глаголы в форме повелительного наклонения, императивы совместного действия, различного рода клишированные построения типа *как вы знаете, как вы помните* и др.) *средств* установления и поддержания *речевого контакта*, позволяющих учителю органично сочетать в ходе диалога две имманентные функции языка как социального явления – познавательную и коммуникативную. К характерным чертам речи учителя в ППД следует отнести также *избыточные* элементы; заранее спланированную систему «*речевых подсказок*» учащимся; организующие научно-учебный текст и

украшающие его *тропы* и *фигуры* речи; *ретро*- и *перспективные* сигналы, во многом способствующие не просто изложению, а *рождению* учебного знания в процессе речевого взаимодействия.

Существенной жанрообразующей особенностью ППД следует признать *фатическую* составляющую в его структуре. Именно фатическое общение, по словам Н.И.Формановской, является собой «важнейший регулятор жизни сообщества». Фатическая часть ППД – диалога-унисона – позволяет обеспечить *информативно-фатическое равновесие* на уроке, и, таким образом, во многом обеспечивает успешную реализацию трансляционной, развивающей, воспитательной и других функций в процессе научно-учебной коммуникации.

Особо заметим: разработка текста ППД на этапах инвенции, диспозиции и элокуции с необходимостью предполагает прогнозирование учителем возможных *ответных реплик учащихся, вопросов*, которые могут возникнуть у детей в связи с усвоением учебного материала. Такая работа, способствующая формированию чувства «педагогической антиципации», особенно важна, как представляется, для начинающего учителя.

Этап *меморио*, завершающий предкоммуникативную стадию подготовки речи, связан, как известно, с искусством запоминания изобретенного, композиционно выверенного и вербально оформленного высказывания. Запоминание текста ППД предполагает и выбор учителем формы фиксации опорного материала, и неоднократное проговаривание тех фрагментов, которые являются «смысловыми вехами» текста, и, конечно же, тщательное редактирование последнего. Справедливым представляется мнение В.И.Аннушкина: по сути, «вопрос памяти – это вопрос домашней проработки материала речи. Чем больше ритор (любой говорящий) продумывает текст будущей речи, тем богаче копилка его памяти» [1, с.9].

Последний этап реализации речи – собственно коммуникативный – требует, по Цицерону, *произнесения* ее «с достоинством и приятностью».

Одной из важнейших составляющих этапа исполнения любого текста – в том числе, и текста ППД – следует назвать *невербальные* средства общения, к коим, как известно, относят всю совокупность несловесных (дополнительных к словесным или словесные заменяющих) средств передачи информации: жестикуляцию, мимику, телодвижения, взгляд, т.е. зрительно воспринимаемый диапазон движений человека (кинестические средства); пространственную характеристику процесса коммуникации, местоположение участников общения (проксимические средства), а также определяемый требованиями проксимики физический контакт: поглаживание по голове, похлопывание по плечу и т.д.; многочисленные невербальные индикаторы информации, рассчитанные на слуховое восприятие (акустические средства). Названные средства формируют особый тип *поведения* личности, именуемый *невербальным* (см. работы

Т.А.Ладыженской, З.С.Смелковой, А.А.Леонтьева, И.Н.Горелова и др.).

В научно-учебном общении невербальное действие может сопутствовать действию речевому, а в отдельных случаях и заменять его, использоваться в качестве стимула или реакции соответствующего диалогического единства. Интересно, к примеру, то, как «работает» в процессе научно-учебного общения невербальная метафора. Такого рода метафора может стать регулирующим средством (например, два сомкнутых на губах пальца как знак требования тишины); реагирующим (указательный палец поднимается вверх как знак: «Это важно!»); изобразительным (жесты учителя – изображение длины, высоты, формы предметов – выступают в качестве знака, помогающего раскрыть лексическое значение слов (крохотный – маленький; конусообразный и т. д.), семантику фразеологических единиц («согреть на груди» и под.).

Вместе с тем использование средств кинесики педагогом должно отвечать принципам умеренности и уместности. «Неумелый жест, – предостерегал А.В.Миртов, – может быть хуже неумелого слова». Весьма актуальными в наши дни остаются и сформулированные А.В.Миртовым требования к ораторскому (в том числе, безусловно, педагогическому!) жесту: естественность и простота; соответствие мысли и настроению; соответствие ритму речи [8, с.111].

К числу важнейших компонентов системы невербальных знаков в педагогическом дискурсе должна быть отнесена учительская *интонация*. В свете современных исследований, посвященных педагогическим речевым жанрам, немаловажен тот факт, что именно в интонации заложена жанровая заданность текста, позволяющая воспринимать его как тематическое и структурное единство. Это происходит потому, что в сознании носителя языка заложены *интонационные модели* текстов разных стилей и подстилей, в том числе, подстиля научно-учебного, который находит свое проявление в речи учителя на уроке (см. работы Т.А.Ладыженской, О.В.Филипповой и других исследователей). Если интонация говорящего (педагога) соответствует модели данного подстиля, ожидания слушателей (учеников) оправдываются, текст легко воспринимается, что во многом способствует его глубокому, осознанному пониманию.

Особо следует сказать о категории *молчания* в ППД. Молчание, полагают философы, есть наиболее адекватное выражение натуроцентрического мироощущения; апология молчания – хорошо аргументированная *ценностная* позиция. Молчание как родовая категория в ППД чаще всего проявляется в различных по функциональной направленности *паузах*, которые учитель, как правило, делает преднамеренно. Грамотная пауза в речи учителя, как и грамотно избранное им слово, свидетельствуют об умении педагога «подстроить» высказывание под адресата, учесть «грамматику слушающего».

Коммуникативно значимая пауза в речи учителя, органично вплетенная в ткань диалога, – это и необходимое средство выразительности, способствующее созданию особого эмоционального фона урока. «Красноречивая пауза», «красноречивое молчание» учителя выполняют в профессионально-педагогическом диалоге дисциплинарную, нравственно-этическую и ряд других функций.

Исследования, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, показывают: продолжительность паузы, которую делает учитель, существенно сказывается на характере научно-учебного диалога. Так, если «пауза ожидания ответа» выдерживается учителем от трех до пяти секунд, то увеличивается число высказываний учащихся, возрастает длительность ответов, повышается уверенность детей, их суждения становятся более доказательными, в обсуждение включаются дети с невысоким темпом обучения, усиливается взаимодействие между детьми и т.д. [3, с.7].

Таким образом, собственно коммуникативный этап есть своего рода «зеркало», отражающее то, насколько подготовлена (или, увы, не подготовлена) педагогом его речь – *речь-взаимодействие*, *речь-смышление*, *речь-сотрудничество*.

Современная наука говорит также о *посткоммуникативном* этапе, предполагающем *рефлексивную* деятельность автора текста. Рефлексивная деятельность, определяемая как «*деятельность сознания индивида по осмыслению собственных продуктов мышления и речи* (курсив наш – Т.В.)» [5, с.89], имеет, как представляется, особую значимость в педагогической профессии в целом и ППД в частности.

Изложенное выше позволяет утверждать: риторика сегодня представляет собой одно из важнейших звеньев в системе гуманитарного знания и образования. Для того чтобы овладеть риторикой, учителю «нужно понять специфику общения и освоить правила создания высказываний в различных ситуациях общения» [2, с.5]. По этой причине, думается, столь актуальны в наши дни вопросы *риторической* подготовки учителя в стенах высшего учебного заведения, целенаправленное обучение студентов умению распознавать, анализировать и продуцировать тексты профессионально-значимых речевых жанров, одним из которых, безусловно, является профессионально-педагогический диалог.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин, В.И. Риторика: учебное пособие [Текст] / В.И. Аннушкин. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 1994. – 104с.
2. Ипполитова, Н.А. Русский язык и риторика как учебные дисциплины [Текст] / Н.А. Ипполитова // Русский язык в школе. – 2006. – № 2. – С. 3-6.
3. Коротаева, Е.В. Особенности речевого взаимодействия учителя и учащихся [Текст] / Е.В. Коротаева // Русский язык в школе. – 2001. – № 1. – С.3-7.
4. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие для студентов [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136с.
5. Липатова, В.Ю. Совершенствование текstopорождающей деятельности при изучении риторики. Монография [Текст] / В.Ю. Липатова. – М.: Прометей, 2006. – 240с.
6. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М.

Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168с.

7.Минеева, С.А. Риторика диалога: теоретические основания и модели [Текст] / С.А.Минеева. – Пермь: ЗУУНЦ, 2007. – 222с.

8.Миртов, А.В. Умение говорить публично [Текст] / А.В.Миртов. // Риторика: хрестоматия; сост. В.И.Аннушкин. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 1994. – С.105-119.

9.Мурашов, А.А. Педагогическая риторика [Текст] / А.А.Мурашов. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480с.

10.Пешков, И.В. Три июля в беседах о речевом общении. Серия «Новое в знании, науке и технике» [Текст] / И.В.Пешков. – М. , 1989. – №11.

11.Рождественский, Ю. В. Общая филология [Текст] / Ю.В.Рождественский. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 326 с.

12.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1940. – 704с.

13. Смелькова, З.С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты: учебное пособие [Текст] / З.С.Смелькова, Л.В.Ассуирова, М.Р.Савова, О.А.Сальникова. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320с.

14. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840с.

15.Цицерон, Марк Туллий. Три трактата об ораторском искусстве [Текст] / Марк Туллий Цицерон. – М.: Наука, 1972.

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ ДИАЛОГИЧНОСТЬ НАУЧНОГО ТЕКСТА КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ДИАЛОГА С ЧИТАТЕЛЕМ

Вотрина Е.Н. (г. Волгоград, stilvolsu@mail.ru)

В последнее время в лингвистике существенно возрос интерес к изучению коммуникативного аспекта текста. Любой текст есть порождение акта коммуникации, взаимодействие, общение адресата и адресанта. То что, ориентация на адресата является неотъемлемая черта всякой речи, в том числе и научной, отмечали многие авторы [1; 5; 3].

Современная наука отличается большой специализацией и круг посвященных, круг адресантов научного текста весьма ограничен. В качестве адресатов научного текста выступают коллеги-специалисты, они открыты воздействию со стороны автора, т.к. стремятся узнать новое в интересующей его области знания, они готовы к общению с автором и хотят понять его точку зрения. В процессе восприятия текста, между партнерами не возникает дистанции ни в плане владения языком, ни в сумме предварительных «знаний о мире»: ученый вправе рассчитывать на читателя, горизонт которого максимально близок его собственному. Благодаря этим качествам адресата в научном тексте наиболее полно проявляется свойство текста, которое К.А. Филиппов называет *акцептуальностью*, т.е. возможность и желание адресата воспринимать направленное на него высказывание [6, с. 13]. Проблема адресата научного текста тесным образом связана с проблемой диалогичности как основного принципа научной речи, который проистекает из ее экстралингвистической основы и задач коммуникации [6; с. 35]. Диалогичность определяется как

«свойство текста (высказывания), отражающего отношение говорящего и слушающего, субъекта и адресата речи, отношение «я» - сферы и «ты» - сферы модуса высказывания» [4, с. 428-446]. В научном тексте находит отражение два типа диалогичности: внешняя диалогичность, связанная с понятием адресации, а, следовательно, актуализацией «ты» - сферы высказывания; внутренняя диалогичность, источником которой является актуализация «я» - сферы [4, с. 428-446].

Проанализированный массив фактов, зафиксированный в текстах журнала «Вестник МУ» за 1994, 2004 гг., позволяет утверждать, что внешняя диалогичность как отражение диалога между автором и читателем научного произведения эксплицируется в текстах научных журналов следующей системой языковых средств:

1) «мы» - формами, которые включают в себя глаголы и личные и притяжательные местоимения 1-ого лица, множественного числа (*Мы уже давно привыкли использовать понятия, взятые из области архитектуры и строительства, как уместные в исследовании литературы, живописи, музыки*) [2, с. 65]. Приведенный пример показывает, что форма 1-го лица мн. числа манифестирует равноправность позиций субъекта речи и ее адресата. Система доказательств как бы разворачивается совместно с автором и его читателем, и в этом совместном процессе получения достоверной информации читателю отводится активная роль.

2) вопросительными предложениями (*Не стало ли избрание хронотопа усадьбы или хронотопа трущобы в качестве проводника основных смыслов произведения причиной обращения к одной из стилистических моделей — монологической (и, по природе своей близкой к лирике, поэзии) или же диалогически разноречивой (а значит, последовательно прозаической?)*) [7, с. 11]. Автор научного текста стремится стимулировать мыслительную деятельность партнера, руководит логикой его восприятия текста.

3) вопросно-ответными единствами (*Не менее вопиюще «беззаконное» смешение языков и логик, к примеру, политики, коммерции и искусства. Разве не очевидна их разность, разноосновность? Первой руководит инструментальная рациональность, второй -- манипулятивный интерес, а третьим -- бескорыстное эстетическое переживание*) [2, с. 65]. Вопросно-ответные единства облегчают и активизируют восприятие текста читателем благодаря ситуации гипотетического диалога, где реакция адресата озвучивается автором.

Внутренняя диалогичность научного текста реализуется введением в научно-критический текст «чужой речи»: разнообразных видов цитирования. Это позволяет рассматривать научный текст как отражение диалога идей, диалога автора с предшествующими и последующими поколениями, а также с самим собой.

Таким образом, коммуниканты научного текста – это не просто индивиды, обменивающиеся информацией, это сотрудничающие индивиды. В целом необходимо отметить, что диалогичность научного текста – явление многоплановое и представляет собой особый, нелинейный диалог. Это не только диалог между автором и адресатом, но и диалог сознания и мысли, диалог старого и нового, диалог между различными формами понимания, существующих в культуре и в сознании самого автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Известия АМ СССР ОЛЯ. – 1981. – № 4. – С. 356-367.
2. Венедиктова, Т.Д. Новые профили «словесности» [Текст] / Т.Д. Венедиктова // Вестник МУ. Серия Филология. – 2004. – № 6. – С. 65.
3. Кожина, М.Н. Диалогичность письменной научной речи [Текст] / М.Н. Кожина. – Пермь, 1986.
4. Прохватилова, О.А. Православная проповедь и молитва как феномен звучащей речи [Текст] / О.А. Прохватилова. – Волгоград: Изд-во Волгогр.ун-та, 1999.
5. Славгородская, Л.В. Научный диалог [Текст] / Л.В. Славгородская. – Л., 1986.
6. Троянская, Е.С. К вопросу о технико - стилистических приемах в научной речи [Текст] / Е.С. Троянская // Язык научной литературы. – М., 1975.
7. Щукин В. Поэзия усадьбы и проза трущобы // Вестник МУ. Серия Филология. – 1994. – №2. – С. 11.

ЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО НУЛЯ. К ВОПРОСУ О СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НОРМЕ

Гаврилкина Т.Ю. (г. Астрахань, ilil@aspu.ru)

Целью статьи является рассмотрение феномена языкового нуля на различных языковых уровнях, в том числе – на словообразовательном уровне. Общеизвестным в лингвистической науке являются понятия формы и содержания (плана выражения и плана содержания, означающего и означаемого), которые употребляются в связи с различными языковыми единицами. Так, например, под *словом* понимается «основная структурно-семантическая единица языка, служащая для именования предметов и их свойств, явлений, отношений действительности, обладающая совокупностью семантических, фонетических и грамматических признаков, специфичных для каждого языка» (4, с. 464), под *морфемой* – «минимальный знак, т.е. такая единица, в которой за определённой фонетической формой (означающим) закреплёно определённое содержание (означаемое) и которая не членится на более простые единицы того же рода» (Там же, с. 312) и т.д. Таким образом, единицы языка являются двусторонними, или бинарными, дихотомическими: форма представляет собой «внутреннюю организацию содержания, строение, связь и способ взаимодействия частей и элементов» (1, с. 425).

Однако, как это ни парадоксально звучит, в языке нередки случаи, когда *ф о р м а* не выражена *ф о р м а л ь н о*, т.е. план выражения языковой единицы может быть никак не представлен материально. Впрочем, по справедливому замечанию Б. Нормана, «пустое место» – тоже своего рода знак» (5, с. 8). Вслед за А.М. Пешковским, лингвист приводит такие примеры: «Классифицируя обезьян, мы можем разделить их на а) хвостатых и б) бесхвостых: отсутствие хвоста – тоже признак! Описывая собравшихся на улице людей по их головным уборам, мы скажем: «Там были люди в шапках, шляпах, кепках, беретах, платках, а ещё – с непокрытой головой». Опять-таки отсутствие признака само есть полноценный классификационный признак. Так мы приходим к понятию минус-знака, или нулевого знака, активно используемому и в современной лингвистике» (Там же).

Продолжая размышления по поводу нулевого признака, Б. Норман отмечает, что «исчезновение одного знака приводит к перестройке («перекройке») всей системы. В частности, если в системе было всего два члена, то отмирание одного из них приведет к исчезновению второго, рушится все противопоставление. Как заметил М.В. Панов, семиотика – это та область, где действует уравнение $2 - 1 = 0$. Оставшийся в одиночестве знак – уже не знак. Пример: в древнерусском языке прилагательные во множественном числе имели категорию рода – мужского, женского, среднего – и соответствующие формы. Потом эти значения перестали различаться, но на письме противопоставление мужского и «женско-среднего» рода сохранялось довольно долго. Ещё в XVIII веке про дома надо было писать: «новые, красивые», а про окна или двери – «новыя, красивыя»... Затем второе окончание (-ия, -ья) отмерло, забылось. Ну и что, остался только мужской род? Да нет, исчезла (во множественном числе прилагательных) вообще категория рода!» (Там же).

Весьма ценными для нашего исследования представляются размышления А.А. Реформатского: «Насколько ноль плох в жизни, настолько он важен в мысли. Без нуля мыслить нельзя. Нули бывают разные... Бывает истинный ноль – в любой системе счисления. «Система нуждается в нуле, чтобы стать ещё совершеннее» – приводил из индийских мудрецов В.Н. Топоров.

Бывают и иные нули. «Для вас он (Козулин) ничтожество, ноль, для нашего брата, не парящего высоко под небесами, он велик, всемогущ и великомудр» (А.П. Чехов, Торжество победителя). А бывают и в лингвистике нули – они-то и не «идеальные», и не «козулины», а необходимый инвентарь системных отношений... Нули в любой семиотической системе необходимы – это прямое следствие знаковости, где при двух возможных в качестве одного бывает ноль. То же и при трёх и более. Собственно, вся дихотомия построена на отношении к нулю» (8, с. 262).

Продолжая размышления, А.А. Реформатский утверждает, что «пошёл «нуль» от математиков и вот как он там определяется: «Нуль – число, обладающее тем свойством, что любое число при сложении с ним не меняется... Произведение любого числа на Н. равно Н.: $a \cdot 0 = 0$, $a = 0$ (БСЭ, т. 18, Изд. 3-е. М., 1974)» (7, с. 46). По мнению лингвиста, «из приведённых «определений» нуля ни «обывательское» (Чехов), ни строго математическое (из БСЭ) для лингвистики ничего не дают. А определение нуля в лингвистике очень нужно и важно. <...> Ведь для математики нуль – ничто, это только точка отсчёта и некоторый балансир нерезультативного или результативного (отрицательного!) счёта. А для «обывательского нуля» – это синоним «ничтожества», мелочь, хотя и наличная. А для лингвистики нуль – это прежде всего нечто сущее, это единица, с которой надо считаться» (Там же).

И.П. Иванова в статье «Морфемный статус нулевой морфемы» указывает, что понятие нулевой морфемы³ возникло как результат «теории обязательного структурного параллелизма», заключающейся в том, что «любой случай противопоставления, выраженного структурно сходными (или в какой-то степени сходными) единицами, предполагает полный структурный параллелизм данных единиц. <...> Нулевая морфема есть реальная единица, равноправная с эксплицитными морфемами» (3, с. 163, 166).

Как нам представляется, лингвистические нули являются неотъемлемой частью языка – системы систем. Данный феномен можно наблюдать на различных языковых уровнях. Так, например, на фонетическом уровне нуль «виден» в словоформах некоторых существительных (*платок – платка, день – дня, окно – окон, вишня – вишен* и т.д.) (так называемые «беглые гласные») и др. На морфологическом уровне примером нуля служит отсутствие форм родительного падежа множественного числа у некоторых существительных (*фата, мечта* и т.д.), форм первого (иногда и второго) лица единственного числа у «недостаточных» глаголов (*победить, дудеть, толпиться, светать, смеркаться* и т.д.), нулевая флексия в различных формах и др.

Весьма широко явление языкового нуля представлено на синтаксическом уровне. Основоположником учения о синтаксическом нуле является А.М. Пешковский. В работе «Русский синтаксис в научном освещении» учёный отмечает: «Вдумываясь в безглагольное сочетание *он командир*, мы замечаем, что, несмотря на отсутствие глагола, здесь создаются всё те же категории времени и наклонения, которые составляют сущность глагольности. <...> Обе категории мы сознаём здесь так же ясно, как если бы глагол был налицо» (6, с. 258). При этом, как указывает

³ Следует отметить, что лингвист использует термин *нулевая морфема* в широком понимании: под ним она понимает «невывраженный, но имплицированный член той или иной структуры» (синтаксиса, морфологии, словообразования и т.п.).

лингвист, «нулевой способ обозначения прикрепился именно к н а с т о я щ е м у времени, а не к прошедшему и не к будущему. <...> Настоящее время есть такая же нулевая категория по отношению к прошедшему и будущему» (Там же).

В современном языкознании явление синтаксического нуля носит название эллипсиса, под которым понимается «пропуск в речи или тексте подразумеваемой языковой единицы, структурная неполнота синтаксической конструкции» (4, с. 592). На уровне предложения эллипсисом считается:

а) пропуск того или иного члена предложения, который можно легко восстановить из контекста (*Он увлекался спортом, она – музыкой*);

б) пропуск какого-либо компонента высказывания, который можно легко восстановить из конкретной речевой ситуации (*Ему было около 30, ей же едва исполнилось 17 (о возрасте)*);

в) пропуск глагола-связки в настоящем времени в простых предложениях, в которых подлежащее и сказуемое выражены именами существительными в именительном падеже либо инфинитивами (*Мой друг – инженер; Заботиться о своём здоровье – первая необходимость*). В роли нулевой связки, как отмечает Ю.Т. Долин в статье «К теории синтаксического нуля», «может выступать не только утвердительная форма *есть*, но также и отрицательная глагольная форма *нет* (которая исторически образовалась на базе сочетания *не есть*): *В комнате ни души; На небе ни облачка*» (2, с. 97). Также явление эллипсиса можно наблюдать в неполных предложениях (*Чем вы будете заниматься в выходные? – Поедем за город*).

На уровне словосочетания как эллипсис определяется «усечённое или служащее *номинацией* реалии словосочетание, структурная полнота и смысл которого восстанавливаются из конкретной ситуации или исторического контекста («1-ая Конная» – армия)» (4, с. 592).

На основе эллипсиса иногда могут возникнуть новые лексические единицы, например: *шампанское* < *шампанское вино*; *волосы до плеч* < *волосы, распущенные до плеч* и т.д.

Очень широко явление языкового нуля представлено на словообразовательном уровне (материально не выраженные формообразующие и словообразовательные морфемы).

Нулевые формообразующие аффиксы (суффиксы и флексии) выделяются в именах существительных (например, в форме мужского рода 2 (школьного) и 3 типа склонения именительного-винительного падежей единственного числа (*нож*□, *площадь*□), в некоторых формах родительного падежа (неодушевлённые) и родительного-винительного падежей (одушевлённые) множественного числа 1 и 2 склонения (*мачт*□, *дискет*□, *мам*□, *училищ*□, *чулок*□)), в именах прилагательных (в форме именительного-винительного падежей единственного числа мужского рода

притяжательных прилагательных (*барсучий*□, *телячий*□, *олений*□, *мамин*□, *дедов*□, *дядин*□)), в краткой форме единственного числа мужского рода качественных прилагательных (*умён*□, *весел*□, *задумчив*□, *рад*□, *горазд*□)), в глаголах и причастиях (в форме прошедшего времени единственного числа мужского рода глаголов изъявительного и сослагательного (условного) наклонений (*говорил*□, *изучал*□, *бегал*□, *читал*□ *бы*, *отдыхал*□ *бы*)), в форме прошедшего времени единственного числа мужского рода некоторых глаголов (*нёс*∅, *вёз*∅) и др.), в местоимениях (в форме именительного падежа личного местоимения *он*□, в форме именительного-винительного падежей единственного числа мужского рода некоторых притяжательных местоимений (*свой*□, *твой*□, *наш*□, *ваш*□) и др.), в именах числительных (в форме именительного-винительного падежей количественных числительных (*шесть*□, *пятнадцать*□, *восемь*□*десять*□, *семь*□*сот*□)).

Нулевые словообразовательные суффиксы образуют имена существительные (например, *менять* и *менять(ся)* → *мен*∅а (со значением ‘отвлечённое действие, состояние’), *тихий* → *тиш*∅ (со значением ‘отвлечённый признак’), *транжирить* □ *транжир*∅ (со значением ‘лицо или предмет – производитель действия’) и др.), имена прилагательные *лучше* □ *лучш*∅ий (со значением ‘сравнение (превосходство)’), *входит* □ *вхож*∅ий (со значением ‘такой, который характеризуется действием, названным производящей основой’), *весна* □ *вешн*∅ий (со значением ‘такой, который имеет отношение к тому, что названо производящей основой’) и др.), имена числительные (например, *пять* □ *пят*∅ый, *семнадцать* □ *семнадцат*∅ый, *сто* □ *сот*∅ый, *девятьсот* □ *девятисот*∅ый и др.) и наречия⁴ (например, *серьёзный* □ *всерьёз*∅ (со значением ‘непроцессуальный признак по отношению к признаку, названному производящей основой’), *плавать* □ *вплавь*∅ (со значением ‘непроцессуальный признак по отношению к действию, названному производящей основой’), *перёд* и *передний* □ *вперёд*∅ (со значением ‘непроцессуальный признак, который характеризуется направленностью к тому, что названо производящей основой’) и др.). Заметим, что не следует считать имплицитным членом любую отсутствующую единицу. Как справедливо отмечает И.П. Иванова, «языковой элемент, как правило, имеет и форму, и различительную способность (distinctive value), нуль же имеет только различительную способность. Он должен противопоставляться только эксплицитной форме, а не «акустическому нулю». Между тем нередко наличие нуля противопоставляется его отсутствию. <...> Так, в восклицании *пишите!* можно найти нулевое дополнение (*письма*) и т.д. Для описания системы языка такого рода произвольные построения ничего не дают, так как именно системный принцип в них отсутствует. <...> Нуль не может создавать собственный

⁴ Всегда в сочетании с префиксацией.

ряд; он может только функционировать в реально существующем морфологическом ряду. Нуль в этих случаях, собственно, просто создаёт некую искусственную симметрию; получается нечто вроде нарисованных на глухой стене окон, ради симметрии с той частью дома, где есть настоящие окна» (3, с. 163–166).

Таким образом, мы можем с большой долей вероятности утверждать, что лингвистические нули существуют: это подтверждается языковыми фактами на различных уровнях. Дальнейшего изучения требуют, в частности, нули на словообразовательном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Теория языка. Введение в общее языкознание : учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград : Перемена, 1998. – 440 с. – ISBN 5-88234-276-7.
2. Долин, Ю. Т. К теории синтаксического нуля / Ю. Т. Долин // Русский язык в школе. – 1995. – № 2. – С. 95–98.
3. Иванова, И. П. Морфемный статус нулевой морфемы / И. П. Иванова // Philologia. Исследования по языку и литературе [Сборник статей]. – Л. : Наука, 1973. – С. 163–168.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с. – ISBN 5-85270-239-0.
5. Норман, Б. Язык как система знаков / Б. Норман // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). – 2001. – № 42. – С. 5–12.
6. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – 7-е изд. – М. : Учпедгиз, 1956. – 511 с.
7. Реформатский, А. А. Очерки по фонологии, морфонологии и морфологии / А. А. Реформатский. – М. : Наука, 1979. – 103 с.
8. Реформатский, А. А. Лингвистика и поэтика / А. А. Реформатский. – М. : Наука, 1987. – 264 с.

ПЕТЕРБУРГ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ВАДИМА ШЕФНЕРА

Газизулина Э.Р. (г. Астрахань, elina_gazizulina@mail.ru)

Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте есть совокупность ментальных и языковых структур поэтического творчества автора. Во главу угла, таким образом, ставится индивидуально-авторский концепт как единица поэтического мировоззрения художника. О.Е. Беспалова понимает под художественным концептом «единицу сознания поэта или писателя, которая получает свою репрезентацию в художественном произведении или совокупности произведений и выражает индивидуально-авторское осмысление сущности предметов или явлений» [2, с.6]. Художественный концепт – это не только единица авторского сознания, но и часть концептосферы автора как совокупности концептов. Концепт «Петербург» представляет собой важную часть концептосферы и поэтического идиостиля Вадима Шефнера, поскольку поэт – истинный петербуржец, переживший в родном и любимом городе юность и молодость, войну с ленинградской блокадой, кружение одной сверхдержавы и образование нового государства. Творческая биография

Шефнера, которая длилась более чем полвека, состоялась на фоне Петербурга. Петербург представлен в творчестве автора как артефакт, вторичное социокультурное явление, возникающее при участии человека, а также входящее в состав социокультурной реальности. Артефакт есть «генетически вторичная культурная реальность, информирующая о существенных свойствах человеческого бытия посредством своих познавательных-оценочных функций» [1, с.38]. В культуре артефактом является созданный объект, имеющий знаковое или символическое содержание. Артефактами культуры могут быть созданные людьми предметы, вещи, а также феномены духовной жизни общества.

Говоря о Петербурге в творчестве Шефнера, нельзя не отметить, что особое выделение значимых для поэта объектов позволяет составить своего рода «когнитивную карту» города. Вадим Шефнер на протяжении жизни (1915-2002) не расставался с родным городом. Но в течение этого времени менялся город, свершалась история. Это во многом наложило отпечаток на топонимику Петербурга у Шефнера. В финале творческого пути в стихотворении «И не так уж грехи мои тяжки...» поэт пишет: *Наберу высоту и мгновенно / Из простора, где звезды горят, / Разгляжу я столицу Вселенной: / Петербург – Петроград – Ленинград.* В данном случае перед нами три различные эпохи, вехи жизни субъекта речи, собственно автора и города. «Петербург» – это город, в котором герой, как и сам Шефнер, завершает земной путь, это настоящее и будущее. «Петроград» – это город раннего детства Вадима Шефнера, а «Ленинград» – это город, в котором прожита львиная доля жизни автора и субъекта речи, в котором пережита блокада и война. Данный подход к интерпретации топонимов оправдывает себя, поскольку в зависимости от времени создания стихотворения или от описываемых событий автор прибегает к помощи определенного наименования, например: *Почти что весь свой век земной / Под городским провел я кровом, / Но ты, любимый Питер мой, / Мной до сих пор не расшифрован.* Этот текст, написанный в 1997 году, не только указывает на петербургский этап творчества Шефнера, но и демонстрирует возможность общения на «ты» между субъектом речи и городом. В 1994 году Шефнер создал стихотворение «Питерец – Питеру», в котором обращается к городу: *Ты – мой сумрачный рай земной, / Окаймленный болотной тиной; / Ты – мой друг бессмертно-больной / И вовеки непобедимый.* Это зрелый Шефнер. Следует отметить, что на финальном этапе творчества лирический субъект позволяет себе называть Петербург Питером. После пережитых вместе с городом событий субъект речи имеет на это право. Но своеобразное общение на «ты» возможно не только с Питером, но и с Петроградом, городом детства и детских воспоминаний. На шестой линии Васильевского острова прошло петроградское детство будущего поэта. В 1940 году поэт пишет в стихотворении «Петроград»: *Госпитальные парходы – / Петроград моих*

детских дней. И далее: *Но припомню дни голодовки / Холод, сгустки декабрьской мглы – / Из рождественской упаковки / Выпирают его углы. / Выпирают событий ребра / Сквозь уюта тонкий жирок... / Петроград, ты был очень добрым, / Но счастливым ты быть не мог.* Петроград и довоенный Ленинград жили мирно, но тревожно. В стихотворении «Тревога» 1938 года есть строки: *Погаснут лампочки в витринах, / Замглится невская вода, – / Так, свет ненадобный отринув, / Померкнет город...* Ленинград и его жители предчувствуют приближение войны: *Над городом и над тобою, / Как нарастающий прибой, / Они летят, готовы к бою. / Кто знает – может завтра бой.* В годы войны и блокады город выглядит так: *Мой город непреклонен и спокоен, / Не ослеплен слезами взор сухой. / Он темными глазницами пробоин / На Запад смотрит в ярости глухой.* В этот период город замер, перед читателями руины, обломки, обрушившиеся стены, потускневшие купола соборов, город напряжен и сосредоточен, собирая силы для ответного удара. Но все же в текстах военного времени царит Ленинград. Рядовой красноармеец в самом начале войны, а затем корреспондент армейской газеты, Вадим Шефнер испытал в те годы общие с родным городом страдания: голодал, лежал в госпитале с дистрофией в крайней стадии, чудом не погиб под бомбежками, хоронил родных и друзей. Пережитое вместе с городом не могло не найти отражение в поэтических произведениях автора. Ленинград становится героем многих лирических произведений Шефнера. Этот факт можно заметить, ознакомившись с заглавиями как сильными позициями текстов: «Весна в Ленинграде», «Ленинград», «За Ленинград», «Ленинградка». Таковы стихотворения, написанные в годы войны. «*Не возвращались птицы эти летом / В блокированный город Ленинград, / Но осенью, как прежде, в сквере этом / Деревья бледным золотом горят*» – пишет Шефнер в 1942 году. В то же году в стихотворении «Весна в Ленинграде» появляются строки: *И все – куда ни взглянем, где ни ступим, – / Все нам твердить о длящейся войне. / Но Ленинград, как прежде, неприступен – / Все испытавший, он сильней вдвойне.* Год спустя появятся следующие строки: *Чем бой суровей, тем бессмертней слава. / За то, что бьешься ты за Ленинград, / Медаль из нержавеющей сплава / Тебе сегодня вручена, солдат!* В шефнерских текстах такого рода перед читателем город-герой, населенный жителями-героями. В стихотворении 1943 года «Мой город» есть строки: *Свой город отстояв ценой бед, / Не сдали Ленинграда ленинградцы – / Да, в нем ключи чужих столиц хранятся, – / Ключей к нему в чужих столицах нет! / И мы, огонь познавшие и голод, / Непобедимы в городе своем, / И не взломать ворота в этот город / Ни голодом, ни сталью, ни огнем.* В военный период творчества название города звучит в текстах гораздо чаще, нежели в другие годы.

Петербург в поэтических произведениях Шефнера представлен весьма разнообразно. Это и названия улиц, проспектов, например:

Приземлюсь я там полночью летней, / На спине своей крылья сомкну – / И пойду я на Невский, на Средний / И на Малый проспект загляну. Вадим Шефнер, живший на Васильевском острове, нередко обращается к этому месту в своих текстах. У поэта есть стихотворение «Дом на Васильевском острове», цикл «Стихи о Васильевском острове», где есть строки: *Мы старые островитяне, – / В печальный и радостный час / Незримыми тянет сетями / Любимый Васильевский нас.* Еще один пример: *Пойдем на Васильевский остров, / Где вешие ночи светлы, – / Где ждут корабельные ростры / И линий прямые углы.* Нередко у Шефнера упоминаются названия площадей, городских объектов (*И в грохоте и скрежете металла / По всем проспектам промелькнув за миг, / От площади Финляндского вокзала / К Урицку устремится броневик*), водных объектов, к которым в первую очередь будет относиться Нева, один из символов города (*Я помню, после выпускного бала / Гурьбой мы вышли на бреге Невы, / река уснувший город отражала, / и запах соли и морской травы...* Еще один пример: *Опять приснилась мне блокада: / Декабрь, поземка над Невой*). Шефнер, говоря о городе, нередко обращается к такому культурному объекту, как памятник Петру работы Фальконе, например: *И в бой всесокрушающе-победный, / Тяжелыми доспехами звеня, / За Пулковое помчится Всадник Медный, / Пришпоривая гордого коня.* Но следует отметить, что у Шефнера традиционное представление о Петре как Медном всаднике сосуществует с индивидуально-авторским восприятием. Так, в стихотворении «Петр» поэт пишет о герое текста: *Порою видится он мне / Не в камне и металле, / Не на могучем скакуне / И не на пьедестале. / Он предстает мне ямщиком / И зорким и упрямым, / А путь – все в гору прямоком / По рытвинам и ямам.* Еще один символ Петербурга, нередко встречающийся в поэтическом творчестве Шефнера, – шпили. В стихотворении «Тревога» есть строки: *Тревожные взревут сирены – / И сразу в город хлынет мгла, / И в темноту уйдет мгновенно / Адмиралтейская игла.* Еще один пример: *Он встал, как страж, на сумрачном заливе, / Вонзая шпили в огненный рассвет. Есть города богаче, есть счастливей, / Есть и спокойней. Но прекрасней – нет!»* В творчестве Шефнера Петербург представлен не только как рукотворное образование (*Петровская хватка, / Петровская кладка, / А Питер-то строить, / Ох, было не сладко...*), но и как живой, одушевленный свидетель прошлого и настоящего, например: *Мы краску на стене за слоем слой / Начнем листать, чтобы смогли открыться / Присыпанные пеплом и золой / Империи забытые страницы.* Также в стихотворении «Шагая по набережной» есть строки: *Мы с Питером бывали / В достатке и нужде, / В почете и опале, / В веселье и в беде. И далее: И все творится чудо, / и нам хватает сил, / И конь еще покуда / копыт не опустил.* В поэзии Шефнера Петербург – предмет искренней любви субъекта речи, герой восхищается городом, пережившим вместе с ним длинный сложный пути. Но нельзя сказать, что Петербург у Шефнера

является лишь фоном, город – участник и событий и верный друг для каждого своего жителя. Петербург может менять свое настроение, свой цвет, замирать, бороться, идти вперед, но город в любой ситуации идет рука об руку со своим жителем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бачилин В.А. Культурология: Энциклопедический словарь. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. – 288.
2. Беспалова О.Е. Концептосфера поэзии Н.С. Гумилева в лексическом представлении: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2002.

КОНСУЛЬТАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА

Гимпельсон Е.Г. (г. Волгоград, gimpelsons@yandex.ru)

«На все свои законы есть», – говорил известный литературный герой. Однако знать и применять их в конкретной ситуации без помощи специалистов-правоведов невозможно. Поэтому юридические консультации как учреждение, процесс, речевой жанр постоянно требуются людям для решения жизненных проблем, а вопросы – как правильно провести юридическую консультацию и как при этом меняется жанр *консультации* – являются актуальными для юридической риторики.

Консультация в основном сохраняет свое «лицо» в разных ситуациях, так как сохраняется их главная черта – отсутствие у адресата необходимой ему информации о предметах, явлениях, процессах. Поэтому **задача** жанра – проинформировать, сформировать новое знание – сохраняется как основной жанрообразующий признак и определяет тип содержания – исчерпывающее описание предмета речи, формирующее четкие представления о нем; композицию – трехчастную в инициативной *консультации* и одночастную в конвенциональной; языковые средства, позволяющие воспринимать и сохранять в памяти полученную информацию. Принципиально меняется продиктованная особенностями ситуаций **сверхзадача** речи.

Ситуация. Рассмотрим типичную для деятельности юриста ситуацию, когда к нему обращается частное лицо за консультацией, которая является довольно сложной для специалиста в силу своей спонтанности, дефицита времени, незнания клиента. Ограничиться просто чтением соответствующих законов (что чаще всего происходит на практике) недостаточно. Важно объяснить, как безличностное юридическое знание действует в конкретной ситуации и позволяет людям решать их проблемы. Для этого юристу в ходе консультации необходимо максимально изучить своего собеседника – его уровень знаний в данной области, интересы и ожидания в отношении запрашиваемой информации, способность воспринимать язык законов, возрастные и профессиональные особенности и пр. Таким образом, юридическая консультация – это деловая

беседа, в ходе которой специалист оказывает клиенту юридическую помощь, информируя о целесообразном решении его проблемы в соответствии с существующими правовыми нормами. Речь-консультация является главным, но не единственным жанром этого речевого события.

Участники. Автор (юрисконсульт) – постоянный консультант по практическим вопросам права, официальный «держатель» информации, отвечающий за ее достоверность. Дело юриста защищать права рядовых граждан, и он должен понимать цену своей ошибки, в связи с чем хотелось бы вспомнить такое понятие классической риторики, как этос оратора, требующий от него профессиональной и нравственной безупречности. Владение языком, умение доступно для собеседника объяснить содержание закона, навыки создавать речь-консультацию – неперенные составляющие профессионализма юриста. **Адресат** (клиент) – лицо, запросившее правовую информацию. На обратившемся за консультацией также лежит ответственность за речевые действия, так как ясный и точный запрос информации, четкие и ясные ответы на вопросы позволяют специалисту действовать наилучшим образом.

Начало беседы. Вступительная часть консультации ставит целью создать атмосферу доверия, сформировать в просителе чувство уверенности в том, что он обязательно получит квалифицированную помощь.

Основная часть, в которой реализуется задача консультации – проинформировать собеседника по интересующему его вопросу, делится на два этапа: первый – ознакомительная беседа, второй – собственно речь-консультация. Для первого юристу необходимо умение задавать вопросы, слушать и отвечать, для второго – создавать речь в соответствии с моделью жанра. Чтобы получать вразумительные ответы, важно владеть техникой постановки вопросов. Продуктивными для проведения консультации являются информационные, открытые (что? почему? где? и т. п.), направляющие, уточняющие, наводящие, контрольные вопросы по существу дела. В результате беседы юрист должен иметь полное представление о проблеме, мотивах, целях и ожиданиях клиента, установить относящиеся к делу факты и соотнести их с системой правовых норм, определить нормативные акты по проблеме, выработать варианты решения с учетом их последствий, а также изучить особенности клиента и выбрать стиль общения с ним. После этого можно переходить к речи-консультации.

Речь-консультация. Задача ситуации главным образом реализуется в задаче речи, которая является собственно ответом на запрос клиента и должна информировать о том, что и как он должен делать в соответствии с законодательством для решения своей проблемы. **Сверхзадача** юридической консультации – сформировать устойчивую потребность (желание) следовать совету (так как окончательное решение клиент

выбирает сам), совершить грамотные юридические действия в конкретном случае, что должно привести к положительным результатам, и, шире, повысить уровень правовой культуры.

Содержание. Предметом юридической консультации являются правовые нормы по запрошенной проблеме. В соответствии с задачей тезисом речи является не суждение: *В данном случае применяется статья такая-то, которая гласит то-то и то-то*, а суждение: *Вам для решения данной проблемы надо поступить таким-то образом, потому что это предписывает статья такая-то, которая гласит то-то и то-то*. Главными аргументами являются ссылки на правовые нормы и соответствующие документы, которые могут быть дословно процитированы. Юрист должен дать клиенту общее представление о его юридической проблеме, разъяснить его правовое положение, изложить содержание основных нормативных документов по делу, описать алгоритм действий для отстаивания им своих прав, дать реалистичную оценку последствий предлагаемых вариантов, спрогнозировать развитие ситуации. Вот тут начинаются для консультанта главные трудности, так как он оказывается посредником между общим для всех законом, специфический юридический смысл и языковое воплощение которого адресованы ему как специалисту-юристу, и рядовым гражданином, не имеющим юридических знаний. Юридические тексты создаются по своим правилам, и для их толкования и объяснения надо владеть юридической техникой, знать термины, особые способы изложения правовых норм (например, юридический императив – это предписание без глаголов повелительного наклонения), систему отсылок и ссылок и т. д. Наивно при этом требовать упрощения языка законов, так как в этом случае они потеряют специфическое содержание – универсальную нормативность, отражающую высшую, абсолютную справедливость. Законы кажутся непонятными именно потому, что толкуют о всеобщем, а не о конкретном. Конкретный же смысл для конкретной ситуации может и должен извлечь из них юрист. Содержание нормативных документов не должно переключиваться в содержание речи в первоизданном виде. Поэтому между рядовым гражданином и законом должен всегда вставать специалист, для которого умение читать, толковать, уяснять юридические тексты есть профессиональная компетенция. Речь должна быть информативно насыщенной и понятной. Если соблюдается только первое условие, нарушаются внутрижанровые нормы, так как речь в этом случае не выполняет своего назначения формировать у адресата четкое и ясное представление о предмете речи. Поэтому даже в речи по сложным юридическим вопросам следует приводить примеры, сравнения, мнения, оценки.

Композиция юридической консультации, произносимой в ответ на запрос, обычно не имеет вступления и заключения с обоснованием

полезности предлагаемой информации. В основной части количество микротем может соответствовать или количеству разделов (пунктов) правовой статьи, или количеству предписаний, или количеству вытекающих из них последовательных, начиная с наиболее оптимального, действий. Четкая композиция *консультации* во многом способствует пониманию.

В условиях юридической консультации особого внимания заслуживает **язык** речи. Здесь выбор между юридическим и естественным языком должен однозначно решаться в пользу последнего. Дело толкования законов, уяснение того, что сказал законодатель, что хотел сказать, что сказалось помимо его воли, – проблема отбора содержания, когда юрист работает с текстом правовой статьи на общем с законодателем языке. Речь, однако, идет не о переводе законов на «простой» русский язык. Этот вопрос широко обсуждается в юрислингвистике. Считается, что естественный язык является субстратом юридического, основной формой бытия права и правовой коммуникации. Юристы сами признают для себя важность лингвистических знаний и речевых умений, поскольку от них во многом зависит правоведческая деятельность. На естественном национальном языке пишутся законы и нормативные акты, дается юридическая оценка действий и деяний, выносятся постановления и приговоры. Отмечается, что специальных юридических терминов в законодательстве не так много. Как правило, они создаются, когда в общелитературном языке нет подходящего слова для обозначения соответствующего понятия. И если сами законы прописаны ясно и точно и понятны юристу, и если он хорошо владеет естественным, родным, языком, то проблемы для него в изложении их содержания собственно не должно быть. Поэтому следует говорить о проблемах отдельных юристов, не владеющих родным языком в такой степени, чтобы любую, сколь угодно сложную юридическую мысль проговорить понятно для собеседника. А «понятно» предполагает, во-первых, в соответствии с языковыми законами; во-вторых, с правилами употребления слов и толкования сложных понятий; в-третьих, с необходимостью вводить в речь средства выразительности, делающими сложное содержание речи наглядным и запоминающимся. Одним словом, язык *консультации* должен соответствовать, с одной стороны, содержанию нормативных текстов, с другой – уровню компетенции адресата, чтобы реализовалась задача речи и информация воспринималась и усваивалась слушателем.

Способ произнесения служит этому же: темп, паузы, повторы, вопросы о понимании и т. п. – все по мере необходимости в зависимости от особенностей адресата и сложности дела.

Завершение беседы предполагает подведение итогов общения – уточнение деталей, обмен мнениями о предоставленной информации, договор о дополнительных встречах и дальнейшем сотрудничестве,

технические процедуры. Важно, чтобы клиент покидал консультанта с ощущением того, что он получил необходимую ему квалифицированную помощь и теперь справится со своей проблемой.

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРВИЧНЫХ РЕЧЕВЫХ ЖАНРОВ

Горлова Г.Н. (г.Астрахань, alexgalin@mail.ru)

Вопрос о правомерности и целесообразности исследования речевых жанров (далее РЖ) на материале художественных текстов был предметом дискуссий на протяжении всего обозримого периода существования генристики как направления лингвистической науки, и до сих пор его полемичность признаётся большинством исследователей. Причиной такой ситуации, на наш взгляд, следует признать незавершённость концепции РЖ М.М. Бахтина, которая служит ключом ко всем современным проблемам жанроведения. В своих трудах М.М.Бахтин как философ языка и как литературовед наметил несколько подходов к исследованию РЖ. Это, прежде всего, вопрос жанровой организации коммуникации, вопрос о природе первичных и вторичных жанров и их взаимообусловленности, а также вопрос о специфике функционирования РЖ в коммуникативном пространстве реальной действительности и структуре художественного произведения. По Бахтину, различные формы речетворчества от простейших бытовых высказываний до монументальных художественных и научных произведений есть воплощение тех или иных жанров разной степени распространённости, стилистической оформленности, заданности и т.д. В программной работе «Проблема речевых жанров» М.М.Бахтин выдвинул основополагающую идею, что литературные (вторичные) жанры «в большинстве своём слагаются из первичных жанров (драма из реплик, роман и др.)». Таким образом, учёный полагал, что вторичный жанр – это высказывание, состоящее из других высказываний. Он пишет: «Роман, – это энциклопедия первичных речевых жанров, не отдельный роман, а романский жанр (письма, бытовые диалоги, дневники, анналы, протоколы, исповеди, бытовые рассказы и т. п.)».[1, С. 183]. И поэтому автор считает возможным использовать роман как материал для изучения первичных жанров, сложившихся «в условиях непосредственного речевого общения». Однако было бы ошибочным полагать, что бытовой диалог, комплимент, ссора в реальном коммуникативном пространстве и диалог или письмо в романе суть одни и те же речевые феномены. Бахтин отмечает необходимость учитывать специфику функционирования первичных жанров в условиях художественного текста в отличие от условий реального речевого общения, т.к. в составе вторичных жанров первичные трансформируются, подчиняясь художественному замыслу автора

литературного произведения. Исходя из этих положений, многие современные исследователи считают некорректным использование текстов художественной литературы в качестве объекта изучения РЖ, предпочитая им иные формы фиксации устных высказываний различной жанровой природы. Однако при изучении некоторых РЖ, которые не зафиксированы в полном объёме в письменных источниках или зафиксированы фрагментарно (в дневниковых записках, в письмах или мемуарных источниках), обращение к художественным текстам явление не только вынужденное, но и дающее исследователю возможность использовать композиционно завершённые, целостные, хорошо структурированные диалоговые конструкции, которые, с учётом реализации в них авторских интенций и целей художественной интерпретации действительности, дают представление о специфических особенностях того или иного первичного речевого жанра более адекватно, чем, например, реконструированные автором диалоги непосредственного общения в мемуарах, которые, как правило, значительно дистанцированы во времени от реальных событий и поэтому грешат неточностью, а иногда и предвзятостью суждений автора. Отношение к этому источнику исследования РЖ было двойственным у разных учёных. Так, например, Л.П.Якубинский в одной из статей 1923г. высказывал сомнение в адекватности литературного материала в суждениях о живой речи, но сам в этой же работе использовал диалоги Л.Н.Толстого. В рабочих материалах к статье «Проблема речевых жанров» М.М.Бахтин намечает целую программу изучения различных диалогов: бытового, профессионального, идеологического – на материале романа. И это притом, что автор уверенно заявляет: вторичные РЖ «входят в реальную действительность лишь через роман в его целом, то есть как событие литературно-художественной, а не бытовой жизни».[1, С. 406] К сожалению, М.М.Бахтин не успел реализовать многие идеи теории речевых жанров. В работе «Слово о романе» учёный пишет: «Эта небольшая статья представляет собой фрагмент из книги о жанрах речи, над которой в настоящее время работает автор. Книга посвящена исследованию тех специфических типов или жанров речи, которые складываются в различных условиях устного общения людей и в разных формах письменности, в том числе в разных формах художественной литературы».[2, С. 109]

Таким образом, вопрос о корректности использования художественных текстов как источника материала для описания и анализа особенностей РЖ остаётся открытым, но, как нам кажется, в некоторых случаях, применительно к отдельным жанрам, их использование вполне целесообразно. Тем более, если учитывать трансформацию этих жанров в художественном тексте в соответствии с авторскими интенциями. Кроме того, необходимо учитывать, что, по мнению М.М.Бахтина, «в большинстве случаев эта трансформация идёт по линии развития

заложенных в самом первичном жанре возможностей, а не насилует и не искажает ...этих жанров».[1,С. 406].

Как мы полагаем, именно такой подход к данному вопросу вполне уместен, когда речь идёт о таком первичном жанре речи, как светская беседа. Жанроведы, так или иначе столкнувшиеся с проблемой описания данного жанра, как правило, решают этот вопрос исходя из целей исследования, выбора метода анализа - в синхронном или диахроническом аспекте он будет рассматриваться, а так же с каких позиций изучается жанр – лингвистических, литературоведческих, речеведческих или коммуникативных. Так, литературовед А.Д.Степанов, в работе, посвящённой изучению жанров чеховских произведений, рассматривает вопрос о функционировании речевых жанров (в том числе и светской беседы) и вполне естественно использует чеховские тексты как материал для анализа. Лингвистический подход к изучению РЖ в диссертационном исследовании М.В.Ползуновой не противоречит выбору источника фактического материала для исследования жанра объяснение в любви – текст романа Д.Голсуорси «Сага о Форсайтах». В работах Т.В.Тарасенко предметом изучения являются этикетные жанры русской речи. При речеведческом подходе к их описанию используются как художественные, так и публицистические тексты. В.А.Митягина интересной статье «Социально-исторический контекст коммуникации: семиотичность вербального поведения эпохи буржуазности» приводит примеры светского общения из художественных текстов (немецких романов XIX века), из «книг о хорошем тоне» того же времени и только опосредованно – из эпистолярного и дневниковых записей персоналий той эпохи. В ситуации, когда предметом изучения, как в нашем случае, является первичный речевой жанр *светская беседа* в контексте национальной культуры XIX века проблема поиска и отбора фактического материала для исследования специфических особенностей функционирования жанра, его конститутивных признаков становится определяющей. Стало уже «классикой» использовать в качестве примера художественного воплощения первичного жанра *светской беседы* Л.Н.Толстым в романе «Война и мир», который начинается сценой в великосветском петербургском салоне Анны Павловны Шерер. Описывая структуру, жанрообразующие признаки (и среди последних доминантные) светской беседы, невозможно игнорировать авторское намерение представить сатирическую картину петербургского светского общества и не учитывать, что для Толстого светская беседа – отражение лживой культуры, поэтому в романе она трансформируется не в меньшей степени, чем, например, фигуры реальных лиц, выведенных на страницах «Войны и мира», - Наполеона, Александра I или Дениса Давыдова. Но было бы в корне неверным предположить, что великий писатель – реалист Толстой, чьё писательское кредо – художественно воплощать в своих произведениях

правду жизни, мог бы сознательно исказить объективную действительность, поэтому он достаточно точно охарактеризовал основные доминанты светской беседы, такие, как полилогичность общения, коммуникативное лидерство хозяйки салона, табуированность тем, достаточно жёсткие требования к соблюдению установленных этикетных правил вербального и невербального поведения и многие другие. И это ещё раз подтверждает уже цитированную нами мысль М.М.Бахтина, что в художественном тексте первичный жанр, в данном случае *светская беседа*, трансформируется, но преимущественно соответствии возможностями, в нём заложенными, «а не насилует и не искажает» его. Таким образом, *светская беседа* в интерпретации Толстого будет отличаться от этого жанра, описанного другим писателем, например, Ф.Соллогубом, признанным мастером светского романа, или от светской беседы, описанной на страницах произведений «московского франта» Болеслава Маркевича, даже при условии, что мы проигнорируем сам факт некорректности сопоставления таких разных литературных феноменов, как гениальный Л.Н.Толстой и Маркевич, чьё имя помнят далеко не все специалисты - литературоведы. Конечно, использование мемуарных источников или эпистолярного наследия свидетелей той эпохи, участников светского общения дало бы более точные, неискажённые свидетельства о содержании и форме данного жанрового образования. Но, сожалению, и в письмах, и в дневниках их авторы, как правило, лишь в косвенной форме фиксируют состав участников общения, дают весьма краткие характеристики их коммуникативного поведения и лишь очень обобщённо описывают тематику светских бесед. А мемуарные источники отражают ситуации светского общения чаще всего в беллетризированной форме и несут «отпечаток личности» пишущего, его отношения к партнёрам по общению, взгляд на событие, отдалённое от автора временем и пространством. Без анализа конкретного текстового материала мы неизбежно будем оставаться во власти гипотетических и весьма схематичных представлений о проблеме. Но в рамках данной работы мы не имеем возможности рассмотреть весь комплекс проблем, поэтому приведём только несколько достаточно убедительных примеров, иллюстрирующих высказанные положения. Обратимся к эпистолярному и мемуарному наследию хозяйки одного из самых блестящих петербургских салонов, супруги австрийского посла Дарьи Фёдоровны Фикельмон, которое ещё не в полном объёме доступно исследователям, но частично опубликовано в исследованиях пушкинистов Н.Раевского и С. Мрочковской - Балашовой.

Дневниковая запись Д.Ф. Фикельмон от 18 марта 1830г. «Познакомилась с князем Вяземским – он поэт, светский человек, волокита, некрасивый, остроумный и любезный»; там же 29 марта «князь Вяземский, которого я теперь часто вижу, очень любезен; он говорит умно,

приятно и легко, но он так некрасив». [цитируется по3, с.169]. Запись от 11 декабря 1829г. «Пушкин, писатель, ведёт беседу очаровательным образом – без претензий, с увлечением и огнём; невозможно быть более некрасивым – это смесь наружности обезьяны и тигра; он происходит от африканских предков». [3, С,202]. По этим записям мы можем составить представление об адресатах светских бесед, которые проходили по понедельникам, четвергам и субботам в посольском особняке на Дворцовой набережной. А в письме Пушкина к Долли Фикельмон находим характеристику коммуникативного поведения самой хозяйки салона: «Графиня.

Крайне жестоко с вашей стороны быть такой любезной и заставлять меня так сильно скорбеть от того, что я удалён от Вашего салона. Поверьте, что я всегда останусь самым искренним поклонником Вашей любезности, столь непринуждённой, Вашей беседы, такой приветливой и увлекательной, хотя Вы имеете несчастье быть самой блестящей из наших знатных дам...»

А.Пушкин 25 апреля 1830г. Москва. [3,С.188] Анализ переписки графини Фикельмон с князем Вяземским показывает, что в круг вопросов, занимавших их обоих, входят и иностранная политика, и идеи христианского социализма Ламеннэ и Лакордера. И можно с большой долей уверенности предположить, что эти письма являются прообразом тех бесед, которые происходили в её салоне с участием таких блестящих собеседников, как А.С.Пушкин, А.И. Тургенев, Шарль-Луи Фикельмон. К сожалению, эти источники не передают содержание этих бесед, ведь даже Вяземский передаёт в общей форме своё впечатление о них: «...да, Ваше письмо переносит меня в Ваш салон, разделённый на несколько федеральных государств, но управляемых одной и той же конституцией, основанной на любезной и разумной свободе и оживляемой Вашим присутствием...» Письмо Вяземского к Фикельмон из Остафьева от 23 октября 1830 года. [3, С. 129] Если же мы обратимся к текстам художественной литературы того же периода, то сможем проанализировать такие жанрообразующие признаки светской беседы, как диктумное содержание, репертуар тем, полилогичность общения, соблюдение этикетных норм поведения и, главное, их языковое воплощение. Проиллюстрируем это положение небольшим отрывком из повести К.Павловой «За чайным столом», в котором описывается светская беседа: «Разговор сделался спором. Буланин ...в жару прений, забыв несколько законы большого света, возвысил голос. Графиня взглянула на него и улыбнулась.

- Нет! Я не признаю этой необходимости. Я не могу находить приличным общественное положение женщин. Глядя на это у меня сжимается сердце.

- Хотите ли чаю? – спросила его хозяйка дома.

- Пожалуйста. Да! Это варварство! ...Почему между нами нет никакого равенства?

Графиня взглянула на него опять, но не улыбнулась.

- Этому в самом деле трудно было бы найти логическое основание,- сказала она вполголоса...

- Помилуйте, Алексей Иванович, - возразил Буланин, - услышав несколько слов, - как можно не признавать влияния образованности? Вы, стало быть, воспитание ставите ни во что? Вы говорите, что нельзя человека облагородить. Приучить его к серьёзному взгляду на жизнь, исправить его недостатки?

- Я говорю только, что из женской природы нельзя сделать мужской». [4, С.294-295].

Таким образом, полагаем, что для качественного многоаспектного изучения речевых жанров целесообразно использовать все доступные исследователю источники с учётом их стилистической и жанровой природы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собр. соч. в семи томах. Т. 5, 1996.
2. Бахтин М.М. Слово в романе // Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
3. Раевский Н.А. Пушкин и Долли Фикельмон / Н.А.Раевский. – М.: Алгоритм, 2007.
4. Сердца чуткого прозреньем....- М.: Сов. Россия, 1991.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА РИТОРИКИ

Горобец Л.Н. (г. Армавир, lyudmila-38@yandex. ru)

Урок – основная форма организации учебно-воспитательного процесса в школе. Каждый урок должен быть приближением к основной цели: формированию нравственно совершенной личности, способной анализировать общественные явления, входить в новые социальные общности, осваивать разные виды деятельности, в том числе речевой, реализовывать свои творческие способности. Чтобы достичь поставленных целей, учителю необходимо учитывать особенности современного урока, специфику своего предмета. Это касается и урока риторики, моделируя который учитель может использовать разные тактики, методы, приемы. Особенности моделирования урока риторики мы и рассмотрим.

Обязательным элементом урока риторики является *риторический тренинг (речевая гимнастика)*, состоящая из работы над дыханием, голосом, дикцией; *речевые разминки*, развивающие способность интонировать, выдерживать длительную голосовую нагрузку, формирующие и широкий диапазон (как высотный, так и динамический). Дидактический материал (скороговорки, пословицы, крылатые фразы) разминки выбираем в качестве эпиграфа, выражающего основную мысль и интенцию урока. Риторический анализ эпиграфа является методическим

«мостиком» к проблеме, теме, теоретическому материалу.

Далее излагается *необходимый минимум теоретического материала*, от анализа высказывания с полученными понятиями переходим к анализу текста-образца, потом предполагается выполнение практических коммуникативно-речевых упражнений и риторических задач, направленных на формирование и коммуникативно-речевых (вербальные / невербальные умения, формирующие способность человека решать средствами современного русского литературного языка и предметных занятий и умений коммуникативные задачи в различных ситуациях общения) и риторических умений.

Под *риторическими умениями* мы понимаем умения, которые способствуют развитию / формированию *осознанного* эффективного речевого воздействия на человека во время межличностного, группового и коллективного общения. Эти умения соотносимы с изобретением, расположением, выражением и произнесением речи.

В качестве основного дидактического материала используем:

- *тексты-образцы* (речи ораторов, педагогов, учителей);
- *учебно-речевые ситуации*, включая диктофонные записи, видеоклипы;
- *работы учащихся и студентов педагогического вуза* для правки и редактирования, для разных видов риторического анализа;
- *риторические задачи*, включая *видеозадачи* и *импровизационные задачи*.

Риторические задачи (по Т.А. Ладыженской) основываются на описании (предъявлении) всех значимых компонентов речевой ситуации: адресант – адресат – задача высказывания – содержание высказывания – форма и стиль высказывания – место, где происходит общение – время, когда происходит общение. Риторическая задача предполагает поиск ответа на вопросы о тактике общения в определенной, описанной в задании ситуации. Ситуация, представленная в виде описания, отраженная на рисунке / в кадре видеозаписи содержит условия (что? где? когда?) для решения задачи (зачем? как?). В результате решения риторической задачи учащиеся создают текст определенного жанра, прогнозируют его содержание и композицию, предлагают варианты реплик диалога, трансформируют высказывание (другой жанр, другой адресат, другая социальная роль и т.п.). *Импровизационные задачи*, т.е. неподготовленные диалоги и монологи, развивающие спонтанную речь (чаще это *работа над коллективным текстом* определенного жанра). Возможен прием *словесного рисования*, который позволяет вербально выразить возникший образ, фиксируя внимание на важных / необходимых деталях, развивает воображение. По словесной картинке, созданной учеником, учитель судит об адекватности образа авторскому замыслу, корректирует / не корректирует возникший в воображении ученика образ, ситуацию,

картинку. Словесное рисование предполагает как описание статичной картины, как бы мысленно видимой иллюстрации к определенному фрагменту текста, так и *коллективный рассказ* (ученик продолжает и развивает высказанную предыдущим оратором мысль).

Обязательным видом работы является и *риторический анализ текста*, предполагающий оценку речевого поведения коммуникантов: вид и характер общения; коммуникативные задачи общающихся; коммуникативные удачи и промахи и т. п.. Фактически в ходе риторического анализа учащиеся должны получить ответы на три основных вопроса: что хотел сказать автор высказывания?, что сказал на самом деле?, что сказал ненамеренно? В зависимости от возраста и уровня подготовки школьников используем разные варианты риторического анализа: план-рецензию 5 «П» (младшие и средние классы), эскиз речи, риторический анализ текста.

(Работа по этой простой схеме позволяет формировать основное коммуникативное умение – анализировать и оценивать тексты)



План риторического анализа текста

1. Определить общую цель речи (намерение автора – информировать адресата / убедить его / сагитировать / заставить задуматься о... и т. д.).
2. Определить конкретную цель речи (выделить основной тезис, тему (предмет) речи).
3. Выражена ли основная мысль?
4. Соответствует ли предлагаемое решение задаче высказывания (что сказал?, что сказал ненамеренно?)?
5. Учитывается ли адресат?
6. Есть ли коммуникативные удачи?
7. Какие риторические стратегии, тактики и приёмы используются?
8. Имеются ли речевые ошибки?

Рефлексия - обязательный этап урока риторики. Способность рефлексировать (оценивать собственную учебную и познавательную речевую деятельность) помогает совершенствовать механизмы

эффективного речевого взаимодействия. Именно рефлексия в качестве осознанного действия, способствует совершенствованию любого конкретного действия, деятельности.

Каждый урок завершается рефлексией, которую проводим в нескольких формах: 1) каждый ученик оценивает свою риторическую деятельность на уроке, высказываясь вслух; 2) дается самооценка с помощью разноцветных флажков; 3) используется *методика коллективного рассказа (Наш урок прошел хорошо.../ не очень хорошо. / Я недоволен уроком.)*. Опыт работы показывает, что данный урок не только формирует риторическую культуру школьников, но и повышает *интерес к собственной языковой личности*.

ИСТОРИЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Егоренкова Н.А. (г. Санкт-Петербург, donkip@yandex.ru)

Тема «История российской деловой культуры» содержит три смысловых компонента: (1) история российского предпринимательства, (2) этапы формирования официально-делового стиля русского литературного языка, (3) история формирования этикета в практике деловых отношений. (1) Термин *предпринимательство* следует понимать широко: любая экономическая деятельность (частная или государственная), направленная на получение прибыли, а не на удовлетворение личных нужд.

Отсчёт исторического опыта в этой области Россия ведёт с IX века, когда Древнерусское государство восточных славян заявляет о себе на международной арене. Оживлённые торгово-экономические, политические и культурные связи существовали между Новгородом и Скандинавией. В исландских сагах неоднократно упоминаются Айдельборг – Ладога, Хольмград – Новгород, Гардарика – Русь.

Особого внимания требует история благотворительности российских предпринимателей. Опыт экономической и культурной деятельности Бахрушиных, Третьяковых, Алексеевых, Морозовых, Рябушинских, Рукавишниковых и многих других не должен быть забыт, а их имена должны стать предметом гордости для современных бизнесменов. Так, например, на средства московских предпринимателей к началу XX столетия в Москве существовало 628 различных заведений: театров, школ, библиотек и т.д. Их благотворительные пожертвования, являясь мощным стимулом развития здравоохранения, просвещения и культуры, стали одним из регуляторов социальной стабильности в стране [2, с.144].

(2) Знакомство с историей русская официально-деловой письменной речью позволит лучше понять причины и закономерности формирования особого стиля языка, обслуживающего сферу официально-деловых

отношений, выявить особенности национальной культуры делового письма, его интернациональные свойства.

До сих пор не существует общепринятой периодизации истории развития российского делопроизводства и русского делового красноречия. Опираясь на общие этапы развития российской государственности, можно выделить следующие периоды: (1) период первых официальных документов Древней Руси (X-XIV века); (2) период приказного делопроизводства (XV-XVII века); (3) период коллежского делопроизводства (XVIII век); (4) период министерского делопроизводства (XIX век); (5) период советского делопроизводства (начало XX века – 80-90-е годы XX века); (6) период делопроизводства эпохи информационных технологий (конец XX – начало XXI века).

Изучение истории документа позволяет приоткрыть завесу времени и всмотреться в обстоятельства, формирующие те или иные термины. Например, в разные исторические эпохи жанр *просьбы* получал разные названия, отражающие идеологию жизни Российского государства. Так, в период XIII – XVI веков просьбу следовало называть *Жалобой*, а с середины XVI века, с укреплением самодержавия это название уходит. Во главе государства – царь, божий помазанник, первое после Бога лицо на Руси, и если кто-то желает удовлетворения своей просьбы, он должен показать своё зависимое положение, «бить челом». Жанр просьбы остаётся, но передающий её вид документа называется в эту эпоху *Челобитной*. С реформами Петра жанр просьбы реализуется в документе с видовым названием *Прошение* (не надо унижать себя челобитием – проси, если тебе что-то нужно по делу). Это же название сохраняется и в министерской канцелярии XIX-го века. После Октябрьской революции 1917 года внутренняя форма слова *прошение* вызывала ассоциации с униженной просьбой, и поэтому с 1918 года жанр *просьбы* стал называться *Заявлением* [1, с.100-101].

(3) В разделе, посвящённом формированию правил этикета в российской деловой культуре, целесообразно рассмотреть следующие два вопроса: формирование правил светского этикета в России; формирование самобытного дипломатического церемониала в России.

Первым официальным сводом правил поведения в России был знаменитый «*Домострой*», в котором утверждалась беспрекословная власть главы дома над своими домочадцами и слугами. Предложенным в нём правилам этикета следовали все слои русского общества: власть главы семьи была отражением такой же неограниченной власти по восходящей линии – боярина, наместника, царя. После Петра I, придерживавшегося преимущественно обычаев, распространённых в германских землях, при дворе и среди дворянства постепенно, особенно со второй половины XVIII века, стало усиливаться влияние французского этикета.

В XVI веке Россия, сбросив иноземное иго, вышла на

международную арену в качестве равноправного политического и дипломатического партнёра существовавших в то время государств. По мере развития международных связей Российского государства в XVI-XVII веках зародился самобытный дипломатический церемониал, в основе которого лежали идеи независимости и равенства России с другими государствами.

Текст учебного пособия, содержащего исторические сведения, должен быть снабжён необходимыми для полного понимания и усвоения текста *пометами* и *сносками*, содержащими уточняющую информацию, например, даты жизни исторических деятелей, учёных (*князь Владимир II Мономах (1053-1125)*); значение терминов (*партикулярный* от лат. *particularis* – *частный*); дополнительную информацию (*Морозовы* – *российские предприниматели, владельцы текстильных предприятий*).

ЛИТЕРАТУРА

1. Качалкин, А.Н. Прошлое, настоящее и будущее языка русского документа [Текст] // К 80-летию Ю.В. Рождественского: Сборник статей / Под ред. А.А. Волкова, А.Ю. Овчинникова, О.Э. Хазановой. – М., 2007. – С. 80-102.
2. Смирнов, Г.Н. Этика деловых отношений: Учебник. [Текст] – М., 2006. – 184 с.

РИТОРИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ И ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА

Желнова И.Л. (г. Астрахань, irina.zhelnova@mail.ru)

Прежде чем рассмотреть правила ведения дипломатической беседы, необходимо выяснить понятие «дипломатия». «Дипломатия – средство осуществления внешней политики государства, представляющее собой совокупность невоенных практических мероприятий, приемов и методов, применяемых с учетом конкретных условий и характера решаемых задач, официальная деятельность глав государств и правительств, министров иностранных дел, ведомств иностранных дел, дипломатических представительств за рубежом, делегаций на международных конференциях по осуществлению целей и задач внешней политике государства, защите прав и интересов государства, его учреждений и граждан за границей. С понятием «дипломатия» связывают искусство ведения переговоров в целях предотвращения или урегулирования международных конфликтов, поисков компромиссов и взаимоприемлемых решений, а также расширение и углубление международного сотрудничества» [1, с. 28].

Из рассмотренного определения видно, что дипломат осуществляет внешнюю политику государства при помощи «невоенных практических мероприятий, приемов и методов», а также путем «ведения переговоров».

Прежде чем характеризовать правила ведения дипломатической беседы, необходимо уточнить правила ведения любого диалога. Искусство ведения речи распадается на правила для говорящего и для слушающего

[2, с. 32-35]. Говорящий должен оценить содержание высказывания с точки зрения ущерба, который оно может принести: 1) самому говорящему, 2) слушающему, 3) третьему лицу. Затем необходимо оценить содержание высказывания с точки зрения его уместности в данной ситуации общения: 1) противоречит ли содержание высказывания ситуации общения, 2) тривиально ли содержание высказывания в ситуации общения, 3) избыточно ли содержание высказывания для слушающего, 4) повторялось ли аналогичное высказывание в аналогичной ситуации, 5) способен ли слушающий понять ценность высказывания. Говорящему также необходимо оценить содержание высказывания с точки зрения его истинности: 1) истинно ли логическое суждение? 2) истинно ли содержание высказывания? Необходимо еще оценить свое собственное высказывание с точки зрения его стилистического и риторического оформления.

Другая группа правил имеет отношение к слушающему. Слушающему необходимо оценить содержание высказывания с точки зрения наличия в нем позитивного смысла: 1) имеет ли высказывание позитивный смысл? 2) имеет ли хотя бы часть высказывания позитивный смысл? Далее слушающему нужно отделить интересы говорящего от смысла высказывания: 1) соотнести содержание высказывания с содержанием других высказываний данного говорящего, сделанных им в разное время разным лицам, 2) выделить общую часть содержания данного множества высказываний. Затем слушающий должен отделить личность говорящего от смысла высказывания: 1) содержит ли высказывание бессмысленное подражание другим, 2) содержит ли высказывание непонимание говорящим своего положения, 3) содержит ли высказывание перенос своих недостатков на других, 4) содержит ли высказывание некомпетентную критику, советы, 5) содержит ли высказывание непонимание говорящим сути событий, 6) содержит ли высказывание намеренное искажение говорящим действительности, 7) оценить степень доверия, заслуживаемого говорящим. Эти общие правила ведения диалога в том числе применимы и к дипломатическим беседам и к ведению переговоров.

Характеризуя дипломатическую беседу, необходимо учитывать следующие параметры: характер речи, время, партнер, место, жанр беседы, политические условия, правила ведения. Рассмотрим более детально каждый из этих параметров. По характеру речи беседа может быть подготовленной, либо неподготовленной. Дипломат может более тщательно подготовиться к той беседе, которая была запланирована. В этом случае необходимо помнить о такой риторической категории, как уместность речи.

Время беседы может быть фиксированное и нефиксированное. Если время фиксированное, то дипломату надо четко продумать свое

выступление, не забывая при этом ни об этикете, ни об определенных правилах ведения беседы. В самом её начале необходимо приветствовать противоположную сторону, стараясь расположить к себе собеседника. Если время беседы нефиксированное, то именно в ней уместно проявить свою личность и продемонстрировать свой стиль. Затягивать или рано прерывать беседу не стоит.

Партнером по общению может быть лицо официальное, либо неофициальное (знакомый). В первом случае надо соблюдать дипломатический этикет, связанный с положением вашего партнера, а также этикет, характерный для его страны. Во втором случае беседу следует вести непринужденно, соблюдая правила речевого этикета.

По месту речи беседа может проходить в официальной обстановке (дипломатический прием, завтрак и т.д.), а также в неофициальной (доме, театре, ресторане и т.д.). Иногда может начинаться в официальной обстановке, а затем заканчиваться в неофициальной. Соответственно меняется стиль и тема бесед.

Предмет речи бывает деловым или «светским».

Правила ведения речи делятся на тактику, манеру, этикет, язык.

Условия ведения речи зависят от наличия или отсутствия военных действий между государствами, от единых или противоположных политических взглядов государств-партнеров по общению и т.д.

По форме речи беседа может носить «согласный» или «прекословный» характер, то есть может возникнуть диалог-спор. В этом случае необходимо помнить, что диалог-спор бывает диалектическим и эристическим.

Цель диалектического диалога-спора – совместное нахождение истины, а целью эристического является утверждение собственной позиции и навязывание своего способа действия. Все эти параметры необходимо учитывать при построении дипломатической беседы.

Необходимо сказать о типах уловок, которые основаны на искажении правил речевых отношений. Дипломату нужно знать уловки, которыми может воспользоваться противник, чтобы умело перевести спор от эристики к диалектике. Прежде всего следует различать речевые уловки, этические и логические. Проблема этики речи всегда была главной для русской риторики. Личность ратора (дипломата, политика) и соответственно его речи будут действенны, когда в них не применяются непозволительные приемы.

Изучение риторики позволяет выделить основные запреты спора, важные для дипломата [3, с. 150-151].

Собственно-языковые запреты: не превращай диалога в монолог; не вступай в спор, не умея конструировать высказывания, в основе которых лежат причинно-следственные отношения; не употребляй слов, значение которых было бы непонятно твоему словесному противнику; не

употребляй двусмысленных слов и выражений; не употребляй новых для партнера слов без должного толкования; не вступай в спор, не овладев умением конструировать правильные вопросные и ответные реплики.

Этические запреты: не нарушай конвенции спора; не перебивай, дай словесному партнеру высказать спорные суждения; не изменяй своему облику в споре; не мешай проявить свою личность противнику; не стремись казаться правым, если истина не на твоей стороне; не будь излишне доверчивым; не переноси личное отношение к противнику на предмет спора; если выиграл спор, не ликуй.

Семантико-этические запреты: не вступай в спор, не владея предметом спора; не дай противнику опровергнуть твоё мнение, прежде чем он поймет твою мысль; не опровергай мнения противника, пока ты не поймешь его основной мысли; не принуждай противника признаться в его неправоте, а приведи его логически к этой мысли; если количество участников спора больше двух, не допускай, чтобы спорящие перешли на сторону твоего основного соперника (т.е. всегда ищи единомышленников); не подменяй аргумент шуткой.

Из всего сказанного следует выделить основные качества дипломата-диалектика. Дипломат-диалектик должен стремиться к ясности и однозначности собственных слов, снятию двусмысленности. Он не только должен замечать и исправлять ошибки партнера, но и готов признать собственную ошибку. Дипломат-диалектик часто угадывает возможную реплику противника и на этом основании строит суждение, которое затем подвергается всестороннему рассмотрению. Дипломат-диалектик тверд в своих позициях и от своих партнеров требует того же, не отступает сам и не позволяет отступать оппоненту в споре, следит за ходом спора, требует соблюдения его правил и первоначальных установок, ведет диалог по правилам речевого и дипломатического этикета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И., Муратова К.В. Риторика и дипломатия: учеб. пособие [Текст] / В.И. Аннушкин, К.В. Муратова. – Дипломатическая Академия МИД РФ – М., 1998. – 45 с.
2. Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики [Текст] / Ю.В. Рождественский; Под ред. В.И. Аннушкина. – 4-е изд. испр. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 176 с. – ISBN 5-89349-571-3 (Флинта).
3. Аннушкин В.И. Риторика. Экспресс-курс: учеб. пособие [Текст] / В.И. Аннушкин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 224 с.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ РЕЧЕВОГО ТЕЗАУРУСА МЕНЕДЖЕРА-ГЛОБАЛИСТА

*Зиновьева А.Ф. (г. Москва, avgustina@guu.ru,
avgustina.08@inbox.ru)*

Интерес российской научно-педагогической общественности, проявляемый на современном этапе развития лингвистической науки, лингвокультурологии и лингводидактики к таким прикладным дисциплинам, как межкультурная коммуникация, коммуникация на русском и иностранных языках в межкультурной среде, деловое и профессиональное общение, межкультурный менеджмент, деловая риторика и культура речи и т.п. вызван, на наш взгляд, не в последнюю очередь определением новой образовательной стратегии в подготовке выпускников российских вузов для свободного вхождения как в европейское образовательное пространство, так и для выхода конкурентоспособных молодых российских специалистов на мировой рынок труда.

Перед преподавателями гуманитарного цикла в вузах экономического профиля, и особенно перед преподавателями русского и иностранных языков, стоит задача обеспечить развитие у обучаемых способностей и умений эффективно коммуницировать в условиях открытой экономики, поддерживать и развивать прямые международные контакты, создавать новые ценности за счет синегрии сильных сторон каждой отдельной культуры, в том числе и бизнес-культуры. Деловая риторика, культура речи, культура профессионального общения, межкультурный и корпоративный менеджмент – вот те новые предметы и программы, которые сегодня успешно завоевывают профессиональное образовательное пространство гуманитарной сферы вузов экономического профиля. Все они являются обязательным условием профессиональной подготовки специалистов, существенной характеристикой их деловой и профессиональной квалификации. Так на повестку дня выдвигается проблема более глубокого изучения новых образовательных направлений – культуры речи, межкультурной коммуникации и межкультурного менеджмента.

На протяжении последних 10 лет молодые менеджеры воспользовались относительной стабильностью экономической ситуации, чтобы получить дополнительное образование высшего порядка, такого, как MBA, MBI или DBA и т.п., и тем самым повысить свою добавочную стоимость на высококонкурентном рынке топ-менеджмента. Вполне понятно, что такие специалисты должны владеть не только одним или даже двумя иностранными языками, но иметь представление о профессиональной культуре делового общения, достаточно свободно ориентироваться в сфере международного делового профессионального общения. Это предполагает параллельное обучение бизнес-языку и формирование через обучение языкам современной профессиональной философской картины мира, оснащение менеджмента новым для российской профессиональной культуры понятийно-категориальным аппаратом, расширение его гуманитарно-культурных рамок, понимание

переходных процессов в экономике. Такой подход позволяет преодолеть «культурный шок» и адаптироваться к новой профессиональной бизнес-культуре.

На теперешнем этапе развития нашего общества ситуация диктует тем, у кого профессиональные компетенции уже находятся на достаточно высоком уровне, необходимость сосредоточить внимание на развитии своего IQ и EQ, то есть глубоких профессиональных знаний, а также способностей и навыков успешного взаимодействия с персоналом компаний и организаций, а это означает, перенести акцент на совершенствование личностных и управленческих качеств, т.е. на наращивание лидерских компетенций. Одним из таких главных качеств безусловно является умение коммуницировать с различными аудиториями, быть публично знаковыми личностями, выступать в роли эффективных переговорщиков, обладающих интерактивными навыками публичной коммуникации, модераторами конфликтов, системными аналитиками в решении проблем и принятии решений, постоянно наращивая свой тезаурус знаний.

Как подчеркивается в работах, освещающих эволюцию институциональных систем, одной из актуальных задач на современном этапе институционального развития и реформирования общества стала задача переработки и хранения огромного объема информации в рамках гуманитарных наук, исследующих социум как «продукт» общественного бытия, как *homo institutus*. В этой связи, как отмечают исследователи, возникла необходимость системного упорядочения базовых и производных понятий экономической теории и средств их языкового выражения, что влечет за собой изучение способов выражения и обозначения социально значимых действий, отношений, а следовательно, и регламентации сфер использования (в данном случае – А.З.) русского языка в определенных образцах [2, с. 638-639].

В трудах ведущих российских ученых по институциональной экономике указывается на глубокие и многообразные аналогии между понятиями «институт» и «знание», определяющиеся общими закономерностями процесса их возникновения и общностью их роли в экономике [4, с. 6-8]. Знания по сути своей представляют собой концентрированную и общественно апробированную информацию, формирующую микромодель окружающего мира. Среди прочих характерных свойств знаний называется в том числе интерпретируемость, структурированность и связность, являющиеся, на наш взгляд, релевантными для формирования институционального языкового тезауруса менеджера-глобалиста. Интерпретируемость предполагает возможность содержательного истолкования знаний в терминах соответствующей предметной области. В нашем случае – такой предметной областью является «деловая культура» и «межкультурное общение». В перечне

источников социально-экономической информации наряду с нормативно-правовой базой, контрактами, соглашениями, протоколами о намерениях, опросами и интервьюированием экономических субъектов включены и такие, как публикации в СМИ, художественная литература, дипломатические документы, мемуары, архивы, научная литература, а также естественный и профессиональный язык, его состояние и тенденции развития [3, с. 209].

Все вышеперечисленные источники составляют социокультурную и лингвокультурологическую основу институционального языкового тезауруса менеджера, и по сути своей воплощены в разные типы текстового, социально значимого материала, представленного разными функциональными стилями языка и речи.

Тезаурус социокультурных знаний, лингвокоммуникативных умений и навыков обучаемых формируется на базе страноведения, культуры делового общения, освоения техники приемов корректного межкультурного бизнес-поведения, постижения основ нормативной, профессионально ориентированной культуры речи и корпоративного менеджмента. Современное понятие «межкультурный менеджмент» как «институт» охватывает систему ценностей и норм, которые сложились в социальной общности и профессиональном сообществе и регулируют его «жизнедеятельность». Понятие «лингвострановедение» в современном образовательном пространстве превращается из проблемы академической в проблему геополитическую.

Понятие «культура» в данном контексте определяется как устоявшаяся совокупность ценностных ориентиров и поведенческих стереотипов, принятых в данной стране или группе стран и усвоенных личностью. Тезаурус «деловой культуры» включает в качестве главных параметров управление отношениями, возникающими на стыке национальных культур (межкультурные коммуникации), изучение причин межкультурных конфликтов и их нейтрализацию, выяснение и использование в управлении поведенческих закономерностей, присущих каждой отдельной национальной (деловой) культуре, что является предметом межкультурного менеджмента. Необходимость выявления общих черт культуры и усвоения культурных особенностей партнеров в других странах получает повсеместное признание: перспектива развития альянсов – во взаимообогащении за счет синергии сильных сторон каждой культуры [1, с. 112]. Восприятие, познание и осмысление «чужой» культуры, как известно, происходит в процессе сопоставления собственных культурных ценностей с новыми явлениями, предметами, отношениями. Чужие культурные ценности закрепляются в сознании в виде определенных понятий, которые обретают смысл, интегрируя в ценностную систему своей культуры и адаптируясь к ней. Процесс освоения чужой культуры может быть двояким: или освоение ценностей

полностью ассимилируется, превращаясь в нормы собственной культуры, или же происходит эффект «брехтовского отстранения» - от новых явлений и ценностей, которые принимаются как некие аксиомные факторы, не требующие специального объяснения, существуют параллельно в мультикультурной среде и являются своего рода универсалиями. Такой подход характерен для исследований межкультурного менеджмента и наиболее релевантен для успешного взаимодействия в мультикультурном корпоративном пространстве.

Вполне понятно, что новые условия требуют включения в учебный процесс российских вузов и новых прикладных программ и создание инновационных учебных пособий, напрямую обеспечивающих качественную подготовку менеджеров-глобалистов, обладающих рыночным типом мышления. Такие инновационные программы способствовали бы формированию деловой профессиональной компетенции, являющейся составным компонентом межкультурного менеджмента, нового направления в вузовской подготовке специалиста. Значительное место в структуре новых учебных материалов должно отводиться основным правилам и приемам деловой риторики, формированию умений ведения диалога в наиболее значимых ситуациях делового общения, например, таких, как «деловое совещание», «деловые переговоры», «деловая дискуссия», интернет-конференции, совещания по методу разделенного обсуждения, «презентация» и «публичное выступление».

Думается, что лингвистические знания подобного рода должны стать базовой составляющей институционального языкового тезауруса менеджера, поскольку именно углубленное изучение норм деловой и профессиональной культуры общения, деловой риторики и культуры речи, а следовательно и приобретение институциональных коммуникационных компетенций позволят менеджеру занять достойное место на иерархической лестнице в его инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутуханов А.В., Иванова Т.Ю., Иванов Н.Г. Деловые культуры и их влияние на формирование стратегических альянсов. В: Интерактивные методы подготовки менеджеров. Сравнительный менеджмент. М., 2002, с. 112.
2. Иншаков О.В. Homo Institutiis. Человек институциональный. Волгоград, 2005, с. 638-639.
3. Клейнер Г.Б. Эволюция институциональных систем. Москва, Наука, 2004, с. 209.
4. Львов Д.С., Зарнадзе А.А., Маевский В.И., Клейнер Г.Б. Понятия и идеи институциональной экономики. Выпуск 1, Москва-1999 (ГУУ), с. 6-8.

ЯЗЫКОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ЖАНРА ИНТЕРВЬЮ ПРИ СМЕНЕ ФОРМ ЕГО БЫТОВАНИЯ (устной и письменной)

Иванова И.В. (г. Астрахань)

Функционирование языковых средств в публицистическом пространстве современного русского языка, которое является едва ли не определяющим ориентиром для создания общественного мнения и достижения говорящими собственными целями общения, имеет особое значение. Такая ситуация порождает новый уровень требований к языковой деятельности автора публицистического произведения: «возрастающая роль средств массовой коммуникации ставит перед журналистами проблему использования всех выразительных возможностей языка как для повышения эффективности их собственных выступлений, так и для совершенствования речевой деятельности общества в целом» (Варламова Е.В., 2004: 173).

При создании газетного интервью журналисту необходимо, действуя в соответствии с функциональными доминантами публицистического стиля (информирование и воздействие), применяя весь спектр имеющихся у него в наличии выразительно-экспрессивных средств языка, приложить все усилия для создания оптимального варианта текста печатного интервью, в содержательном и формальном плане адекватного его устной версии. При более пристальном рассмотрении форм бытования интервью (устной или письменной) становится очевидным, что именно от них во многом зависит отбор языковых средств для достижения основной цели коммуникации – раскрытия актуальной проблемы или создания объективного образа интервьюируемого, рассчитанной на адекватный отклик основного адресата (читателя/зрителя). Поэтому при формировании письменного аналога интервью журналисту необходимо соблюдать принцип доступности восприятия информации с установкой на конкретного реципиента текста.

Задолго до встречи с интервьюируемым журналист продумывает и создает в своем сознании модель коммуникативной ситуации интервью, затем «проживает» его вместе с информантом, корректирует в соответствии с изменением стратегий общения собеседника (опускает незначительные детали или разворачивает мысль, дополняя смыслами, выраженными в ситуации общения имплицитно), а затем отшлифовывает формальную сторону данного медиасобытия, стараясь сохранить содержательный аспект в первоначальном виде, и, наконец, создает тот вариант, который появляется в прессе. Таким образом, возникает некая ситуация диалогического общения, складывается так называемый диалогический контекст, который носит непосредственный, спонтанный характер, затем «в письменной речи ситуация описывается, то есть все её детали получают словесное обозначение» (Лекант П.А., 1991: 297).

Мы разделяем точку зрения И.Ю. Чистяковой, которая, анализируя всю совокупность жанров русской словесности, разграничивает жанры, принадлежащие к письменной форме бытования и к устной в разных видах словесности (дипломатической, деловой, духовной, научной и, наконец,

словесности СМИ), и оформляет их соотношение в виде своеобразных оппозиционных блоков. Примечательно, что исследователь отражает интервью в обоих блоках, относя письменную его форму к разряду публицистики, а устную – к телевизионным жанрам (2009: 481), что подтверждается и результатами нашего исследования.

Рассмотрим отличительные черты разных форм бытования речи (устной и письменной) в рамках жанра интервью, которые составляют некую дихотомию, представленную нами в табл.

Таблица

**ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ БЫТОВАНИЯ ЖАНРА ИНТЕРВЬЮ В
МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА**

Устный вариант	Письменный вариант
Реализация полнообъемного дискурсивного начала интервью, то есть самого процесса интервью (с его констатирующими возможностями – обстановкой, возрастными и гендерными характеристиками собеседников, их жестовыми и мимическими проявлениями, драматургия события и проч.)	Создание текста публикации как части общего дискурса интервью (однако с соблюдением норм реализации особых средств организации внутритекстовой связи), то есть вербальная фиксация результата интервью
Основная цель звучащей версии интервью – получение новой информации от лица, владеющего ею	Основная цель письменного варианта интервью – фиксация устной речи для того, чтобы сохранить её в пространстве и времени
Частичная подготовленность к данному коммуникативному событию (участники заранее осведомлены о нём, они могут сделать наброски ответов на типичные вопросы, отразить в них некоторый статистический материал, который не поддается запоминанию и т.д., тем не менее, их речь остается непринужденной и живой)	Серьезная подготовка, создание пресуппозиции, так как «до выступления важно сформировать главную мысль будущего выступления, наметить пути её раскрытия, подобрать факты, необходимые для подтверждения основного тезиса» (Беляева Е.А., 2007 : 10)
Непосредственность общения (провоцирует возникновение в речи говорящих ситуаций одновременного говорения участников, перебивов и самоперебивов, структурных смещений, вставных конструкций, избыточности текста, пауз хезитации и др.)	Опосредованное, дистантное общение (печатный текст создается после момента речи, адресант и адресат речи разделены пространством и временем, а следовательно, в связи с этим у журналиста появляется возможность избежать языковых аномалий, свойственных устной речи)

Частичная спонтанность (обуславливает нехватку времени на обдумывание и как следствие – появление в речи интервьюируемого языковых аномалий – тавтологии, инверсивного порядка слов и др., что, впрочем, характерно для устной речи и является её устойчивым стилистическим маркером)	Хорошо продуманная коммуникация и в связи с этим строгая продуманность в построении фраз и выборе языкового материала (у журналиста, как правило, достаточно опыта и времени на перекодировку языковых средств устного варианта и создания полноценной, строго структурированной публикации)
Необратимость речи, поступательный и линейный характер её развертывания во времени (отсюда – фрагментарность речи, самоперебивы, повторы, автокомментирование и др.)	Возможность вернуться к сказанному (написанному) и скорректировать текст в соответствии с целевыми установками интервью
Возможность повлиять на мнение коммуникантов (например, в процессе диалога склонить собеседника к своей точке зрения)	Ситуация интервью уже зафиксирована и изменить его ход и стратегии участников нельзя
Устная публицистическая речь реализуется с опорой на разговорный язык и обнаруживает его характерные черты	Письменная форма изложения информации в рамках интервью предполагает использование книжного языка (закреплённый порядок слов, сложные синтаксические построения, распространенные предложения, вставные конструкции и т.д.)
Достаточно частотное явление некоторой скованности в речи интервьюируемого, что объясняется непривычной для него ситуацией публичного общения и порождает некие отклонения от нормы в его коммуникативном поведении	Задача журналиста – сгладить подобные стилистические огрехи таким образом, чтобы у массового адресата не возникло даже сомнений в том, что они когда-то имели место
Речь интервьюера, в отличие от речи интервьюируемого, обнаруживает устойчивую правильность, подготовленность и особую выразительность, что обусловлено, во-первых, принадлежностью берущего интервью к разряду людей, профессионально работающих со словом, а во-вторых, большей подготовленностью в речевом плане к данному коммуникативному событию	Разница в репрезентации языкового поведения участников коммуникации стирается в результате скрупулезной работы журналиста над словом (как правило, речь автора публикации сокращается до предельного минимума, что продиктовано изначально задаваемым объёмом работы и стремлением журналиста выправить ситуацию, показав языковую личность интервьюируемого с лучшей стороны)
Обладание ритмико-мелодическими возможностями, порождаемыми особенностями композиционного построения речи, нарастанием или замедлением её темпа, тембром произнесения, длительностью, элементами колебания	Невозможность использования мелодики речи и её компенсация с помощью расстановки смысловых акцентов особыми шрифтовыми выделениями, кроме того, в печатном тексте речь обладает чёткой структурной и формальной организацией

Диалогичность, а следовательно, неполнота высказываний	Монологичность, внешне организованная как вопросно-ответный комплекс
Устная речь разворачивается посредством ассоциативных присоединений, поэтому и драматургия интервью складывается из подобных ассоциативных блоков, порождаемых в процессе говорения как информантом, так и журналистом	Письменная речь строится в соответствии с логическим движением мысли, что обуславливает композиционную стройность и чёткую грамматическую выверенность изложения новой информации в процессе её фиксации на бумаге
Тесная связь с ситуацией	Почти полная независимость от ситуации
Систематическое нарушение норм и кодифицированных правил в процессе говорения	Реализация особых форм и жанров письменной речи, выработанных культурной языковой традицией
Разрушение текстовых связей	Наличие прочных текстовых связей

Сходства устной и письменной формы бытования речи в рамках жанра интервью проявляются как в условиях его проведения (время, место, обстановка, то есть экстралингвистический фон события), так и в языковых факторах. Их объединяют следующие показатели:

- литературный язык как общая основа обеих форм речи;
- примерно равное место в традиционной языковой практике;
- обязательная жесткая структурно-композиционная организация текста (наличие вопросно-ответного комплекса);
- фоновые знания собеседников, способствующие более глубокому пониманию и точной интерпретации сказанного и имплицитно отраженные в тексте публикации;
- нелимитируемость количества адресатов (учитывая конечную цель интервью и его двуадресность) и др.

Рассмотрим особенности языковых трансформаций при создании текста публикации на примере одной из микротем интервью, соотносясь не с общей хронологией рассказа, а с нуждами лингвистического анализа.

<i>Устный вариант</i>	<i>Печатный вариант</i>
– Я была... / Соловьёва Надежда Георгиевна // Работала рыбачкой всю войну // 16-ти не было ещё мне // Я прошла всю калмыцкую степь / с лопатой // Окопы копали / траншеи копали / всякое // Что заставляли нас / то мы и делали // На нас даже охотились немцы / ды-ды-ды-ды / в окопах / в этих / в блиндажах // Какие-то дрессирующие пули / что ли? // Как их называется? // Такие кубины //	– Я работала рыбачкой всю войну. Мне не было 16 лет, с лопатой прошла всю калмыцкую степь. Копали окопы, копали траншеи, все, что нас заставляли, делали. На нас даже охотились немцы, обстреливали трассирующими пулями, тут мы, конечно, все в окопы бросались.

Фрагмент речи, сегментированный интервьюируемой интонационно: *16 не было ещё мне // Я прошла всю калмыцкую степь / с лопатой //*, создатель медиатекста объединяет в одно предложение и видоизменяет в соответствии с нормами русского синтаксиса в рамках письменной формы бытования. Так, в инверсивном предложении *16 не было ещё мне* произошла замена в конструкции тема–рема, то есть смещение в актуальном членении предложения. В публикации автор восстанавливает «языковую справедливость», оформляя данное предложение следующим образом: *Мне не было 16 лет*. В печатной версии продолжения этого фрагмента слово *лопата* перенесено в начало высказывания, чтобы, как нам видится, переакцентировать смысловые позиции на сочетание *калмыцкая степь*, тем самым подчеркивая широту и масштаб трудового подвига юной тогда россиянки.

Далее, сохраняя некую повествовательную напевность (что выражается интонационно и ярко проявляется при прослушивании диктофонной записи), интервьюируемая использует лексический повтор:

Окопы копали / траншеи копали / всякое //, который сохранен и в публикации. И далее наблюдаем перечисление однородных компонентов с попыткой подбора наиболее приемлемого синонима: *в окопах / в этих / в блиндажах //*. Однако журналист этот фрагмент не включает в текст, видимо, посчитав его неоправданным осложнением высказывания. Это же касается звукоподражательного повтора: *На нас даже охотились немцы / ды-ды-ды-ды //*, который при создании письменного варианта естественным образом исключается, так как является маркером разговорности.

Интервьюируемая, рассказывая об обстрелах, не может вспомнить правильное название пуль, применявшихся немцами: *Какие-то дриссирующие пули / что ли? //* *Как их называется? //*. Журналист «подсказывает» ей верное слово, используя в публикации слово *трассирующие*. Тем самым публицист восстанавливает недостающие звенья в рассказе собеседника, чтобы дать возможность читателю в полной мере понять и осознать смысл сказанного.

Представим фрагмент из другого интервью, автор которого использует образные сравнения с применением фразеологизированных единиц: находя приведенное информантом сравнение удачным, он оставляет его в письменном тексте, немного видоизменяя в соответствии с законами письменной речи (см. ниже).

Устный вариант	Письменный вариант
А.: <i>А вот кстати //</i> <i>Вот эти три балета / могут теперь быть повторены / допустим только с астраханцами? //</i> [...] Б.: <i>Конечно... //</i> <i>Обязательно / а иначе без этого просто / эээ / ну как это? //</i> <i>Как спортсмен... / только тренироваться без выступлений... / это работать / как говорится... в стол / как писатели говорят... / да? //</i>	А.: <i>Эти три балета могут быть повторены с участием только астраханцев, без приглашённых, как на премьере?</i> Б.: <i>Конечно. Обязательно. Труппа обязана выходить на сцену, играть главные партии. Одной работой в стол, тренировками просто-напросто сыт не будешь.</i>

Рассмотрев довольно значительный массив текстов устных интервью и их аналогов, опубликованных впоследствии в печати, и зафиксировав наиболее частотные и показательные языковые факты, мы выявили некоторые закономерности, обнаруживающиеся при переводе интервью из устной формы бытования в письменную:

1. сохранение в обеих версиях вопросно-ответного комплекса как основной характеризующей и отличающей его от других черты жанра интервью;
2. изменение объёма языкового материала в сторону значительного сокращения (примерно в 3–5 раз) вследствие того, что, во-первых, журналист стремится соответствовать формату и целевому направлению издания, поэтому следует строго заданному объёму публикации, во-вторых, незначащие в коммуникативном акте компоненты интервью

- опускаются, а доминанта публицистического произведения сохраняется;
3. изменение последовательности микротем для того, чтобы как можно адекватнее и успешнее отразить смысл и целевое назначение интервью, то есть представить для читателя гипертему коммуникативного события в оптимальном виде (что невозможно в процессе живого общения, например, интервью в прямом эфире на телевидении);
 4. трансформация текстового материала на разных языковых уровнях: экстралингвистические факторы (смена общественно-политических формаций, обстановка коммуникативной ситуации, возрастные, социальные, гендерные характеристики говорящих и др.) влияют в основном на преобразования лексического пласта языка, а форма бытования интервью отражается главным образом на синтаксической составляющей данного медиасобытия. Тем не менее мы не отрицаем взаимопроникновения и взаимовлияния названных тенденций;
 5. преобразование журналистом основных признаков спонтанной речи (самоперебивов, частотных нарушений словоупотребления (сказывается нехватка времени на точный подбор синонима), эллиптических конструкций, использования различных заполнителей пауз и слов со стертой семантикой) в соответствии с кодифицированными письменными законами речи. Автор публикации заменяет ущербные с точки зрения письменной формы бытования языка явления, например, причастными и деепричастными оборотами, так как в силу их двойственной морфологической природы достигается некая смысловая компрессия, а значит, происходит экономия языковых средств;
 6. привлечение некоторых элементов спонтанной речи в язык прессы с целью создания эффекта живого разговора по какому-либо конкретному поводу, в частности, сегментирование текста по аналогии со звучащей речью;
 7. четкое структурирование письменного аналога звучащего интервью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова Е. В. Язык газеты : современные аспекты изучения // Современные контексты культуры : молодёжь в XXI веке : материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов вузов (Астрахань, 14–15 апреля 2004 г.). – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2004. – С. 172–175.
2. Краткий справочник по современному русскому языку / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант; под ред. П. А. Леканта. – М. : Высш. школа, 1991. – 383 с.
3. Чистякова И. Ю. О жанрах русской словесности // Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве : материалы XIII Международной научно-практической конференции. Москва, 21–23 января 2009 г. / под ред. В. И. Аннушкина. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2009. – С. 478–484.
4. Беляева Е. А. Диалог аргументативного типа : когнитивные аспекты; структура, семантика, прагматика : на материале русских и английских текстов интервью : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тюмень, 2007. – 24 с.

АНАЛИЗ ИДИОСТИЛЯ В РАМКАХ КАТЕГОРИАЛЬНО-ТЕКСТОВОЙ КОНЦЕПЦИИ

Описание жанров религиозного стиля является одной из актуальных задач современной лингвистики. В жанровом ряду религиозного стиля (молитва, исповедь, послание и др.) проповедь – один из самых ярких репрезентативных жанров, изучение которого только начинается [10; 12; 14]. Предпринятое на категориально-текстовых основаниях исследование жанра православной проповеди [3] позволило выявить типологические черты (системную взаимосвязь категорий в тексте проповеди), характеризующие его принадлежность к религиозному стилю.

Выявление типологических особенностей текстотипа проповеди позволяет приступить к исследованию индивидуальных черт, отличающих творчество отдельных авторов. Анализ на категориально-текстовых основаниях творчества отдельных авторитетных в церковной среде проповедников, являющихся в то же время носителями элитарной речевой культуры, позволяет выделить отличительные черты идиостиля конкретного автора.

В лингвистике описание идиостиля традиционно происходит на экстралингвистических, элокутивных основаниях. Категориально-текстовой подход позволяет углубить представление о структуре идиостиля, выявить его особенности на собственно текстовых глубинных основаниях.

Лингвистический анализ текстов проповедей Патриарха Кирилла, произведенный на категориально-текстовых основаниях, выявляет следующие особенности идиостиля автора, обусловленные прагматической целью миссионерского воздействия на аудиторию и существенно отличающие его тексты от текстов проповедей других, не менее авторитетных в церковной среде и, несомненно, также являющихся носителями элитарной речевой культуры. Так, одним из типологических признаков жанра проповеди является ее тематическое двуединство: наличие духовной и предметной тем, в последней выделяются три подвида: предметно-сакральная, профанная и ситуативная; предметно-сакральная тема наиболее близка духовной, вместе они формируют смысловое ядро текста; профанная тема способствует созданию эффекта собеседования; ситуативная тема организует композиционную рамку текста. Поясним, что под сакральной темой понимается наиболее важная в содержательном отношении предметно-событийная тема, то есть событие, связанное с жизнью, смертью и воскрешением Христа или с жизнеописанием святых. Наряду с такой темой в проповеди значимы тема-факт (событие реальной обыденной действительности, которое осмысливается с религиозной точки зрения и подчиняется духовной теме) и тема-повод (тот или иной христианский праздник или другое религиозное

событие, послужившее отправным пунктом для проповедника). Назовем эти разновидности предметной темы профанной и ситуативной. Выбор термина профанная тема связан с первичным этимологическим значением слова профан, профанный (см.: profanus, а, um 1) лишенный святости, неосвященный [2, с. 816]). С этим термином мы соотносим темы нецерковные, повседневные, связанные с современной автору текста обыденной действительностью. Термин сакральный и профанный составляют оппозицию.

Категория композиции в проповеди отражает общее тематическое развитие текста и характеризуется чередованием предметной и духовной тем в соответствии с принятым в гомилетике членением; композиция проповеди определяется прагматической целью проповедника.

Категория темы, понимаемая как отражение предмета речи, то есть той реальности, с которой работает автор, представлена в текстах Патриарха Кирилла (катехизаторских, миссионерских, догматических, экзегетических, апологетических [16]) в традиционном двуединстве предметной и духовной тем, отражающем сопряжение предметного и духовного начал реального мира. Еще Д. С. Лихачев обращал внимание на существование своеобразной бинарности художественного мышления, когда сознание замечает в окружающем мире две стороны: «духовное начало и материальное, божественное и человеческое. Все в мире может быть разделено надвое: душу и тело, грех и добродетель, жизнь и смерть, вечность и временность» [5].

В гомилетике также четко выражено представление об идеальном и реальном элементе пастырской проповеди. Под идеальным элементом понимается слово Божие и основанное на нем учение Церкви о каком-либо предмете или явлении, изъясняемом в проповеди. Реальный элемент в проповеди – это современная действительность, жизнь паствы во всем многообразии ее религиозно-нравственных запросов. «Мы проповедуем, вразумляя всякого человека и научая всякой премудрости, чтобы представить всякого человека совершенным во Христе Иисусе» (Ап. Павел. Кор. 1, 28). Следовательно, «истина Божия (идеальный элемент) должна быть основой для решения жизненных вопросов (реальный элемент) членов церкви» [16]. В рамках предметной темы особое место в проповедях Патриарха занимает профанная разновидность предметной темы (в традиционных текстах, в нечастых случаях ее наличия, она играют прагматическую роль), сакральная может присутствовать в свернутом виде в сильных позициях текста. Обращение к событиям современной для проповедника обыденной жизни (реализация профанной темы) происходит в тексте проповеди в тех случаях, когда автору необходимо обратить внимание слушателей на современное состояние духовной жизни общества (и каждого из присутствующих, в том числе и самого автора). Как отмечают современные гомилеты, проповедник «не должен оставлять

без внимания...общественные проблемы современной жизни, те факты и события, которые имеют прямое отношение к делу спасения христианина, тревожат его совесть и сознание» [16].

Лексическое поле, составляющее профанную тему, включает в себя обозначения реалий современной действительности, связанные с недолжным поведением, не соответствующим нормам ни щадящей, ни строгой этики [4]. Поле профанной темы связано с полем сакральной темы на логических основаниях противопоставления. Ориентиром должного поведения для христианина является модель поведения, предлагаемая корпусом книг Священного Писания и Священного Предания. В проповеди модель такого идеального поведения демонстрируется через предметно-сакральную тему, когда автор повествует о том или ином событии из жизни Христа и / или святых, погружая тем самым слушателей в сакральный мир, делая его чувственно-осязаемым. В то же время проповедник может и должен заниматься не только предметами возвышенными, божественными, но и предметами земными, даже низменными, противоречащими слову Божию, но «эти последние предметы должны рассматриваться и обсуждаться с церковной кафедры не сами по себе, а по ...отношению к домостроительству нашего спасения» [1, с. 42]. Обращаясь к примерам «недолжного» поведения, проповедник рассматривает их как отрицательную модель поведения, свойственную в разной степени всем присутствующим. Именно такие фрагменты проповеди являются местом проявления профанной тематики.

Рассмотрим экспликацию профанной темы в тексте нравоучительной проповеди архимандрита Кирилла «Мысли о вечном». Профанная тема возникает, когда проповедник рисует современное состояние общества (греховное, «недолжное»). Профанная тема впервые предстает в начальной части текста в качестве иллюстрации к определению понятия милосердия. Автор, используя доказательство «от противного», обращается к современным событиям: *«Недавно я прочитал статью о том, как один трудовой коллектив перечислил на счет дома престарелых часть своей прибыли и сделал, казалось, очень хорошее и доброе дело...»*. Тематическое поле профанной темы в данном фрагменте текста представлено единицами *один трудовой коллектив, дом престарелых, насельники дома престарелых, хозяйственники, люди, деньги*. Повествовательный фрагмент текста, представляющий «недолжное», греховное поведение современных людей, завершается обращением к духовной теме: *«...не почувствовали эти люди реального соучастия с их горькой судьбой, реального милосердия?»*. Профанная тема в тексте проповеди связана с хронотопом «здесь и сейчас» и в дальнейшем представлена следующими лексическими цепочками: *дефицит, длинные очереди, потеря человеческого достоинства в погоне за пищей, одеждой, мылом, зубной пастой, наша жизнь, трудное время, физическое родство, штамп в паспорте*. Автор использует

профанную тему с целью приблизиться к аудитории, стать более понятным, своим, нарисовать чувственно-осязаемые картины, близкие аудитории, чтобы затем, оттолкнувшись от профанной темы, перейти к духовной ее оценке, к духовно-нравственному истолкованию. Так, в заключении данной проповеди поле профанной темы представлено достаточно плотно через перифразы: *«Я обращаюсь сейчас к тому, кто собирается выйти на улицу и в этот вечер сорвать шапку с головы прохожего, для того чтобы поправить свое материальное благополучие. Я обращаюсь сейчас к тем, кто думает, как бы ему за счет ближнего своего жить получше, побогаче, повольготнее»*. Далее, используя прямое обращение и повелительные конструкции, автор объединяет профанную и духовную тему: *«Вы заблуждаетесь, мои братья и сестры. На этом пути вы не построите своего счастья, вы не будете счастливыми. И если можете, остановитесь. Если можете, попытайтесь вместо того, чтобы взять, – дать»*.

Предвижу скептическую улыбку или, может быть, даже безразличное или раздраженное выражение лица. Я не призываю вас верить тому, что я говорю. Я призываю вас попробовать. Попробуйте! И если мы сегодня или завтра все вместе попробуем это сделать, то мы увидим, как светлее, счастливее и радостнее становится наша обычная человеческая жизнь».

Наряду с рассмотренным способом экспликации профанной темы в тексте проповеди (использование бытовой повседневной конкретики) здесь наблюдается и особый способ, присущий именно данной разновидности предметной темы. Профанная тема всегда сопряжена с миром современного человека, с его недолжным духовным состоянием, отсюда возникновение в проповеди я-темы и плотная взаимосвязь их. Условно, работает следующая речевая модель: «мы (я и вы) совершаем недолжное», с развернутой конкретизацией последнего понятия. Подобные модели реализации темы являются типичными для текстов проповедей Патриарха Кирилла. Большая лексическая представленность профанной темы акцентирует внимание прагматической цели проповедника – привлечение новых прихожан через осознание греховности недолжного поведения и обозначения моделей изменения поведения на должное.

Обратимся к категории композиции. Композиция текста как линейное развертывание его содержания типизируется по общим законам жанрообразования. Наиболее типична схема тематического развертывания проповеди, при которой сначала развивается ситуативная предметная тема, указывающая на повод произнесения именно этой проповеди. Затем ситуативная тема сменяется предметно-сакральной, основанной на текстах Священного Писания и богослужебных книг (Четьи-Минеи, Пролог), повествующих о реальных событиях из жизни Христа и святых. После тематической проработки предметно-сакральной темы осуществляется

переход к духовной теме – истолкованию глубинного смысла рассказанных событий. Профанная тема обычно является факультативной. Заканчивается проповедь композиционным блоком, в котором сливаются воедино духовная и ситуативная темы.

Композиционное развертывание проповедей Патриарха Кирилла также свидетельствует о наличии отличительных черт, позволяющих говорить об идиостиле автора. Если при типичном развертывании проповеди профанная тема является факультативной и используется в логической структуре текста в качестве аргумента или иллюстрации к аргументу, то проповедях Патриарха Кирилла именно профанная тема служит основой для дальнейшего развития духовной темы, в то время как сакральная сворачивается до единичных номинаций в сильных позициях текста. Истолкование профанной темы с духовной точки зрения в основной части и есть развитие духовной темы.

Стоит отметить, что экспликация в основной части профанной темы в проповедях Патриарха Кирилла часто происходит в благоговейной тональности, являющейся, на наш взгляд, одной из жанрообразующих для проповеди, наряду с учительной и тональностью собеседования (автор использует нейтральную, возвышенную лексику с включениями книжной: *трудовой коллектив, дом престарелых, насельники, милосердие*, при минимальном использовании бытовой лексики: *мыло, зубная паста*). «Требуемые в проповеди церковно-библейский характер и тон могут быть не только тогда, когда проповедник говорит о самых возвышенных тайнах веры, но и тогда, когда ему приходится говорить и о потребностях плотского человека, о самых низких материях. Наоборот, чисто церковного духа может не быть даже тогда, когда речь идет о высоких догматических предметах. ... Благочестивый слух сейчас же улавливает присутствие или отсутствие в проповеди церковно-библейского духа. ... Здесь применимо прекрасное образное выражение Господа Иисуса Христа о духе вообще: *"Дух дышит, где хочет, и голос его слышишь, а не знаешь, откуда приходит и куда уходит"* (Ин. 3:8)» [16, с. 41].

Поясним, что под категорией тональности мы понимаем текстовую категорию, «в которой находит отражение эмоционально-волевая установка автора текста при достижении конкретной коммуникативной цели, психологическая позиция автора по отношению к излагаемому, а также к адресату и ситуации общения» [7, с. 549]. Психологическое самораскрытие автора, свойственное полю тональности, обладает, по закону эмоционального заражения, эффектом усиленного воздействия на адресата [15]. Категория тональности представляет собой определенную совокупность частных семантических сфер эмоциональной оценки, интенсивности и волеизъявления, при ведущей роли эмотивной составляющей. Наличие благоговейной тональности при обращении к профанной теме является отличительной чертой проповедей Патриарха

Кирилла, его идиостиля.

Одной из жанрообразующих для проповеди, наряду с благоговейной, является учительная тональность. Проповедь, в самом общем плане, – это изложение религиозного учения, направленное на конкретного адресата. Учительная позиция проповедника декларируется в тексте Евангелия: «И сказал им: идите и проповедуйте Евангелие всей твари» [Мк. 16, 15], «Проповедуй слово, настой во время и не во время, обличай, запрещай, увещевай со всяким долготерпением и назиданием» [2 Тим. 4, 16]. Данный вид тональности реализуется обычно разнообразными средствами, например, с помощью уверенной констатации и отсутствия субъективной модальности колебания, неуверенности, сомнения. Другую группу средств составляют средства долженствования. Отметим, что в текстах проповедей Патриарха, рассчитанных на массовую аудиторию, учительная интонация уступает место тональности собеседования, что является традиционным для христианства.

Проповеди, произнесенные Иисусом Христом, отличаются простотой и безыскусностью, они пронизаны доверительной интонацией, построены как беседа (недаром первоначальное название одного из основных субжанров проповеди – это омилия, давшее название науке о произнесении проповеди – гомилетике). Отметим, что тональность собеседования свойственна для русской культуры, входит в состав русского риторического идеала, использование принципов беседы в проповеди обеспечивает ее воздействующую силу [см.: 8; 9; 10; 11; 14].

Подобный вид тональности задается в тексте проповеди принятым обращением, подчеркивающим равенство всех присутствующих перед Богом: *Братья и сестры! Возлюбленные Богом братия и сестры! Дорогие, дорогие братья и сестры* (при этом подразумевается Бог как отец – идея семьи, в которой все остальные члены равны между собой); употреблением мы-конструкций с тем же значением равенства: *мы с вами, мы знаем, мы понимаем* и т.п. Также тональность собеседования реализуется при помощи активно используемых в тексте проповеди таких средств диалогизации, как вопросно-ответное единство, риторический вопрос, риторическое обращение, риторическое восклицание. Указанные средства составляют, на наш взгляд, ядро поля беседной тональности. Категориально-текстовой подход к анализу текстов проповедей позволил выявить отличительные черты идиостиля автора (наличие в текстах проповедей Патриарха Кирилла профанной темы, использование преимущественно благоговейной тональности собеседования при минимальной включенности учительной тональности), обеспечивающие большую воздействующую силу его текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архиепископ Аверкий, Таушев. Руководство по гомилетике [Текст]: Архиепископ Аверкий (Таушев). – М., 2001. – 144с.

2. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь[Текст]: И.Х. Дворецкий. – М., 1976. – 816 с.
3. Ицкович, Т.В. Православная проповедь как текстотип [Текст]: дис...канд. филол. наук: 10.01.02: защищена 30.05.07: утв. 15.02.08 / Ицкович Татьяна Викторовна. – Екатеринбург, 2007. – 160 с.
4. Кант, И. Лекции об этике. Приложение [Текст] / А.А. Гусейнов, Г. Иррилиц // Краткая история этики. – М., 1987. – 320 с.
5. Лихачев, Д.С. Поэтика древнерусской литературы[Текст]: Д.С. Лихачев. – М., 1979. – 360 с.
6. Матвеева, Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий[Текст]: Т.В. Матвеева. – Свердловск, 1990. – 172 с.
7. Матвеева, Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика [Текст] / Т.В. Матвеева. – М., 2003. – 432 с.
8. Михальская, А.К. Пути развития отечественной риторики: утрата и поиски речевого идеала [Текст]: А.К. Михальская / Филологические науки, 1992. № 3. – С. 55 – 67.
9. Михальская, А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике [Текст]: А.К. Михальская. – М., 1996. – 192 с.
10. Прохвятилова, О.А. Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи [Текст]: О.А. Прохвятилова. – Волгоград, 1999. – 364 с.
11. Прохвятилова, О.А. Традиции русской речевой культуры и современная духовная речь [Текст]: О.А. Прохвятилова / Зап. Горного института: Риторика в системе коммуникативных дисциплин. Ч. 1. СПб., 2005. – С.61 – 63.
12. Розанова, Н.Н. Коммуникативно-жанровые особенности храмовой проповеди [Текст]: Н.Н. Розанова / И.А. Бодуэн де Куртенэ: Ученый. Учитель. Личность / Под ред. Т.М. Григорьевой. Красноярск, 2000. – С. 25 – 41.
13. Рытникова, Я.Т. Семейная беседа: обоснование и риторическая интерпретация жанра [Текст]: Авторф. дис. ... канд. филол. наук. - Екатеринбург, 1996. – 20 с.
14. Салимовский, В.А., Суслова К.С. Экспликация догмата как жанра догматической проповеди [Текст]: В.А. Салимовский / Жанры речи: Сборник научных статей. Вып. 4. Саратов, 2005. – С. 280 – 292.
15. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц [Текст]: В.Н. Телия. – М., 1986. – 142 с.
16. Феодосий, епископ Полоцкий Глубокский. Гомилетика. Теория церковной проповеди [Текст]: Феодосий. – Сергиев Посад, 1999. – 385 с.

СФЕРЫ ДЕЙСТВИЯ ОЦЕНОЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЙНОМ ТЕКСТЕ

Казеко В.В. (г. Астрахань, philolog@aspu.ru)

Характерной чертой современного информационного общества исследователи называют существование особого языка СМИ, который, «аккумулируя языковую, социальную и культурно-историческую память конкретных языков, <...> используется для производства текстов массовой коммуникации» [1, с. 46]. Основой языка масс-медиа считается газетно-публицистический стиль, который, по замечанию Н.И. Клушиной, является «одним из наиболее открытых функциональных стилей современного русского языка» [6, с. 479]. Это проявляется не только в использовании авторами медийных текстов лексики, принадлежащей к различным стилевым пластам, в том числе элементов разговорного стиля, но и в большом разнообразии тематических сфер, к которым может быть отнесена лексика, составляющая словарь публицистики. Такая открытость газетного лексикона объясняется рядом внеязыковых факторов, в первую

очередь, тем, что масс-медиа обслуживают все сферы общественной жизни человека, следствием чего является чрезвычайное разнообразие тем, попадающих в поле зрения журналиста. Вместе с тем большинство исследователей сходятся во мнении, что особенности языка масс-медиа определяются прежде всего необходимостью реализовать базовую, ведущую функцию СМИ – функцию воздействия (Г.Я. Солганик, Н.И. Клушина, О.Н. Григорьева, М.Н. Володина, Е.В. Покровская). Для успешной её реализации необходимо использовать весь имеющийся в языке арсенал выразительных средств. Поскольку сложно представить, что в журналистском произведении какая-либо информация может передаваться беспристрастно, в публицистике выбор языковых средств, как правило, связан с оценкой, а также системой ценностных ориентаций, принятых в обществе. По утверждению Г.Я. Солганика, в публицистическом материале именно принцип оценочности «определяет во многом отбор речевых средств, призванных выражать прежде всего социальную оценку фактов, явлений, событий» [9, с. 10]. Таким образом, можно выделить две наиболее характерные особенности газетно-публицистического стиля, определяющие его место в системе функциональных разновидностей языка, – открытость словаря публицистики и ориентацию на создание оценочных номинаций.

Среди множества сфер общественной жизни, к которым обращается публицистика, важнейшими являются политическая, экономическая, социальная, культурная и научно-техническая. Наиболее активно процесс создания оценочных номинаций проходит в политической сфере. Этот факт подтверждают результаты проведённого нами исследования, материалом которого послужила авторская картотека, содержащая более 400 новообразований разного типа с оценочной семантикой. В ходе подсчёта общего количества новых лексических единиц, а также количества новообразований в каждой из пяти избранных нами тематических сфер – политической, экономической, социальной, культурной и научно-технической – выяснилось, что 48,6% (213 слов) новых лексических единиц от общего их числа составляют новообразования политической сферы, 21,2% (93 слова) – экономической, 14,4% (63 слова) – культурной, 10,3% (45 слов) – социальной, 5,5% (24 слова) – научно-технической.

Существенные изменения, происходившие в российском обществе в течение последних двух десятилетий, привели к появлению в языке большого количества новых слов, относящихся к группе политической лексики. В.З. Демьяненко указывает, что её общественное предназначение состоит в том, чтобы «внушить адресатам – гражданам сообщества – необходимость политически правильных действий и/или оценок» [2, с. 386]. В связи с этим можно утверждать, что процесс создания оценочных номинаций в рамках медиа-политического дискурса носит осознанный,

прагматический характер и ориентирован на достижение перлокутивного эффекта. Характерным для публицистики механизмом создания оценочных номинаций, относящихся к сфере политики, является метафоризация общеупотребительной лексики. А.П. Чудинов отмечает, что политическая метафора в текстах СМИ «не только передаёт информацию, но и оказывает эмоциональное воздействие, преобразует существующую в сознании человека политическую картину мира» [10, с. 419]. Взяв за основу классификации сферу-источник метафорического переноса, исследователь выделил четыре основные метафорические модели, получившие наибольшее распространение в российских СМИ [10, с. 420–421]. Первая, антропоморфная, включает в себя понятийные сферы «анатомия», «физиология», «болезнь» и т.д. Приведём примеры использования антропоморфной метафоры в текстах масс-медиа: *«Для сохранения стабильности в условиях затяжного кризиса нужна реальная политическая конструкция. Руководство страны, похоже, чувствует это <...> озаботились созданием праволиберальной партии. Пока получается протез, но при одноногой демократии и протез полезен»*; *«...если рыночные меры сами по себе не способны решить проблемы, значит, надо добавить к ним контрольно-административные. И уже сейчас (а не когда финансовый кардиостимулятор окажется бесполезен) проводить шоковую терапию»* (Аргументы и факты, №43, 2009); *«Очень уж часто мы слышим подобные информационные истерики»* (Литературная газета, 2009, №29). Следующая модель, натуроморфная, в качестве источника метафоризации использует понятийные сферы «животный мир», «мир растений», «мир неживой природы» и т.д., например: *«...просвещённый центр подавал “медведям” вполне европейские сигналы. Ну, побойтесь Бога! Снявши с оппозиционных зайчиков шкуру, оставьте им хотя бы стильную причёску! Власть всё равно останется в ваших руках»* (Аргументы и факты, 2009, №44); *«Казалось бы, все необходимые меры принимаются. Так почему же оздоравливающий эффект не впечатляет? Может, проблема в том, что финансовый пожар тушат деньгами?»* (Аргументы и факты, 2009, №43).

Источником для создания социоморфной метафоры служат понятийные сферы, относящиеся к социальной жизни общества: «преступность», «война», «театр» и т.д. Приведём примеры использования социоморфной метафорической модели в печатных СМИ: *«Но поскольку одними призывами к крестовому походу против правового нигилизма коррупцию не уймешь, Медведев высказался за создание в стране атмосферы, когда, совершив коррупционный поступок, можно будет потерять и работу, и жильё, и свободу»* (Российская газета, 2008, 30 апр.); *«Этот ход явно ошибочен: властям было бы гораздо выгоднее официально загнать опального экс-премьера в “электоральное гетто” в 3–5% голосов и на том успокоиться, чем давать ему возможность разыгрывать карту*

несправедливо притесняемого...» (Новая газета, 2008, №13); *«Российский газ третьи сутки осаждает границы Украины, но его транзит в Европу так и не возобновлен <...> То, что у газовой войны в первую очередь политические причины, признают не только российская монополия, но и власти европейских стран»* (Коммерсант, 2009, 16 янв.); *«Весной газовый фронт открылся между Москвой и Ашхабадом, когда из-за падения цен на газ “Газпром” попросту перестал отбирать его у Туркмении»* (Коммерсант, 2009, 17 июл.). Последняя из наиболее частотных метафорических моделей, артефактная, представляет реалии политической жизни общества как предметы, созданные трудом человека. В качестве источника метафоризации в этом случае используются понятийные сферы «здание», «транспорт», «механизм» и т.д. Например: *«...мы – и власть, и народ – до сих пор не понимаем, какое же общественное здание строим: суверенную пирамиду Хеопса, город номенклатурного солнца или энергетическую вавилонскую башню»* (Аргументы и факты, 2009, №44); *«“Наши”, “Молодая гвардия Единой России”, “Местные”, “Молодая Россия” – это единый проект, ремейк комсомола. Как и комсомол, это идеологизированные организации, служащие заменой вертикальному социальному лифту для молодых людей. <...> Нашему поколению навязывается модель, при которой социальным лифтом вы можете воспользоваться только если лояльны власти...»* (Новая газета, №117, 2009). Реализуя одновременно информационную и воздействующую функции, метафора в газетном тексте, по словам Е.В. Покровской, *«представляет широкий диапазон для интерпретации и отображения тонких оттенков смысла, включая подтекст»* [8, с. 84]. Приведённые примеры показывают, что весь арсенал политических метафор используется в медийных текстах прежде всего с целью изображения негативных сторон политической жизни общества, а чаще всего – для разоблачения политических противников. Поскольку тексты СМИ всегда социально ориентированы, связаны с социальным заказом, «любые значимые события в общественно-политической жизни могут вызвать так называемое лавинообразное словообразование» [4, с. 267]. В качестве базовых основ для создания новых слов политической сферы используются ключевые слова, обозначающие «явления и понятия, находящиеся в фокусе социального внимания» [3, с. 92]. Вследствие этого самой многочисленной группой новых слов с оценочной семантикой, относящихся к политической сфере, являются новообразования от фамилий политических деятелей, а также названий политических партий. Проследим на примерах, как при помощи словообразовательных средств языка создаются новые лексические единицы, относящиеся к группе политической лексики: *«Чтобы как-то свести концы с концами, путинодворцы соревнуются в прожесках. Одни предлагают созвать земский собор и на нём присягнуть Путину. Другие ограничиваются предложением кардинально изменить*

систему власти» (Новая газета, 2007, №87); «Впрочем, в 2004 году обвинение по той же статье 319 было предъявлено сотруднику Калининградского приложения к “Комсомольской правде” Михаилу Костяеву за использование выражений “Россия без Путина” и “путинщина”» (Новая газета, 2008, №5). Типичной для языка публицистики чертой было и остаётся создание новых лексических единиц с оценочной семантикой для обозначения характера социально-политического устройства общества. Так, в последнее время для обозначения двоевластия в стране появилось слово *танDEMократия*, характеризующееся высокой частотностью в периоды перехода власти от одного политического лидера к другому. Например: «*Нынешняя танDEMократия, возможно, и помпезнее торжеств 17-летней давности, но “пошагово” повторяет двоевластие в верхах*» (Новая газета, 2008, №32) – о церемонии инаугурации президента. Функционируют в языке СМИ и другие авторские новообразования, характеризующие устройство российского общества. Приведём примеры из текстов печатных СМИ: «*Корпоратократия – это не заговор, но её члены действительно имеют общие ценности и цели. Одни из наиболее важных целей корпоратократии – увековечение, непрерывное расширение и усиление её системы. Жизнь тех, кто “делает это”, её антураж – особняки, яхты и личные реактивные самолёты – представляются как образцы для подражания, чтобы вдохновить нас потреблять, потреблять и потреблять*» (Литературная газета, 2008, №2); «*Кризис обострил родовые пороки российского младокапитализма. Стало очевидным, что система обеспечивает прежде всего интересы олигархата*» (Аргументы и факты, 2009, №47).

Средства массовой информации в настоящее время служат основным инструментом внедрения экономических терминов и экономических знаний. Сегодня новые лексические единицы, наделённые отрицательными оценочными значениями, создаются для обозначения негативных явлений экономической жизни страны: процессов социального расслоения общества, коррумпированности государственного аппарата, деятельности финансовых пирамид. Так, для обозначения одной из форм взятки, представляющей собой отчисление в карман чиновника за помощь в организации сделки определённого процента от её суммы, у слова *откат* появилось новое значение. Появилось также большое количество новых лексических единиц, образованных от этого слова. Например: «...если мы хотим выжить, усердно ныне рекламируемых предвыборных четырёх “И” недостаточно. Требуется ещё и что-то реальное в отношении “откатинга” как метода жизни. <...> В том числе потому, что у “откатывающих” и у “откаты” получающих, результаты работы, естественно, разные» (Литературная газета, 2008, №8). Помимо слова *откат*, в качестве основы для производства новых слов с оценочной

семантикой используется и традиционное слово *взятка*, например: «*А вот Минюст готов потратиться серьёзно: 317,5 тысячи рублей за то, чтобы 42 чиновника вооружились знанием о противодействии коррупции, ещё 438,4 тысячи рублей – чтобы они уяснили суть экспертизы законов на предмет их **взяткоёмкости***» (Известия, 2009, №137). По-прежнему в языковом сознании закреплено резко отрицательное оценочное значение за словом *олигарх*. В результате образованные от него новые лексические единицы также наделяются пейоративной оценочной семантикой, например: «*Но, скажем, в той же **олигархоёмкой** – сырьевой – отрасли по сути ничего не изменилось. Ни новых предприятий, ни новых технологий*» (Аргументы и факты, 2008, № 15).

Метафорический перенос экономической тематической сфере публицистики – столь же распространённым явление, что и в политической. Достаточно частотны оценочные метафоры, характеризующие экономическую ситуацию в стране, например: «*Без списания плохих кредитов никак не обойтись <...> проблемные долги можно списать двумя способами. Первый – “в тупую”, перенеся их в убыток <...> Второй способ – создание государственного **банка-“помойки”**, куда остальные кредитные организации смогут сбросить все проблемные кредиты*» (Известия, 2009, № 225); «*Специалисты просто устали твердить, что значительная часть из избыточных 1200 банков служила **прачечной** для отмыва и вывода за рубеж теневых и коррупционных накоплений*» (Аргументы и факты, 2008, №43).

Один из наиболее заметных процессов последнего времени, наблюдаемых в языке СМИ, – процесс деспециализации терминов, или детерминологизации, – нашёл отражение и в экономическом словаре масс-медиа. Именно благодаря прессе «экономическая терминология смела границы традиционного узкопрофессионального употребления» [5, с. 163]. Е.А. Шейгал, описывая процесс детерминологизации, выделяет в нём три этапа. На первом этапе лексема сохраняет свои терминологические характеристики, однако происходит некоторое упрощение её смысловой структуры и расширение сферы употребления. Вторым этапом характеризуется использованием слова в неспециальных текстах, вследствие чего лексема часто начинает восприниматься как экспрессивно маркированная. На третьем этапе новое, нетерминологическое значение становится узуальным и закрепляется в словарях [11, с. 21]. В процессе детерминологизации слово, ранее относившееся к узкопрофессиональной лексике и не обладавшее оценочным значением, может приобрести отрицательные оттенки смысла. Так, слово *девальвация* имеет узуальное значение ‘осуществляемое в законодательном порядке уменьшение золотого содержания денежной единицы или понижение курса национальной валюты’ [7, с. 155], однако в последнее время сфера употребления этого слова значительно расширилась, и оно стало

использоваться в контекстах, не свойственных профессиональному общению. Например: *«Именно духовная составляющая ставится во главу угла. При этом ни Московская, ни Санкт-Петербургская консерватории не создают филиалов, чтобы не девальвировать свои дипломы»* (Литературная газета, 2009, №39-40). Что касается функционирования оценочной лексики в сфере культуры, то в последнее время в языке прессы создаются новые лексические единицы, отражающие процессы упрощения национальной культуры, её движения в сторону западных образцов, утрату ею элитарного и приобретение массового характера. Приведем примеры из текстов печатных средств массовой информации: *«Первичность телевизионной формы съедена заживо вторичностью её содержания. Вторичные сериалы – слепая копия с древних американских оригиналов... Вторичные “трёп-шоу”, превратившиеся в портняжный конкурс по перелицовке одних и тех же вопросов»* (Литературная газета, 2008, №11); *«Членом Общественной палаты наемдни стала Тина Канделаки <...> Одно из заметных творческих и общественных достижений – тамада на великохамской вечеринке на крейсере “Аврора”, оскорбившей ленинградцев...»* (Литературная газета, 2009, №39-40).

Таким образом, будучи динамичным по своей сути, язык средств массовой информации незамедлительно реагирует на изменения, происходящие во всех сферах жизни общества. Влияние общественно-политических, экономических, социальных, культурных и других экстарлингвистических факторов на языковую действительность масс-медиа находит отражение в создании новых лексических единиц с оценочной семантикой, а также в присвоении новых, оценочных, значений уже имеющимся в языке словам. Наиболее интенсивно эти процессы проходят в политической сфере публицистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина, М. Н. Язык массовой коммуникации – особый язык социального взаимодействия [Текст] / М. Н. Володина // Язык средств массовой информации. – М. : Академический проект, 2008. – С. 27–48.
2. Демьяненко, В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ [Текст] / В. З. Демьяненко // Язык средств массовой информации. – М.: Академический проект, 2008. – С. 374–394.
3. Земская, Е. А. Активные процессы современного словопроизводства [Текст] / Е. А. Земская // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 90–141.
4. Иванова, Ж. В. Графодериваты в языке СМИ начала XXI века [Текст] / Ж. В. Иванова // Русский язык в поликультурном пространстве. Материалы Международной научной конференции / под ред. Л. Ю. Касьяновой. – Астрахань : ИД «Астраханский университет», 2007. – С. 264–268.
5. Китайгородская, М. В. Современная экономическая терминология [Текст] / М. В. Китайгородская // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 162–236.
6. Клушина, Н. И. Особенности публицистического стиля [Текст] / Н. И. Клушина // Язык средств массовой информации. – М. : Академический проект, 2008. – С. 479–495.
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – М. : ООО ИТИ «Технологии». – 2003. – 944 с.
8. Покровская, Е. В. Прагматика современного газетного текста [Текст] / Е. В. Покровская //

- Русская речь. – 2006. – №3. – С. 81–87.
9. Солганик, Г. Я. Лексика газеты : Функциональный аспект [Текст] / Г. Я. Солганик – М. : Высшая школа, 1981. – 105 с.
 10. Чудинов, А. П. Когнитивно-дискурсивное исследование метафоры в текстах СМИ [Текст] / А. П. Чудинов // Язык средств массовой информации. – М. : Академический проект, 2008. – С. 419–435.
 11. Шейгал, Е. А. Семиотика политического дискурса [Текст] / Е. А. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 325 с.

РИТОРИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЖАНРА ИНТЕРВЬЮ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРВЬЮ С Л.Н.ТОЛСТЫМ)

Карлик Н.А. (г. Санкт-Петербург, nakarlik@mail.ru)

«Лев Толстой и журналистика его эпохи – одна из наименее исследованных областей творческого и исторического опыта великого русского писателя», – так начинается вступление к монографии Э.Г.Бабаева, которая была опубликована более десяти лет назад. Можно сказать, что и в настоящий момент взаимоотношения Толстого и современной ему журналистики остаются не до конца выясненными. Причем, если аспектам, связанным с журнальной критикой, с откликами на произведения писателя, еще как-то уделяется внимание в работах отечественных исследователей, то публицистические произведения самого Толстого до последнего времени незаслуженно находились на периферии исследовательских интересов.

Помимо вышеуказанных вопросов, связанных с темой «Толстой и журналистика» следует отметить еще один, может быть, не самый главный, но, несомненно, во многом способствующий пониманию специфического контекста жизни и творчества Толстого последних десятилетий. Почему только последних? Потому что жанр, о котором пойдет речь, оформился, да и то не до конца, только к концу века. Живая беседа, интервью, столь любимые современными журналистами и современными читателями, как специфические газетно-журнальные жанры стали складываться только с конца 80-х – начала 90-х гг.

С этого времени и имя Толстого стало упоминаться в газетах по самым разным поводам, в том числе и в отчетах о встречах с писателем. Эти отчеты, при том, что элемент вымысла во многих из них присутствовал и в то время, все-таки в большинстве своем выгодно отличаются от многих, написанных позже мемуаров, также основанных на впечатлениях от посещений Толстого и бесед с ним. По свежим следам, пока сохранялись в памяти детали, пока можно было писать о Толстом как о живой легенде, очень и очень многие не упустили своего шанса. В собранном В.Я.Лакшиным сборнике таких статей содержится чуть больше ста, на самом деле их гораздо больше – многие были не включены в подборку по этическим и эстетическим соображениям.

В конце XIX века, практически так же, как в конце XX в., издатели, хотя они тогда еще только открыли для себя эту возможность, повышали рейтинг своих газет и журналов с помощью громких имен: не только публикации произведений известных авторов, но и интервью с ними заполняли страницы отечественных изданий. Так, малейшие известия о том, происходит в Ясной Поляне, газеты помещали наравне с политическими новостями, с информацией о пожарах, землетрясениях, самоубийствах и других чрезвычайных происшествиях. Во многом риторические возможности интервью использовались для манипуляции читательской аудитории. При таком сомнительном, с точки зрения этики, подходе к интервью современных Толстому журналистов, становится понятным, почему в дневниках и письмах писателя много отрицательных замечаний по поводу опубликованных бесед с ним, в частности, и по поводу журналистики как особого рода деятельности в целом.

Рассмотрим более подробно интервью с Толстым, в которых в качестве главного риторического средства используется подробное описание интервьюируемого, поданное под разными соусами. Сразу оговоримся, что для современного читателя интервью в прессе, как правило, не так интересен портрет героя. Связано это с тем, что и в газетах, и в журналах рядом с текстом располагается достаточно фотографий того, кому он посвящен, к тому же знаменитости (а жанр требует, чтобы беседы велись именно с ними) и без того всем хорошо знакомы по беседам, которые с ними ведутся с экранов телевизоров. На первый план здесь выступает информация: о профессиональной деятельности интервьюируемого, а чаще – о подробностях личной жизни, что может привлечь массового читателя.

В начале XX века массовый читатель еще только нарождался, беседы с Толстым ориентированы были не на него, поэтому многие из них включали в себя жанр портретной зарисовки: писателя знали по книгам, читателям хотелось знать, как выглядел человек, который их написал. Практически все интервью с Толстым, так или иначе, затрагивают проблему тайны «образа» писателя. Те, кто отправлялся на беседу впервые, держал в голове написанные к тому времени портреты писателя, и в итоге: то радость – да, абсолютно идентичен созданному художниками стереотипу, то удивление, недоумение, когнитивный диссонанс – если Толстой оказывался не похож на свои портреты.

Особое внимание авторы обращали на выражение лица Толстого, которое, как правило, «выглядело иначе, чем на портретах» – из чего вытекал вывод, что художник увековечил нетипичное, нехарактерное, мимолетное, а то, что нужно – вот оно, поэтому надо пытались передать его хоть словами. Это риторическое воздействие на читателя через портрет героя, формирование таким способом «нужного» к нему отношения становилось, таким образом, одой из характерных черт интервью начала

XX века: как жанровое требование воспринималась возможность начинать знакомство с героем с его портретной зарисовки и со слов, характеризующих ожидания интервьюера, а также посвященных тому, оправдал их – так себе и представлял или, наоборот, оказался не таким, каким можно было его представить по портретам или, если речь шла о писателе, по его книгам. Так, например, Сергей Ратов, описавший свою первую встречу с Толстым в 1902 году, как раз и начинается с того, что «судя по рисункам и портретам, я ожидал встретить лицо суровое, с выражением сосредоточенным и даже фанатичным, но все фотографии, рисунки не смогли передать того, что в этом лице было» [2, с. 5].

Многие из тех, кто представлял на суд читателя отчеты о встречах, которым предшествовало уже знакомство с писателем, отмечали, что каждое новое свидание открывало его по-новому, и каждый раз он представал в новом образе. Многие из тех, кто писал о Толстом, чувствовали «странную раздвоенность восприятия писателя». Э.Г. Бабаев, например, объяснял это тем, что Толстого по-разному видел, в зависимости от того, сквозь призму вечного, или данного момента на него смотрели. «Как будто менялось освещение, и он представал перед ними [современниками] в новом облике, то как историческое лицо, то как мифологический образ» [1, с. 266]. Отметим, что журналисты, творившие миф о Толстом, чаще всего выводили его на уровень библейских персонажей. Обращаясь к возможностям высокого стиля, используя «лик» вместо «лица», «очи» вместо «глаз», рисовали перед читателем образ «библейского персонажа» или былинного богатыря.

Кстати, Э.Г.Бабаев, рассуждая об изменчивости образа Толстого, о двух его главных ипостасях – «вечной» и «современной» в качестве примера тоже использует творчество М.Е.Репина. Он пишет: «И.Е.Репин написал реалистически портрет Толстого «на диване за чтением». Но ему же принадлежит рисунок «пахарь», несомненно связанный с мифологическим представлением о Микуле Селяниновиче. И оба эти изображения кажутся нам необходимыми и правдивыми, когда речь идет о Толстом и тайне его «образа» [1, с. 266].

Что касается толстовских интервьюеров, то практически все казалось также необходимым вписывать собеседника в контекст бытовых подробностей. Сейчас изображать героя «в интерьере» стало практически жанровой чертой интервью. В то время журналисты этот путь только осваивали, но, оказавшись в усадьбе или в его московском, инстинктивно чувствовали, что надо для читателей не столько мысли писателя передать (они – в его книгах, не за этим шли), а изобразить обстановку, в которой эти мысли рождались, для многих – ту, которая «располагала» к их рождению. Мастерство интервьюера проявлялось в том, что выбиралось для изображения. Следует отметить, что подобные «вставки» в интервью не были изобретением отечественных журналистов: в этом они целиком и

полностью опирались на опыт зарубежных коллег.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаев, Э.Г. Лев Толстой и русская журналистика его эпохи [Текст] / Э.Г. Бабаев. – М.: МГУ, 1993. – 285 с.
2. Ратов, С. День с Толстым [Текст] / Сергей Ратов. – Солнце России. – М., 1912. – № 145 (46). – С. 5 – 8.

ФРЕЙМОВО-СЛОТОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «РОССИЯ – ЭТО СЕМЬЯ»

Касьянова Л.Ю. (г. Астрахань, philolog@aspu.ru)

Семья относится к тем реалиям, которые занимают ведущее место в жизни человека и общества. Этим обусловлена релевантность для русского языкового сознания и метафоры *семья*, устойчивость которой определяется тем, что установление статуса своих и чужих, утверждение своего места в жизненном пространстве будет вечно волновать человека. Освоение этого пространства на ментальном уровне свидетельствует о выходе человека в социум, налаживании его связи с окружающим миром.

Рассмотрим фреймово-слотовую организацию метафорической модели «Россия – это семья» на основе анализа исходной понятийной области в конце XX – начале XXI века. Обратимся, прежде всего, к основополагающему *фрейму* «Родство», в рамках которого выделяются следующие слоты.

1. Слот «Семья как структурный элемент общества».

Несмотря на то что метафорическая модель «Россия – это семья» традиционно используется в политической сфере, важно, что «каждый новый этап развития политического дискурса привносит изменения в закономерности развертывания» (Чудинов А.П., 2003, с. 45) этой устойчивой модели осмысления политической реальности. Если в советскую эпоху анализируемая политическая метафора отражала отношения в идеальной семье, то в перестроечный период эта концептуальная метафора стала отражать обычную рядовую семью с присущими ей внутренними противоречиями. В 90-е годы XX века рассматриваемая метафорическая модель получает свое дальнейшее развитие, во многом обусловленное рождением новой политической и экономической реальности и крупномасштабной сменой оценок. Например: «*Несколько оправившаяся от переходной лихорадки Россия попыталась превратить СНГ в прообраз новой **семьи** братских народов под собственной эгидой, не имея, впрочем, для этого ни достаточных сил, ни средств*» (Время новостей, 2001, 30 нояб.).

Смена политических ориентиров привела к определённом изменению смыслового содержания и языкового оформления дискурсивного пространства, то есть ротации его центральных и

периферийных элементов.

Метафорическое представление структур власти как *семьи* способствовало возникновению в 90-е годы XX века нового значения этого слова – ‘о ближайшем окружении Б.Н. Ельцина, сформировавшемся в высших властных структурах России в последние годы его президентского правления’ (ТССРЯ, 2001, с. 715). Словарная дефиниция сопровождается пометой «неодобр.». Приведем примеры функционирования слова в данном значении: *«В России уже мало кто не знает, что страной правит Семья... Чубайс, Волошин, Березовский – политические стратеги Семьи, генераторы идей. Обычно каждый из них предлагает собственный план действий, из чего складывается повестка семейных дискуссий... Никто не сомневается, что главой Семьи остается Борис Ельцин»* (Общая газета, 1999, 22 июля); *«Если главы силовых ведомств Путин и Степашин знали, что готовится в Дагестане, и молчали, то они могли молчать только по приказу. Приказать им могла только “семья”»* (Московский комсомолец, 1999, 21 сен.); *«Когда и каким образом Г. Селезнев заработал столь глубокое и полное доверие того, что у нас называется Семейей, – остается загадкой»* (Волга, 2000, 25 июля).

Негативная оценочность анализируемого слова прослеживается во множестве контекстов: *«Понятно, что Семья – образование незаконное и вредна уже по факту своего существования... Семья – органическое приложение к авторитарному, но функционально слабому лидеру, феномен разлагающейся государственности»* (Общая газета, 1999, 22 июля); *«В последние дни в российском политбомонде стала усиленно распространяться молва о новом грандиозном плане Бориса Ельцина и его политической семьи»* (Версия, 2003, № 11). Как видим, изменение коллективной оценки обществом своих некогда незыблемых идеологических и политических установок повлияло на контексты, ранее окружавшие концептуальное для языка масс-медиа слово.

С окончанием эпохи ельцинизма значение слова несколько трансформировалось: в структуре лексического значения утрачена дифференциальная сема ‘ближайшее окружение Б.Н. Ельцина’. В неографических изданиях новое значение слова *семья* не представлено, однако его можно сформулировать следующим образом: ‘ближайшее окружение руководства в высших властных структурах государства’. Например: *«Виктор Андреевич, пойдя на компромисс со своими оппонентами, решил нарочно продемонстрировать всем, кто хозяин в политической семье Ющенко – Тимошенко»* (Столичные новости, 2005, 4 окт.); *«В Грузии снова очередная заварушка. “Семейную разборку” между президентом и его другом грузинские власти умудрились тоже свалить на Москву: здесь так принято»* (АиФ, 2007, № 41).

Современные политические контексты демонстрируют и несколько «усеченное» понимание этого слова – ближайшее окружение любой

власти, не только высшей, например: *«Питерские политехнологические мозги пошли кругом от позиции президента Путина, происков старой питерской “семьи” и строгих избирательных законов»* (Московские новости, 2003, 16 сен.); *«У спонсоров “ПЛ” хорошие возможности (тираж газеты – 300 000 экземпляров) и репутация пиарщиков старой питерской “семьи”*. Вместе с некоторыми лидерами “ПЛ” раньше они прославляли успехи администрации Владимира Яковлева» (Московские новости, 2003, 16 сен.); *«Однако даже у “жириновцев” нельзя себе представить, чтобы 7 из 12 первых мест в списке заняли представители одной семьи»* (Труд, 2004, 4 нояб.); *«Инициаторами нередко являются отнюдь не те, кто обладает реальной властью, а чаще всего прихлебатели и приживалы власти – перебежчики из других “политических семей”, наконец, бывшие либералы и западники»* (Независимая газета, 2005, 13 дек.). В любом случае анализируемая метафора употребляется только с явно пейоративной коннотацией.

7. Слот «Родственные отношения».

По своему существу когнитивная метафора «семья» представляет собой некую совокупность и имеет соответствующим образом организованную структуру, что предполагает наличие членов, участников этой совокупности. Например: *«Как и в любой семье, в этом сообществе существует внутренняя иерархия, здесь есть и свои “любимые дети”, и свои “дальние родственники”*. Зависит это не от степени родства, не от должностного положения, а от степени влияния на жизнь Семьи... Советник президента на общественных началах Валентин Юмашев в Семье числится **“приемным сыном”** Ельцина. Это второй по значимости “пост” в семейной структуре... Самым **отдаленным родственником**, которого Семья приютила на правах **“кузена из Житомира”**, считается президентский пресс-секретарь Дмитрий Якушкин» (Общая газета, 1999, 22 июля); *«Но станет ли В. Путин кандидатом от единороссов и их **“отцом”**, сегодня можно только гадать»* (АиФ, 2002, № 41); *«В итоге российская политика свелась к поддержанию иллюзии того, что мы остаемся **“старшим братом”** в обмен на явно невыгодные экономические отношения»* (Время новостей, 2001, 30 нояб.). Иерархическое представление семейно-родственных отношений позволяет передать сущностное содержание анализируемой метафоры, которая выполняет, прежде всего, характеризующую функцию, выступая в коммуникативном акте средством субъективного отношения говорящего к содержанию или адресату речи.

Метафорическое представление «родственных» отношений находит яркое отражение и в экономической сфере. Так, осмысление новой экономической реальности приводит к тому, что метафорическое поле семейного родства расширяется и за счет образного представления различных экономических структур, их «родственных» отношений в сфере

экономики. Так, дочерней является компания, в которой прямой инвестор имеет контрольный пакет акций. Например: *«Минфин хочет ввести МСФО для дочерних компаний. Против проекта подчиненных Алексея Кудрина выступает Минэкономразвития, где считают, что “дочки” компаний должны сами выбирать, по каким стандартам им вести отчетность»* (Ведомости, 2003, 16 июля); *«Большинство крупных нефтяных компаний зарегистрированы в Москве. А предприятия, которые качают нефть, зарегистрированы в тех регионах, где месторождения. И по отношению к центральной московской компании они являются “дочерними” предприятиями. “Дочка” добывает нефть и продает “маме” по заниженной цене* (АиФ, 2002, № 45); *«В универмаге “Москва”, одном из немногих, где еще сохраняются доступные цены, скоро откроется “дочка” одного из самых дорогих в мире универмагов – лондонского “Харви Николс”»* (Волга, 2006, 28 июля); *«Похоже, процветанию Чукотки приходит конец. До сих пор её главным образом кормила компания Р. Абрамовича “Сибнефть” и её 22 дочерних предприятия, зарегистрированных в г. Анадырь»* (АиФ, 2006, 15 нояб.); *«Готовясь к самоликвидации, головная компания старается оставить своим “дочкам” хорошее наследство – создать базовый минимум требований к обслуживанию потребителей»* (Время новостей, 2007, 19 нояб.); *«До недавнего времени здесь царила монополия дочерних компаний РАО “ЕЭС России”. С исчезновением последней и продажей большинства “дочек” в энергосбытовую нишу устремились новые игроки»* (Российская газета, 2008, 30 окт.).

Рассмотрим фрейм *«Супружеские отношения»*. В его составе выделяются два слота.

1) Слот *«Брак»*.

Процесс метафоризации представляет собой не случайное, точечное, произвольно возникающее явление, а охватывает все семантическое пространство, сконцентрированное вокруг понятия, все сферы тематически связанных с ним наименований, формируя особый мир метафорических представлений, сосуществующий в сознании носителей языка параллельно с миром реальных предметов (Г.Н. Скляревская). В связи с этим в метафорическое поле анализируемой модели оказываются вовлеченными и другие компоненты. Так, политические катаклизмы в обществе приводят к метафорически представленным *«семейным проблемам»*, к числу которых относятся и браки. Например: *«Селекционная работа на партийном поле продолжает давать плоды: на этот раз об объединении договорились «Единая Россия» и Аграрная партия. О том, что последняя после череды поражений на выборах стала “девицей на выданье”, говорили давно. Ещё год назад за АПР сватали «Справедливую Россию», однако нашёлся более богатый “жених”. Впрочем, сенсацией этот партийный брак не назовёшь»* (АиФ, 2008, № 38); *«Заметьте, что и брачный союз Россия –*

Путин тоже создавался по восточной традиции» (Новая газета, 2007, 12 нояб.); *«Разнополая коалиция политических блоков тоже в каком-то смысле **семья**, которая творится по принципу **брак по расчету**»* (Рабочая газета, 2006, 18 апр.); *«Член партии регионов, миллиардер Ринат Ахметов призывает все политические силы вести себя, как бизнесмены, и **“заключить брак по расчету”**. Юлия Тимошенко, в свою очередь, настаивает исключительно на **“браке по любви”**»* (Советская Россия, 2006, 1 апр.); *«Региональные парторганизации и “Родины”, и Партии Жизни будут не в восторге от такого **брака по расчету**»* (АиФ, 2006, №31). В языке современной публицистики данные словоупотребления приобретают негативный стилистический ореол.

Дальнейшее развитие рассматриваемой метафорической модели находит свое выражение и в экономической сфере. Например, в современных контекстах фиксируется образное представление брака между финансово-производственными структурами для достижения взаимовыгодных целей: *«**Брак “ЛУКОЙЛа” и “Коноко-Филлипс” – вот относительно приемлемая форма участия западного капитала в российской экономике**»* (Независимая газета, 2005, 13 дек.). Экспрессивный потенциал анализируемых семантических инноваций очень высок, употребление их в метафорическом значении служит весьма эффективным способом воздействия на общественное сознание.

2) Слот «Развод».

Традиционные семейные катаклизмы находят образное преломление в современном политическом дискурсе. Продемонстрируем языковую репрезентацию слота «Развод»: *«Никакой особой любви между странами, составившими десять лет назад единый Союз, за это время не возникло»* (Время новостей, 2001, 30 нояб.); *«История моей (Д. Рогозина – прим. авт.) **несложившейся любви** с “Единой Россией” и Народной партией тривиальна»* (Итоги.ru, 2003, 18 авг.); *«СНГ было задумано как инструмент вежливого **развода** постсоветских государств. Но президент Казахстана Нурсултан Назарбаев в свое время предложил на базе Содружества создать инструмент геополитической интеграции. А вот ГУАМ – эту организацию пытаются реанимировать Киев и Тбилиси – призвана ускорить **“развод”**»* (Труд, 2005, 1 дек.); *«Вначале оно было формой цивилизованного **развода** республик, которые вместе жить больше не хотели, а порознь – не знали как»* (Время новостей, 2001, 30 нояб.); *«И вот **развелись** – СССР больше нет, есть пятнадцать независимых государств»* (Литературная газета, 2009, 14 янв.); *«Функция Содружества неустойчива. Это площадка для поддержания диалога. Она может быть инструментом и для **развода**, но и для объединения»* (Труд, 2005, 1 дек.); *«Очередная политическая семья распалась, мало ли было таких **разводов**»* (Ведомости, 2006, 2 июня); *«Во вторник было официально объявлено о развале коалиции политических сил, ведомых*

премьером Юлией Тимошенко и президентом Виктором Ющенко. **Брак**, который, как объявлялось, заключался **“по любви”**, оказался недолговечным. На повестке у Тимошенко нелёгкий поиск нового спутника, но уже **“по расчёту”**. Официально **развод** завизировал спикер Верховной рады Арсений Яценюк. Он объявил о распаде правящей коалиции из Блока Юлии Тимошенко (БЮТ) и “Нашей Украины – Народной Самообороны” (НУНС)» (Российская газета, 2008, 18 сент.). Событие метафорически осознается как самостоятельно действующая субстанция, в соответствии со свойством метафоры представлять идеальное, чувственно не воспринимаемое в конкретных, хорошо знакомых образах. Однако эта самостоятельность относительна, поскольку метафорически отображаемое событие всегда связано с человеком, что свидетельствует об антропоцентричности метафорической картины мира. Каждый метафорический образ не является случайным, он находится в ряду других, сходных с ним, образуя парадигму язык – человек – действительность и отражая результаты «метафорогенной деятельности человека» (Будаев Э.В., 2006, с. 31).

Таким образом, рассматриваемая метафора служит своего рода ключом к пониманию духа времени, поскольку источниками метафорической экспансии всегда служат именно те семантические сферы, которые вызывают особое внимание в народном сознании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев, Э. В. Метафора в политическом интердискурсе [Текст] / Э. В. Будаев, А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 213 с.
2. ТССРЯ – Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия [Текст] / ИЛИ РАН; под ред. Г. Н. Складчиковой. – М. : ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2001. – 944 с.
3. Чудинов, А. П. Новые русские метафоры [Текст] / А. П. Чудинов // Русская речь. – 2003. – № 2. – С. 44–48.

АРГУМЕНТАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ КАК ДОМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА

Качесова И.Ю. (г. Барнаул, ikachesova@mail.ru)

Современная теория аргументации в качестве успешно разрабатываемой идеи выдвигает аспект успешности аргументативного взаимодействия. Но исследователи аргументации, не смотря на реплику Х.Перельмана о риторичности аргументации в целом, по прежнему игнорируют именно риторический (то есть целедостигающий) аспект (см, например, замечание Л.Г.Васильева по поводу исследования принципов аргументативного взаимодействия в зарубежной аргументологии: «Проанализированные подходы совсем необязательно характеризуют успешность в перлокутивном смысле, смысле эффективности – напротив, риторическая компонента в большинстве подходов отсутствует, а

успешность рассматривается в реализационном плане» [1, с.123]. Данная статья предлагает анализ аргументативных целей с позиции эффективности применения приемов воздействия. Полагаем, что именно активная коррекция картины мира аудитории в аргументативном акте является способом формирования аргументативного дискурса как разновидности дискурса убеждающего [см., например, 2, с.64; 3, с.82]. Рассмотрим на примере анализа фрагмента книги Р.Кипплинга «Маугли», каким образом происходит формирование стратегической модели, корректирующей картину мира аудитории. Данный фрагмент описывает ситуацию, в которой волки собрались на Скале Советов решать судьбу человеческого детеныша.

Глухой рев донесся из-за скалы – голос Шер-Хана.

- Детеныш мой! Отдайте его мне! Зачем Свободному народу человеческий детеныш?

Но Акела даже ухом не повел. Он сказал только:

- Смотрите, о волки! Зачем Свободному народу слушать Чужих? Смотрите хорошенько!

Волки глухо зарычали хором, и один из молодых четырехлеток в ответ Акеле повторил вопрос Шер-Хана:

- Зачем Свободному народу человеческий детеныш?

А закон джунглей говорит, что если поднимается спор о том, можно ли принять детеныша в Стаю, в его пользу должны высказаться по крайней мере два волка из Стаи, но не отец и не мать.

- Кто за этого детеныша? – спросил Акела. – Кто из Свободного народа хочет говорить?

Ответа не было, и Мать волчица приготовилась к бою, который, как она знала, будет для нее последним, если дело дойдет до драки.

Тут поднялся на задние лапы и заворчал единственный зверь другой породы, которого допускают на Совет Стаи, - Баллу, ленивый бурый медведь, который обучает волчат Закону джунглей, старик Баллу, который может бродить, где ему вздумается, потому что ест одни только орехи, мед и коренья.

- Человеческий детеныш? Ну что же, - сказал он, я за детеныша. Он никому не принесет вреда. Я не мастер говорить, но говорю правду. Пусть бежит со стаей. Давайте примем детеныша вместе с другими. Я сам буду его учить.

Нам нужен еще кто-нибудь, - сказал Акела. Баллу сказал свое слово, а ведь он учитель наших волчат. Кто еще будет говорить, кроме Баллу?

Черная тень легла посреди круга. Это была Багира, черная пантера, черная вся сплошь, как чернила, но с отметинками, которые, как у всех пантер, видны на свету, точно легкий узор на муаре. Все в джунглях знали Багиру, и никто не захотел бы становиться ей поперек дороги, ибо она была хитра, как Табаки, отважна, как дикий буйвол, и бесстрашна, как раненый слон. И голос у нее был сладок, как дикий мед, капающий с дерева, а шкура мягче пуха.

- О Акела, и ты, Свободный Народ, - промурлыкала она, - в вашем собрании у меня нет никаких прав, но закон джунглей говорит, что если начинается спор из-за нового детеныша, жизнь этого детеныша можно выкупить. И в законе не говорится, кому можно, а кому нельзя платить этот выкуп. Правда ли это?

- Так! Так! – закричали молодые волки, которые всегда были голодны.

- Слушайте Багиру! За детеныша можно взять выкуп. Таков закон.

-Я знаю, что не имею права говорить здесь, и прошу у вас позволения.

- Так говори же! – закричало двадцать голосов разом.

- Стыдно убивать безволосого детеныша. Кроме того, он станет отличной забавой для вас, когда подрастет. Баллу замолвил за него слово. Я к слову Баллу прибавляю жирного буйвола, только что убитого буйвола, всего в полумиле отсюда, если вы примете детеныша в Стаю, как полагается по закону. Разве это трудно?

Тут поднялся шум, и десятки голосов закричали разом:

-Что за беда? Он умрет во время зимних дождей. Его сожжет солнце. Что нам может

сделать голый лягушонок? Пусть бегает со Стаей. А где буйвол, Багира? Давайте примем детеныша.

В структуре аргументативного дискурса, отраженного в данном фрагменте текста, представлены три действующих субъекта аргументации: Шер-Хан, Багира, Балу. Шер-Хан является оппонентом аргументативных стратегий Балу и Багиры. Позиция Акелы – это позиция третейского судьи, члены Свободной стаи (в данном отрывке молодые волки) являются аудиторией, на которую направлен аргументативный процесс. В данном аргументативном дискурсе прослеживаются две стратегии аргументации: первая заявлена позицией Шер-Хана (*«Детеныш мой! Отдайте его мне!»*), вторая – позицией Багиры и Балу (*«Давайте примем детеныша вместе с другими»*, *«Стыдно убивать безволосого детеныша»*), но активным началом, формирующим дискурс, является именно аргументативная стратегия Багиры и Балу. Реплика Шер-Хана (*«Зачем Свободному народу человеческий детеныш?»*) является попыткой начать формирование собственного дискурса, но данную попытку пресекает фраза «третейского судьи» Акелы (*Но Акела даже ухом не повел. Он сказал только: «Смотрите, о волки! Зачем Свободному народу слушать Чужих? Смотрите хорошенько!»*). Киплинг акцентирует внимание читателя на том, что аргументативный дискурс формируется и развивается на основе одной стратегии, связанной с выдвижением позиции Балу и Багиры. Кроме того, Шер-Хан как субъект аргументации даже выведен за пределы поля аргументации (*Глухой рев донесся из-за скалы – голос Шер-Хана*). Именно поэтому в текст вводится авторская ремарка *«Но Акела даже ухом не повел»*. Акела – вожак стаи, волк, пользующийся авторитетом. Его функция в данной ситуации – быть судьей. А судья в традиционном дискурсе суда должен выслушивать все мнения. Акела сознательно нарушает законы построения дискурса суда, тем самым в качестве базы формирования дискурса избирается лишь одна из позиций.

Багира и Балу защищают Маугли и решают оставить его в стае. Их аргументативная стратегия преследует единую цель. Члены Свободной стаи пассивны, они открыто не высказываются против того, чтобы Маугли остался (*Волки глухо зарычали хором, и один из молодых четырехлеток в ответ Акеле повторил вопрос Шер-Хана: «Зачем Свободному народу человеческий детеныш?»*). Аргументы, которые приводят Балу и Багира, связаны с коррекцией картины мира членов Свободной стаи. Киплинг описывает Свободную стаю так: *«молодые волки, которые всегда были голодны»*. Потребность в еде является доминантным компонентом в структуре их картины мира. Вторым компонентом выступает осознание собственной социальной роли. Акела – вожак, он возглавляет их мир, они все являются членами одного сообщества. Багира выстраивает свою аргументацию на последовательном обыгрывании базовых компонентов картины мира членов Свободной стаи. В начале она акцентирует внимание

собравшихся на том, что не принадлежит их сообществу, она – пришлая. Киплинг вводит данный компонент «инакости», описывая Багиру (*«Черная тень легла посреди круга. Это была Багира, черная пантера, черная вся сплошь, как чернила, но с отметинками, которые, как у всех пантер, видны на свету, точно легкий узор на муаре. Все в джунглях знали Багиру, и никто не захотел бы становиться ей поперек дороги, ибо она была хитра, как Табаки, отважна, как дикий буйвол, и бесстрашна, как раненый слон. И голос у нее был сладок, как дикий мед, капающий с дерева, а шкура мягче пуха»*). Данную идею транслирует и сама Багира (*«О Акела, и ты, Свободный Народ, - промурлыкала она, - в вашем собрании у меня нет никаких прав»*). Но вместе с этим сразу же акцентируется доминантный компонент, связанный с потребностью молодых волков в еде. Его выдвижение осуществляется через ввод семантики выкупа (*«закон джунглей говорит, что если начинается спор из-за нового детеныша, жизнь этого детеныша можно выкупить»*). Объединение двух базовых компонентов происходит в реплике Багиры (*«И в законе не говориться, кому можно, а кому нельзя платить этот выкуп. Правда ли это?»*). Итак, уже в первой фразе, обращенной к собранию, Багира выделила и усилила компоненты, базовые для картины мира аудитории. Следующие реплики поддерживают достигнутое усиление (*«Слушайте Багиру! За детеныша можно взять выкуп. Таков закон»*). *«Я знаю, что не имею права говорить здесь, и прошу у вас позволения»*). Затем происходит изменение структуры картины мира аудитории. Это осуществляется за счет введения новых компонентов семантики, связанных с идеей вины и пользы (*«Стыдно убивать безволосого детеныша. Кроме того, он станет отличной забавой для вас, когда подрастет»*). Последняя реплика Багиры закрепляет изменение картины мира за счет, во-первых, присоединения собственной стратегии к стратегии Балу (*«Я к слову Балу прибавляю»*), во-вторых, еще большего усиления компонента, связанного с семантикой пищи (*«прибавляю жирного буйвола, только что убитого буйвола, всего в полумиле отсюда»*), в-третьих, появления нового компонента, связанного с семантикой законности, что подкрепляет семантику осознания своей социальной роли (*«если вы примете детеныша в Стаю, как полагается по закону. Разве это трудно?»*). Итак, аргументативная стратегия Багиры изменяет структуру картины мира аудитории (Свободной стаи), вводя в нее новые компоненты семантики.

Аргументативная стратегия Балу связана с усилением уже существующих компонентов картины мира аудитории. Балу не чужак, он признан своим (*«Тут поднялся на задние лапы и заворчал единственный зверь другой породы, которого допускают на Совет Стаи»*). Балу обучает волчат законам джунглей, его признают своим везде (*«старик Балу, который может бродить, где ему вздумается, потому что ест одни только орехи, мед и коренья»*). Балу – наставник, учитель, и эта функция

поднимает его социальный статус почти на один уровень со статусом вожака Акелы. В реплике Балу выражается идея усиления семантического компонента социальной общности (*Человеческий детеныш? Ну что же, - сказал он, я за детеныша*», *Пусть бежит со стаей. Давайте примем детеныша вместе с другими*»), что подчеркивается семантикой принадлежности к власти (*«Я сам буду его учить»*).

Обе стратегии прослеживают идею трансформации аргументативного намерения в аргументативную уверенность. Данная трансформация выражается через переход от вопросной конструкции (*«Человеческий детеныш? Ну что же», - реплика Балу; «Правда ли это?» - реплика Багиры*) к утвердительному констатирующему высказыванию (*«Слушайте Багире! За детеныша можно взять выкуп. Таков закон», - реплика Багиры; «Давайте примем детеныша вместе с другими», - реплика Балу*). Такого рода трансформация имеет прямую корреляцию со способом коррекции картины мира аудитории. Аргументативное намерение на семантическом уровне находит свое отражение в способах манипулирования компонентами картины мира аудитории, аргументативная уверенность формируется в результате коррекции картины мира. Итак, как видно из приведенного анализа, коррекция картины мира аудитории приводит к изменению аргументативного дискурса и усиливает в его структуре убеждающий потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л.Г. Аргументирующий дискурс: условия удаи (по материалам зарубежной аргументологии) / Филология и человек [Текст]. - Барнаул: Алтайский государственный университет, 2007. - № 1.
2. Качесова И.Ю. Текстовые реализации характеристик поля аргументации /Филология и человек [Текст]. - Барнаул: Алтайский государственный университет, 2008. - № 2.
3. Качесова И.Ю. Структура аргументативного дискурса: к постановке проблемы /Филология и человек [Текст]. - Барнаул: Алтайский государственный университет, 2009. - № 2.

ФОРМИРОВАНИЕ У ЧИТАТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ СПОСОБНОСТИ «СВОЁ СУЖДЕНИЕ ИМЕТЬ»

Кобелева Е.А. (г. Киров)

Высокий уровень профессионального мастерства учителя-филолога, как и любого специалиста, предполагает владение речью, в частности, умением аргументировать, убедительно представлять свою точку зрения, доказывать или объяснять высказанное положение. Следовательно, в процессе обучения студентов-филологов особое значение приобретает развитие интерпретационных способностей, а учебные предметы филологического цикла получают направленность на то, чтобы выпускник вуза был готов выработать свою позицию и сформулировать её в процессе речевой коммуникации.

Особую актуальность проблема интерпретации приобретает в связи с подготовкой профессионального читателя-филолога, будущего преподавателя словесности. Его основная деятельность предполагает владение культурой интерпретации «чужого» слова, умение понимать позицию другого (автора, героя, читателей-собеседников ...), создавать обстановку взаимоуважения (уважения к чужой точке зрения, инакомыслию), иметь способность «мыслить в диалоге», «свое суждение иметь».

Формирование интерпретационных способностей имеет ряд необходимых условий, при которых преподаватель отказывается от привилегированной позиции абсолютно знающего человека, вовлекает читателей (слушателей) в обсуждение смысла и значения художественных высказываний, стимулирует процесс порождения (созидания) обучаемыми собственных мыслей, идей, чувств, переживаний в связи с данным исходным материалом и на достаточно широкой языковой базе. Целью процесса интерпретации становится не выявление истины, а ее поиск – *способность размышлять*: «Интерпретация – это постоянное «самовопрошание», вопрошание и поиск ответа, это внутренний диалог Я с миром, с жизнью.... Это вопрос-ответ, ответ на вопрос о смысле, «для чего», «зачем» [4, с.33]. Использовать в учебной деятельности интерпретационные способы и приемы возможно систематически и последовательно, во-первых, в процессе чтения и понимания литературно-художественных текстов, во-вторых, не только на основе прочитанного, но и на основе услышанного (в процессе диалога, полилога, дискуссии), так как интерпретация имеет место не только при диалоге читателя и автора, осуществляемая через текст, но вообще при диалоге. Значение здесь приобретает и индивидуальное, и коллективное мнение, и «создание общей истины, позиции, отличной от позиции каждого из участников» (4, с.6).

Формирование интерпретационных способностей предполагает прежде всего работу с мировоззрением (нравственными убеждениями, принципами, позициями, системой оценочных суждений), а основным способом ведения диалога – использование вопросов интерпретационного характера, при которых студент (читатель, слушатель) будет сам искать и находить свои смыслы. Представим условную классификацию вопросов-интерпретаций: *Выявление взглядов и мнений*: Почему именно этот случай показался тебе интересным? Тебе приходилось встречаться с подобными случаями? С какими из взглядов ты согласен, а с какими нет? Что непонятно в данном эпизоде? Как помочь другим высказать свою мысль? Ты, кажется, говорил ...? У меня создалось впечатление, что ...? Поправь, если я не прав, но ...? Хорошо, тогда с твоей точки зрения ...? Насколько я тебя понимаю ...? Можно я так выражу твою мысль ...? А может, это...? *Детальное разъяснение позиций студентов*: Что из сказанного тобой тебе хотелось бы выделить? Итак, ты считаешь, важным...? Подведи итог

сказанного тобой. Вот как я понимаю основной смысл сказанного тобой ...? *Интерпретация:* Из сказанного я заключаю, что ...? Если я не ошибаюсь, твою позицию можно понять как ..? Поправь меня, если я ошибаюсь, но, по-моему, ты говорил, что...? Из сказанного тобой, кажется, вытекает ...? Ты предполагаешь, что...? Ты подразумеваешь, что...? Как мне представляется, то, что ты имел в виду это ...? Мог бы ты объяснить, что ты имел в виду, сказав, что ...? Если сказанное тобой правильно, как бы ты объяснил тот факт, что...? Мне кажется, что ... *Поиск последовательности:* Когда ты раньше использовал слово ... , не вкладывал ли ты в него смысл, совершенно отличный от нынешнего? Вы действительно не согласны друг с другом или вы говорите об одном и том же разными словами? Мне кажется, существует определенное противоречие между этими двумя подходами. Конечно, ты довольно последователен в своих взглядах, но все же ты можешь быть не прав, так как ... *Формулировка понятия:* Когда ты пользуешься словом ... что ты имеешь в виду? Можешь ли ты дать определение используемому тобой слову? К чему относится слово ...? Какими основными чертами обладает ... *Поиск оснований:* Не движет ли тобой убеждение, что ...? Не предполагает ли сказанное тобой, что ...? Не основывается ли сказанное тобой на убеждении, что ...? Мог бы ты сказать то же самое, если бы не верил в то, что...? *Обоснование:* Что заставляет тебя считать, что ...? На каком основании ты считаешь, что ...? Можешь ли ты предложить аргумент в поддержку своего утверждения ...? Почему ты говоришь, что ...? Ты считаешь, что твоя точка зрения верна? Что ты можешь сказать в защиту своей точки зрения? Не можешь ли ты объяснить, почему ты так считаешь? *Выявление альтернатив:* Некоторые люди считают, что ... Возможны ли другие точки зрения по этому вопросу? У кого-нибудь есть другие мнения? Предположим, кто-то решил поспорить с тобой. Какую позицию он бы занял? Является ли твое мнение единственно возможным в данном вопросе? Существуют ли обстоятельства, при которых твоя точка зрения была бы неверна? Существуют ли другие подходы к данному вопросу, которые были бы приемлемы? Что, если кто-нибудь предложил бы...? ..

Такой интерпретационный подход к содержанию обучения отличается от традиционного тем, что направлен не только на подготовку «человека образованного», но на подготовку человека «открытого образованию», то есть человека, способного отказаться от присвоения готового образа мыслей, готовых ответов на вопросы бытия – он ищет собственные, глубоко личностные решения и в этом поиске заинтересован в диалоге с собеседниками.

В организации процесса размышления важно научить студентов понимать речь собеседника и мыслить в диалоге с ним. Ведь диалог, который не начинается с попытки вслушаться в речь собеседника, понять

его мысль, не является диалогом. Считаем необходимым раскрыть один из аспектов диалога (герменевтического разговора), который представляется принципиально важным, когда мы говорим о литературе как средстве коммуникации. Глубоко понять книгу можно лишь в процессе диалога разных читателей. Поэтому основной формой учебно-речевой деятельности становится не рассказ преподавателя о книге, не объяснение им книги, а совместная – обучаемого и обучающихся – работа над книгой, их диалог, направленный на понимание произведения.

Такой диалог обычно начинается с того, что каждый участник работы делится своими суждениями о прочитанном тексте, формулирует свои вопросы, говорит о том, что показалось в книге особенно интересным и странным... Разные суждения сталкиваются между собой, завязываются споры. Вся последующая деятельность строится как поиск ответов на возникшие вопросы, которые в процессе обсуждения, нередко переформулируются, возникнут новые вопросы. Преподаватель организует и ведет диалог, помогает каждому студенту осознать, удержать, заострить его собственные вопросы, мысли, образы, определения проблем. Он делает высказывания читателей предметом обсуждения в аудитории.

Приведем пример «развивающихся мыслей» читателей-собеседников (студентов филологического факультета четвертого курса ВятГГУ) при обсуждении творчества Ф.И.Тютчева (в сокращении):

... «Нам не дано предугадать, / Как слово наше отзовется, - / И нам сочувствие дается, / Как нам дается благодать».. Сочувствие, по Тютчеву, - это понимание, со-переживание, со-звучие настроений, мыслей, ощущений. По моему мнению, такое идеальное явление в реальной жизни вряд ли возможно, и если бы чудо свершилось, то мир бы был благодатным и бесконфликтным...(Наташа Ф).

1. «Как сердцу высказать себя? / Другому как понять тебя? / Поймет ли он, чем ты живешь? / Мысль изреченная есть ложь». Если я полностью принимаю утверждение поэта, то я должен признать и другое: вся литература, философия, политика есть ложь, и всякий, кто претендует на обладание какой бы то ни было истиной и хочет убедить окружающих в своей правоте, является человеком, вольно или невольно заблуждающимся. Что же из этого следует? Что нужно отказаться от поисков смысла бытия и от попыток найти взаимопонимание с внешним миром? Нет! Быть в мире человеком — постоянно идти навстречу миру и искать способы взаимопонимания между мной и внешним миром. (Владимир А.)
2. Литература — служба взаимопонимания. Поэзия в особенности. В безнадежном хаосе сегодняшних дней одним из моих путеводителей является Ф.И.Тютчев. Кто-то из вас разделяет со мной это мнение. (Преподаватель).
3. Сегодня все против всех, каждый слышит только себя и все стараются перекрыть друг друга. Крики, выстрелы, взрывы, все и вся невольно порождают хаос. Хаос- это распад, разложение источников жизни, добра, света. «Взрывая, возмутишь ключи - / Питайся ими и молчи./». Хорошо, если бы эту истину понимали все. (Юля Б.)
4. Тютчев призывает нас к спокойствию. Какие строчки из стихотворений припоминаете? (Преподаватель).
5. «Молчи, скрывайся и таи / И чувства и мечты свои - / Пускай в душевной глубине / Встают и заходят оне...». Думаю, только в тишине можно услышать и понять (а значит, наполовину простить) другого и обрести гармонию (Юля Б.)
6. Что же таится в глубине души Ф. И. Тютчева? (Преподаватель)
7. У нас принято считать, что Тютчев — чистый лирик, умиротворенный созерцатель, певец любви и природы. Так я его первоначально и воспринимала, но меня буквально ошеломила статья

Д.С.Мережковского «Две тайны русской поэзии» из сборника «В тихом омуте», которую вы посоветовали прочитать. Мережковский представляет Федора Ивановича как поэта хаоса Критик доказывает, что поэзия Тютчева — это поэзия созерцания и бездействия, в которой человек - «сирота бездомный»... Получается, что единственный способ уцелеть в этом злом мире — надо полюбить зло. (Наташа Ф.)

8. Так оно и есть, Тютчев первый русский поэт, насколько я помню, который вслух решился сказать о том, что он любит зло: «Люблю сей божий гнев, люблю сие незримо / Кругом разлитое таинственное зло...» (Владимир А)
9. Я согласна с вами, что хаос действительно занимает особое место в творчестве поэта, но поэзия Тютчева действует на меня умиротворяюще. Почему? Думаю, что обозначить хаос — это не значит его воспеть. Чтобы преодолеть что-то, надо это что-то хорошо знать и понимать. Да, он видит, что «наша жизнь стоит перед нами, как призрак, на краю земли, и с нашим веком и друзьями бледнеет в сумрачной дали...» Жизнь — призрак? Смерть — реальность? Тление — красота? Зло — любовь поэта? Все так, но, несмотря на это, вся поэзия Тютчева — это борьба со злом, преодоление хаоса в самом себе, в человеке, а значит и вне себя, в мире... (Катя Р.)
10. Точно, чтобы изменить мир, нужно изменить самого себя (Юля Б.)...

Итак, «понимать чужой текст – это значит его интерпретировать, то есть создавать свой собственный текст, в чем-то аналогичный, но не тождественный по форме и содержанию чужому тексту» [3, с.26]. Осмысление художественного текста зависит от того, с какими знаниями читатели-интерпретаторы подходят к тексту, каков их жизненный опыт и представления; по восприятию возможно судить о богатстве или бедности души человека, прочитавшего произведение, о подвижности или инертности его мысли, о выразительности или примитивности его речи.

Следует заметить, что самые успешные интерпретации рождаются, как правило, не из стремления к оригинальности, а благодаря глубокому постижению произведения. Читатель, владеющий культурой прочтения текста, способен к пониманию смысла, пониманию позиции автора и к собственному суждению о произведении и жизненных явлениях, в нем отраженных. Любой художественный текст многозначен, а потому может допускать различные трактовки (иногда близкие, иногда далекие от авторской мысли). Интерпретация литературного текста неисчерпаема из-за специфичности самого текста, его структуры и сложной организации, характера языка, композиции, жанра, сюжета, изобразительно-выразительных средств, поэтому существует проблема множественного прочтения произведения. Такая множественность истолкований по мнению исследователей не является негативным явлением, напротив, «изменчивость интерпретаций свидетельствует о различной степени «совершенства постижения» произведения: «для произведения искусства ... остается в силе то утверждение, что оно само говорит нам нечто – причем таким образом, что сказанное им никогда не удастся исчерпать в понятии» [2, с.204]. Иными словами, по мнению многих исследователей, хороший читатель - «тот, кто умеет «отдать себя автору». В этом заключается особая деятельность читателя-интерпретатора. Однако сущность такой деятельности состоит в том, чтобы не допускать «читательский произвол», а формировать интерпретационную позицию:

«Я прочитал ... и понял, но что же я понял? ...». Есть и другие варианты обучения.

Вариант 1. Учитель предлагает познакомиться с различными интерпретациями, согласившись с которыми, обучаемый корректирует и дополняет ранее полученное понимание текста, видит чужие образцы понимания; фиксирует различия в понимании одного и того же текста разными людьми, обосновывает несогласие с чьей-либо точкой зрения. Это может быть

1. позиция художника как источник других точек зрения,
2. исходная позиция студента (в начале исследования не имеет логичного вербального выражения),
3. позиция преподавателя, доступная для читателей (слушателей) в непосредственном диалоге с ними,
4. позиция ученого (аутентичные научные источники, с которыми знакомится студент)
5. позиция учебного пособия (одного автора, многих авторов),
6. окончательная позиция студента как цель учебного исследования.

Вариант 2. Преподаватель может объединить различные предложения, сделанные студентами, и составить из них группы или наборы, каждый из которых представлял бы отдельную позицию. Организатор может существенно помочь филологам, рассмотрев вместе эти позиции и аргументы; может показать, что определенные идеи, которые они считали разными, могут быть объединены; может показать два аргумента, предложенные двумя различными людьми, которые говорят об одном и том же. Таким образом, роль преподавателя может заключаться в объединении позиции студентов.

Ценность такой деятельности заключается в том, что критика обращена не на личность человека, а на процедуру объяснения. В этом суть методики обучения интерпретации, которая имеет практические цели: «объяснять основания своего или чужого понимания (интерпретировать) и помогать другим интерпретировать что-то, избавляться от глухого непонимания и помогать в этом другим, шире – обогащать духовную жизнь индивида и рода, делая людей умнее, лучше и чище» [1, с.4].

Система взглядов на проблему обучения интерпретации, изложенная в статье, не является целостной, она затрагивает лишь основные методические инновации, которые предполагают использовать в единстве литературоведческие (исследовательские), лингвистические, коммуникативно-герменевтические и педагогические аспекты преподавания словесности в вузе. Интерпретационный подход направлен на решение очень важных современных задач. Среди них можно выделить следующие: *Устранить безразличное отношение к классической литературе.* Главная задача интерпретационной деятельности – помочь человеку открыть для себя одновременно сложный и простой, знакомый,

но всегда новый, глубокий, многосмысловой мир произведения.

Классика приближает к нам прошлое и помогает осмыслить настоящее и будущее: наблюдая за развитием художественного искусства, мы получаем реальную возможность наблюдать за ходом истории; размышляя над произведением, мы раскрываем для себя мир и формируем свое отношение к этому миру. *Воспитать культуру восприятия «чужого» слова.* Цель работы интерпретатора – наиболее полно выявить механизмы формирования своего опыта понимания. Выявление этого происходит через практику работы с высокохудожественными текстами, через соотнесения их содержания с опытом современности. Это позволяет сохранить духовное наследие и бережное отношение к родному языку.

Противостоять «злому» уму. Овладение искусством общения, искусством слова, культурой устной и письменной речи необходимо для человека независимо от того, каким видом деятельности он занимается или будет заниматься. Можно много читать, получать большую информацию, но если не уметь ее перерабатывать, то есть переносить на собственный жизненный опыт, то все извлеченные знания остаются пустым грузом. Почему? Потому что интеллект развивается, а мир ценностей, то есть духовная сфера, отстает, что часто влечет за собой формирование «злого» ума.

Совершенствовать коммуникативные умения. Интерпретирование – процесс, исходящий от человека, его собственных взглядов, мнений. Поэтому данный процесс отражает способность личности оригинально, творчески относиться ко всему сказанному, написанному, увиденному. Предполагает критичность, которая до сих пор рассматривалась как черта мышления, но сейчас находит свое точное определение именно при изучении процесса интерпретации. Критичность не предполагает отрицания ни фактов, ни явлений, ни текста, но способность вести диалог и даже дискуссию с автором текста. Наконец, это способность и умение осуществлять и использовать интерпретационные способности в различных ситуациях профессионального и жизненного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. –М., Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
2. Гадамер Х.-Г. Текст и интерпретация // Герменевтика и деконструкция / Под ред. Штегмайера В., Франка Х., Маркова Б.В. и др. – СПб., 1999. С. 202-242
3. Матюшкин А.В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учебное пособие.- Петрозаводск: изд. КГПУ, 2007.- 190 с.
4. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации.- Дубна: Феникс, 2005.-240 с.

ПОПУТНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Ковалёв В.И. (г. Луганск, moral2003@mail.ru)

На рубеже XX – XXI веков в России были созданы оригинальные и перспективные концепции коммуникативного просвещения молодёжи (В.И. Аннушкина, Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской и др.). Все они исходят из необходимости введения в учебные планы средней и высшей школы риторики как специального предмета, который непременно изучается в продолжение ряда лет. К сожалению, ни в России, ни на Украине риторика в средних учебных заведениях пока не является обязательной учебной дисциплиной. Если же часы на неё выделяются, то изучение обычно ограничивается одним годом. А этого явно недостаточно для формирования полноценной коммуникативной культуры. И дело даже не в том, что за такое время вряд ли возможно практически усвоить всю необходимую информацию о закономерностях успешного общения в основных коммуникативных ситуациях. По нашему мнению, культура общения равным образом основывается и на риторических знаниях, и на умениях по их применению, которые формируются на специальных уроках, и на опыте использования названных знаний и умений в реальной коммуникативной деятельности. А поскольку каждому школьному возрасту (детскому, подростковому, юному) свойственны свои тактики общения и жанры речи, то коммуникативное просвещение должно быть системным и непрерывным, начиная с первого класса.

В связи с изложенным актуальной представляется такая **проблема**: каким образом в конкретных условиях современного среднего учебного заведения обеспечить должную системность и непрерывность процесса формирования коммуникативной культуры учащихся? Поэтому в рамках представляемой работы мы поставили перед собой следующие **задачи**:

1. найти такую форму повышения коммуникативной культуры учащихся, которая может быть эффективной в средних учебных заведениях в рамках существующих учебных планов;
2. определить круг дидактических принципов, которым должна соответствовать упомянутая форма;
3. наметить основные направления реализации этих принципов в учебном процессе.

По нашему мнению, наиболее целесообразным способом решения заявленной проблемы может стать система **попутного повышения коммуникативной культуры** учащихся на уроках русского языка и литературы, внеурочных мероприятиях и в домашней самостоятельной работе. Сущность нашего предложения заключается в следующем.

Работа над коммуникативными знаниями и умениями проводится в ходе усвоения программных сведений или в дополнение к нему: когда и насколько это позволяют сделать цели и основное содержание урока. Перспективность такой методики обусловлена немалыми неиспользуемыми резервами, которые заключены в учебных и художественных текстах, применяемых на уроках родного языка и

литературы, а также в самом характере интеллектуальной деятельности при усвоении этих предметов. Говоря конкретнее, художественные тексты школьной программы содержат много ярких и поучительных примеров коммуникативных удач и неудач, использования риторических приёмов. А языковые явления и категории можно рассматривать и в коммуникативно-прагматическом аспекте: выявление их риторического потенциала, наблюдение, анализ и редактирование конкретных словоупотреблений – благотворны для развития культуры общения.

Для того чтобы быть эффективной в современных условиях, система попутного обучения должна соответствовать приводимым ниже принципам.

1) Малая временнѐмость. Поскольку оно "встраивается" в урочную и внеурочную работу без дополнительного времени, – попутное обучение должно быть предельно скоротечным.

2) Методическая простота. Сложные виды работы отнимают много времени, а это противоречит предыдущему принципу.

3) Удвоение обучающего эффекта. На уроке одни и те же дидактические материалы и средства обучения используются и для достижения основных, программных целей, и для последующей попутной работы над повышением коммуникативной культуры.

4) Взаимосвязь урочной и домашней познавательной деятельности. При самой искусной методике невозможно бесконечно увеличивать воспринимающие способности учащихся на уроке – акцент должен быть перенесён на домашнюю самостоятельную работу.

5) Привлекательность и эмоциональность формы и содержания. Дома учащиеся станут регулярно делать самостоятельно лишь то, что кажется им не только важным, но и увлекательным.

6) Прагматическая направленность. Попутное обучение должно формировать те знания и умения, которые будут полезны в реальной коммуникативной деятельности – как в данном возрасте, так и во взрослой жизни.

На сегодняшний день нами разработаны и апробированы два взаимодополняющих направления попутного повышения коммуникативной культуры учащихся. **Первое** воплощается на уроках литературы. Оно связано с актуализацией риторически значимых фрагментов программных произведений. Например, при изучении литературной сказки Дж. Ролинг «Гарри Поттер и философский камень» внимание обычно сосредоточено на сюжете и жанровых особенностях. А ведь многие действия главного героя могли быть более успешными, если бы он лучше владел магией, для которой не нужна волшебная палочка. Эта магия – речь. В соперничестве со своим сверстником и антагонистом Малфоем Гарри Поттер часто попадает в неприятные ситуации, когда теряет контроль над собой и отступает от принципов кооперативного

общения. И напротив, когда он следует им, то одерживает лёгкие и красивые победы. При этом Гарри Поттер регулярно демонстрирует интересные образцы иронии и юмора. В слабом классе или в условиях недостатка времени словесник сам может обратить на это внимание учеников и настроить их на полезные для коммуникативной культуры выводы. В более благоприятных условиях школьники приходят к этому, отвечая на проблемные вопросы. А эффективным завершением попутного обучения обычно становится ролевая игра «Что я скажу на месте Гарри Поттера?». **Второе** направление связано с наблюдением и анализом тех фактов публичной речевой деятельности, которые актуальны для формирования коммуникативной культуры учащихся. Для этого на уроке русского языка иногда бывает достаточно указать вектор поиска, а необычность задания, его исследовательский и творческий характер обеспечат достаточный мотив и эмоциональный настрой последующей самостоятельной домашней работы. Хорошим примером является проект «Словарь жаргона нашей школы», успешно воплощённый учителем ССШ №5 г. Луганска О.А.Байдуковой.

На первом этапе семиклассники с энтузиазмом откликнулись на предложение собрать материалы для упомянутого словаря. На втором они с интересом познакомились с печатными изданиями соответствующей тематики и жанра. Далее каждый ученик дал толкование и подобрал литературные синонимы к собранным им жаргонизмам. Затем наиболее подготовленные школьники по образцам, подобранным учителем, создали из полученных материалов словарные статьи. А остальные ученики набрали и оформили словарь. Кроме того, учитель на всех этапах давал актуальные для речевой культуры комментарии.

Как видно, основная часть работы проводилась дома. А данные отсроченного контроля подтвердили пользу подобной деятельности для повышения коммуникативной культуры. Вот некоторые характерные ответы, полученные при анкетировании участников проекта спустя три года: «Тогда я впервые обратила внимание на те слова, которые произносят окружающие и я сама»; «Работа над словарём помогла понять, что слова можно выбирать, как одежду: к месту, к цели, к настроению»...

Приведём ещё несколько объектов для «речевого дозора», перспективность которых подтверждена практикой.

Тексты эстрадных песен. Выступления М.Н.Задорнова уже создали для работы в этом направлении хорошую мотивационную и иллюстративную базу. Дополнительным стимулом служит перспектива послать свои находки известному сатирику по электронной почте. Наибольшего внимания здесь заслуживает проблема точности и уместности словоупотребления. Поэтому регистрацию фактов отступления от языковых норм целесообразно сочетать с редактированием. Такая работа наиболее интересна учениками 9 – 11 классов.

Сказанное в предыдущем абзаце вполне относится и к *рекламным текстам*.

Имена собственные в названиях. Старшеклассникам подходит анализ урбононимов (в первую очередь – на городских вывесках), ученикам 5–7 классов – наблюдение над названиями кондитерских и других пищевых изделий. Школьники с удовольствием предлагают интересные варианты названий, совершенствуя и фантазию, и речевой вкус.

Поздравительная открытка с печатным текстом. Здесь анализ и редактирование логично дополняются созданием альтернативных текстов. Ученики не только осваивают жанр поздравительной речи, но и совершенствуют целый комплекс речевых умений. Подходит для всех возрастов.

Обобщение практики попутного обучения, собственной и творчески работающих учителей, позволяет выделить в «речевом дозоре» пять взаимосвязанных этапов.

1. *Целеустановка*. Учитель на уроке в течение 4 – 5 минут знакомит с интересными особенностями будущего объекта наблюдения, формулирует цель и план действий.

2. *Поиск*. Ученики в свободной время ищут заданные языковые явления и проводят их первичную классификацию по шкале *речевое достижение – речевая странность – речевая оплошность*. Форма отчёта – письменная, на листочках.

3. *Анализ*. Учитель в свободное время обобщает собранные материалы и готовит выступление на следующем этапе.

4. *Оценка и обучение*. Учитель на ближайшем уроке кратко представляет наиболее интересные находки, отмечает лучших «дозорных» и использует возникший эмоциональный подъём для обобщения, полезного с точки зрения повышения коммуникативной культуры учащихся, и создания мотивационной базы следующего этапа.

5. *Презентация*. В процесс внеурочной подготовки представления самых поучительных результатов «речевого дозора» естественно и уместно встраивается повторение важных в коммуникативно-прагматическом аспекте выводов. Кроме того, подготовка и сама презентация позволяют многим учащимся попробовать силы в различных жанрах речи. Обычные формы презентации – стенгазета и театрализованное представление в рамках классного часа или недели русского языка. Это самый временёёмкий этап и потому необязательный, но положительные эффекты такой работы очень велики. Разумеется, попутное обучение нельзя назвать полноценным способом оптимизации речевой культуры. Однако в условиях отсутствия в школе такого предмета, как риторика, оно может обеспечить нужный минимум коммуникативных знаний и умений. Для этого необходимо приведение изложенных в статье идей в строгую и

законченную методическую систему, охватывающую все классы. Ближайшую **перспективу** нашего исследования мы видим в подготовке методических пособий, которые помогут словесникам регулярно проводить работу по повышению уровня коммуникативной культуры учащихся на уроках родного языка и литературы без ущерба для усвоения основного программного материала.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РИТОРИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА АУДИТОРИЮ

Колесникова Л.Н. (г. Орел, kolesnikova7@mail.ru)

Современный мир – это мир влияния. В нем процветает практика влияния на всех и каждого, в том числе и профессиональное воздействие преподавателя на аудиторию. Педагогическая профессия требует от преподавателя высокого уровня навыков убеждения, ибо он является *риторической личностью*, воздействующей своим *обаянием, словом и нравом - профессионализмом* [1]. Сегодня, в связи с демократизацией общества, для оптимального общения, воздействия и взаимодействия с аудиторией, преподавателю необходимо использовать принципы античной педагогической риторики: **«Учить, радовать, побуждать!»**. Аристотель разработал три аспекта убеждения – *источник, послание и эмоции аудитории*. Он рекомендовал оратору «подавать» себя как *хорошего человека* и учил *направлять эмоции на пользу дела*. Для этого преподавателю необходимо: 1. *Создать свой образ (имидж) успешного, знающего, любимого, уважаемого и обаятельного человека*, с кого можно брать пример. Человек склонен доверять тому, кто ему нравится. 2. *Создать благоприятный климат в аудитории*. 3. Для этого преподавателю надо *проявить свою любовь к аудитории и к предмету преподавания, заинтересовать студентов*, например: «Я рад(а) работать с вами! Я люблю русский язык! А хорошо ли мы его знаем?!». 4. *Побуждать к публичным выступлениям*, ибо они формируют риторическую культуру студента, формируют уверенность в своих силах, учат взаимодействовать с аудиторией, устраняют фобию общения. 5. *Развивать дух соревнования в группе*, использовать силу примера, технику «социальное доказательство»: «Иванов смог, и я смогу!». Это помогает *самоутверждению личности* в социуме. 6. Не скупиться на заслуженные *комплименты*, не упускать возможность похвалить студентов, побуждая их к совершенствованию. 7. Побуждать студентов к *самостоятельной, осмысленной работе*, ориентируя их на будущее вознаграждение, например, на зачет-«автомат».

Различные методики убеждения требуют от преподавателя высокой *нравственной ответственности* перед личностью студента и обществом.

ЛИТЕРАТУРА

Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры. Монография: В 3-х томах. – Орел: ОГУ, Орловский филиал ИОСО РАО, 2007. – 498 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НАУЧНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ: РИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Колесникова Н.И. (г. Новосибирск, nkolesnikova@mail.ru)

В последние десятилетия XX века объективной потребностью общества становится потребность в более высоком уровне развития общей и речевой культуры специалистов, умеющих общаться в различных коммуникативных сферах. В системе непрерывного образования (на предвузовском, вузовском и послевузовском этапах обучения) при получении любой специальности, смене профессии, повышении квалификации человек связан с научной сферой общения, поэтому важным аспектом формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения будущих специалистов всех направлений становится умение создавать научные тексты разных жанров. Важно уметь не только написать курсовую и бакалаврскую работу, статью и магистерскую диссертацию, но и выступить на научном семинаре, конференции, принять участие в обсуждении, дискуссии, аргументированно высказать собственное суждение, отстоять свою точку зрения.

Современная научная проза отличается разнообразием жанровых вариаций, порожденных устными и письменными формами научной речи, которые при всей своей специфичности тесно взаимосвязаны и благотворно влияют друг на друга. Созданный по всем правилам письменной нормы, текст нередко становится предметом дискуссии, устного обсуждения, в ходе которых его могут интерпретировать в соответствии с новыми взглядами и подходами к решению какой-либо проблемы, дополнить новыми фактами и аргументами, разложить на отдельные коммуникативные блоки, использовать их в новых сочетаниях, включить в новый контекст и пр. Большинство исследователей, лингвистов и методистов (И.Р. Гальперин, В.Г. Костомаров, Е.И. Мотина, В.В. Добровольская и др.), придерживаются точки зрения, что текст является порождением письменного варианта языка, а его устная форма (лекция, доклад) выступает как вторичное, производное образование. Многие коммуникативно значимые для обучающихся устные жанры (доклад, отчет, резюме, выступление на семинаре, научная дискуссия и т. п.) по своим языковым характеристикам ближе к письменной речи, чем к устной. Показателем культуры публичной речи для профессиональной аудитории является наличие у докладчика или лектора конспекта выступления, подготовленной электронной презентации (схем, графиков, таблиц),

размещения информации на специальных стендах или представления ее в виде раздаточного материала.

Успешному овладению устной научной речью способствует сформированная потребность в предварительном изложении устных выступлений на бумаге, так как навыки текстообразования целесообразно осваивать, обращаясь к письменной норме (устной формы кодифицированной речи, согласно исследованиям О.А. Лаптевой, не существует). Отсутствуют и лингвистические исследования, имеющие результатом четкое указание на отличительные особенности письменных и устных научных текстов (длина предложения; использование причастных оборотов, риторических вопросов, вводных конструкций, обращений, образных средств, указаний на переходы к следующей теме; особенности темо-рематического членения, проявление категории диалогичности и пр.).

Подготовка устного и письменного высказывания на научную тему требует одинаковых умений, связанных с выбором жанра выступления и его реализации в соответствии с социально одобренной типовой моделью, определением коммуникативного намерения адресанта, учетом типа адресата, соблюдением требований связности, цельности / целостности, логичности изложения, выбором жанрово-стилистических средств, оформлением метатекста, прогнозированием риторических впечатлений и пр. Для овладения каким-либо жанром студентам необходимо овладеть его типологической моделью, выступающей в качестве источника информации о новом жанре, позволяющей заранее представить его в полном объеме и прогнозировать его существенные особенности уже на этапе подготовки (например, модель реферата / доклада). Для реализации речевого замысла субъекту речи необходимо дать некий «компас движения по научному тексту», позволяющий построить проекцию текста в своем сознании. Общеизвестная межстилевая универсальная модель «введение – основная часть — заключение» не подходит для этих целей, так как, ввиду своей абстрактности, требует обязательного уточняющего, тематического «внутреннего» плана. Освоению различных типологических моделей научных жанров способствует междисциплинарная инвариантная модель научного жанра, опирающаяся на осознанную текстовую деятельность.

Мы предлагаем такую «межжанровую модель научного текста» – межжанровый, межпрофильный, обобщенный, абстрактный, контурный алгоритм, имеющий вербальную репрезентацию в жанрах, актуальных для вузовского, довузовского и послевузовского этапов обучения (реферат, тезисы доклада – доклад; курсовая и бакалаврская работы, магистерская диссертация – слово на защите и др.). В публичном выступлении освоение такой модели проходит на материале субжанров, модели которых содержат: 1) методологическую характеристику субжанра; 2) вербальные средства – «заготовки» языковых выражений, включающие в свой состав речевые клише в качестве связующих, оформляющих элементов (порядок

расположения речевых клише определенного субжанра преимущественно соответствует его структурно-композиционным особенностям), риторические элементы (приемы активизации внимания, воздействия, украшения речи); 3) текстовый образец.

РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ОСНОВЫ КУРСА

Константинова Л.А. (г. Тула, consta@tsu.tula.ru)

Учет многообразных факторов формирования современного специалиста определяет сегодняшнюю политику в сфере российского высшего профессионального образования. Отличительной чертой этой политики в вузах является актуализация роли языкового обучения, рассматриваемого в качестве неотъемлемого элемента общей и профессиональной культуры. Такой социальный заказ, а именно сращивание образования, науки и производства обусловил изменение приоритетов в системе преподавания – от «знаниецентристских» к «культуросообразным», вооружающих будущих специалистов, помимо специальных знаний, языковой, профессионально-коммуникативной и культурологической компетенциями.

В последнее время в программы высшей школы включено немало речеведческих дисциплин, среди которых особое место занимает «Русский язык и культура речи» – учебная дисциплина, изучаемая студентами различных нефилологических специальностей в самом начале их обучения в вузе. Данная дисциплина включает в себя два взаимосвязанных курса – лингвистический (русский язык) и речеведческий (культура речи). Преподавателям кафедр русского языка, преподающим курс «Русский язык и культура речи», необходимо решить важную задачу – разработать методику его преподавания, направленную на повышение речевой культуры студентов-нефилологов, будущих специалистов высшей квалификации.

Культура речи – важнейшая составная часть общей культуры личности, вместе с тем культура речи – это инструмент, средство, обеспечивающее профессиональное становление специалистов, особенно представителей, так называемых «профессий повышенной речевой ответственности». О культуре речи можно говорить только при условии владения нормами языка, ведь понятие нормы является стержнем, основным признаком литературного языка. Традиционно выделяются два уровня речевой культуры: речь правильная, грамотная, в основе которой лежит соблюдение всех норм современного языка, и речь «хорошая», т.е. ясная, точная, логичная, выразительная и уместная. Качества хорошей речи базируются на твердом фундаменте норм. Только полная уверенность

говорящего в том, что его речь правильна, дает ему возможность сосредоточиться не на словах, а на содержании своего высказывания. К сожалению, опыт работы кафедр русского языка в вузах показывает, что научно обоснованная система обучения студентов-нефилологов русскому языку, с одной стороны, и культуры речи, с другой, если не отсутствует совсем, то находится в стадии становления, что проявляется в противоречиях методологического, теоретического, нормативного, содержательного, организационного и методического планов. Так, в разных вузах (мы изучили рабочие планы и программы таких вузов, как РУДН, МГТУ им. Н.Э. Баумана, РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, МГТУ «Станкин», МАДИ (ТУ), ГУУ, НФ РХТУ им. Д. И. Менделеева, ТулГУ и др.) место дисциплины «Русский язык и культура речи» в системе учебного процесса и количество часов, отводимых на ее изучение, разное. Она может вестись и на первом, и на втором, ... и на пятом курсах; количество часов, отводимых на дисциплину, от 17 до 34; анализ инвариантных частей большинства программ зачастую демонстрирует ортологический подход к изучению дисциплины, вариантная же часть, как правило, определяется либо научными пристрастиями авторов (функциональные разновидности русского языка, характеристика устной/письменной форм речи, стилистика текста, риторический аспект и т.д.), либо филологической традицией построения курса. Все это создает значительные проблемы для определения содержания учебного процесса (получается, что преподаватели отдельно взятого вуза, ведущие предмет «Русский язык и культура речи», должны создавать собственные рабочие программы, учебные планы, пособия, методические рекомендации и т.д. и т.п.). Отсутствие единообразия в процессе и содержании учебного процесса создает определенные трудности для студентов, вступивших в период так называемого «свободного, непрерывного, продолженного образования», основным принципом которого является принцип свободы выбора основных параметров процесса обучения. Нельзя не согласиться с заведующим кафедрой русского языка МГТУ им. Н.Э. Баумана Романовой Н.Н., что «образование все больше превращается в сферу образовательных услуг, на которую в значительной мере распространяется действие законов рыночного регулирования (учет соотношения спроса и предложения, фактор конкуренции, маркетинговые операции и т.д.)» [3, с. 4].

Адресатом курса «Русский язык и культура речи» выступает молодая формирующаяся *языковая личность* со своим мировоззрением, индивидуальной когнитивной сферой, находящейся в стадии становления системой потребностей, мотивов, предпочтений и с индивидуальным жизненным опытом, в том числе и опытом познания языковых закономерностей.

Термин *языковая личность* принадлежит В.В. Виноградову, но впервые четкая формулировка этого понятия была представлена Г.И. Богиным,

который языковую личность рассматривал с точки зрения ее готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи [1, с. 11]. Ю.Н. Караулов в своем монографическом исследовании «Русский язык и языковая личность» значительно углубил толкование этого термина и охарактеризовал «языковую личность как:

- 1) сосредоточие и результат социальных законов;
- 2) продукт исторического развития этноса;
- 3) причину ее мотивационных predispositions, возникающих из взаимодействия биологических побуждений с социальными и физическими условиями;
- 4) создателя и пользователя знаковых, т.е. системно-структурных по своей природе образований» [2, с. 63-65].

Разрабатывая теоретические основы преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам-нефилологам, мы учитывали вышеизложенное и исходили из положения о коммуникативной функции языка как важнейшей функции в социологизации языковой личности, в формировании ее когнитивной сферы, освоении национальной картины мира.

Л. Витгенштейну, известному философу XX века, принадлежит очень интересное наблюдение: «Наш язык,— пишет он,— можно рассматривать как старинный город: лабиринт маленьких улочек и площадей, старых и новых домов, домов с пристройками разных эпох; все это окружено множеством новых районов с прямыми улицами регулярной планировки и стандартными домами». В этой метафоре язык предстает не сводом орфографических и пунктуационных правил, которые выдумали дидакты для единообразного оформления письменного высказывания, а как некая виртуальная реальность, то пространство, которое не только не соседствует с миром реальных вещей, а живет в нем, сосуществует вместе с нами и в нас, в нашем сознании, открывающем этот мир с первых моментов появления в нем.

Посредством языка транслируется национальная культура, мировидение народа и осознание им самого себя как некоего единства, общности, которая, в свою очередь, питает каждого гражданина, воспитывая в нем самостояние личности. Язык не только отражает образ мира, он сам становится для нас тем домом, в котором поселяется мир, «домом бытия» (по известному выражению Хайдеггера). Однако если мы зададим вопрос школьнику, что такое для него родной язык: дом бытия или свод правил, то, к величайшему нашему сожалению, услышим второе. Не будем сейчас задаваться вопросом, как не одно десятилетие существующая школьная методика преподавания русского языка и школьное планирование постепенно свернули словесность до заучивания правил чистописания. Писать грамотно – вещь обязательная для каждого носителя русского языка. Смиримся с тем фактом (если это вообще возможно!), что

правильно оформлять текст учат 11 лет, а результатом этого многолетнего труда становится огромное количество ошибок в диктанте и в самостоятельном монологическом высказывании каждого третьего русского человека, будь то письмо, конспект лекции, рекламное объявление или обращение к избирателям. Чтобы картина стала более благоприятной, надо изменить школьную концепцию линейного обучения языку: от правила – к упражнению – к письменному высказыванию. Мы должны учить не только грамотно писать, но и учить грамотно думать на родном языке, т.е. отбирать языковые формы для *сообщения* своих мыслей, учить общению – письменному и устному – в различных коммуникативных ситуациях, будь то личный, бытовой разговор или беседа на социально-культурные, научные темы.

Язык в сознании студента должен стать средством общения – это постулат, который сформулировали для себя преподаватели кафедры русского языка, создавая университетский курс «Русский язык и культура речи», главной концептуальной основой которого стала следующая установка – открыть язык как особую форму бытия человека, как средство сохранения, аккумуляции и передачи национального опыта, свойственного русскому этносу способа миропонимания. Такой образ родного языка открывается для многих студентов с неожиданной и удивительной стороны и предстает не в тех, заученных, затверженных, но плохо усвоенных формах, а как особая саморазвивающаяся динамическая система, служащая действительно универсальным средством общения и вбирающая в себя элементы этнической картины мира, организующая движение мысли человека и диктующая определенный алгоритм употребления языковых единиц в зависимости от ситуации общения, целей коммуникации, статусных позиций и отношений участвующих в общении.

В качестве основы прогностической модели педагогического взаимодействия при обучении студентов высшей школы родному языку и культуре речи мы использовали разработанную Ю.Н. Карауловым трехуровневую модель языковой личности, включающую *вербально-семантический* уровень организации языковой личности – уровень формирования умения идентифицировать высказывания или текст как продукт речевой деятельности; *лингвокогнитивный* уровень устройства языковой личности – уровень конструирования личностью собственного высказывания на основе тех знаний и представлений, которые сформированы в его когнитивном пространстве, а также на основе полученного ранее языкового знания и опыта; *прагматический (мотивационный)* уровень – уровень устройства (сформированности ЗУН) языковой личности. Подробное рассмотрение всех уровней данной модели не входит в задачу статьи. Но в соответствии с направленностью данной конференции хотелось бы остановиться на третьем, *прагматическом* уровне.

Некоторые ученые и методисты, такие как Ю.Н. Караулов, О.Л. Каменская, Р. И. Павиленис и др. (мы также относим себя к их числу) считают, что «коммуникативно-деятельностные потребности личности» реализуются через единицы *прагматического (мотивационного) уровня*, причем отношения между единицами прагматического (мотивационного) уровня задаются «условиями сферы общения, особенностями коммуникативной ситуации и исполняемых обучающимися коммуникативных ролей» [2, с. 53]. Эти отношения образуют свою сеть (сеть коммуникации в обществе), достаточно устойчивую и традиционную, и проследить ее в полном объеме представляется исключительно сложной задачей.

В соответствии с Государственным стандартом и Рабочей программой курса «Русский язык и культура речи», мы попытались выделить и сгруппировать единицы прагматического (мотивационного) уровня коммуникативно-деятельностных потребностей языковой личности в следующие четыре списка умений, взаимосвязанных и взаимообусловленных.

I. Совершенствование готовности к рецепции текстов социально-культурной направленности, а именно:

- умение воспринимать и перерабатывать информацию текста с опорой на ключевые слова и понятия;
- умение строить собственное монологическое высказывание социально-культурной тематики с опорой на прочитанный текст (блок текстов) с извлечением необходимой информации: ключевых положений, иллюстративного материала;
- умение придавать модальную окрашенность высказыванию.

II. Совершенствование готовности к рецепции научного текста (учебный, научно-популярный подстили), а именно:

A.

- совершенствование рецепции терминологической лексики (лексический аспект);
- совершенствование готовности к вычленению в тексте типовых функционально-грамматических моделей научного стиля (грамматический аспект);
- совершенствование умения тематического и композиционного структурирования текста;
- совершенствование умения оперировать различными блоками информации, содержащейся в тексте;
- совершенствование умения вычленять связующие элементы текста (логико-смысловой аспект);
- совершенствование стилистического и жанрового анализа текста (стилистический аспект).

Б. Совершенствование умения перерабатывать информацию текста-первоисточника – реферирование.

В. Формирование умения строить монологическое высказывание научной направленности различной содержательной и композиционной структуры с использованием адекватных функционально-грамматических моделей научного стиля.

III. Совершенствование готовности к продуцированию текстов официально-делового стиля разных жанров, включающее совершенствование умения:

- определять коммуникативные роли в условиях официального общения;
- определять жанровый тип текста в зависимости от условий коммуникации (сферы речевой деятельности, коммуникативной позиции, цели);
- отбирать языковые клише, адекватные жанру текста;
- использовать грамматически и стилистически правильно служебные части речи (предлоги).

IV. Совершенствование готовности к публичному выступлению. Учащиеся должны уметь:

- из логических посылов строить логически верное умозаключение;
- выделять типологические признаки объекта, давать адекватное определение;
- формулировать в виде тезисов содержание будущего выступления;
- использовать риторические фигуры;
- анализировать коммуникативную ситуацию, создавать образ адресата;
- проводить композиционный анализ публичной речи;
- проводить стилистический анализ публичной речи;
- самостоятельно строить монологическое выступление на заданную тему.

Средством формирования необходимых умений и навыков каждой группы коммуникативно-деятельностных потребностей выступает разработанная система упражнений. Таким образом, можно сказать, что работа по развитию языковой способности предполагает продвижение индивида от этапа выполнения заданий на анализ, дифференциацию, обобщение, абстрагирование, классификацию данных (готовых) языковых фактов; заданий на трансформацию языкового материала (его редактирование, изложение) к этапу конструирования (словотворчество, написание текстов разных жанров, насыщенных образными, экспрессивными средствами родного языка) и, наконец, к этапу объяснения роли использованных в тексте языковых средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 1984.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
3. Романова Н.Н. Лингводидактическая система коммуникативно-профессиональной подготовки специалиста в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.

РИТОРИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЖАНРА КОММЕНТАРИЯ К

ТЕКСТАМ ИНТЕРНЕТ-БЛОГА ПРЕЗИДЕНТА РФ Д.А. МЕДВЕДЕВА⁵

*Крижановская Е.М. (г. Пермь, krizh@psu.ru;
afanasev@perm.ru)*

В настоящее время для большинства специалистов-гуманитариев становится совершенно очевидным, что наиболее полное и адекватное описание политического дискурса как объекта междисциплинарных исследований не может быть осуществлено без привлечения методов целого комплекса современных филологических дисциплин, таких как когнитивная лингвистика, психолингвистика, социолингвистика, лингвокультурология, лингвистика текста, риторика, культура речи и др. Изучение политического дискурса в риторическом аспекте представляется одним из важных направлений исследований, тем более что это диктуется и современным состоянием самого объекта изучения, ибо «новый политический язык характеризуется стремлением к индивидуальному стилю, отличается экспрессивностью, а также яркостью, граничащей с карнавальностью, и раскрепощенностью, находящейся на рубеже со вседозволенностью и политическим хамством» [6, с. 26].

Актуальность нашего исследования обусловлена также и материалом анализа, в качестве которого выступает российский политический дискурс в интернет-коммуникации. Широко известно, что изучению политической коммуникации в риторическом аспекте посвящены работы А.Н. Баранова и Ю.Н. Караулова, Р. Водак, Д.Б. Гудкова, Т.Н. Колокольцевой, Н.А. Купиной, А.К. Михальской, О.Н. Паршиной, А.П. Чудинова и мн. др., в то время как соответствующие исследования политической интернет-коммуникации, по-видимому, до сих пор еще не проводились. В связи со сказанным выше в данной статье предпринята попытка проанализировать в риторическом аспекте тексты комментариев к интернет-блогу Президента РФ Д.А. Медведева. Следует отметить, что материал исследования был получен методом случайной выборки из всего массива комментариев данного блога⁶.

Прежде всего отметим, что видеоблог Президента РФ Д.А. Медведева представляет собой веб-сайт, основное содержание которого составляют регулярно добавляемые записи, изображения и мультимедийные материалы, посвященные актуальным проблемам внутренней и внешней политики России. Исходя из классификаций, представленных на сайте Википедии, популярной электронной энциклопедии (<http://ru.wikipedia>), видеоблог Президента России,

⁵ Исследование выполнено при поддержке РГНФ (грант № 09-04-82408а/У).

⁶ Типичность и частотность комментариев, попавших в выборку, были проверены на всем массиве данных, и потому мы считаем свой материал представительным.

базирующийся на технической основе блог-службы LiveJournal (<http://www.livejournal.com>), можно охарактеризовать по тематической ориентации как интернет-блог политической направленности. «Сетевой журнал» (или интернет-дневник) Д.А. Медведева – это контентный блог, т.е. блог, публикующий первичный авторский контент – краткие извлечения из публичных выступлений и интервью Президента Российской Федерации. По автору (авторам) данный блог является коллективным, или социальным, так как ведется группой лиц по правилам, определяемым владельцем.

Из правил, сформулированных в президентском блоге, особо выделим те, которые непосредственно связаны с культурой интернет-общения в целом и соблюдением норм русского языка и правил оформления текстов в частности. Так, авторов комментариев к текстам анализируемого интернет-блога предупреждают в первую очередь о необходимости создания комментариев на русском языке, о недопустимости использования в текстах нецензурной лексики, а также оскорблений и угроз в адрес других участников обсуждения. Авторы комментариев к блогу Д.А. Медведева просят создавать грамотные тексты на русском языке, так как «комментарии, в которых проявляется неуважение к русскому языку, пренебрежение его правилами и нормами, блокируются вне зависимости от содержания» [4]. Наконец, авторов текстов предупреждают о том, что все комментарии проходят премодерацию, или контроль (в ряде случаев – редактирование) перед публикацией.

Несмотря на достаточно строгие правила оформления текстов комментариев, сетевой дневник Президента РФ следует признать весьма популярным сайтом, вероятно, во многом благодаря тому, что он позволяет русскоязычным пользователям не только относительно безопасно выражать собственное мнение по политическим вопросам, но и потому, что авторы комментариев надеются на то, что их мнение может быть воспринято главой государства или высшими чиновниками практически «без посредников». Вместе с тем правила президентского видеоблога не запрещают авторам комментариев выражать свое мнение по тем или иным политическим проблемам, используя творческие возможности употребления современного русского языка, его богатейшие стилистические ресурсы и риторические средства, описание которых является целью данной статьи.

В литературе, отражающей риторическую проблематику, принято подразделять речевые средства изобразительности (выразительности) на 2 большие группы: на *собственно речевые средства усиления изобразительности* и *специальные средства усиления изобразительности*. Речевые средства изобразительности активно используются носителями языка в повседневной жизни, и в данной статье они обсуждаться не будут.

Вслед за Г.Г. Хазагеровым и И.Б. Лобановым к *специальным средствам усиления изобразительности* мы относим традиционные для риторики тропы и фигуры речи.

Анализ текстов комментариев к видеоблогу Д.А. Медведева позволил выдвинуть следующую гипотезу: целенаправленное использование авторами риторических средств служит не только наиболее эффективному выражению их интенций, но и оказанию программируемого эмоционального воздействия на потенциальных читателей данного интернет-блога (в первую очередь – на Президента РФ Д.А. Медведева). В процессе изучения текстов комментариев к названному видеоблогу были выявлены следующие тропы и фигуры: метафора, гипербола, эпитет, издѣвка, ирония, сравнение, антитеза, градация, вопросно-ответный ход, риторический вопрос, риторическое восклицание, прием синтаксического параллелизма, фигура уступки (концессия), прием введения в авторский текст вымышленной или доработанной автором речи (сермоцинация), парцелляция и другие. Ниже будут проанализированы только некоторые риторические фигуры, так как рассмотреть все риторические средства в рамках одной статьи не представляется возможным. Так, наиболее частотными риторическими приемами жанра комментария к блогу политика являются *риторические вопросы* и *риторические восклицания*. Высокая частота употребления этих средств диалогизации монологической речи в тексте комментария обусловлена функцией привлечения внимания адресата к какому-либо важному фрагменту текста автора и тем, что эти средства максимально приспособлены для выражения эмоционального авторского отношения к обсуждаемой проблеме. Это хорошо согласуется с мнением Н. Курчаковой, приводящей данные исследования Б. Нарди, относительно того, что «именно возможность выплеснуть эмоции «перед публикой» и является одной из притягательных сил дневников. ...Поэтому чаще в дневниках можно встретить отрицательные эмоции, чем положительные: видимо, авторы получают больше отклика на такие эмоции» [1, с. 172]. Вместе с тем следует принять во внимание и то, что тексты комментариев данного интернет-блога обращены в первую очередь к Президенту РФ и являются едва ли не единственной легитимной возможностью публичной критики его деятельности частными лицами. В качестве иллюстраций могут служить следующие текстовые фрагменты из комментариев, в которых реализованы риторические вопросы и восклицания (авторские орфография и пунктуация сохранены):

а) *«В одну из задач Вы ставите развитие предпринимательства, но в то же время разрабатывается закон о повышении уставного капитала ООО до 1 млн.рублей – это же просто убийство всего малого бизнеса!!!! А в некоторых европейских странах (Франция, Германия) уставной капитал составляет от 1 евро!!! Как можно говорить о целенаправленной поддержке бизнеса, когда такими действиями он*

просто убивается!? (delphinspb, Санкт-Петербург 26 мая 2009 09:18); б) *И опять ни слова о помощи матерям-одиночкам... Демографию надо повышать, как мы слышим, а на какие средства – об этом ни слова!! Ну и как рожать женщинам прикажете?* (Наталья, Московская область 26 мая 2009 16:15); в) *...И еще одно предложение: Каждому депутату по колхозу. Как работать будут, так и кормиться. А гос. зарплаты убрать и учредить премии за нужные законы, и не каждому, чтобы стимул было хорошо работать. У ВАС что, воли не хватает кулаком по столу, да и разогнать дармоедов? А кого-то и в кутузку... Проявите волю! Народ хочет работать!»* (kviatk, Красноярский край 2 июня 2009 15:59).

Приведенные текстовые иллюстрации показывают, что риторические вопросы и восклицания в жанре комментария служат не только для привлечения внимания других участников дискуссии, но и для выражения авторских чувств недоумения (фрагмент б), озлобленности или негодования (фрагменты а и в). Из данных фрагментов видно, что нередко негативные эмоции буквально захлестывают авторов комментариев, и тогда автор текста имитирует крик при помощи увеличения количества восклицательных знаков в конце строки (фрагмент а) или, забывая об этике общения с вышестоящим официальным лицом, начинает отдавать ему категорические приказания (фрагмент в). Риторические вопросы используются в текстах комментариев и для непрямой коммуникации, когда «говорящий по каким-то причинам не может или не хочет высказать мысль прямо, хотя и нуждается в том, чтобы аудитория поняла, что он хочет сказать» [5, с. 241].

Другим наиболее частотным риторическим приемом текстов комментариев к блогу Президента РФ выступает *антитеза*. Как известно, антитеза представляет собой «стилистический прием усиления выразительности за счет резкого противопоставления, контраста понятий и образов» [2, с. 18]. В анализируемых текстах были выделены следующие типы смысловых противопоставлений: «на словах – на деле», «в официальном документе – на деле» (т.е. де юре – де факто), «в центральных районах России – на периферии», «у них (в мире, за границей) – у нас (в России)», «рядовые граждане России – правительство РФ», «рядовые граждане – чиновники», «они (граждане Китая) – мы (граждане России)», «жить – выживать», «в советское время – сейчас» и др., например:

а) *«Третья задача – экономия бюджетных средств. Во времена застоя численность Федеральных чиновников – около семисот тысяч с учетом всех союзных республик, сейчас федеральный аппарат по разным источникам раздут до полутора миллионов, каждый год создается какое-нибудь новое ведомство* (Mark, Свердловская область 17 августа 2009 06:52); б) *Здравствуйте, с 1-го июля по всей России закрываются все казино и игорные заведения и делается это как бы на благо всех*

страждущих проигратся. ...Ведь давно общеизвестно везде – кроме России, что запретами ни одну проблему не решишь, а только породишь несколько новых. В Голландии очень распространены игры, даже на работе в перерыве на обед, открыто играют в покер» (Nikolaj, Нидерланды 10 июня 2009 14:33).

По-видимому, прием сопоставления противоположных явлений, действий, образов служит достаточно ярким и понятным способом показать абсурдность, неправомерность, с точки зрения автора комментария, сложившейся негативной общественно-политической ситуации и тем самым внушить предполагаемому адресату мысль о необходимости ее изменения.

Риторическую *фигуру уступки (концессии)* в анализируемых текстах можно определить и как риторический прием установления эмоционального контакта с адресатом, и как своеобразный «пусковой механизм» развертывания многих текстов комментариев к интернет-блогу Д.А. Медведева, и как типичный способ реализации авторской интенции критики действий Президента и Правительства РФ. Классической формой фигуры уступки является фраза «Да, вы правы, но...». Анализ материала исследования показывает, что именно при помощи данной риторической фигуры авторы обычно начинают свои комментарии, например:

а) *«Все это прекрасно, но как-то уже не верится в хорошее, это во-первых. (Alsi, Ростовская область, 26 мая 2009 16:50); б) Добрый вечер, Дмитрий Анатольевич и всем, кто находится на этом блоге. Все задачи хороши, но трудно решаемы и сложно реализуемы» (Куц Мира, Московская область 27 мая 2009 21:30).*

Из представленных фрагментов (они являются первыми абзацами текстов), видно, что концессия служит в качестве одного из приемлемых способов выражения несогласия, полемизирования с официальной точкой зрения, а также в качестве способа выражения недоверия к декларируемым намерениям Президента и Правительства Российской Федерации. Кроме того, фигура уступки позволяет авторам осуществлять дальнейшее смысловое развертывание текста.

Еще одним из самых распространенных риторических средств текстов комментариев к президентскому видеоблогу является прием *введения в авторский текст вымышленной или доработанной автором речи (сермоцинации)*. Этот прием, представляющий собой включение в текст комментария «прямой речи», выдуманной или восстановленной автором, необходим для того, «чтобы слушатель вместе с оратором представил, что и как могло бы быть сказано в той или иной ситуации» [3, с. 242]. Использование сермоцинации способствует как диалогизации монологической речи автора, так и убеждению других участников дискуссии. Примечательно, что чаще всего вымышленную речь авторы «произносят» от имени Президента Российской Федерации Д.А. Медведева,

членов Правительства, российских чиновников, прокуратуры РФ, т.е. от имени учреждений и лиц, наделенных значительными властными полномочиями. Возможно, таким образом авторы комментариев пытаются призвать названных физических лиц и государственные структуры прислушаться к мнению «простого человека» и попытаться принять его точку зрения. На наш взгляд, серmocинацию выполняет в тексте также перспективную функцию, позволяет автору предвидеть возможные варианты развития ситуации, как, например, в следующем фрагменте:

«Почему, вместо строительства развязок и мостов вместо переездов, обходов город и «расшиития» иных узких мест, могущих в какой-то степени нормализовать транспортную ситуацию в Московском регионе, предлагается, да и усилиями ряда чиновников уже реализуется, этот мегопроект? А потом, когда ситуация лучше не станет, прикинуться дурачками»: ну мол старались же, да вот не получилось, но ведь хотели же чтоб лучше, да... мол как всегда» (Анатолий, Москва 27 мая 2009 20:42).

В заключение еще раз отметим, что, на наш взгляд, специальные средства усиления изобразительности жанра комментария к текстам интернет-блога Президента РФ Д.А. Медведева используются авторами как для выражения собственного эмоционального отношения к социально-политическим проблемам современного российского общества, так и для оказания программируемого воздействия на адресата (в первую очередь – на Д.А. Медведева). Очевидно, что в условиях функционирования официального (или близкого к нему) регистра интернет-коммуникации текст авторского комментария к блогу Президента РФ характеризуется соответствием нормам русского литературного языка и тем самым отличается от некоторых других форм интернет-общения (чатов, форумов и др.). Однако по уровню экспрессивности рассмотренные комментарии, вероятно, не противопоставлены другим жанрам интернет-коммуникации, но этот вопрос требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курчакова, Н. Особенности выражения эмоций в виртуальных дневниках [электронный документ] URL: <http://volokhonsky.ru/internet/kuchakova2.pdf> (дата обращения: 20.10.2009).
2. Матвеева, Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика [Текст] / Т.В. Матвеева. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 432 с.
3. Михальская, А.К. Основы риторики: Мысль и слово [Текст] / Учеб. пособие для учащихся 10–11 кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
4. Правила блога Президента РФ [электронный документ] URL: <http://blog.kremlin.ru/> (дата обращения: 22.09.2009).
5. Хазагеров, Г.Г., Лобанов, И.Б. Риторика [Текст] / Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
6. Чудинов, А.П. Политическая лингвистика [Текст] / 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 256 с.

РИТОРИКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ (Латвия)

Кудоярова Т.В. (г. Москва, kudoyashik@rambler.ru)

Риторика в качестве учебного предмета изучалась в школах России XIX века, однако как в советские годы, так и в настоящее время в российских общеобразовательных школах этот курс не входит в обязательную программу. Место риторики в школьных программах заняли уроки развития речи. В то же время большое внимание уделяется стилистике, культуре речи, правилам построения текстов различных видов, жанрам речи и др.

После распада Союза в каждом из независимых государств СНГ и Балтии стали разрабатываться новые программы по русскому языку и литературе с учетом изменения статуса и условий функционирования русского языка, а также в соответствии с социальным заказом общества на современном этапе его развития. При этом в некоторых школах был вновь введен в программу предмет риторики. Этот вопрос представляет интерес для русистов, однако мало изучен. Нами была проведена работа по исследованию особенностей содержания 23-х государственных программ и 5-ти общеобязательных стандартов из 11-ти стран ближнего зарубежья (Азербайджан, Армения, Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Молдова, Таджикистан, Украина, Латвия, Литва, Эстония) [1]. Риторика предусмотрена лишь в одной украинской школьной программе и в проекте латвийского стандарта по русскому языку и литературе (интегрированный курс) для школ национальных меньшинств, в которых русский язык изучается как родной. Целью обучения в общеобразовательном стандарте Латвии (который должен был быть введен в действие в 2007 году) является совершенствование компетенции старшеклассников в области родного языка и родной литературы как средства духовного и интеллектуального саморазвития и самореализации личности в поликультурном европейском сообществе [2]. Общими задачами обучения являются следующие:

- владение способами понимания литературного произведения, риторикой и языковой деятельностью для успешного участия в процессах художественной и нехудожественной коммуникации;
- развитие способности участвовать в межкультурном диалоге на основе понимания общности национальных и мировых эстетических принципов построения художественных и нехудожественных текстов;
- освоение художественного многообразия литературных произведений, стилистики и культуры использования языка для творческого развития традиций родной словесности в условиях диаспоры.

Целью изучения риторики является обеспечение той части программы, которая способствует формированию культурно-

коммуникативной и межкультурной компетенций. Под культурно-коммуникативной компетенцией понимается способность старшеклассников участвовать в процессе художественной и нехудожественной коммуникации, опираясь на системное представление о художественном произведении и знание основ риторики как науки об успешной коммуникации. При этом в задачи изучения риторики входит следующее: учащийся произносит информативные, аргументированные, агитационные и торжественные публичные речи на основе знания основ риторики; творчески использует знание основ риторики и речевого этикета в ситуациях дружеской и деловой беседы, разговора по телефону, дискуссии и т.п.; развивает индивидуальный стиль общения на основе знания основ риторики. В содержание предмета риторики входит классическая риторика и ее основные разделы, современная риторика как искусство успешной коммуникации; риторика публичного выступления; риторика диалогической речи (деловые беседы, переговоры, дискуссии); речевой этикет; культура невербальной коммуникации; современные формы коммуникации (Интернет, SMS, разговор по мобильному телефону); индивидуальный стиль общения.

Под межкультурной компетенцией понимается способность старшеклассников участвовать в межкультурном общении, учитывая общность и специфику национальных культурно-речевых традиций и идеалов. При этом задачей изучения риторики является обеспечение участия учащегося в ситуации межкультурного диалога, учитывая принципы коммуникативного сотрудничества, общечеловеческих риторических идеалов, а также национальных особенностей вербального и невербального поведения. Содержанием предмета риторики является нижеследующее: общекультурный характер основ риторики; принципы коммуникативного сотрудничества, национальный характер и особенности вербального и невербального поведения; национальный речевой идеал.

Из приведенных нами данных следует, что в отдельных странах постсоветского зарубежья, в частности, в Латвии, риторике отводят видное место при обучении русскому языку и литературе в школах национальных меньшинств, в которых учатся не только этнические русские, но и другие русскоязычные дети (украинцы, поляки, евреи и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудоярова Т.В. Русский язык в современной образовательной среде стран СНГ и Балтии. Дисс. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2009, 318с.
2. Masākumtautību valoda in literature. (Стандарт среднего образования по русскому языку и родной литературе для русскоязычных школ. Проект. Рига, 2007. 19с.

АВТОРСКИЕ ДЕКЛАРАЦИИ В ПРЕДИСЛОВИЯХ К ЛАТИНСКИМ РУКОПИСНЫМ РИТОРИКАМ В РОССИИ XVIII ВЕКА

В XVIII веке в российских духовных учебных заведениях существовала традиция преподавания риторики на латинском языке. Как отмечает В.И. Аннушкин, составивший каталог рукописных риторик, хранящихся в фондах российских библиотек, «роль латинских риторик в филологическом образовании XVII-XVIII вв. не оценена в должной мере, как и роль латинского языка в истории русской филологической школы» [1, с.80].

Значительное количество латинских рукописных риторик хранится в настоящее время в отделах рукописей крупных научных библиотек и ждёт своего исследователя. Перевод этих текстов на русский язык, изучение их в контексте европейской и русской риторической традиции представляет большой научный интерес.

Как правило, преподаватель риторики составлял для учебных нужд собственное рукописное руководство. Насколько оригинальны эти руководства? В чём своеобразие каждого из них? Как воплощался в них известный античный принцип *propterea communia dicere* («по-своему сказать общеизвестное»)?

Своеобразие латинских рукописных учебников рассмотрим на примере предисловий к некоторым из них. Предисловия, выполняющие функцию своеобразных авторских деклараций, содержат, как правило, обращение-напутствие к читателю, часто включают и беглый обзор содержания книги, позволяя, таким образом, получить о ней первое впечатление.

Рассмотрим предисловие к курсу лекций по риторике, читанному в Нижегородской семинарии в 1766 году при нижегородском архиепископе Феофане Чарнуцком (РГБ, ф. 312, № 78).

Примечательна уже первая фраза предисловия к книге: «Ораторскую книжку вам в помощь предлагаю, милейшие юноши, в которой вы не увидите ничего нового, ничего моего, кроме добавленного и внесённого из предписаний какого-либо автора» [3, л. 2]. Таким образом, автор считает достоинством своего руководства отсутствие каких-либо новаций, подчёркивает, что все содержащиеся в книге предписания взяты из авторитетных источников.

Далее автор упоминает об относительно недавнем появлении на русской земле общественных наук (*publica studia*), к которым он относит и риторику, выражает уверенность в их грядущем расцвете: «... недавно ведь в нашей стране и особенно в этом городе начали пускать корни общественные науки, выпускать из ствола ветви, буйно разрастаться листьями и плодами. И хотя они ещё не достигли зрелости, будет всё же время, когда с благословением и помощью Господа, трудами учителей и учеников они восторжествуют... Однако никто не осудит нас, если после

стольких испытаний и разработки ораторских предписаний выдающихся авторов мы соберём то, что послужит для нужд учащейся молодёжи и красноречия взрослых мужей. И да не скажет кто-либо этот стих Горация: хвалит-де всякий продавец свой товар» [3, л. 2].

Выше в предисловии автор использовал ещё одну цитату, и так же с целью опровержения заключённой в ней мысли. Ссылаясь на некоего сатирика, он тут же оспаривает его слова: «И пусть не знаю, кто из сатириков нападает равным образом на философов и на ораторов в неуместной пословице, якобы их книжками и тетрадями можно не только Евфрат и Дунай, но и сам Океан запрудить... Такой насмешки мы от разумных людей опасаться не должны» [3, л. 2].

Следует отметить, что первую страницу предисловия автор счёл нужным перевести на русский язык, очевидно, для того, чтобы благонадёжность книги была очевидна для каждого, взявшего её в руки.

Предисловие позволяет составить портрет автора риторики – очевидно, это человек, остроумный, ироничный, эрудированный, с некоторым лукавством подчёркивающий свою незначительность.

Для сравнения рассмотрим ещё одно руководство – риторику, составленную в Рязанской семинарии под руководством Палладия, епископа Рязанского и Муромского, в 1759 г. (РГБ, ф. 194, № 43).

В предисловии автор риторики обращается к своим читателям: «Благородные риторы! Услаждайте же свои души этим благоуханием, погружайтесь всем вашим сердцем в это почётнейшее искусство, к входу в которое вы приближаетесь счастливым шагом! Исследуйте и изучайте тщательно и неутомимо его предписания, чтобы вы смогли хорошо, красиво и много (*bene, ornate et copiose*) говорить, к этому призывает вас родина, умоляет о словесных состязаниях часто сражающаяся с ересями Церковь, сам Господь вашим лучшим стремлениям благоволит, признаёт их и обещает вам свою поддержку. Я иду, куда меня ведёт славный путь, напрягаю все силы, чтобы стать вождём: в противном случае буду заботиться о том, чтобы стать соратником, облегчающим труды» [2, л. 2].

Обращает на себя внимание различие стиля – он возвышенный, торжественный, немного высокопарный. Следует отметить искусное использование градации: хорошо, красиво и много (обильно) говорить призывает родина, умоляет Церковь, и (внутри ещё одна градация) этим стремлениям сам Господь благоволит, признаёт их и обещает свою поддержку.

Автор не расположен шутить со своими читателями. Он относится к ним совершенно серьёзно, именуя «благородными риторами». Интересно, что завершается предисловие сдержанным самоумалением: автор риторики готов, если не получится стать для своих читателей вождём на пути изучения риторики, на более скромную роль соратника, помощника.

Интересна для анализа и риторика 1727-1728 гг., дошедшая в одном

сборнике с «Поэтикой» 1726 г. (РГБ, ф. 299, № 603). Как свидетельствуют записи владельца, принадлежала она студенту Славяно-греко-латинской академии Петру Гребенскому. Название книги: «*Viridarium Excellentissima Artis Oratoriaе...*» («Превосходнейший сад искусства оратории»).

Сравнение с садом выдерживается в пространном вступлении: «Мы вступаем в сад, о ораторы, повторяю, в сад искусства оратории, на виду у всей вселенной цветущий, который услаждает не только взоры и любящие сердца, но и восприимчивые души смертных. Розы в этом саду соединяют красоту с горечью шипов, потому сплести из них венки всем сложно. Срывали в этом саду прелестные белоснежные лилии почитатели древней мудрости, которая заключена в знаменитейших книгах и даже в новые века, на невозделанной почве, радует умы юношей и старцев... Блеск этот приятен для царственных особ, красота эта желательна для триумфаторов, сияние это угодно и мило даже всем плебеем... Итак, направляйте в этот сад свой шаг и с радостным духом и открытым сердцем искореняйте лень и обрывайте шипы. Усиленно предаваться трудам и проливать пот пусть не будет нам в тягость. Ведь земля в этом саду отказывается приносить сладчайшие и обильные плоды, если не оросят её потом многочисленных трудов. Так пусть же счастливым и благоприятным будет для вас начало этого скромного труда и трижды благословенно Господом, ведь он есть начало и конец всех вещей, так и ваше начинание увенчает счастливейшим финалом» [4, л. 116].

Использование ключевого образа сада оправдано самим названием книги и вполне традиционно (соответствует греческому термину «антология» – цветник). Развёрнутая параллель с садом – яркий пример риторической амплификации.

В конце предисловия автор сообщает, из каких частей составлено его руководство: «Следуя схоластическому методу, мы решили разделить ширину и длину этого сада на три части. Первая часть содержит некоторые средства красноречия и лёгкие способы составления кратких речей. Вторая часть охватывает все предписания, необходимые как для церковного, так и для светского оратора. Третья часть – способы составления различных упражнений на универсальные темы...» [4, л. 117].

Разделение на части может показаться мало информативным и достаточно условным. Однако дальнейшее знакомство с текстом показывает, что структура книги вполне своеобразна. Так, в основе композиции первой части книги лежит система пронумерованных вопросов и ответов. Такая система позволила лаконично сформулировать основные принципы риторики и расположить их удобно для читателя.

Рассмотрев лишь некоторые рукописные риторические руководства, мы убедились в том, что они представляют собой чрезвычайно интересный материал для исследования. Даже знакомство с предисловиями к риторикам позволяет сделать вывод о своеобразии латинских рукописных

руководств и признать необходимость их перевода на русский язык и дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин, В.И. Русская риторика: исторический аспект: Учебное пособие [Текст]/ Владимир Аннушкин. – М.: Высшая школа, 2003. – 397 с. – ISBN 5-06-004534
2. Praecepta oratoria ex antiquis atque recentioribus auctoribus excerpta... – Рязань, 1759. – РГБ, ф. 194 (К.И. Невоструева), № 43. – 249 л.
3. Rhetorica, sive manuductionum ad eloquentiam liber ... – Нижний Новгород, 1766. – РГБ, ф. 312, № 78. – 95 л.
4. Viridarium Excellentissima Artis Oratoria... – Москва, 1727-1728. – РГБ, ф. 299, № 603. – Лл. 114-236.

РЕЧЕВОЙ ПОСТУПОК И КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ

Курцева З.И. (г. Москва, zikurts@gmail.com)

Речевой поступок (РП) [6] личности свидетельствует об уровне нравственной и речевой культуры человека. Умение строить корректное общение во многом основывается на вежливости, определяемой в словарях как моральное качество, характеризующее поведение человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой поведения и привычным способом обращения с окружающими. Категория вежливости в равной степени связана как с речевым поступком, так и с речевым этикетом и рассматривается исследователями-лингвистами как «социально-культурный компонент общения, отражаемый в языке/речи», как прагмалингвистическая категория [7, с. 61], как особая категория, «представляющая этический аспект акта коммуникации и позволяющая создать условия для успешного общения» [5, с. 257] и, наконец, как качество хорошей речи [8].

Н.И. Формановская отмечает, что вежливость как этическая категория предполагает соблюдение человеком внешних норм общения, выражение личного доброжелательного отношения к адресату, проявление искренности, а также «культурное притворство». Полагаем, последнее следует отнести к негативным речевым поступкам, так как, сохраняя вежливую тональность общения, говорящий неискренен, нечистосердечен, что не может, на наш взгляд, считаться позитивным РП. Однако так называемое «культурное притворство» приветствуется и даже рекомендуется использовать представителям определенных профессий сферы социальных услуг, которые обязаны соблюдать правила речевого этикета. Заметим, что в этом случае налицо речевое действие, а не речевой поступок.

Речевой жанр «притворство» исследователи соотносят с обманом, ложью, лестью, лицемерием, нередко этот РЖ используется в качестве манипулятивного средства. Так, Сабине Дённингхаус пишет: «Манипулятивный потенциал языка особенно четко проявляется на

политическом и идеологическом уровне, а также в экономической пропаганде. В зависимости от ситуации необходимо оценивать этот потенциал как отрицательно, так и положительно, т.к. он является важным элементом в процессе социализации человека, что доказывают исследования в области социобиологии, социопсихологии» [4, с. 205]. Заклучая свои размышления о РЖ *притворство*, Дённингхаус С. высказывает мысль, характеризующую современное состояние уровня культуры общения: «... сформулированные Г.П. Грайсом и Дж.Р. Серлем максимы – только теоретические и идеальные модели норм коммуникации, соблюдение которых в речевой «действительности» не является нормой. Напротив: скорее всего нормой является их *не-соблюдение*» [4, с. 213]. Действительно, нельзя не признать факт частого несоблюдения норм коммуникативного взаимодействия, однако постулировать данное явление считаем невозможным.

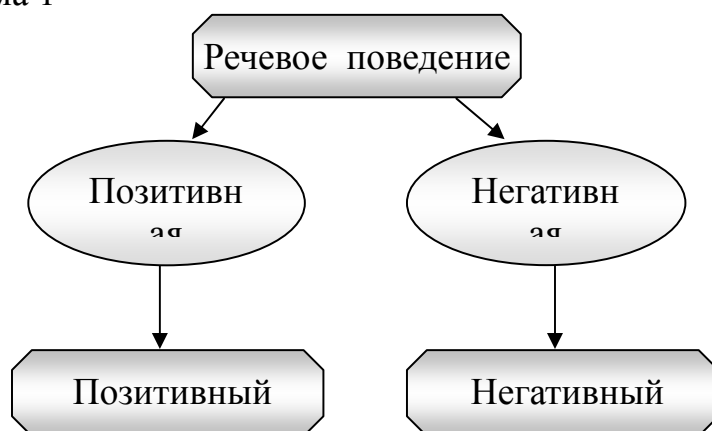
Браун и Левинсон, рассматривая универсалии вежливости, высказали «предположение о том, что все культуры обеспечивают говорящего двумя основными типами стратегий выражения импозиции, существующей в каждом коммуникативном акте» [цитата по 1, с. 122]: вежливость позитивная и вежливость негативная. *Позитивная вежливость* призвана обеспечить идентификацию собеседников как партнеров, объединенных общими интересами. Так, примером позитивной вежливости может служить ситуация затянувшегося ожидания опаздывающего партнера, когда говорящий прибегает к вежливой лжи, желая сохранить добрые отношения и построить эффективное речевое взаимодействие с собеседником. Или, желая показать принадлежность к конкретному сообществу и ориентируясь на конкретного адресата, говорящий может намеренно выбрать такие речевые стратегии и тактики, которые позволят ему в РП достичь желаемого результата (например, речевое поведение разведчика или родственника, скрывающего от близкого диагноз врача). Эту функцию, характерную для ритуалов, называют «обозначением «своих» и «отторжением «чужих» (К. Лоренц), или конативной функцией – функцией ориентации на адресата (Н.И. Формановская). Существуют определенные *тактики вежливости*: предупреждение негативной реакции адресата, возражение под видом согласия, категоричное возражение, высказывание отрицательной оценки под видом демонстрации уважения, категоричная оценка, отстранение оценки непосредственно от собеседника, признание возможной ошибочности своего мнения, признание права собеседника на свободное волеизъявление, предоставление свободы действий адресату при демонстрации своей позиции, оправдание нежелательных действий по отношению к адресату по независящим от говорящего причинам либо не находящимся в его компетенции [8, с. 185-186].

В речевом поступке категория вежливости играет особую роль, так

как иллокутивная сила вежливого коммуникативного акта позволяет снять агрессию собеседника, повлиять на позитивное взаимодействие партнеров по общению. Кроме того, категория вежливости, которая лежит в основе общей культуры личности, влияет на способность человека сдерживать негативные эмоции (ментальный речевой поступок).

Стратегия *негативной вежливости* подчеркивает автономность и независимость говорящего адресата. Наблюдения за реальным общением показывают, что есть такие коммуникативные ситуации, в которых вежливость имеет негативную смысловую наполненность. Например, использование в речевом поведении говорящего такта, любезности в качестве манипулятивных средств с целью отвлечь слушателя от истинной информации о предмете беседы. Существует мнение, что такт, вежливость не отличаются от манипуляции: «такт, по мнению Йокоямы О.Т., как и вежливость, по механизму не отличается от манипуляции, но употребляется для того, чтобы не произносить вслух то, что может быть неприятно для партнеров» [цитата по 3]. Полагаем, что определяющим в данном случае является *намерение* коммуниканта: быть вежливым и тактичным с целью манипуляции (негативный РП) или с целью некатегоричной оценки либо предупреждения негативной реакции адресата (позитивный РП) (схема 1).

Схема 1



Н.И. Формановская использует выражение «гипервежливость», имея в виду манерность, церемонность, слащавость, что, думаем, целесообразно отнести к негативной вежливости. Например, заискивающее восхваление партнера коммуникации ради собственной выгоды (чаще всего обращение нижестоящего к вышестоящему) рассматривается нами как негативный РП, хотя существует иное мнение: «угодливое восхваление ради достижения собственных интересов может принимать форму комплимента, но констатирует отсутствие истинного уважения к человеку и искреннего проявления симпатии» [5, с. 259]. В таком случае возникает вопрос, что есть комплимент и что – лесть? Нарочитая словесная вежливость нередко может невербально выражать агрессию по отношению к партнеру.

Г.Р. Шамьенова считает, что *нормы вежливости* с точки зрения их

исполнения могут быть *императивными* (требование быть уважительным, тактичным, великодушным, доброжелательным, внимательным, сдержанным в выражении негативных эмоций), *рекомендуемыми* (эти «требования характеризуют прежде всего самого говорящего как личность, а потом уже способствуют контактоподдержанию – быть понимающим, симпатизирующим, скромным в обнаружении собственных достоинств, следовать принятым данной общественной средой правилам поведения) и *факультативными*, которые «обусловлены логикой естественного живого общения в разных ситуациях, жанрах речи, целями взаимодействия» (требования быть одобряющим и соглашающимся) [8, с. 179-180]. Обозначенные нормы вежливости в зависимости от условий общения и коммуникативного намерения говорящего являются основой речевого поступка, позитивного или негативного.

В.Е. Гольдин абсолютно справедливо соотносит вежливость с достоинством личности, которое «нужно утверждать самому», зависит же становление этого качества «от личных моральных качеств человека, от того, на что направлены его действия в обществе, насколько все его поведение соответствует принятому в обществе представлению о достойном» [2, с. 42]. Поэтому категория вежливости не только способствует эффективному взаимодействию собеседников, но и напрямую связана с речевым поступком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицка А., Годдард К. Дискурс и культура [Текст] / Вежбицка А., Годдард К. // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2002. Вып. 3. – С. 118-156.
2. Гольдин В.Е. Речь и этикет: Кн. для внеклассного чтения учащихся 7-8 кл. [Текст] – М. : Просвещение, 1983. – 109 с.
3. Денисюк Е.В. Манипулятивное речевое воздействие: коммуникативно-прагматический аспект. Автореф. Дис. ... канд. филол. наук / Денисюк Е.В. [Текст] – Екатеринбург, 2004
4. Дённингхаус С. Под флагом искренности: лицемерие и лесть как специфические явления речевого жанра «притворство» [Текст] / С. Дённингхаус // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов : Изд-во Государственного учебно-научного центра «Колледж», 1999, С. 203–215.
5. Кормилицына М.А., Шамьенова Г.Р. Категория вежливости в оценочных речевых жанрах [Текст] / М.А. Кормилицына, Г.Р. Шамьенова // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов : Изд-во Государственного учебно-научного центра «Колледж», 1999. С. 257-266.
6. Курцева З.И. Речевой поступок как риторическая категория [Текст] / З.И. Курцева // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов: Материалы докладов участников XII Международной научной конференции по риторике (Москва, 29-31 января 2008 г.) / под ред. М.Р. Савовой, Ю.В. Щербининой. – М. : МПГУ, 2008. С. 193-197.
7. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н.И. Формановская [Текст] – М. : Институт русского языка им. А.С.Пушкина, 1998. – 292 с.
8. Шамьенова Г.Р. Вежливость как качество хорошей речи [Текст] / Г.Р. Шамьенова // Хорошая речь / О.Б. Сиротинина, Н.И. Кузнецова, Е.В. Дзякович и др.; Под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2001. – С. 179-197.

РИТОРИКА В ВУЗЕ: АСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ

Кязимов К. (г. Ленкорань, kkatran@mail.ru)

Возрождение риторики в высших учебных заведениях Азербайджана началось с конца 20 века, когда стало ясно, что люди нуждаются не просто в знаниях о языке, но и в знаниях, ориентированных на эффективное общение, в том числе профессиональное. Предметом нашего исследования является проблема обучения риторике и культуре речи в системе специального образования. Вопросы, связанные с организацией преподавания риторики в вузе, недостаточно разработаны, идёт процесс становления.

Курс «Культура речи» введён в общекультурный блок, а риторика изучается как курс по выбору, ведь именно этот предмет формирует профессиональную компетенцию и мастерство учителя. Ни одна наука, кроме риторики, не может учить композиции речи, стилистике речи, полемике, учить конкретным жанрам устной и письменной профессиональной речи. С риторической точки зрения, знание языка представляется как знание языковых текстов в их строении, а владение языком как умение изобретать содержание речи, располагать и выражать мысли, создавая и используя стилистические средства выразительности, запоминать, произносить и писать речь.

Основные задачи риторики в вузе: развить речевые умения и навыки студентов; подготовить их к публичным выступлениям, в учительской аудитории, перед родителями, используя целесообразные и необходимые жанры речи; сформировать знания о современной теории речи.

Большое внимание уделяется формированию специальных жанрово-стилистических умений (логико-аналитических, конструктивных, творческих): выделять отличительные признаки жанра; анализировать структурно-смысловые блоки жанров речи; определять целесообразность жанра в учебно-речевой ситуации; «моделировать» жанр, учитывая адресата; создать и произнести текст определённого жанра.

Считаем, что такой системный подход к профессиональной подготовке современного студента позволит повысить уровень его речевого мастерства.

РИТОРИКА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В КИТАЙСКИХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ: ПРИНЦИПЫ И СОДЕРЖАНИЕ

*Линь Мэй (Китай, г. Сиань,
Сианьский университет иностранных языков)*

Развитие навыков речевого общения всегда стоит в центре внимания преподавания русского языка как иностранного в китайских филологических вузах. Эффективная коммуникация требует наличия у участников совокупных и системных теоретических знаний и

практических навыков владения риторическими законами и правилами. В настоящее время во многих китайских филологических вузах осознают необходимость и важность ведения курса риторики на каждом этапе обучения русскому языку как иностранному, но существует еще ряд проблем: отсутствуют программы, методические пособия, отсутствует базовый учебник риторики для китайских студентов-русистов и под.. Самыми актуальными вопросами являются следующие: какие риторические знания нужны китайским студентам-русистам и как обучать?

Для того, чтобы определить предмет и методы преподавания риторики, полезно было бы сначала провести анализ аудитории данного курса. В настоящее время в Сианьском университете иностранных языков курс риторики ведется на первом курсе в магистратуре, куда учащиеся поступили после четырехлетнего обучения в бакалавриате и имеют соответствующие знания и навыки: они могут правильно выражать мысли в бытовых ситуациях общения, сознательно употребляя правила речевого этикета. Так как важно отметить, что риторика, являясь сугубо теоретической дисциплиной, включает такие разделы, как "Теория языковой личности", "Теория аргументации", "Неориторика" и под., насыщена специфичной терминологией, она до некоторой степени не отвечает методическим требованиям обучения данному предмету в китайских филологических вузах. Мы считаем, что курс риторики в китайской аудитории должен быть полу-лекционным и полу-практическим: "Обучение риторике предполагает два основных направления в занятиях: 1) изучение теории риторики, предлагаемое как комплекс историко-теоретических сведений; 2) упражнения в практической риторике, которые ставят цель развить риторические способности учащихся" (Аннушкин 2001: 5). Итак, с учетом двух направлений обучения и фоновых культурных знаний, в программу должны входить основные сведения о теории риторики. Это могут быть следующие разделы:

1. Понятие риторики. Объект, предмет и задачи этой дисциплины.
2. Соотношение античной риторики и русской риторики.
3. Исторические периоды развития русской риторики.
4. Исследование русской современной риторики в Китае (успехи, проблемы и перспективы).
5. Основные подходы и методы изучения русской риторики с целью выяснения ее национальной специфики и философского основания с межкультурной позиции.
6. Общая риторика (основные сведения). Изобретение. Композиция. Слововыражение. Запоминание. Произношение.
7. Общие места как источник образования речи.
8. Хрия как эффективный способ по расположению.
9. Частная риторика и правила речи в разных видах словесности.
10. Риторика как предмет обучения.

11. Общение. Виды общения. Речевое событие, речевая ситуация, речевой акт как основные единицы общения.

12. Вербальные и невербальные средства общения.

13. О коммуникативных неудачах.

Эти разделы позволяют студентам-русистам не только получить относительно полное представление о теории современной русской риторики, но и решить сложные проблемы в преподавании русского языка как иностранного. Опыт преподавания риторики в китайской аудитории показывает, что для китайских студентов-русистов имеет актуальное значение решение проблем *"Что сказать (писать)?"* и *"Как сказать (писать)?"*. Ответ на эти вопросы можно найти в разделах общей риторики: 1) изобретение; 2) расположение; 3) выражение. Среди них особенно важна **система общих мест**, с помощью которых происходит создание замысла и развитие содержания речи.

Для китайских студентов-русистов достаточно знакомиться со следующими видами общих мест: 1) определение, 2) целое - части, 3) род - вид, 4) свойства - качества - характеристика, 5) сравнение, 6) противоположность, 7) имя, 8) причина - следствие, 9) условие, 10) уступление, 11) время, 12) место, 13) пример, 14) свидетельство. Творческое использование общих мест как моделей создания речи способствует формированию личности говорящего (в данном случае китайского студента). Правда, в истории русской риторики было время критики технологии изобретения содержания речи по общим местам, но эти нападки адресованы "схоластическому и бездумному использованию общих мест как приемов создания текста-речи" (Аннушкин 2007: 139). На самом деле, система общих мест никогда не противопоставляла "смысловые модели" "новаторству в образовании речи". Например, в отличие от традиционного понятия "определение", риторическое определение, кроме правильности, "требуется новизны, неожиданности, привлекательности" (Аннушкин 2007: 144).

Другим важным риторическим элементом, который часто употреблен на занятиях «Развитие письменной речи», является **хрия**. «Хрия – это краткое рассуждение, модель доказательства тезиса (афоризма), в котором развитие мысли происходит в определенном порядке.» (Аннушкин 2007: 119) Хотя хрия в свое начало была классическим методом рассуждения и построения ораторского монолога, но в сегодняшние дни она тоже осталась значимой для образования и устной речи, и письменной. Обычно хрия состоит из 8 последовательных частей: приступ, определение, причина, опровержение, сравнение, пример, свидетельство и заключение. Опыт ведения курса «Развитие речи» показывает, что сознательно использовать хрию при построении речи существенно повышает речевые навыки у китайских студентов-русистов.

Учебные материалы по вышеизложенным разделам теории риторики

нетрудно находить во многих российских учебниках и учебных пособиях, но полезно было бы для китайских студентов-русистов включить сопоставительное описание современной русской риторики с китайской. Безусловно, что такое сопоставление помогает студента-русистам осознавать общее и разницу между этими двумя ветвями речеведческих наук, и далее понимать разные корни возникновения риторической культуры. Сопоставление могут вести на разных уровнях, например, истории развития, методов исследования, изобретения, расположения, выражения (фигур и троп) и т.д. Естественно, такая сопоставительная работа требует у преподавателей не только всестороннего знания о русской современной риторике, но и о отечественной.

Согласно В.И. Аннушкину, кроме теории риторики, следующие аспекты также должны включаться в организацию обучения: практикум по составлению речей и публичным выступлениям, техника речи, анализ выступлений образцовых и необразцовых ораторов, видеотренинг, и практикум является “наиболее важной частью занятий, показывающей реальную пользу занятий риторикой”(Аннушкин 2001: 23). Применительно к степени владения риторическими знаниями у китайских студентов-русистов, необходимо включить в программу эффективные упражнения для совершенствования коммуникативной компетенции учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И. Риторика. Сборник программ. - М., 2001.
2. Аннушкин В.И. Риторика. Вводный курс: учеб. пособие - М.: Флинта: Наука, 2007.
3. Аннушкин В.И. Риторика. Экспресс-курс: учеб. пособие. – М.: Флинта-Наука, 2007.

РУССКАЯ ОРФОЭПИЯ: НОРМА И ОТКЛОНЕНИЯ ОТ НЕЕ

Мамедова Тамилла Гасан гызы
(г. Баку, Бакинский славянский университет,
tamadovat@mail.ru)

Описанием произносительных норм каждого конкретного языка и русского в частности занимается орфоэпия. Ее назначением является установление единообразия в произношении с целью облегчения устной коммуникации между членами общества. Ту же цель преследует и свод правил о пользовании письменной речью, называемой орфографией. Но между орфоэпией и орфографией имеется существенная разница, обусловленная тем, как писал Л.В.Щерба, «... полтора-два миллиона, рассеянные по колоссальной территории, не могут говорить одинаково, а писать должны одинаково» [2, с. 56].

В области орфографии точно известно и время введения того или иного правила, и авторов их формулировок. Орфоэпические же правила складываются стихийно и не имеют авторов. Авторы орфоэпических словарных статей не являются создателями орфоэпических норм, они лишь

их интерпретируют, описывая то, что уже сложилось в устном общении человеческого коллектива. Их предписания относительно «правильности» звукового состава слов, а также орфоэпические рекомендации могут быть более или менее успешными и полезными только в меру того, насколько верно угадана и спрогнозирована ими заложенная в языковом сознании общества тенденция говорить так или иначе.

И орфоэпия, и орфография опираются на понятие *нормы*. О месте нормы в сосюрдовской дихотомии «язык – речь» так писал Э.Косериу: «Функциональный язык (язык, на котором можно говорить) – это система функциональных противопоставлений и нормальных реализаций, или, точнее, это система и норма. Система есть система возможностей, координат, которые указывают открытые и закрытые пути в речи, понятной данному коллективу, а норма, напротив, – это система обязательных реализаций, принятых в данном обществе и данной культуре. Норма соответствует не тому, что можно сказать, а тому, что уже сказано и что по традиции говорится в рассматриваемом обществе» [1, с. 174]. Лингвисты не раз отмечали, что важной и принципиальной проблемой является соотношение орфоэпии и орфографии, хотя в теоретическом плане эта проблема еще не имеет твердого «основания». При всей широте, если можно так выразиться, необозримости круга лиц, обслуживаемых орфографией, она все же опирается, прежде всего, на людей, владеющих орфоэпическими нормами. Однако эти нормы далеко не в полной степени кодифицированы, они допускают не достаточное количество вариантов. Поэтому упорядочение, совершенствование орфографии очень часто упирается в вопрос об упорядочении и более строгой кодификации орфоэпии. Может ли и в какой степени нормализация орфоэпии вторгнуться в самый язык, предполагая изменение фонемного или морфемного строения слова, или, наоборот, орфография – диктовать орфоэпическое произношение? Вероятнее всего, при достаточном учете тенденций развития языка некоторое – хотя и очень осторожное – «вторжение» орфографии в область устной речи, сделает более устойчивым один из орфоэпических вариантов. Из вышесказанного следует, что незнание правил грамматики и орфографии сказывается в первую очередь в устной речи, то есть в нарушении орфоэпической нормы.

Следует отметить, что необходимость четкого следования орфоэпическим правилам реально существует только для тех, чьи профессиональные обязанности связаны с «говорением» – это актеры, дикторы радио и телевидения. Для всех остальных «правильное» произношение – это результат их сознательного выбора, желания приобщиться к культуре речи. И они осуществляют свои намерения в первую очередь путем подражания тем, кто имеет социальный и культурный престиж в обществе. Отсюда, орфографическая норма является регламентирующей, а орфоэпическая – по преимуществу,

рекомендательной. Кроме того, если орфографии человек сознательно обучается и впоследствии может контролировать свои навыки письма, то орфоэпия усваивается путем подражания и действует главным образом в сфере фонетического автоматизма, почти не подконтрольном говорящему.

Сказанное хотелось бы подтвердить примерами звучащей речи с небольшими отклонениями от орфоэпической нормы, прослушанной и отобранной из различных каналов российского телевидения.

Очень часто в рекламных роликах для зарубежных фильмов звучат неправильно произнесенные фамилии голливудских актеров: *Анжели́на Джали́* вместо *Анжели́на Джо́ли*. Заимствованные слова, имена, фамилии в русском переводе должны сохранять произносительные варианты языка-источника. В передаче «Пусть говорят» (ОРТ) от 25.03.09 прозвучало «...*Лас-Анжелес...*» (вместо *Лос-Анжелес*), а также «Мы обошли около *сто* шестидесяти восьми клиник» (вместо *ста*). Во втором примере явное незнание склонения числительного *сто*. В передаче на НТВ «Следствие вели с Леонидом Каневским» от 27.03.09 – «...*выносят* в полиэтиленовых мешках...» (вместо *выносят* – глагол III лица, мн.ч., II спряжения имеет окончание *-ят*, а не *-ют*). В передаче «Особо опасен» (НТВ) от 28.03.09 из произнесенного главным психиатром России слышим: «Жертвами насильника становились женщины *в бигудях*» (бигуди – нескл. сущ., ср.р. и мн.ч.). В программе «Умницы и умники» (ОРТ) от 05.04.09 проректор по науке института политологии г. Москвы назвал язык русской молодежи и студентов «собачьим языком», приведя примеры: *тусовка, препод, универ* и др. Какой же это «собачий язык»? Это – так называемый *молодежный сленг*. Что же касается неологизма «собачий язык», то сравнение явно не в пользу понятия «язык» вообще, поскольку *язык* – средство коммуникации, при помощи которого люди общаются друг с другом, передают свои мысли, чувства, желания. Собаки же не говорят, они лают.

Приведенное же сравнение языка молодежи, таким образом, указывает на нарушение орфоэпической нормы с неудачным выбором обозначения современного молодежного произношения. И утверждение проректора в конце своего небольшого монолога «Наша молодежь говорит по-русски плохо и нехорошо» все-таки не соответствует истинному положению вещей.

В «Итоговой программе» по НТВ от 05.04.09 прозвучало из Красноярского края, пос. Мотыгино: «Надо жить там, где судьба тебя выбросила». Комментарии по данному примеру наверное не требуются.

К сожалению, рамки описываемого материала не дают возможности продолжить перечень примеров. Следует отметить, что практические орфоэпические справочники для работников радио и телевидения обычно не содержат сведений фонетического характера, ограничиваясь акцентуацией и грамматическими формами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. Вып. III. М., 1963.
2. Щерба Л.В. Безграмотность и ее причины // Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

ЭВОЛЮЦИЯ СОСТАВА ТОПОСОВ В РУССКИХ РИТОРИКАХ XVII - XIX ВВ.

Мамонтова М.Г. (г. Москва)

Начало развития топики как раздела классической риторики, изучающего топы или общие места, было положено в сочинении Аристотеля «Топика», посвященном изучению «диалектических мест» — приёмов аргументирования. Аристотель видел в топике источник для поиска способов убеждения относительно любой темы, то есть топики рассматривалась как средство, а аргументация — как результат использования этого средства. Аристотель подчёркивал, что все сюжеты, темы, объекты ораторского выступления имеют некоторое сходство и могут рассматриваться с общих точек зрения. Такое «сходство» может быть внутренним, исходящим из самого предмета - внутренние общие места, и внешним, исходящим из посторонних свидетельств — внешние общие места. Топосы отражают универсальную организацию человеческого мышления, то есть представляют собой набор категорий, которыми мыслит каждый человек.

В «Риторике» Аристотеля представлено около сорока моделей — 28 «надёжных» топов и 10 «ненадёжных», которые целесообразно использовать при составлении энтимем. Цицерон в «Топике» приводит 16 основных топов, которые, как и у Аристотеля, рассматриваются как виды доказательств. Это такие общие места, как «определение», «часть», «род», «вид», «сходство», «различие», «причина», «следствие», «сравнение», и др.

Первая русская «Риторика» 1620 г. построена очень своеобразно: хотя сама глава «Места или статьи общие» занимает мало места, но все описание частей композиции и разных родов речей ведётся через описание общих мест, которые названы «местами укрепления и развязания» - именно они составляют основное содержание первой книги «О изобретении дел». Так, для описания учебного рода речей находится шесть «началнейших мест или статей:

1. Что бы был.
2. Которые бы были части или образцы.
3. Которые дела.
4. Которые совершенства.
5. Которые соединения.
6. Которые сопротивляющиеся [2, с. 265]».

По мнению неизвестного автора, этими общими местами «описуется простой вопрос», а используются они «егда хотим и желаем о каковом

деле людей научити, чтоб те статьи в памяти были у нас, где бы удобно искати сначала дела, или которые бы с великаго или со многаго собрания дел собирати ужоже было и каковым урядством разделяти дела [1, с. 45]». Далее следует красочный пример составления речи на тему «что есть вера?», где автором использованы такие известные в современной терминологии топосы, как «определение», «свойства», «имя», «целое», «часть», «род», «вид»: «Вера есть произволение обетованию Божию, в нем же обещается нам милостив бытии для Христа... Вера есть едина некоторое движение разума или мысли зрящее на обещание, но разделяется то познание на разум и на волю, ими же и желает человек и принимает данное или обещанное добродейство и блаженство [1, с. 45 – 46]».

В труде первоучителя Славяно-Греко-Латинской академии Софрония Лихуда «О силе риторических» 1698 г. в главе «Об обретении или местех риторских» представлена несколько иная классификация «общих мест». Как и Аристотель, Лихуд выделяет внешние и внутренние места (топосы). Им (в переводе Козмы Афоноверского) предложены следующие названия топосов, составлявших «внутренние места» в теории изобретения идей:

- 1) определение;
- 2) исчисление частей (целое и части);
- 3) этимология, или ознаменование (объяснение имени);
- 4) сопряженные (объяснение слова через родственные слова одного корня);
- 5) роды и вид;
- 6) противные или противоположенные (противоположности и противоречия);
- 7) припряженные или обстояния (время, место, свойства):
 - а) припряженная вещи (место, время, одежда, содружение);
 - б) припряженная души (злобы и добродетели);
 - в) припряженная тела (красота, нелепость, сила и прочая);
- 8) предидущая (прежняя) и последующая;
- 9) противоборные;
- 10) вины (причины);
- 11) дела (следствия);
- 12) сравнение.

Вот как Софроний Лихуд поясняет внутренние места [1, с. 67 – 68]: **определение** есть «слово толкующее, что есть оное, о нем же беседуется»; **исчисление частей** «есть слово, им же некий род, или все на своя части разделяется»; **этимология или знаменование** «есть место, еже начало речений и ознаменование разсмотряет»; **сопряженные** «глаголются, яже от единого речения рождена суца... Яко чистота – от него же чистый»; **род** «содержит некое общо, яко же, наприклад, реши: ...дерево обдержит дуб и кедр»; **противные или противоположенные** «разнствуют между собою,

яко добродетель и злоба, белость и черность»; **припряженные или обстояния** «суть яже с вещию или делом сопряжена суть»; «**предидушая** суть яже нуждне бывают с **последующими**, в нем же разнствуют от последующих, яже последующая несопряжена суть нуждне со оными последующими, яко же в сем задании: возсия солнце нуждне предидет дню»; «**противоборная** глаголются, яже ниже известным правилом, ниже числом разнствуют, им же от противных и неуподобительных разделяются, наприклад: любит его, прочее ниже его повредил, ниже его обесчестил...»; **вина** «есть яже силою своею творит еже есть»; «**дела** суть и глаголются, яже родишася от вин, яко день есть дело солнца»; **сравнение** «есть егда сравниваются две или многия вещи с иною некою». В главе 9 Софроний Лихуд рассуждает о внешних местах, «о предсуждении или о законе (и уговоре прежде суда)». «Предсудие есть еже иногда разсмотрися, сиречь в суде и приносит оратор судиям образ, ему же да последует. Задание же от законов бывает, аще бы ритор показа, еже понуждается показати, яко требе есть бытии [1, с. 67 – 68]».

Эти данные, несомненно, были известны основателю русской научной риторики М.В.Ломоносову, который в «Кратком руководстве к красноречию» (1747 г.) выделял следующие «общие места риторические» (в части I главы первой «О изобретении вообще»): 1) род и вид; 2) целое и части; 3) свойства материальные; 4) свойства жизненные; 5) имя; 6) действия и страдания; 7) место; 8) время; 9) происхождение; 10) причина; 11) предыдущее и последующее; 12) признаки; 13) обстоятельства; 14) подобию; 15) противные и несходные вещи; 16) уравнения. Как мы видим, термины, предложенные М.В. Ломоносовым, не требуют дополнительного комментария, поскольку все данные им названия топосов практически полностью соответствуют содержащимся в современных учебниках по риторике. Не вызывает сомнения и новаторство Ломоносова по сравнению с предыдущими описанными нами классификациями топосов как со стилистической точки зрения, так и с терминологической. Особенно ярко это можно проследить в описании такого внутреннего места, как «жизненные свойства». Ломоносов говорит о том, что они «принадлежат к одушевленным вещам, из которых, во-первых, суть главные душевные дарования: понятие, память, соображение... Второе – страсти: радость и печаль, удовольствие и раскаяние, честь и стыд, надежда и боязнь... Третье – добродетели: мудрость, благочестие, воздержание, чистота, милость, тщливость, благодарность... Четвертое – пороки: безумие, нечестие, роскошь, нечистота, лютость... Пятое – внешнее состояние: благородие и неблагородие, счастье и несчастье, богатство и убожество, слава и бесславие... Шестое – телесные свойства и дарования: возраст, век, пол, сила, красота... Седьмое – чувства: зрение, слышание, обоняние, вкушение, осязание...» [1, с. 150].

Чтобы представить эволюцию учения об общих местах в русской

риторике, покажем концепцию еще одного из наиболее влиятельных авторов – учителя Царскосельского лицея Н.Ф.Кошанского. Согласно Н.Ф. Кошанскому («Общая риторика», 1829 г.) существуют три рода источников изобретения [1, с. 299]: первый дает способы распространять одно предложение; второй - “учит из одного предложения выводить другие”; третий - показывает, “откуда почерпаются доказательства, согласные с целью писателя”, и относится к частной риторике.

Первый род источников изобретения включает десять способов: первые три служат к “приисканию слов” (синонимы, эпитеты, противные); затем - семь известных вопросов: кто? что? где? при чьей помощи? для чего? каким образом? когда?.

Второй род включает двадцать четыре источника, причем из предварительных комментариев Н.Ф. Кошанского ясно, что речь идет о порождении или распространении мыслей: “Всякая мысль рождает другую. В каждом предложении таится другое, в другом - третье...” [1, с. 301]. Как бы отвергая обвинения своих будущих оппонентов в формализации процесса мысли, Н.Ф. Кошанский показывает, как общие места служат риторической педагогике, открывая способности мыслить: “Открывать в одной мысли другие, искать в данном предложении новых значит мыслить. Нельзя тому сочинять, кто не умеет и не хочет думать: хорошо писать значит хорошо думать” [1, с. 301]. Представим классификацию «общих мест» Кошанского: 1) причина; 2) сравнение; 3) подобие; 4) пример; 5) свидетельство; 6) обстоятельства; 7) уступление; 8) условие; 9) противное; 10) время; 11) место; 12) признаки; 13) качества; 14) принадлежности; 15) свойства лиц; 16) свойства бездушного предмета; 17) действие и страдание; 18) имя; 19) целое; 20) части; 21) род; 22) вид; 23) определение; 24) следствие. Как мы видим, на протяжении развития риторических учений с античности до первой половины XIX века в выделении и классификации топосов заметны достаточно определенные традиционность и преемственность. Авторы всех рассмотренных нами руководств единогласно проводят разграничение внутренних и внешних «общих мест», выделение таких топосов, как «определение», «причина», «следствие», «целое», «часть», и др. мы наблюдаем во всех исследованных учебниках. Но имеются и некоторые расхождения, главным образом касающиеся количества выделяемых топосов и терминологии. Если Аристотелем было выделено 28 «надёжных» топов и 10 «ненадёжных», Цицероном - 16 основных «общих мест», то в первой русской «Риторике» 1620 г. мы наблюдаем широкое и распространенное описание общих мест с «авторским» обобщением топосов и собственными оригинальными примерами. Классификация Софрония Лихуда является достаточно полной. Хотя им предложено меньше смысловых моделей, чем Аристотелем и Цицероном (отсутствуют такие топосы, как «ссылка на авторитеты», «возможное и невозможное», «средства», «максимы или поговорки»,

«прецедент», и др.), они практически полностью соответствуют общепринятым античным топосам (определение, этимология – имя, противные или противоположенные – противоположности и противоречия, вина и дело – причина и следствие, исчисление частей – целое и части и т.д.). Новым по сравнению с классификацией Аристотеля становится выделение Лихудом в качестве общего места **«сопряженных»** (это общее место представляет собой объяснение значения слова через родственные слова одного корня). Интересен также такой топос, выделенный Лихудом, как **«припряженные или обстояния»**, т.е. описание обстоятельств, сопутствующих теме речи. Софроний выделяет три рода этого внутреннего места: «первый род есть припряженная, носящая вещи, яко место, время, одежда, содружение или товарищество; второй род есть припряженная души, яко злобы и добродетели; третий же род есть припряженная тела, яко красота, нелепость, сила и прочая» [1, с. 67]. По всей видимости, в данном внутреннем месте Лихуд объединяет несколько топосов, представленных в античной классификации по отдельности, таких, как время, место, свойства, называя последними присущие душе человека пороки и добродетели, а также свойства его внешнего облика – красоту, силу и т.д.

Классификация М.В. Ломоносова наиболее приближена к античной и по терминологии, и по выделенному количеству топосов (Ломоносов так же, как и Цицерон, выделяет 16 «общих мест»). Очевидно и явное новаторство автора в решении этого вопроса, выраженное в описании такого топоса, как «жизненные свойства», а также в своеобразии стиля и терминологии («противные и несходные вещи», «уравнения», «жизненные свойства»). Наиболее полной и четко структурированной является классификация «общих мест» Н.Ф. Кошанского (24 топоса), которая практически полностью совпадает с классификацией Аристотеля. Кошанский подчеркивает особую важность этапов изобретения и расположения: «Истинное красноречие всех веков и народов состоит в прекрасных мыслях, в искусстве располагать и составлять сочинение, а не в наружности, которая в живом языке пленяет только один век, одно поколение» [1, с. 306].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннушкин В.И.* История русской риторики. Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. гуманитарных факультетов вузов. - М.: Academia, 1998. – 416 с.
2. *Аннушкин В.И.* Первая русская «Риторика» XVII века. Текст. Перевод. Исследование. - 2-е изд. - М.: Добросвет, КДУ, 2006. – 362 с.
3. *Аннушкин В.И.* Русская риторика: исторический аспект: Учеб. пособие. - М.: Высшая школа, 2003. – 397 с.
4. *Античные риторики* / Собр. текстов, коммент. и общ. ред. А.А. Тахо-Годи. - М.: Изд-во Московского университета, 1978. – 352 с.
5. *Михальская А.К.* Основы риторики: Мысль и слово. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.

ЭТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТАНИЯ СЛОВОМ

Риторические ценности ответственны за человеческое общежитие, риторика есть опыт сотрудничества и взаимопонимания людей, возможность устройства разумной совместной жизни.

Несмотря на многообразие взглядов и концепций, предлагаемых риторическим этосом, все они, так или иначе, направлены на поиск моральных инвариантов и носят не описательный, а нормативный характер; они призваны познавать объективные сходства, регулярности, закономерности, делать предсказуемыми отдельные явления и процессы. Риторическая культура выступает системой поддержания образцов и традиций речевого поведения. Риторика в этическом смысле есть то, что связывает, соединяет людей друг с другом, она есть совместный опыт толерантности и согласия.

В античные времена, когда впервые возникла этическая проблематика, отражающая межличностные отношения, сама философская рефлексия выступила в форме диалога, то есть интеллектуального общения самостоятельно и по-разному мыслящих людей. Этический идеал речевого поведения становится необходимостью для деятельной личности, знающей «надлежащую меру» всему и стремящейся к достойной, разумной и «прекрасноблагой» жизни. В центре всех рассуждений лежит понимание морали, как стремления к преодолению обособленности человеческого существования. Традиция этики связана с выяснением того, что является должным для человека, т.е. соответствует неким глубинным законам человеческого бытия. Нравственный идеал - это образ совершенного человека и совершенного мира.

Этос призван был помочь преодолеть обособленность индивида в человеческих отношениях, обеспечить совместный образ жизни. Культура руководствуется принципами, варварство - инстинктами. Греки противопоставляют убеждение насилию: в делах между греками должно применяться убеждение, в обращении же с варварами должна быть употреблена власть.

В основе нравственности, по мнению античных философов, всегда лежит несовпадение двух начал - стремления к собственному благу и сознания ответственности перед другими людьми. Мораль человека предполагает его способность к оценкам, т.е. умение различать добро и зло в соответствии с их истинной ценностью. Истинная добродетель едина и неделима: невозможно, обладая одной ее частью, не обладать всеми остальными. Тот факт, что человек волен нарушить моральный закон, поступить вопреки требованиям морали, никак не отменяет абсолютности этих требований. Риторика и есть та сила, которая призвана усовершенствовать человеческую жизнь и создать для нее максимально

справедливые формы. Продвижение от одной культурной эпохи к другой преобразует панораму риторического этоса, многообразие идей соответствует конкретно-историческим обстоятельствам и социальным факторам. В разные эпохи риторические ценности не изменялись, а обретали новое звучание.

ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЭТИЧЕСКИХ НОРМ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ УЧИТЕЛЯ

*Махновская Ю.Н. (г. Славянск-на-Кубани,
labirinth09@rambler.ru)*

Слово «эвфемизм» греческого происхождения (euphemismos, от euphemia – от благоговейное молчание, добрая слава) и обозначает использование более «мягкого», «приемлемого» слова или выражения для обозначения явления или объекта. С помощью эвфемизма такой объект представляется адресату более «приятным» или не столь опасным.

Основная цель, которая преследуется говорящим при использовании эвфемизмов, - это «стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, стремление не создавать у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта» [Крысин 1998:391]. «Проявляя заботу о собеседнике, говорящий с помощью эвфемизмов, старается сделать свою речь доброй, благостной, благопристойной, радостно звучащей», - так формулирует один из постулатов эффективного общения – постулат вежливости – П.Грайс [Грайс 1985:217].

Эвфемистичность речи учителя как носителя элитарной речевой культуры, продиктована либо стремлением его (учителя) создать в любой ситуации педагогического общения и у любого ученика коммуникативный комфорт, либо стремление «снять», «погасить», «не допустить» возникший, чуть наметившийся или даже предполагаемый коммуникативный дискомфорт, то есть: сознательно и умело уйти от коммуникативных конфликтов. Речевое поведение учителя всегда должно быть нацелено на доброе, гармонизирующее, эффективное общение.

В существующем словарном определении понятия «эвфемизм» уже заложена активная творческая позиция говорящего в выборе нужного лексического средства. Учитель в процессе общения сам оценивает ситуацию и сам решает, какое слово или выражение наиболее прилично, тактично, подобающе, пристойно, удобно, желательно употребить в данный момент своей речи [Богданова, Кочеткова 2007:197-211]. Все это и есть соблюдение этических норм. «Эвфемизмы – эмоционально-нейтральные слова и выражения, употребляемые вместо синонимических им слов и выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми и нетактичными» [ЛЭС 1990:590]. При соблюдении этических

норм особое значение имеет тщательность подбора лексических средств, общее стремление не к огрублению, а к смягчению речи, что позволяет сглаживать углы, а порой вуалировать суть упомянутого в речи явления.

К сожалению, как показали исследования, в реальной школьной практике еще можно наблюдать нарушения этических норм, которые связаны с неумением (или нежеланием) использовать в своей речи эвфемизмы. Приведём примеры и проследим, какой перлокутивный эффект может иметь ситуация нарушения этических норм и неумения сгладить с помощью эвфемизмов «острый» момент общения.

Урок русского языка в 5 классе. Учитель просит сдать тетради на проверку. Одна девочка быстро встаёт и сообщает, что тетради дети сдали вчера. На шее у девочки косынка.

Учитель: *Что это ты нацепила? Сними сейчас же!*

Как видно из приведённого примера, причиной появления неодобрительной реакции учителя можно считать сообщение ученицы о промахе учительницы. Вместо того чтобы признать свою ошибку, учитель наказывает школьницу, нарушая этические нормы. Поводом для этого становится её косынка, никак не связанная с ситуацией общения. Нарушение этической нормы проявляется в речи: ситуативно-избыточный риторический вопрос («Что это ты нацепила?»), грубая лексика («нацепила») и приказ («Сними сейчас же!») в форме жесткого императива («сними»).

Вполне понятна реакция ученицы (смущение), которая не поняла, чем вызвано возмущение учителя. В данном случае острую ситуацию создаёт сам учитель, нарушая этические нормы и вербально демонстрируя это.

Другой пример. Урок русского языка в 6 классе. Ученица пришла в школу после болезни.

Учитель: *Маша, ты принесла справку о том, что ты болела?*

Ученица: *Нет, не принесла.*

Учитель: *А почему? Может быть, ты у нас какая заразная?*

Ученица молчит.

Учитель говорит школьнице о своих сомнениях: «А вдруг ты заразная, докажи, что это не так», то есть не доверяет ей, испытывает неприятное чувство (брезгливость), которое и выражает («Может быть, ты у нас какая заразная?»). При этом попытка учителя ослабить негативную информацию («может быть», «у нас») не удаётся, поскольку основная воздействующая нагрузка ложится на последнее сочетание реплики – «какая заразная», которое не только называет и усиливает отрицательное качество, но и выражает пренебрежение к носителю этого качества. Вполне естественны обида ученицы и оскорблённое самолюбие.

Однако сделать замечание или высказать упрёк, требование можно иначе. И варианты эвфемизации речи могут быть самыми различными.

Надо только уметь выбрать нужный вариант. (Ср.: пример 1: *«Хорошо. Точно. Я ведь совсем забыла, что собрала ваши тетради. А шейная принадлежность причём? Мне кажется без неё лучше»*. Пример 2: *«Маша, надо обязательно принести справку. Сейчас эпидемия ходит. Всем надо беречься»*).

Эвфемистичность речи учителя свидетельствует о многом: о его развитом интеллекте, о хорошем воспитании и образовании, о его высоких моральных качествах и нравственных ценностях, о развитом чувстве чуткости к слову и умении безошибочно реагировать на «все тонкости и премудрости», возникающие в ходе педагогического общения.

В связи с этим проблема умения реализовывать этические нормы посредством эвфемизации речи в педагогическом общении может носить методический характер и решаться в курсе педагогической риторики в процессе формирования у будущих учителей профессиональных коммуникативно-речевых умений. Между тем, сама идея не нова. Так, в 1927 году А.В. Миртов в статье «Семь уроков вежливости на занятиях русским языком. (Эвфемистические упражнения)» говорил о необходимости вести работу по воспитанию «деликатной, вежливой или даже просто приличной речи» [Миртов 1927:261-276].

В разработанных А.В. Миртовым уроках заключена определённая программа: это знакомство с «эмоциональной природой слова», с его эмоциональным содержанием «положительного и отрицательного» порядка; знакомство с относительностью эмоциональной окраски слов, с ролью интонации в усилении или ослаблении эмоциональной окраски слова; осмысление учащимися необходимости учитывать, с кем, где, в каких условиях происходит общение, понимание того, что речь говорящего – его «самохарактеристика»; введение понятия «евфемизм», знакомство с приёмами эвфемистических замен – с помощью иностранных слов, слов родового характера («человек, который присвоил что-то» вместо «вор»), слов с приставкой НЕ- («неправда» мягче, чем «ложь»), использование иронии («Какой ты умный!» вместо «болван», «дурак» или «тупоголовый»), приём умолчания («Ты поступил, как...») и т.д.

Автор концепции школьной и педагогической риторики Т.А. Ладыженская отмечает актуальность поставленного А.В. Миртовым вопроса и для нашего времени [Ладыженская 1986:53-54]. Между тем, эти идеи до сих пор остаются во многом нереализованными в практике обучения. Думается, что решать данную проблему следует в первую очередь с самого учителя, так как именно он, Учитель, являясь представителем элитарной культуры, преподносит школьникам образец речевого поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова В.А., Кочеткова Т.В. Взаимодействие этических и коммуникативных норм // Хорошая речь/ Под ред. М.А. Кормилициной и О.Б. Сиротининой. Изд. 2-е, испр.- М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – С. 197-211.

2. Грайс Г. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. Вып.16.
3. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1095-1995). – М., 1996.
4. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-ов. – М.: Просвещение, 1986.
5. Миртов А.В. Семь уроков вежливости на занятиях русским языком. (Евфемистические упражнения). // Родной язык в школе. – 1927, №2, с.261-276.

О КРИТЕРИЯХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Махновская Н.И. (г. Москва)

Коммуникативный подход к изучению языка и его обучению, обозначенный во второй половине XX века и активно развивающийся в 90-е годы, на современном этапе испытывает серьезные затруднения в своей реализации. Это связано с рядом объективных причин.

Во-первых, одной из основных причин является, на наш взгляд, отсутствие научных данных о психологии современного человека отечественной логосферы, что не позволяет говорить в полной мере об объективности проводимых исследований в области коммуникативной лингвистики и речеведения.

Во-вторых, современная наука не предоставляет универсальных конкретных методик или контрольно-измерительных материалов для проверки уровня сформированности речевого развития и ключевых (коммуникативных) компетенций школьников. Критерии, которые использовались наукой в 60-80гг XX века, сегодня требуют пересмотра. Между тем, молодые исследователи продолжают опираться при анализе речи учащихся на старые образцы, такие, как:

1. Объем высказываний. Он устанавливается подсчетом букв, слогов, словарных единиц, предложений. Подсчет слов получил большое распространение как самый простой и легкий. На основании объема высказываний исследователь делает вывод об изменении в словаре школьников, о содержательности высказывания, о полноте раскрытия темы.

Однако такого подсчета недостаточно, поскольку важна не количественная характеристика словарных единиц, а функциональная, с учетом контекста, ситуации, в которой создается высказывание, интенции адресата, его индивидуального стиля и манеры, с учетом жанра. Одним словом, сегодня необходим качественный (не количественный!), риторический, анализ лексики устных и письменных высказываний школьников.

2. Среднее число слов в предложении. Этот показатель

рассматривался как критерий, по которому можно судить об оперативной памяти школьника, об умении говорящего удерживать, «упреждать» слова в процессе создания речи. Чем больше слов в предложении, тем в большей степени можно говорить о развитии речи школьника. «Простые предложения свидетельствуют о недостаточном освоении синтаксиса», - пишет один диссертант в своей работе. Так ли это сегодня? Прагматизм современного человека отражен и в его речи. Стремление к упрощению, замена сложных синтаксических конструкций простыми предложениями – это те явления, которые мы наблюдаем сегодня в повседневной жизни, в текстах разных речевых жанров, в разных сферах общения (в том числе и академического). Этот факт, как в «матрешке», отражается в речи детей и далеко не всегда является показателем низкого уровня речевого (и коммуникативного) развития личности.

3. Наличие (частота употребления) определенных языковых средств в высказываниях. К сожалению, данный критерий часто сводится также к количественному анализу. Для того чтобы этот критерий действительно характеризовал речь, необходим анализ этих языковых средств с точки зрения их функциональности в тексте, внутренней (смысловой) связи между предложениями. Наблюдения об употреблении в речи определенных языковых средств должно проводиться в связи с анализом содержания высказывания, коммуникативной ситуации и ее структурных элементов, авторским стилем, а также речевым жанром, в котором реализуется речь ученика.

4. Количество смысловых, лексических, орфоэпических, стилистических и других ошибок. При подсчете названных ошибок исследователи, как правило, а) не принимают во внимание условия, в которых создаются высказывания; б) анализируют высказывания учащихся на разные темы; в) не делают предметом анализа высказывания (устные и письменные) одного ученика во временном измерении (например, в течение года); г) не учитывают методику организации высказывания; д) не достаточно учитывают индивидуальные особенности (в частности – речевые и коммуникативные) личности учащихся. Особенно это проявляется в определении стилистических ошибок. Все это придает отдельным исследованиям субъективный характер и снижает их ценность.

Кроме того, при определении уровня сформированности (развития) коммуникативных компетенций в диссертационных работах часто наблюдается смешение таких понятий, как «коммуникативные умения» и «речевые умения». Обозначенные выше критерии в большей степени отражают речевую подготовку школьников, но не коммуникативную. При этом, как правило, остаются невыясненными такие вопросы: С какой целью проверялось количество слов в предложении? Как подсчитывалось количество ошибок? На какой объем сочинений? И уж совсем нельзя согласиться с бесцельным описанием невербального канала общения при

характеристике устных ответов учащихся. Для чего дается описание жестов, позы, мимики учащихся? О чем это говорит? Ответа на этот вопрос не всегда можно найти в исследованиях.

Время 60-70гг. XX века ушло безвозвратно. Относительно другие люди, другие дети – другая психология и другая речь. Какие изменения происходят сейчас в речи человека (в частности – школьника)? Каковы критерии оценки речи и уровня развития (сформированности) коммуникативных компетенций? – вот те вопросы, на которые предстоит ответить ученым в ближайшее время.

ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Меньшенина С.В. (г. Москва, menshen@ya.ru)

Эффективность форм общественной жизни напрямую зависит от грамотно выстроенных коммуникативных отношений. Как писал Ю.В. Рождественский, речь является инструментом общественной организации и пользоваться ею необходимо ответственно [2, с. 15].

В условиях современного информационного общества человеку необходим высокий уровень лингвориторической подготовки. Причем речевая и риторическая грамотность в первую очередь важны людям так называемых «речевых» профессий, для которых коммуникативные умения и навыки являются приоритетными в их деятельности. Однако в политической коммуникации, в средствах массовой информации, в педагогическом общении мы часто наблюдаем довольно низкую культуру речи, видим примеры неэффективной коммуникации.

Подтверждает эти выводы и наш опыт проведения тренингов в риторическом центре «Златоуст» в институте русского языка им. А.С. Пушкина. Это, в свою очередь, объясняется отсутствием на протяжении ряда десятилетий в школьном образовании и в профессиональной подготовке студентов таких предметов, как «Культура речи», «Риторика», «Психология общения», в задачу которых входит обучение грамотной речи, ораторскому мастерству, умению быть убедительным во всех ситуациях общения и т.д. В школе и в настоящее время обучение родному языку сводится по большей части к усвоению свода правил грамматики. В отличие от такого подхода, зарубежное образование всегда было ориентировано на изучение языка в его живом функционировании. В этом отношении достаточно вспомнить «теорию языкового существования», которая развивается в японской филологии, или традицию преподавания в США предмета Speech. При существующей речевой ситуации и требованиях современной жизни чрезвычайно важной становится проблема преподавания коммуникативных дисциплин, в частности,

риторики.

Традиционное обучение речевым предметам (мы имеем в виду лекционные, семинарские занятия) является, на наш взгляд, недостаточно эффективным, когда речь идет о необходимости усиления их коммуникативной направленности. Риторика – наука практическая, следовательно, риторическое образование возможно лишь в конкретной речевой практике: через систему упражнений, творческих заданий, публичных выступлений и их анализа. Регулярная работа, связанная с обучением риторическому мастерству, позволяет сделать вывод о том, что наиболее эффективной формой риторического образования является тренинг.

Тренинг (англ. training) – специальный тренировочный режим, систематические упражнения в чем-то, подготовка себя путем специальных приемов соответственно поставленной цели. Такая форма работы позволяет обучающимся получить практические навыки в риторике как искусстве речевого мастерства. По мнению разработчика тренинговой формы Курта Левина, легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности. Кроме того, на личностное саморазвитие человека большое влияние оказывает то, как воспринимают его другие люди [1, с. 54]. Важной особенностью этой формы является то, что обучение проходит в интерактивном режиме, при котором усвоение знаний и закрепление умений и навыков происходит намного быстрее, чем при любой другой форме обучения. Этому способствует такой прием, как расположение участников тренинга в кругу, который облегчает общение как с преподавателем, так и друг с другом, способствует доверительной обстановке. Тренинг отличается непродолжительностью (как правило, это двухдневный тренинг по 6-8 часов каждый), однако за счет глубокого и длительного погружения в проблему, активных форм работы каждого участника тренинга удается достичь значительного результата. Проявляется это в получении суммы знаний, необходимых для грамотного поведения оратора перед аудиторией и создания речи, освобождения от «ораторской лихорадки», в том, что включается контроль над собственным речевым поведением и поведением других.

В наше время проводится довольно большое число коммуникативных тренингов, которые нацеливают участников на обучение различного рода манипулятивным технологиям. Само отношение к риторике как технологии вульгаризирует ее понятие и сущность. Обучение риторике сводится к определенному своду правил, как управлять аудиторией, как добиваться поставленной цели, причем далеко не всегда эта цель сопряжена с понятием этики, который всегда считался и считается краеугольным камнем этой дисциплины. Если предлагаемые технологии не сопровождать нравственными установками, можно породить опасное явление – безответственное, безнравственное отношение к слову и к тем,

кто пришел обучаться риторическому мастерству. Кроме того, подобные тренинги часто проводят представители актерской профессии, психологи, включающие в работу психологические, сценические методики, которые направлены на отработку формальных методов и приемов в публичном выступлении. Умения создать речь остаются за пределами обучения, тогда как риторика – наука о хорошей и убедительной речи – именно содержательная речь, насыщенная смыслом, должна быть на первом плане в обучении риторическому мастерству. А это, в свою очередь, требует от преподавателя-тренера глубокой филологической подготовки.

Так называемый тренировочный режим отнюдь не исключает необходимости и важности теоретических знаний, накопленных этой наукой: понятия риторского намерения, или целевой установки, правил подготовки и написания текста публичного монолога, знаний законов композиции, речеоформления устного выступления, требований к поведению оратора в процессе представления речи и т.д. Форма тренинга позволяет закрепить полученные знания в собственной риторической практике, которая формирует образ ратора.

На наш взгляд, есть ряд условий, соблюдение которых делает эффективным риторическое образование. Это, прежде всего, участие в тренинге всех без исключения, а следовательно, выполнение всеми предложенных преподавателем заданий и упражнений. То есть в тренинге нет просто наблюдающих и слушающих – все включены в активную речевую практику. Это условие необходимо обговаривать в самом начале работы, поскольку это исключает возможность в дальнейшем просто наблюдать за происходящим, не включаясь в активные формы речевой деятельности. Важное условие продуктивной работы – доброжелательность и искренность в подходе к анализу речевого поведения, в частности публичного выступления участников тренинга. Это требование является очень важным, поскольку большая часть выступающих перед аудиторией не умеет справляться с «ораторской лихорадкой» и резкие замечания и некорректная критика лишь закрепят чувство страха перед публичным выступлением. Поскольку тренинг ограничен во времени, то необходимым условием в работе становится лаконизм и ясность высказываний со строгим соблюдением регламента при анализе выступления.

В методике преподавания тренеру важно придерживаться следующих правил: во-первых, создание рабочей и в то же время доверительной и непринужденной обстановки, во-вторых, практическая направленность, при которой две трети времени отводится на закрепление знаний и отработку практических навыков. В-третьих, корректировка теоретического содержания и практических заданий в зависимости от запросов, профессий, личностных особенностей участников тренинга (контингент обучающихся охватывает самый широкий круг профессий: это

бизнесмены, политики, педагоги, юристы, врачи, экономисты, менеджеры, студенты). В-четвертых, обязательный анализ выполняемых упражнений, составленных и представленных аудитории речей каждым участником с рекомендациями и советами по улучшению его риторического образа.

Опыт проведения коммуникативных тренингов позволяет определить оптимальный круг вопросов как теоретического, так и практического характера, которые, на наш взгляд, являются обязательными в обучении риторическому мастерству. Перечислим основные разделы тренинга.

1. Техника речи. Тренировка основных параметров техники речи: фонационного дыхания, дикции, интонации, темпа, тембра речи, паузирования. Это обязательный фрагмент тренинга, где отрабатывается эффективность звучащего слова. Игровой характер упражнений по технике речи порождает серьезные трудности на этом этапе работы, которые связаны с неумением расслабляться, ломать стереотипы, моделировать ситуации.

2. Культура речи. В этот раздел входят упражнения по орфоэпической, акцентологической, грамматической, лексической нормам русского литературного языка. Это позволяет участникам тренинга акцентировать внимание на собственных речевых ошибках и трудностях, заставляет их обратиться к нормативным словарям и справочникам русского литературного языка.

3. Общие сведения о риторике, ее фундаментальных понятиях, основных законах и принципах речевого поведения. Надо отметить, что пришедшие на обучение плохо представляют себе, что такое риторика, имея лишь самое общее представление о коммуникативном тренинге. Первым, что участники занятия открывают для себя, становится осознание того, что риторика – наука, что за 2, 5 тысячи лет она, обогатившись знаниями современных смежных дисциплин, накопила огромный объем сведений об эффективном общении, которые необходимы каждому образованному человеку. В итоге занятий происходит очень важное – изменение взглядов как на собственное речевое поведение, так и на речь окружающих, понимание механизма воздействия словом на слушателей, способность анализировать речь свою и чужую.

4. Топосы. Знакомство со смысловыми моделями позволяет развивать навык создания текста, используя целесообразные и уместные топосы.

5. Ораторика. Целевые установки речи. Правила построения и представления речей, различных по риторскому намерению. Это основной раздел тренинга, в котором теоретическое знание находит продолжение в обязательной для всех речевой практике, а именно, в составлении и представлении собственных речей.

6. Риторика диалога. Правила цивилизованного спора

отрабатываются в различных упражнениях и при составлении текстов проблемного характера.

Таким образом, образовательная деятельность с самым различным составом обучающихся: возрастным, профессиональным, культурным, гендерным – позволяет сделать вывод о высокой потребности знаний и конкретной практики по культуре речи и риторике. В процессе лингвориторической подготовки тренинг является одной из эффективных форм обучения людей, так как позволяет наиболее полно включать человека в речевую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рождественский Ю.В. Общая филология. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – 326 с.
2. Левин К. Теория поля в социальных науках/[Пер. Е. Сурпина]. – СПб., 2000.

АВТОР КАК СУБЪЕКТ РИТОРИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Минеева С.А. (г. Пермь, rhetoric@pi.ccl.ru)

1. Методологической основой рассмотрения является понимание человеческой деятельности как *активности субъекта, направленной на объекты или на других субъектов*, а сам человек рассматривается как *субъект деятельности*. В зависимости от целей, которые преследует субъект, и типу отношений субъекта и объекта вычленяются такие виды деятельности, как *преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная или общение*. В реальности все другие элементарные виды человеческой деятельности являются производными, возникающие в разнообразных формах *сцепления, скрещения, взаимодействия*. Один вид деятельности опирается на другой. Различные виды деятельности скрещиваются и образуют сложные гетерогенные структуры. Третьи образуются органическим слиянием, так что в результате возникает некая новая деятельность (художественная, воплощающаяся в искусстве).

Каждый вид человеческой деятельности имеет своего субъекта, набор характеристик которого зависит от особенностей осуществляемой деятельности. Исследуя, например, характеристики субъекта преобразовательной деятельности, важно учитывать какая она: *творческая* или *механическая, продуктивная* или *репродуктивная*, связана с преобразованием природы, общества или самого человека. Коммуникативная деятельность или общение играет огромную роль во всех видах деятельности, поскольку социальная природа человека делает общение людей условием труда, познания, выработки систем ценностей. Причем, общение есть не просто действие, но именно *взаимодействие*, поскольку оно осуществляется между многими, несколькими или хотя бы двумя субъектами, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах [1, с. 41-47, 53-82].

2. Риторическая деятельность (РитД) является конкретизацией общения как разновидности человеческой деятельности, отметим, что РитД особая коммуникативная активность (*общение*) автора РТ (субъекта) по созданию, исполнению РТ, направленная на других субъектов аудитории (адресата). Это *общение* или диалог не только с аудиторией (адресатом), но и другими авторами в процессе реконструкции замысла уже созданного авторско-адресного, устного или письменного РТ, следовательно, это практически-духовная и отраженно-духовная, творческая, продуктивная деятельность, целенаправленно реализует потребность человека как субъекта во взаимодействии с другими равноправными, равноценными субъектами. При создании РТ выступает в форме *опредмечивания*, при реконструкции (реконструировании) в форме *распредмечивания*.

Итак, РитД это деятельность автора по созданию, исполнению и реконструкции (реконструированию) замысла уже созданного авторско-адресного, устного или письменного, монологического (потенциального, более или менее выраженного по средствам реализации диалога) или диалогического (с разной степенью: от информирования и услаждения до убеждения, агитации и побуждения) нехудожественного текста на определенную тему, а также рефлексия автором каждой деятельности, входящей в состав РитД, и отдельных действий [2].

Специфика субъекта РитД такова, что каждая составляющая РитД деятельность требует определенных характеристик. Например, субъект исполнения собственного риторического текста (РТ) характеризуется волей оказать планируемое воздействие.

3. Любой автор – субъект той деятельности, продукт которой он создает. Признаки субъектности *наличие деятельности*, ибо вне деятельности нельзя стать субъектом; осознанное и свободное самоопределение; самореализация в деятельности своих потребностей и целей; нельзя быть субъектом деятельности, ограничившись только одним видом деятельности. Субъектом РитД является автор РТ. чтобы познать его черты, нужно раскрыть сущность той деятельности, которую он творчески и инициативно осуществляет [2, с.18-20].

4. С позиций риторики диалога определим сущность понятия «**автор риторического текста** (РТ)» – это личность (индивидуальность), которая *осознает свою потребность* (как желание или необходимость влиять с помощью текста); *обладает способностями* создавать собственный РТ в разных жанрах (умеет оказывать влияние), *волей* воздействовать; реализует цели, оказывая *планируемое воздействие* на адресата в конкретной ситуации общения (восприятия или чтения РТ), и *отвечает за последствия* своего влияния. Другими словами, к обязательным характеристикам «автора РТ» отнесем: 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*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974.
2. Минеева С.А. Риторика диалога: методология исследования и преподавания. // Актуальные вопросы русской словесности: сб.ст. – М.: Старая площадь, 2009.
3. Минеева С.А. Риторика диалога: теоретические основания и модели. – Пермь: ЗУУНЦ, 2007.

РИТОРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМАТИКА: ВОЗДЕЙСТВУЮЩАЯ СИЛА СЛОВА-ЛЕКСЕМЫ (ПРИМИТИВЫ, АТТРАКТАНТЫ И РЕПЕЛЛЕНТЫ)

*Михальская А.К. (г. Москва, Литературный институт
им. А.М. Горького)*

Современный манипулирующий вербальный дискурсⁱ представлен в речевой среде прежде всего как дискурс имиджевой коммуникации с помощью «символических форм»ⁱⁱ (пиар-коммуникация - коммерческая и политическая, включая рекламу, а также пропаганда в прежнем смысле слова, собственно политический дискурс, подавляющее большинство текстов СМИ).

Анализ основных единиц такого дискурса – вербальных символических форм – убеждает не только в их разнообразии (метафора, символ, бренд как понятийно-чувственная (эйдетическая) основа имиджа, вербальный имидж, современный миф как единая имиджевая и повествовательная система).

Более пристальный взгляд на единицы, устройство и функционирование имиджево-символической коммуникации приводит и к несколько неожиданным выводам.

Как обнаруживается, «подстилающей семантической основой» образования перечисленных единиц имиджевой коммуникации и механизмов ее действия служат активные процессы конечного этапа семиозиса (в традиционном обществе и его «не-массовой» коммуникации вовсе отсутствовавшие или выраженные в малой степени, а характерные именно для «информационного общества» и коммуникации в «глобальной деревне») – процессы, приводящие к возникновению «пустых» в понятийном отношении знаков-слов, т.е. процессы «разозначивания», в результате которых слово лишается не только отношения к реальной действительности и отражающим ее понятиям (т.е. итога первого этапа семиозиса - «первичного означивания» по Р.Барту), но и теряет свои коннотации как конвенциональные отношения к традиционным для данной культуры ценностям и перестает выступать даже в роли идеологемы –

итога «вторичного означивания»ⁱⁱⁱ.

В результате «разозначивания» возникают «слова-фантомы», по видимости привычные, прежние (*новый, молодой, сияние, слабый, тусклый* и пр.) но в коммуникативном акте вербального манипулирования, управления поведением адресата, - «пустые» во всех отношениях, кроме одного – нести положительную или отрицательную эмоциональную оценку, а главное – служить сильным стимулом непроизвольной первичной реакции – привлечения внимания, а затем - притяжения или отталкивания.

Итак, выясняется, что как основа прочих дискурсивных единиц и употребления таковых в манипулирующих текстах в целях управления поведением людей и формирования у них нужного мнения используется весьма ограниченный набор слов, выражающих минимальный набор концептов. На этом материале особенно ясно, что «существуют определенные классы значений, на которые люди настроены внутренним слухом и которые они активно ищут»^{iv}. Очевидно, это именно те значения, которые имел в виду К.Юнг в своей известной работе 1922 г. «Архетип и символ», т.е. значения «архетипические».

Сперва нам представлялось, что эти классы значений все же могут рассматриваться как «коннотативные означаемые» – «единицы идеологии», результаты «вторичного означивания», означающей стороной которых, по Р.Барту, и является риторика (цитир. работа, с.316). Однако идеология как область коннотативных означаемых, несомненно, гораздо шире, чем та совокупность классов значений, которые реально обладают неким свойством прямо влиять на поведение человека, выполняя роль сильного и элементарного положительного или отрицательного стимула, вызывающего поведенческую реакцию привлечения или отталкивания.

В том-то, как кажется, и состоит особенность современной массовой - «символической», а по существу – имиджевой - коммуникации, что идеология – феномен, едва сохраняющийся в ней (если вообще сохраняющийся) вследствие своей чрезмерной сложности. Предельная упрощенность – неизбежное требование к имиджевому дискурсу, по своей природе соответствующему коммуникации в условиях отсутствия внимания и недостатка времени.^v Заметим также, что, разделяя позицию А.Вежбицкой о субъективности, антропо- и этноцентричности всякого значения^{vi}, нельзя не выделить особую в этом аспекте категорию значений, воздействие которых на человека, его эмоции и подсознание, так сильно, что его принято называть фасцинативным (Ю.В.Кнорозов, Ю.А.Шрейдер) (ср. лат. *fascio* – связываю, откуда, в соответствии с итальянским произношением, *фашизм*).

Назовем **риторическими примитивами** значения, обладающие фасцинативными свойствами и вызывающие сильную, немедленную и однозначную (положительную или отрицательную) реакцию адресата. Тогда слова, выражающие такие значения, логично назвать словесными

аттрактантами (привлекающими) и репеллентами (отталкивающими).

Способность значения быть фасцинатором (включенность его в семантическую систему риторических примитивов - основу риторической парадигматики) и способность выражающих его слов служить аттрактантами или репеллентами, а следовательно – воздействовать на поведение человека и служить для управления им, может быть оценена не только при исследовании текстов пиар, рекламы, политики, материалов СМИ, выявлении в них наиболее частотных ключевых слов и классификации последних, но и в некоторой степени также при анализе словесных реакций на такие слова как на стимулы в ассоциативном эксперименте. Действительно, по наблюдениям Ю.Н.Караулова^{vii}, в ассоциативных экспериментах как тип словесного реагирования вообще наиболее распространены субъективная реакция («реакция от «я»») и личное отношение («хочу-не хочу», «могу-не могу», «люблю – не люблю»). Недаром Б.Скиннер, автор концепции и реально действенного метода управления поведением, впоследствии названным «формирование поведения», был и новатором исследований словесных ассоциаций^{viii} (6, с.71-76).

Общеизвестно, что, пожалуй, впервые особое привлекающее действие корня “bio”, присоединение которого к названию рекламируемого продукта резко повышало количество продаж, было замечено Дж.Вайкери (США) еще в 20-е годы прошлого столетия. Сравните современные отечественные «новации»: биокефир, биойогурт, биодобавки и пр. Нужно учесть, конечно, что для носителей русского языка воздействие это не может быть столь же очевидным, однако в отечественной рекламе все же широко используется.

Слова русского языка, выражающие риторические примитивы, несмотря на свою относительную немногочисленность, почти не изучались специально ни в ассоциативных экспериментах, ни с помощью методик измерения значения по Осгуду.

Особенно важно, что сам набор риторических примитивов, легче всего выявляющийся при анализе текстов рекламы и политики (текстов манипулирующего дискурса), по-видимому, культуроспецифичен, как и его парадигма. В современной отечественной речевой среде такого рода тексты довольно длительный период имели чаще всего заимствованный характер (это были или дословные переводы иноязычной вербальной рекламы, или неумелые подражания инокультурным образцам), так что их анализ не был пригоден для исследования семантических отношений в системе этой сугубо «риторической» лексики в отечественной речевой среде. О специфике последней скорее можно судить по восприятию этих текстов массовым российским адресатом, каковое требует специальных исследований. Предварительные наблюдения свидетельствуют, что слова

«успех», «престиж», «капитал», «деньги» и другие подобные вовсе не так привлекают русского, как американца.

Представляется, что «ядерная» часть риторических примитивов обладает свойствами «риторических универсалий» (таковы, вероятно, идеи «жизнь», «любовь», «чистота», «семья», «красота», «свет», «золото» и пр. – с одной стороны, и «смерть», «болезнь», «грязь» и пр. – с другой). Интересно было наблюдать, как со времени появления отечественной рекламы, т.е. с начала «перестройки» до настоящего времени постепенно менялась привлекающая сила аттрактанта «здоровье» соответственно изменению в обществе отношения к здоровью как особой ценности (ср. ироническое восприятие лозунгового сочетания «здоровый образ жизни» еще в 70 и даже в 80-е годы).

Итак, риторические примитивы как идеи выражаются соответствующими словами – аттрактантами и репеллентами, которые непосредственно и служат стимулами прогнозируемой (а в нашей речевой среде чаще не вполне прогнозируемой) поведенческой реакции.

На этом механизме основана, например, распространенная техника создания текстов вербальной рекламы, которую можно назвать «техникой вербальной экспликации многозначного аттрактанта». Так, слово «свежесть» (одно из самых распространенных в рекламных текстах) привлекает тем, что сочетает идеи «новый» («свежая мысль»), «яркий» («свежие краски»), «чистый» («свежее белье»), «годный» («свежая рыба»), «комфорт» («прохладный»: «свежий ветер»). Соответственно, именно это слово используется как ключевое при создании текста. Возьмем, например, следующий рекламный текст: «Ариэль: чистота и *свежесть* морозного утра» (самостоятельное словесное выражение получает значение «чистота» - один из сильнейших аттрактантов, «прохлада» («морозное» и «новый» (утро – начало нового дня)). Заметим, что и «начало» есть слово-аттрактант. Таким образом, скрытые в многозначном ключевом слове-аттрактанте «свежесть» привлекающие значения вербально эксплицируются, что и определяет выбор слов для создания текста. Важно, что название продукта – «Ariel» - для носителя английского языка семантически прозрачное, связанное со значением «воздух», «воздушный», еще более привлекательно. Отметим также, что прочие значения слова «свежесть», не нашедшие прямой экспликации в тексте, все же присутствуют в сознании адресата, еще более повышая воздействующую силу целостного вербального произведения.

Способ выделения из системы значений многозначного слова отдельных идей-примитивов, вербальной их экспликации и объединения найденных слов вокруг центральной лексемы, содержащей их в системе своих лексико-семантических вариантов, представляет одну из основ конструирования рекламных текстов.

Интересно, что степень эмоционального воздействия текста может

быть оценена с учетом сравнительной силы включенных в него аттрактантов или репеллентов. Возьмем, например, фразу «Курение приносит вред вашему здоровью». В ней слово «курение» с его абстрактным значением может быть оценено как слово с нулевым эмоциональным потенциалом, «приносить», как и «давать», - достаточно сильный аттрактант (ср. слоган известных фирм «Мы *приносим* хорошее в жизнь», «*Даем* самое лучшее»), «вред» - слово-репеллент, но не слишком активное вследствие абстрактности и, главное, широты значения. «Ваше», как и формы местоимения «вы», - сильный аттрактант, что заметно по частотности его в текстах рекламы, а о слове «здоровье» - ныне в русской речевой среде весьма и весьма привлекающем – уже говорилось. Общий результат нашей оценки – выраженный эмоциональный плюс, притягивающая, а не отталкивающая сила «предупреждения». Естественно, что во многих странах, а иногда и у нас на импортных пачках сигарет, с некоторых пор можно увидеть иначе сформулированные высказывания, а иногда и изображения легких курильщика.

В качестве весьма умелой креативной работы с использованием риторических аттрактантов можно привести текст, до конца не понятный русскому адресату. Это название “J’adore” парфюма фирмы «Диор» (“Dior”) – буквально «Обожаю». Но на франко- и даже англоговорящего адресата текст и зрительный ряд рекламы действуют иначе и сильнее: элемент «or» - «золото» - повторяется дважды, что поддерживается золотым сиянием видеоряда. Прибавим аттрактантное действие названия сильной положительной эмоции – «J’adore», англ. «adore» - «обожаю».

Реже, но также достаточно часто, текст вербальной рекламы строится «в двухполюсном» варианте, с применением и аттрактантов (полюс притяжения), и репеллентов (полюс отталкивания). Ср.: «Раньше мои волосы были *слабые и безжизненные* (черно-белое изображение и печальный взгляд девушки на щетку с вычесанными выпавшими волосами – зрелище, действительно, не из приятных)... А теперь они *сильные и блестящие!* (цветное изображение той же девушки, теперь радостной: волосы великолепны)... Elseve – *сила и здоровье ваших* волос! (Ср. лозунг, с которым Б.Н.Ельцин шел на выборы 1996 г.: «Нам нужна *сильная, здоровая* Россия!»)

Риторические аттрактанты и репелленты как слова-стимулы отличаются, по-видимому, еще одним интереснейшим свойством: их воздействующая сила слабо подвержена изменению (уменьшению) с повторением. Понятно особое значение этого свойства для современных риториков – «креативистов», копирайтеров.

Впрочем, работа последних во многом сводится, как очевидно при анализе ее реальных продуктов – текстов, к простому объединению в единую синтагму выбранных из системы риторических аттрактантов (и) репеллентов слов-стимулов. Полученные тексты могут при этом

отличаться полной бессмысленностью, например:

«Самый большой секрет в мире – Schvepps» (все слова, кроме названия продукта, - аттрактанты); «У всех женщин в мире один общий секрет – тампоны «Тампакс» (комментарий к предыдущему тексту справедлив и здесь)...

Полный словарь риторических примитивов составить весьма нетрудно. Основные примитивы-фасцинаторы объединены наиболее общей идеей «жизнь», тогда как противоположные по эмоциональному воздействию – идеей «смерть». Естественны и конкретизирующие эти идеи примитивы. Так, идея «жизнь» раскрывается набором фасцинаторов «свет», «сила», «здоровье», «дыхание», «свобода», «новизна», «защита», «единство», «гармония», «природа», «уникальность», «древность» и немногие другие. В свою очередь, слова-аттрактанты, актуализирующие фасцинатор «свет», - это и само слово «свет» (вспомним: «ученье-свет, а неученье – тьма», и такие аттрактанты, как «блеск», «сияние», «сверкание», «золото», «день» и пр. «Сила» раскрывается аттрактантами «мощь», «власть», «энергия»... «Дыхание» - словами «дух», «душа», «дуновение»... Новизна – «новый», «молодость», «начало»... Составление словаря фасцинаторов и соответствующих им аттрактантов и репеллентов в результате собственных наблюдений над текстами рекламы весьма несложно и приводит к созданию организованного в лексические поля набора из 50-60 аттрактантов и примерно вдвое меньшего количества репеллентов (смерть, старение, разрушение, боль, дискомфорт, грязь, кровь, слабость, микробы, проблема, перхоть, прыщи, тусклый, ломкий, сухой и пр.). Мы используем его как самостоятельное задание для студентов, с которого начинаем изучение курса «Риторическая поэтика» и его первого раздела – «Риторическая сила отдельного слова».

ЛИТЕРАТУРА

1. Понятие манипулирующего дискурса обсуждалось во многих публикациях автора, см., например: Михальская А.К. Полевая структура политического дискурса. Тез. докл. – В сб.: Журналистика в 1999 г. Тез.науч.-практ.конф. Ч.5. М., МГУ, 2000; Михальская А.К. Язык российских СМИ как манипулирующая система. – Тез.Науч.-практ. конф. «Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. 25-26 окт. 2001 г. М., МГУ, 2001 и др.
2. Thompson John B. Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication. Oxford: Polity Press, 1990. P.57.
3. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1989., с.316
4. Bruner J.S. Acts of meaning. Cambridge, 1990. P.72.
5. Именно таким образом определяются условия функционирования, а следовательно, конституирующие особенности такой коммуникации в большинстве посвященных ей исследований (С.Холл, Дж.Томпсон и мн.др.).
6. Wierzbicka A. Cross-cultural pragmatic: The semantics of human interaction. Berlin, N-Y, 1991.
7. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М., 1993. С.38. См. также: Osgood Ch. The measurement of meaning. Urbana, 1957; Словарь ассоциативных норм русского языка \ Под ред. А.А.Леонтьева. М., 1977.

К ВОПРОСУ О ПОДДЕРЖИВАЮЩЕМ И НЕПОДДЕРЖИВАЮЩЕМ СТИЛЯХ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Молчанова Е.Е. (г. Астрахань)

Будучи важнейшим фактором социализации и формирования цивилизованного воздействия на общество, словесный язык позволяет понять, каким видят его носители внутренний мир, окружающий мир.

Это видение проявляется в коммуникативном поведении, которое трактуется как «совокупность правил и традиций речевого общения, связанными с тематикой и особенностями организации речевого поведения в определённых условиях» [3, с. 151].

На языке и речевом поведении многих россиян, отражающем и уровень образования, и уровень воспитания, негативно сказались политические, экономические, социальные, культурные изменения, произошедшие в последнем десятилетии XX в.

Нельзя не согласиться с тем, что «наблюдается деградация языкового сознания и речевого поведения многих из тех, кто вошёл в наступающее тысячелетие» [2, с. 5].

Широкое использование инвективной, свободное (!) употребление ненормативной лексики, причём вполне сознательное, нарушение орфоэпических, грамматических норм, ситуативно неуместная, крайне громкая голосовая подача высказываний, угрожающее интонирование – «показательные» черты межличностной коммуникации в немалом количестве случаев.

Не могут не настораживать две тенденции:

1. вульгарная речь стала одним из основных средств утверждения социального статуса граждан прежде всего с низким интеллектуальным уровнем, но не только их, причём таковых сегодня можно встретить и в вузах;
2. преобладание равнодушной и/или одобрительной реакции на подобную речь по сравнению с её неприятием.

Таким образом, более востребованным на данный момент оказывается неподдерживающий стиль речевого поведения, в результате реализации которого адресат оценивает себя ниже, ценит меньше. Отметим, что и случайные реципиент может испытывать негативные ощущения от воспринятого.

Тем не менее, современная действительность требует гармоничного, а не агрессивного общения. В связи с этим лингвисты стали уделять особое внимание эффективности позитивной речевой коммуникации. Она стала оцениваться подобным образом «на основании возникающего у участников

чувства гармонии мира и своей гармонии с миром, появляющегося в результате общего ритма, общих хронографических параметров дискурса, единства коммуникативной стратегии и тактики, общим культурным контекстом особенностей использования средств прямого и непрямого информирования. Психологическим результатом такого общения является радость» [1, с. 282].

Особенно ярко проявляются гармонизация и взаимозависимость как необходимые черты любого удавшегося речевого события и их психологический результат – радость от общения – в таких типах дискурса, как дружеская беседа, торжественные, праздничные встречи.

В связи со сказанным представляется закономерным то, что основными направлениями дисциплины «Русский язык и культура речи» являются языковая и коммуникативная компетенции.

Оптимистичный взгляд на представленную ситуацию позволяет говорить о том, что для большинства россиян актуальным станет поддерживающий стиль речевого поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михальская А.К. Педагогическая риторика. М., 1987.
2. Мурашов А.А. Культура речи. – М., 2003.
3. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М., 1995.

ТЕОРИЯ КАЧЕСТВ РЕЧИ В РАННЕЙ РУССКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ XVII-XVIII ВЕКОВ

Мохаммед Касем (Афганистан)

Описание качеств речи в русской филологической традиции начинается, по-видимому, с тех теоретических руководств, где впервые представлено описание правил языка и речи. Такими книгами явились первые руководства по грамматике и риторике, которые были обобщены в «Сказании о семи свободных мудростях», написанном после Смутного времени в период начавшегося государственного строительства новой династии Романовых. Из семи «наук-мудростей» выделялся «тривиум» филологических «мудростей»: грамматика, риторика, диалектика. Уже в определениях этих наук можно увидеть те требования к качествам речи, которые задействованы каждой из наук. Так, о грамматике сказано, что она «есть художество ... благо глаголати и писати учащее» [7, с. 29], т.е. грамматика обучает хорошо, правильно говорить и писать; риторика же «есть художество, яже учит слово украшати и увещевати» [7, с. 31], т.е. риторика обучает речь украшать и убеждать. Таким образом, грамматика относится к правильной речи, а риторика – к украшенной.

Подобное указание именно на качества речи, различающие три науки (грамматику, риторику и диалектику), находим во всех последующих

сочинениях доломоновского периода. Так, в первой русской «Риторике» 1620 года, упоминание о которой имеется в предыдущем параграфе, сказано о том, что «диалектика простые дела показывает, сиречь голые», т.е. представляет речевое доказательство простым и неукрашенным, «риторика же к тем делам придает и прибавляет силы словесные кабы что ризу честну или некую одежду» [2, с. 22]. «Одеждой» риторики является, конечно, ее словесное украшение, о чем с еще большей выразительностью сказано в определении риторики, где указано на качества, имевшиеся в античной традиции (выделения полужирным ниже наше – К.М.): «Риторика ... научает ... **добрословия**. Сию же науку **сладкогласием** или **краснословием** нарицают, понеже **красовито** и **удобно** глаголати и писати научает» [2, с. 21]. Кроме указанных здесь качеств речевой сладости и красоты, напомним о цитированных в 1-й главе качествах украшенной речи, описанных со ссылкой на Цицерона: : «Красус у Кикерона в книгах третиих поставляет в речении четыре части: чтоб латинским своим и истинным языком (*чистота речи* – К.М.) и чтобы ясно и не закрыто (*ясность*) и украшенною речию или глаголанием (*красота*), удобно (*уместность*) говорилось» [2, с. 66].

Таким образом, уже в самых ранних русских риторических сочинениях имеются указания на достоинства речи: «добрословие» и «благоречие» (хорошая речь в самом общем смысле), украшенность (красоту), сладость, чистоту, ясность, уместность (последняя переводится как «удобность» еще в нескольких параграфах «Риторики»).

В доломоновских риториках петровского времени, как и в первой русской «Риторике», нет специальных толкований качества речи, однако имеются постоянные ссылки на те или иные качества речи, ориентация на которые позволяет различать как сами науки, так и разные виды речи. Например, в «Риторике» Михаила Усачева 1699 года совершенно определенно представлено различие риторики от грамматики с комментарием качеств речи, свидетельствующих о таком различии. «Риторика есть наука *добре, красно* и о всяких вещех *прилично* глаголати». Далее комментируется, что «*добре* глаголати есть грамматически глаголати», т.е. грамматика учит токмо *добре* глаголати, а не *красно*. Итак, грамматика относится к «доброй» речи, под которой следует понимать правильную речь, риторика же, хотя и не обходится без грамматики, являющейся основанием всем наукам, прибавляет сюда «красноглаголание» и необходимость «прилично глаголати» [1, с. 81]. Эти риторики подготовили появление первой научной «Риторики» М.В.Ломоносова под названием «Краткое руководство к красноречию». Это сочинение было напечатано в 1748 году, однако и в нем мы не находим комментирования качеств речи, хотя качество «красоты» вынесено в название учебника, которому суждено было стать основанием русской науки о речи. «Красноречие есть искусство о всякой данной материи

красно говорить и тем преклонять других к своему об одной мнению». В учебнике М.В.Ломоносова вся 2-я глава посвящена «украшению» - в ней представлены учения о тропах и фигурах речи с подробной классификацией всех имеющихся способов украшения речи.

Несмотря на отсутствие специальных глав или разделов, посвященных качествам речи, упоминание о них выводится из хорошо известных всем ломоносовских текстов. Так, известная похвала русскому языку, взятому в сопоставлении с другими европейскими языками, свидетельствует именно о наличии в нем множества положительных качеств, которые, конечно, представлены как раз теми самыми «достоинствами», как писали в античности, или положительными свойствами речи. «Великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского» - все это качества, которые прямо соотносятся с проанализированными выше качествами красоты («великолепие»), живости, силы («крепость»), сладости («нежность») [5, с. 391]. Однако, если у М.В.Ломоносова отсутствует терминология, называющая качества речи, он, тем не менее, в 2-й Части «О украшении» замечает, что украшение состоит в «чистоте штиля, в течении слова, в великолепии и силе оногo» [5, с. 236]. Все перечисленные слова по содержанию, вкладываемому в них великим ученым, суть не что иное как качества речи. Правда, их толкование существенно разнится от имеющегося в предыдущей традиции и не всегда будет согласовываться с теми объяснениями, которые будут встречаться в XIX века.

Чистота штиля «зависит от основательного знания языка, от частого чтения хороших книг и от обхождения с людьми, которые говорят чисто» [5, с. 236]. Для первого требуется «изучение правил грамматических», для второго – выбор из книг «хороших речений, пословиц и поговорок», для третьего – старание о чистом выговоре при людях, которые и красоту языка знают и наблюдают» [5, с. 236-237].

Под **течением слов** М.В. Ломоносов будет понимать то, что в дальнейшем будет названо «гармонией, или благозвучием» (см. ниже у Н.Ф.Кошанского или у А.И.Галича), т.е. «порядочное положение и вменение писмeн, складов с их ударениями, речений, периодов» - в комментариях им сказано, чего должен избегать ритор: «непристойного и слуху противного стечения согласных, удаляться от стечения писмeн гласных (*жалостно о отшествии...*)», частого повторения одного писмeни (*тот путь тогда топтать трудно*)» [5, с. 240].

Великолепие достигается использованием тропов и фигур, причем тропы бывают речевые и предложения. Здесь М.В.Ломоносов вполне придерживается античной и предшествующей русской традиции. Под **силой** в украшении более всего понимается пристойность, ибо «без пристойных движений, взглядов и речей вся красота и великолепие будут бездушны» [5, с. 238].

Любопытно, как свойства русского языка проявились в первом Словаре Академии Российской 1789-1793 гг., составлявшемся под руководством первого президента Российской Академии наук Екатерины Романовны Дашковой. Словарь, по мысли его создателей, являлся основой для описания языка и выявления его качеств, которые будут неоднократно проговорены в различных контекстах: «обилия, красоты, важности и силы» [6, с. V]. В.И.Аннушкин в предисловии к переизданию данного Словаря: [3, с. 12-24] пишет следующее:

«Несомненно то, что основные качества («свойства») языка *обилие, красота, важность, сила* и, конечно, *чистота* (а словесные науки касаются «до свойств и чистоты языка») восходят к известной характеристике, данной русскому языку М.В.Ломоносовым. М.В.Ломоносов видел в русском языке «*великолепие* (здесь «красоту») испанского, *живость* французского, *крепость* (аналог «силы») немецкого, *нежность* итальянского, сверх того, *богатство* и *сильную* в изображении *краткость* греческого и латинского языков». Эти качества будут неоднократно проговариваться в Предисловии к Словарю, например, богатство языка осмысливается как «обилие» текстов, написанных на этом языке: «рассеянное обилие нашего языка во множестве книг как древних, так и новейших писателей было главною доселе причиною трудности в прямом нашем языке употреблении» (VI). «Обилие» означает прежде всего богатство текстов и смыслов, выражаемых в них, но само это обилие должно привести к познанию точного смысла и «употребления языка» [3, с. 16]. Таким образом, в складывающейся науке о русском языке в XVIII веке мы наблюдаем непрерывающуюся традицию в обращении к качествам речи, хотя проявляется она имплицитно, т.е. не явно, не в конкретных описаниях самих качеств, а в их упоминаниях и в попытках описания этих качеств в разделе риторики, касающемся украшения речи.

Решительно изменило дело в конце XVIII - начале XIX века с появлением науки риторики и расцветом в России риторических исследований. В учебниках классиков русской риторики и словесности конца XVIII - первой половины XIX века И.С.Рижского, М.М.Сперанского, А.Ф.Мерзлякова, Я.В.Толмачева, Н.Ф.Кошанского, А.И.Галича, И.И.Давыдова содержатся подробные описания качеств слога или стиля, которые должны быть присущи образцовым сочинениям. Наша дальнейшая задача – представить по возможности полно состав этих качеств, имеющийся у каждого из названных авторов, описать смысловые коннотации в концепциях каждого из авторов, показав их сходства и различия.

Прежде всего, обратим внимание на то, что качества речи называются в этих русских учебниках, как правило, «совершенствами слова», а в дальнейшем «качествами слога, или стиля». Так, одним из первых реформаторов явился профессор Горного шляхетского корпуса

(ныне это Санкт-Петербургский Горный институт), первый ректор Харьковского университета Иван Степанович Рижский. В своем «Опыте риторики» 1796 г. среди основных «совершенств слова» он называл следующие: чистота языка, пристойность слов и выражений, точность, ясность, плавность = словотечение, благоразумное употребление украшений. Происходят эти совершенства «от выражений», а сами совершенства и суть «украшения» речи. Первое, к чему призывает автор – «основательно знать отечественный свой язык», о чем он считает «и говорить излишне». Это знание «нарушается, когда употребляем: 1) вместо природного речения иностранное, например, *моральный* вместо *нравственный*; 2) словосочинение, противное грамматическим правилам русского языка», 3) излишнее употребление иностранных выражений, простонародных, нововведенных и даже после «славянорусского» - «чисто российское» [цит. по: 4, с. 91-92]. Несмотря на то, что ряд требований выглядит преувеличенным, нетрудно увидеть в их перечне сохраняющиеся ныне требования к правилам и нормам употребления современной русской речи. Очевидно, что одним из наиболее популярных авторов начала века был М.М. Сперанский, известный русский реформатор, «главный российский бюрократ». Будучи профессором Санкт-Петербургской Духовной академии, он создал в 1793 г. рукописный учебник «Правила высшего красноречия», который в списках расходился и переписывался по всей России (опубликован в 1844 г.). М.М.Сперанский среди «общих свойств слога» называл следующие:

- **ясность** («Первое свойство слога есть ясность. Ничто не может извинить сочинителя, когда он пишет темно. Ничто не может дать ему права мучить нас трудным сопряжением понятий»);

- **разнообразие** («второе свойство слогу общее есть разнообразие. Нет ничего несноснее, как сей род монотонии в слоге, когда ... все выражения в обороте своем всегда одинаковы»);

- **единство** слога («Надо, чтобы части были разнообразны, а целое едино, надобно, чтобы в сочинении царствовал один какой-нибудь тон...»);

- **равность** слога с материей («Слог должен быть равен своему предмету, т.е. все побочные понятия должны быть соразмерны своим главным. Если главные мысли возвышенны, все зависящие от них должны быть сильны и благородны; если первые просты, последние должны быть легки и естественны» [цит. по: 4, с. 84-85]. Как кажется, под этим термином подразумевается уместность речи.

Возможно, русские учебники риторики и словесности имели много общего не только с античными руководствами, которые изучались в школах и академиях, но также и с иностранными источниками своего времени, и с предшественниками на отечественной почве.

Подводя предварительные итоги эволюции теории качеств речи в русской риторической традиции XVIII-XIX веков, заметим следующее:

1. В доломоновской рукописной филологии имеются указания на качества речи в определениях каждой их наук: грамматики (правильность), риторики (украшенность, убедительность). В ранних русских риторических сочинениях имеются также описания достоинств речи, которые включают «добрословие» и «благоречие», украшенность (красоту), сладость, чистоту, ясность, уместность, приличие.
2. Описание русского языка у М.В.Ломоносова свидетельствует о наличии в нем множества положительных качеств, которые затем проявляются в теории украшения речи как основе теории стиля или слога. Эти качества суть не только «великолепие, живость, крепость, нежность, богатство, краткость», но и описанные в «Кратком руководстве к красноречию» чистота стиля, течение слова, великолепие и сила.
3. Последующая традиция развивается в русле ломоносовских характеристик русского языка. Создатели Словаря Академии Российской пишут об «обилии, красоте, важности и силе» русского языка. Описание качеств речи происходит, скорее, имплицитно, не в конкретных описаниях самих качеств, а в их упоминаниях и в попытках описания этих качеств в разделе риторики, касающемся украшения речи.
4. Учение о качествах речи будет формироваться в особый раздел в учебниках русской риторики и словесности конца XVIII - первой половины XIX века. Их авторы И.С.Рижский, М.М.Сперанский, А.Ф.Мерзляков, Я.В.Толмачев, Н.Ф.Кошанский, А.И.Галич и др. предложат подробные описания качеств слога или стиля, которые должны быть присущи образцовым сочинениям.
5. Термины для наименования качеств эволюционируют от одной теории к другой: «совершенства слова» у И.С.Рижского, «общие свойства слога» - у М.М.Сперанского, «всеобщие свойства слога» у А.Ф.Мерзлякова, «всеобщие совершенства» и «особенные качества военного слога» у А.Ф.Мерзлякова, «условия речи» - у К.П.Зеленецкого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия. 2-е изд., испр. и доп. М., 2002.
2. Аннушкин В.И. Первая русская «Риторика» XVII века. 2-е изд., переработанное и дополненное. М., 2006.
3. Аннушкин В.И. Словесные науки в Словаре Академии Российской // Словарь Академии Российской. Репринтное издание. М., 2006. Т. 4. С. 7-23.
4. Граудина Л.К. Русская риторика. Хрестоматия. М., 1996.
5. Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию. ПСС. - М; Л., 1952. - Т. VII. - С. 89-378, 805-839.
6. Словарь Академии Российской 1789-1794. Тома I-VI. Репринтное издание. Гл. ред. Г.А.Богатова. М., МГИ им. Е.Р.Дашковой, 2004.
7. Спафарий Николай. Эстетические трактаты. Подготовка текстов и вступительная статья О.А.Белобровой. - Л., 1978.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ И ИНТЕРНЕТ

Уровень культуры речи современной молодёжи вызывает тревогу не только у филологов и педагогов, но и среди широких слоёв населения.

В нашем исследовании [3] зафиксированы неодиоичные случаи, когда юноша объяснялся в любви девушке или выражал искреннее восхищение её внешностью – с помощью обценной лексики. И девушка воспринимала такое излияние чувств как приятное, желанное и нормальное. К сожалению, по-прежнему ощущается острый дефицит печатных изданий, которые бы, раскрывая богатство русского языка, давали молодёжи привлекательную альтернативу жаргонизмам и обценнизмам. Ещё хуже обстоит дело на телевидении. На «Первом канале» вообще нет передачи по культуре речи, а появляющиеся на РТР и НТВ крохотные выпуски «Говорим без ошибок» и «Знают ли русские русский?» – сводят всё к информированию о нормах правописания, произношения и словоупотребления.

Молодёжь – наиболее динамичная в интеллектуально-языковом отношении социальная группа. А сеть Интернет имеет особое значение в её жизни. Поэтому системную работу по приведению коммуникативной компетентности молодёжи в соответствии с требованиями и вызовами современности – следует срочно начинать именно с сети Интернет.

Вот почему в рамках данной работы мы поставили такую **цель**: создать концепцию сайта, отвечающего следующим требованиям.

1. Здесь должен быть представлен тот минимум дополнительной по отношению к школьному курсу информации, который необходим для формирования у молодёжи современной коммуникативной компетентности.
2. Все сведения подаются лаконично, доступно, занимательно. Это поможет создать в сознании пользователей положительный и привлекательный образ русского языка, русского слова и речевой культуры, а ещё – желание продолжить своё коммуникативное самообразование.
3. И содержание, и оформление должны одновременно вызывать интерес у молодёжи и соответствовать нормам современного русского языка и русской культуры общения.

Структура сайта традиционна: главная страница, восемь рубрик, краткое описание которых следует ниже, и форум, где планируется обсуждать возникающие актуальные вопросы.

Рубрика №1. *«100 невыдуманных и хорошо выдуманных историй и происшествий с русским языком».*

Здесь будут помещены небольшие тексты, в которых достигается успех или предотвращается коммуникативная неудача, благодаря высокой речевой культуре. «Невыдуманные истории» – это воспоминания о реальных событиях или были. «Хорошо выдуманные истории» –

фрагменты из художественных произведений хорошего литературного качества. Выводы либо «мораль» (как в притче или басне) в конце не помещаются, потому что молодёжи не нравится назидательность. А «случай из жизни» – это всегда достоверно и убедительно. Однако по функции все эти тексты – притчи, то есть «поучения в примерах» (В.И. Даль).

Рубрика №2. «Украшения нашей речи».

Популярный рассказ о речевой эстетике и наиболее простых и частотных средствах усиления речевой выразительности: метафорах, сравнениях, антитезах, афоризмах и некоторых других.

Каждая микротема завершается комплексом заданий, направленных на формирование умения самостоятельно создавать и уместно применять названные украшения в речи.

Методика обучения уже была апробирована к.п.н. В.И. Ковалёвым при написании соответствующего раздела в книге [2].

Кроме того, им же была разработана и апробирована методика обучения старшеклассников и студентов самостоятельному сочинению афоризмов.

Рубрика №3. «Мастер коммуникации».

Здесь планируется разместить краткую информацию об актуальных для молодёжи жанрах устной и письменной речи (выступление в дискуссии, доклад, поздравление, комплимент, вежливый отказ; электронное письмо, резюме, SMS, жанры Интернет-общения в режиме реального времени...). Также приводятся упражнения, помогающие развивать нужные для этих жанров умения, и список дополнительной литературы.

Рубрика №4. «Словарь обогащения молодёжной речи, или жаргонно-русский словарь».

Существующие словари русского жаргона лишь толкуют «молодёжные слова» и приводят примеры их употребления. Наш словарь – принципиально иной: к каждому жаргонизму даётся ряд синонимов, любой из которых отвечает требованиям выразительности и эстетичности. Таким образом, адресат может выбирать лучшее из многого, а в процессе выбора ненавязчиво происходит обогащение лексикона.

Например, в неформальном общении при призыве к спокойствию часто применяется *не кипешуй*. На наш взгляд, оно может быть успешно заменено гораздо более образными *не кипятись* или *не дёргайся*.

А чтобы помочь сделать правильный выбор и усилить интерес к богатой и красивой речи, – каждая словарная статья будет сопровождаться маленькой скрытно-поучительной новеллой, в которой сообщаются интересные факты о происхождении и употреблении отдельных слов-синонимов. Образцом в написании таких новелл могут служить популярные в лучшем смысле этого слова книги [1] и [4].

Рубрика №5. «Секреты успешного общения».

Популярное изложение правил бесконфликтного и успешного общения, сформулированных ещё Аристотелем и уточнённых современными риториками. Интересные примеры, иллюстрирующие коммуникативные неудачи, которые случились из-за нарушения этих правил.

Рубрика №6. «Антимат».

На основе большого количества обработанных нами научных и научно-популярных материалов планируется лаконично и занимательно рассмотреть следующие темы:

- история формирования бранной лексики,
- её функции в древности и современности,
- данные социологических опросов, в том числе нашего, который проводился среди студентов и учителей различных регионов Украины в течение 2007 – 2009 гг.,
- вопросы уместности сквернословия в особых ситуациях,
- как реагировать на словесную агрессию,
- способы избавления от привычки к сквернословью,
- оценки сквернословия психологами, филологами и служителями церкви,
- сквернословие на страницах художественной литературы.

Рубрика № 7. «Общение в зеркале вековой мудрости».

Здесь размещаются афоризмы, пословицы и поговорки о языке и культуре общения. Подборка будет сделана так, что вместе они образуют систему представлений о культуре коммуникации.

Целесообразно распределить пословицы и афоризмы по тематическим группам.

Рубрика №8. «Речевая аптека».

Здесь будут представлены советы для молодёжи, которая стремится восполнить пробелы в своём речевом образовании. По жанру это короткие тексты, стилизованные под речь заботливого врача при назначении лечения.

Содержание иногда будет перекликаться с вопросами, выносимыми на форум. Но это тот случай, когда повторение (разными словами) только на пользу.

Мы критически оцениваем значение нашего замысла. Если он успешно воплотится, это будет только один шаг на пути к гармонии между коммуникативной компетентностью молодёжи и требованиями времени. Однако этот шаг представляется нам необходимым и неотложным.

Дальнейшую **перспективу** исследования мы связываем также с созданием подобной телепередачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбатский, Леон Ругайтесь правильно! Современный словарь русской брани [Текст] / Арбатский Леон. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
2. Ковалёв, В.И. Риторические фигуры [Текст] // Риторика: 9 класс. Учебное пособие

для общеобразовательной школы / Таиса Ладыженская. – М.: Баласс, 2004. – 272 с. – С. 70 – 87.

3. Низкодуб, Ю.В. Современная молодёжь: речевые портреты на фоне сквернословия [Текст] // Русский язык и литература: Проблемы изучения в школе и вузе: Сб. науч. тр. / Людмила Кудрявцева. – К., 2009. – 442 с. – С. 57 – 61.

4. Новиков, Вл. Новый словарь модных слов [Текст] / Вл. Новиков. – М.: АСТ, 2008. – 192 с.

О СООТНОШЕНИИ СТРАТЕГИЙ И ТАКТИК В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Паришина О.Н. (г. Астрахань, olga_parshina@list.ru)

Современный российский политический дискурс развивается как по линии расширения границ его функционирования за счет включения новых материалов и новых жанров, так и за счет уточнения соотношения стратегий и тактик коммуникативного поведения политических лидеров.

Проведенные нами наблюдения на материале последних выступлений политических лидеров страны дают основание представить более широкую картину развития российского политического дискурса в прагматическом аспекте. В речевом поведении российского президента и премьер-министра отмечается усиление агональной функции, что проявляется в полемичности, активности отрицаний и противопоставлений, в категоричности оценок и даже агрессивности высказываний. Изменилась ситуация - изменились применяемые лидерами страны стратегии и тактики речевого поведения. Так, используются не только стратегии удержания власти, но и приемы, ранее отмеченные как характерные в период борьбы за власть, в частности, тактики разоблачения, обвинения, оспаривания.

Обвинение в речи политических лидеров - это, как правило, обличение или разоблачение. Семантика тактики открытого обвинения реализуется обычно через прием противопоставления, контраста. Реализацию тактики обвинения можно представить в виде следующей модели построения: 1) выражение отрицательного отношения к фактам, событиям, ситуации + 2) указание на отрицательные последствия: *Сегодня мы наблюдаем почти ничем не сдерживаемое, гипертрофированное применение силы в международных делах... И в результате не хватает сил на комплексное решение* (В.В. Путин). На уровне языкового воплощения тактика обвинения реализуется через употребление номинаций с резко отрицательной окраской, оценочных эпитетов с отрицательным компонентом значения: *тяжелые ошибки, гибнет, угрозы, гипертрофированное, пренебрежение международным правом, опасность дестабилизации*. Сила речевого воздействия обвинения увеличивается, когда речевые маркеры этой тактики проявляются не только на лексическом, но и на синтаксическом уровне: *И давайте называть вещи*

своими именами: получается, что одной рукой раздается «благотворительная помощь», а другой - не только консервируется экономическая отсталость, а еще собирается прибыль (В.В. Путин). Прием контраста и ирония усиливают эмоционально-экспрессивную тональность высказывания.

Близка к тактике обвинения **тактика разоблачения**, для которой характерно эксплицитное выражение негативной оценки полученной информации, резко отрицательного отношения к действиям, высказываниям противостоящей стороны: *Но дело не только в том, что администрация США не смогла удержать грузинское руководство от этой преступной акции - американская сторона фактически вооружила и обучила грузинскую армию* (В.В. Путин). Структурные, репрезентирующие тактику разоблачения языковые средства отличаются повышенной экспрессивностью за счет употребления перечислительных рядов, адъективных словосочетаний (*открыто заявили*), дискурсивов.

Агональная функция политического дискурса может проявляться и в **тактике оспаривания**, реализующейся обычно по следующей модели: 1) выражение несогласия + 2) опровержение. Наблюдения показали, что возражение, опровержение, как характерные составляющие тактики оспаривания, как правило, всегда детально и основательно аргументируются: *Вот вы говорили о возможной угрозе со стороны России. Мы с вами здесь сидим сейчас, беседуем мирно в городе Сочи. В нескольких сотнях километров отсюда подошли американские боевые корабли с ракетным вооружением на борту, дальность действия которых как раз несколько сот километров. Это же не наши корабли пришли к вашим берегам, а ваши пришли к нашим. Выбор у нас какой? Мы хотим нормального сотрудничества и уважительного отношения к нам и нашим интересам* (В.В. Путин).

В речевом поведении политических лидеров страны частотна **тактика критики**. Семантика этой тактики - указание на недостатки. Обычная модель тактики критики: 1) указание на негативные факты, явления, решения + 2) обоснование своего негативного отношения к ним (*потому что ...*): *...документ является непродуманным и непрофессиональным, потому что* Возможен и другой вариант: 1) описание ситуации + 2) предполагаемый вывод «со знаком минус». В наших материалах встретилась модификация этой модели: 1) допущение положительной оценки (*может быть, и неплохо ...*) + 2) замена положительной оценки отрицательной (*но если..., то это уже другая тема*). В этом случае критика начинается с констатации фактов, событий, оцениваемых положительно, а затем формулируется второе высказывание, которое содержит критические замечания.

В рамках агональной стратегии наблюдаются и другие неспециализированные тактики, в частности, тактика угрозы. **Тактика**

угрозы на когнитивном уровне часто представляет собой указание на следствие, предполагаемый негативный результат совершения оппонентом определенных действий. Она может быть представлена косвенными формами репрезентации содержания, импликационными структурами: *Если интересы России будут игнорироваться, то мы также будем вынуждены начать пересмотр принципов наших отношений с партнерами* (В.В. Путин).

Подвижность, изменчивость политического дискурса детерминируется структурными свойствами политики и различными условия протекания политической коммуникации.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭТИКЕТНО-РИТОРИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В АНАЛИТИЧЕСКОМ ТОК-ШОУ

Рисинзон С.А. (г. Саратов, rissin@yandex.ru)

При широком понимании речевого этикета (РЭ) его средства используются как способ достижения эффективности речи, то есть они являются одновременно и риторическими. Риторика учит умению строить и вести речь по меркам адресата, обеспечивает взаимопонимание между людьми, конструктивное решение возникающих конфликтов [7: 33-34]. Направленность на адресата и гармонизация отношений собеседников – это основные характеристики и этикетных средств (ЭС). Под речевым этикетом в статье понимаются речевые действия, которые в соответствии с коммуникативной целью и конвенциями общения выполняются в пользу адресата, они помогают собеседникам достигать компромисса и избегать конфликтов в общении. В каждой сфере общения круг ЭС специфичен. В сфере СМИ такие средства тесно связаны с основными закономерностями развития этой области общения. Конкуренция между телеканалами и программами, их большой выбор стимулируют развитие таких тенденций развития современной телекоммуникации, как интимизация, диалогизация и индивидуализация [5, с. 52; 6, с. 178; 10, с. 55; 11, с. 8 и др.]. Одной из ведущих стратегий СМИ становится стратегия близости с адресатом, адресату важно знать, что участники телеразговора – одни из многих, такие же, как говорящий («одной крови») [12, с. 27]. Участники телепередач стремятся разными способами вовлечь зрителей в обсуждение. Особенность адресности телеречи заключается в ориентации на двойного адресата: речь направлена на непосредственного собеседника в контактном взаимодействии и на массового адресата – объект опосредованного дистантного общения [8, с. 24].

Речевое поведение участников передачи во многом определяется ее характером. Ток-шоу называется «телепередача в виде свободного обмена мнениями между участниками и ведущим, обычно посвященная какой-

либо актуальной теме» [Толковый словарь русского языка начала XXI века], комментарии собеседников в информационно-аналитическом ток-шоу окрашивают картину мира в разнообразные цвета [3, с. 123]. Аналитическое ток-шоу – это зона информативной речи с ее точностью, ясностью и логичностью. Но основная направленность речи участников беседы односторонняя, поэтому она требует усиления воздействующего, эмоционального компонента речи, чтобы, подчинив себе силой убеждения, сформировать мнение зрителей в нужном «производителю» речи направлении [1, с. 193].

Предметом данного исследования являются речевые средства, с помощью которых ведущий и участники ток-шоу «Тем временем» (эфир 17 января 2005 года) проявляют внимание к потребностям и желаниям зрителей (прежде всего, телезрителей) и собеседников. На примере этого ток-шоу мы рассмотрим, какие речевые действия, помимо информирующих, говорящие считают необходимыми выполнять для того, чтобы их речь была понятной, доступной и интересной. Автор и ведущий программы – Александр Архангельский, в анализируемой передаче участники обсуждают, на каком художественном языке культура должна говорить с подростком и о чем она не должна говорить с ним. Для анализа использован материал сайта телеканала «Культура» – www.tvkultura.ru.

Основное влияние на употребление в этом дискурсе речевых средств с этикетной функцией оказывают, на наш взгляд, сфера общения – СМИ, телевизионный жанр – ток-шоу, тип речи – убеждение и соответствующая коммуникативная цель – склонить адресата на свою сторону и при этом развлечь его. Вследствие этого, две функции гармонизирующих речевых средств являются ведущими: облегчить адресату восприятие дискурса, а также установить и поддерживать коммуникативный и информативный контакт, прежде всего, с удаленным адресатом. Обращает на себя внимание использование большого количества средств, этикетные функции которых вторичны, но играющие важную роль: они облегчают зрителям понимание структуры речи, например, Яновская. *Итак, первое понятие непрестижности. Второе, это понятие того, что это его (подростка – С.Р.) унижает в его широких жизненных запросах, потому что он шире, чем о нем думают* и хода беседы: *Я хочу задать вопрос одной из бывших учениц Льва Осиповича Соболева, писательнице и журналисту «Российской газеты» Майе Кучерской.* Для повышения эффективности взаимодействия с адресатом коммуниканты выполняют ряд общих речевых действий, но частота их выполнения – результат индивидуальных речевых навыков, предпочтений, индивидуального опыта публичной речи участников беседы.

Всего в этой передаче (5.223 словоупотребления) коммуниканты употребляют 215 этикетных средств, средняя частота их использования составляет 41 ЭС на 1.000 словоупотреблений. Эти средства имеют разные

функции. Коммуниканты

– облегчают восприятие дискурса (122 употребления - 57%), обосновывая свое мнение: Яновская. *А знаете, я думаю, что больше подростков это поймут, чем людей другого поколения. **Потому что они читают Кафку и Кортасара***; а также поясняя отношение к сказанному, поясняя свое мнение, акцентируя важные суждения, используя конкретные примеры, уточняя структуру дискурса, ориентируя адресата в дискурсивном пространстве, приводя авторитетное мнение, уточняя связи между сегментами реплики;

– регулируют контакт (40 – 19%), устанавливая и завершая коммуникативный и информативный контакт: Архангельский. *Олег, когда Вы Машеньку создавали, Вы рассчитывали четко на какую-то аудиторию молодежную или это просто был эксперимент и игра?*, а также указывая на внутригрупповую идентичность и общую почву, направляя речь на адресата;

– смягчают воздействие на собеседника (29 – 13%), снижая категоричность речи: Соболев. *Нет, ничего специального, **насколько я могу понять**, если не считать музыку, которая, конечно, на вполне определенную аудиторию рассчитана <...>*, а также смягчая несогласие, возражение, критику, согласуя свое мнение;

– поддерживают атмосферу согласия (20– 9%), проявляя согласие: Архангельский. *Лев Осипович говорит, что его ученикам просто не нужны какие-то отдельные, адресованные им произведения* - Яновская: ***И я считаю, что не нужны. Они читают гениальную литературу, зачем?*** и выражая одобрение;

– повышают коммуникативную роль собеседника (4 - 2%), извиняясь за употребленное слово: Вроно. *<...> всякие душещипательные истории про решение сердечной проблемы путем поедания головок спичек, да, или вскрывания вен - это дурной пример, **простите, клише*** и выражая благодарность.

В этом дискурсе средства гармонизации речевого взаимодействия отражают желание участников передачи улучшить адресату коммуникативные условия приема информации. В данной ситуации улучшение таких условий чаще всего состоит в облегчении восприятия речи и установлении, поддержании и завершении коммуникативного контакта, иногда – в снижении давления на собеседника и сохранении атмосферы согласия, и очень редко – в повышении коммуникативной роли адресата.

Ведущий и участники передачи выполняют разные коммуникативные роли и поэтому используют ЭС с различными функциями. Ведущий управляет беседой, регулирует общение (27 употреблений – 13%). Он играет роль хозяина, причем в гостях у него не только участники передачи, но и зрители в студии, и телезрители, которых

он приветствует, для которых он представляет участников дискуссии, вводит тему разговора, показывает ее проблемность, актуальность. Он также заканчивает беседу, делая компромиссный общий вывод, обобщая сказанное и подчеркивая наиболее важное, что, учитывая риторический «закон края», запомнится зрителям лучше. Ведущий обязательно обращается к очередному выступающему по имени или имени и отчеству, помогая зрителям сориентироваться в развитии беседы. Ко многим собеседникам А.Архангельский обращается на «Вы», но к собеседникам своего возраста и, видимо, хорошо знакомым, – по имени: художнику Олегу Куваеву, писательнице Ксении Драгунской и журналисту Майе Кучерской.

Ведущий поддерживает также позитивную тональность общения, выражая одобрение: Архангельский. *Майя, возможно ли разговаривать на эти темы не с маленьким ребенком, а с подростком, который, как справедливо говорит Олег, отторгает любое навязывание чего бы то ни было, в том числе и церковных истин?* и употребляя все отмеченные в дискурсе немногочисленные стереотипные формулы благодарности. Таким образом, большинство ЭС, используемых ведущим, выполняет две функции: основной является установление и регулирование коммуникативного и информативного контакта с удаленным и непосредственным адресатом – свойственная РЭ фатическая функция, а также важно поддержание атмосферы сотрудничества участников обсуждения – конативная функция.

Конвенциональная роль участников, профессиональная деятельность которых связана с искусством для детей или детьми, состоит в изложении своей точки зрения на предложенную проблему и убеждении адресатов. В убеждении, а не авторитарном навязывании своего мнения, с нашей точки зрения, проявляется уважение к собеседнику, к его коммуникативному праву иметь свою позицию, не соглашаясь с говорящим при отсутствии аргументации или ее недостаточности. Согласие и поддержка адресатом высказываемого мнения требует от говорящего затраты дополнительных речевых усилий. При выборе таких усилий – способов убеждения говорящие опираются на законы и принципы риторики: принципы диалогизации речи, внимания к адресату, близости, конкретности, законы ориентации адресата, эмоциональности речи и удовольствия [7, с. 80 – 92], причем все это работает и на удаленного адресата. Коммуниканты применяют и риторические приемы, эффективные для убеждения как зрителей, так и собеседников: обоснование, пояснение, подтверждение конкретными примерами, ссылка на авторитетное мнение, сравнение, противопоставление [2, с. 240 – 258; 4, с. 107-259; 7, с. 188 – 195; 9, с. 216].

Наиболее распространено обоснование коммуникантами высказанного мнения: Яновская. *Человек четырнадцати-пятнадцати лет*

озабочен количеством проблем, не меньшим, чем я, а большим. Его мысли о жизни и смерти, его мысли о том, зачем он на земле, я думаю, намного острее, чем большинства из нас, **потому что для нас уже многое стерлось, а для них это остро и сильно** и подтверждение тезиса конкретным примером, эту тактику применяют все собеседники кроме ведущего: Вроно. <...> *подросток наделен некими чертами характера, которые необходимо учитывать. И это, в первую очередь, конечно, внушаемость и эмоциональная неустойчивость.* <...> **Если вы помните историю пару лет назад, когда в Балашихе прыгнули три девочки совершенно безнадзорные и покончили с собой таким образом, и сколько было всякого про это показано по телевизору. Нужно сказать, что в свое время на моем приеме была вереница девочек этого возраста, которые совершали суицидальные попытки в шлейфе этой истории.** Несколько реже говорящие ссылаются на авторитетное мнение: Грачевский. *Как-то мне попала в руки переписка Марины Цветаевой в возрасте примерно 10-12 лет <...>. И там была потрясающая фраза. Она ему написала: или пиши крупнее, или вообще не пиши.* Участники «Тем временем» проявляют внимание к коммуникативной потребности адресата понимать ход и логику их рассуждений, стараются не утомлять зрителей обилием теоретических рассуждений, а чередовать их с конкретными примерами и подкреплять ссылкой на авторитетное мнение. Этикетная функция таких средств вторична, но, несмотря на это, она очень важна.

Индивидуальный этикетный почерк коммуниканта можно проследить на примере употребления одного ЭС – средства снижения категоричности речи. Так, только О.Куваев использует с этой целью этикетный сигнал, менее сильный, чем авторизирующие конструкции *Я думаю* и другие, но, тем не менее, ограничивающий безапелляционность суждения: Куваев. <...> *в телевидении все-таки немножко другое: там можно по времени просто разнести передачи;* <...> *Интернет - это свободное пространство, - в принципе, там не особенно поставишь эти барьеры, поэтому, если ребенку, подростку куда-то надо, он обязательно там окажется;* <...> *И эта самоцензура, это отчасти неприятный момент.*

Чтобы речь не была для зрителей монотонной и скучной, говорящие стремятся сделать ее более разнообразной, эмоциональной, используя для этого словесную игру, словотворчество: Соболев. <...> *они (дети – С.Р.) ведь очень переимчивы и в 14-ти, и в 15-ти, и в 16-летнем возрасте;* Яновская. *Поэтому и не получилось (успеха у фильма – С.Р.), потому что он (режиссер – С.Р.) играл в прикидушки.*

При выявлении ЭС, используемых в разных ток-шоу, становится очевидным существование конвенций определенной программы. По нашему мнению, «Тем временем» оказывает общекультурное воздействие, а коммуникативное поведение ее ведущего и приглашенных им участников

во многом является эталоном. У этой программы, на наш взгляд, создан и поддерживается имидж интеллектуальной беседы людей высокой культуры, стремящихся к взаимодействию, а при столкновении мнений соблюдающих нормы речевого поведения. Таким образом, ведущий и участники ток-шоу проявляют внимание к желаниям и потребностям зрителей, их условиям приема информации, учитывают их трудности при восприятии и понимании информации для того, чтобы сделать общение доступным, содержательным и интересным. Для этого они используют многочисленные и разнообразные речевые, в том числе, риторические средства, выполняющие этикетные функции. У подавляющего большинства этих средств этикетная функция вторичная (172 – 80%), но, тем не менее, употребляя их, говорящие не только сообщают информацию, но и облегчают понимание речи, делают ее более привлекательной для зрителей, устанавливают и поддерживают контакт с адресатом, снижают категоричность своего мнения. Намного реже используются ЭС с доминирующей этикетной функцией (39 – 18%), в основном при смягчении воздействия на адресата, ориентации на него коммуникантами своей речи, выражении одобрения. Специализированные этикетные единицы востребованы мало (4 – 2%). Такое распределение ЭС отражает особенности телевизионной коммуникации и жанра ток-шоу. Большинство средств, которые употребляют ведущий и участники передачи, предназначено и для зрителей, и для собеседников. Но некоторые ЭС, как мы предполагаем, использованы, прежде всего, для зрителей: привлекающая внимание формулировка темы разговора, информирование адресата о продвижении беседы и смене говорящего, риторический прием вопроса, возможно, ссылка на конкретные примеры и авторитетное мнение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельчиков Ю.А. Язык массовой и межличностной коммуникации. - М: Медиа - Мир, 2007. – С. 185 – 206.
2. Волков А.А. Основы риторики. М.: Изд-во МГУ, 1996. – 343 с.
3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов. М.: Едиториал УРСС, 2005. — 288 с.
4. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М.: Дело, 1998.— 480 с.
5. Колокольцева Т.Н. Роль диалога и диалогичности в современном коммуникативном пространстве (на материале средств массовой информации)// Проблемы речевой коммуникации, Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2000. С. 50 – 57.
6. Кормилицына М.А. Чтобы Вас принимали: культура русской речи и речевая культура человека. М.: Книжный дом «Либроком», 2009. С.165–184.
7. Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. М.: Просвещение, 1996.— 416 с.
8. Попова Т.И. Телеинтервью в коммуникативно-прагматическом аспекте. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. — 220 с.
9. Рождественский Ю.В. Теория риторики. М.: Добросвет, 1999.— 482 с.
10. Светлана-Толстая С.В. Русская речь в массмедийном пространстве /Под ред. Я.Н.Засурского. - М.: МедиаМир, 2007. – 344 с.
11. Сиротинина О.Б. Положительные и негативные следствия двадцатилетней

«свободы» русской речи// Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. – Вып. 8. С. 5-13.

12. Солганик Г.Я. Язык массовой и межличностной коммуникации. М: Медиа-Мир, 2007.– С. 15-37.

ЧТО СОСТАВЛЯЕТ ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ?

Савова М.Р. (г. Москва, mpgu-ritorika1@mail.ru)

Уже в самом наименовании культуры речи обозначено, что она изначально носит интеграционный характер, поскольку представляет собой две области знаний: о культуре (и это главное слово в словосочетании, обозначающем название дисциплины) и речи. Иначе говоря, культура речи представляет собой тот компонент культуры, который определяет, изучает, анализирует и оценивает все явления, связанные с речью.

Однако такая трактовка культуры речи не вполне совпадает как с традиционно преимущественно речеведческим наполнением рассматриваемого понятия, так и со спецификой рассмотрения речи в аспекте ее культуры. В связи с этим возникает проблема отнесения культуры речи как области знаний к базовой науке, отраслью которой она может быть классифицирована и относительно которой будет определен ее предмет. В настоящее время по этим проблемам среди исследователей нет как ясности, так и единства.

Это приводит к тому, что границы и объем самой культуры речи как научной и учебной дисциплины определяются авторами во многом субъективно и противоречиво. И такое состояние науки не позволяет специалистам в области культуры речи оказывать существенное влияние на уровень культуры речи общества, принимать с этой целью активное участие в разработке Государственных программ и стандартов и тем самым формировать научно обоснованные ценностные ориентиры общества относительно норм речевого общения.

Такое положение «культура речи» занимает в силу ряда причин, среди которых ведущими, на наш взгляд, являются следующие:

1. Отсутствие единой научно обоснованной и общепризнанной теории культуры речи.

2. Прикладной и преимущественно практико-ориентированный характер публикаций по проблемам культуры речи. Необходимость выделения культуры речи как особого предмета научного исследования диктовалась в первую очередь осознанием не столько научных проблем, сколько потребностями речевой практики. И именно поэтому в настоящее время среди трудов по культуре речи преобладают учебники и учебные пособия. Однако отсутствие единой теории культуры речи затрудняет и разработку эффективной методики ее совершенствования.

В связи с этим принципиально важное значение приобретает выработка единой позиции относительно ключевой проблемы – предмета культуры речи как области знаний и, соответственно, как учебной дисциплины.

В настоящее время существует несколько подходов к пониманию предмета культуры речи, которые отражены в ведущих словарях и наиболее значимых научных публикациях. Условно эти подходы принято трактовать как узкий и широкий.

Традиционным и, судя по учебным программам и пособиям, преобладающим является узкий подход, при котором выделяют два аспекта оценки культуры речи, опирающиеся на позиции С.И. Ожегова и Л. И. Скворцова, которые предлагают говорить о «правильности речи» и «культуре речи» как двух ступенях освоения литературного языка и двух способах владения им. Для этого подхода характерна недостаточная дифференцированность языковых и речевых явлений: главными признаются средства языка, а не речи. Тем самым понятие «культура языка» подменяет понятие «культура речи», а предмет культуры речи сводится преимущественно к изучению и оценке речи с точки зрения соблюдения в ней языковых норм. Широкий (речеведческий) подход к трактовке объема понятия «культура речи» во многом сближает ее с риторикой. В первую очередь за счет преимущественного внимания к культуре общения, а следовательно, и к тексту. При этом к ведущим нормам относятся не только языковые, но и коммуникативные, и этические; признается значимость условий коммуникации для выбора различных (не только языковых) средств общения.

Каждый из этих подходов, тем самым, предполагает свой, не совпадающий с другим, предмет культуры речи. При этом необходимо иметь в виду, что мы охарактеризовали эти подходы предельно обобщенно. В то же время авторы работ по культуре речи исходят из своих представлений о ней и, соответственно, своих трактовок, проявляя еще большее разнообразие в подходах. Характеризуя предмет культуры речи тем или иным образом, исследователи, как правило, избегают давать определение или дают его без определяющего компонента (родового понятия), который отразил бы классификацию культуры речи как компонента какой-либо парадигмы: науки, индивидуального мастерства, критериев оценки, правил или предписаний и т.п.

Это объясняется прежде всего тем, что само понятие «культура речи» многоаспектно и многофункционально. И поэтому единственным подходом, который это учитывает и на основе которого строится наиболее эффективная методика совершенствования речевого мастерства, является интегративный подход, при котором предметом культуры речи признается культура речевой деятельности. Это позволяет научно обоснованно рассматривать проблемы культуры общения (с учетом прежде всего

этических и коммуникативных норм), о культуре говорения, письма, слушания и чтения как видов речевой деятельности, об использовании как вербальных, так и невербальных средств и т.д. И не забывать о языковых нормах.

ВОСПРИЯТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ МАНИПУЛЯЦИИ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Саломатина М.С. (г. Воронеж, m-lingua@yandex.ru)

Под вербальной манипуляцией мы понимаем попытки скрытого управления адресатом с помощью вербальных средств, используемые инициатором взаимодействия (манипулятором) с целью получения какой-либо выгоды для себя.

С целью выявления особенностей восприятия вербальной манипуляции носителями русского языка нами был проведен эксперимент, в ходе которого испытуемым было предложено 30 фраз-манипуляторов, выбранных нами из специальной литературы [1; 2 и др.]. Участники эксперимента должны были ответить, с какой частотой они произносят каждую из приведенных фраз (*часто, редко, никогда*), какова их реакция, если фраза адресована им (*раздражает, безразлична, нравится*) и прокомментировать свое отношение к фразе, то есть объяснить, *почему именно* фраза вызывает ту или иную реакцию.

Как показал эксперимент, манипулятивные стратегии и тактики используются носителями русского языка достаточно регулярно (часто – 23%; редко – 51%). По нашему мнению, носители русского языка относительно легко поддаются манипулятивному воздействию, так как довольно часто не распознают скрытое воздействие (68% реципиентов определили свое отношение к предложенным фразам как безразличное) и зачастую сами используют техники вербального воздействия, не осознавая их манипулятивного характера и не воспринимая их как способ косвенного воздействия на адресата. Последнее подтверждается еще и тем, что менее 20% опрошенных смогли дать относительно адекватную интерпретацию предложенных выражений, а почти 40% реципиентов отказались дать какую бы то ни было интерпретацию вышеприведенных фраз. Однако более 30% опрошенных ответили, что воспринимают предложенные фразы негативно, когда слышат их (*раздражают* – 32%), что говорит о том, что значительная часть испытуемых *осознает* манипулятивный характер предложенных фраз или ощущает их таковыми *бессознательно*.

Таким образом, результаты эксперимента позволяют говорить о довольно низком уровне осведомленности носителей русского языка о приемах манипуляции и (шире) о правилах речевого воздействия, а следовательно, и об отсутствии навыков сопротивления манипуляции.

Пиз А., Гарнер А. Говорите точно [Текст] / Алан Пиз, Алан Гарнер. - М.: ЭКСМО, 2006. – 224 с. - (А и Б = формула успеха)

Шейнов П.В. Психотехнологии влияния [Текст] / Виктор Павлович Шейнов. – М.: АСТ, Мн: Харвест, 2005. - 448 с.

ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ INTERNET RELAY CHAT КАК ЭЛЕКТРОННЫЙ ЖАНР МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Самойленко Л.В. (г. Астрахань, sam471@yandex.ru)

Коммуникативные процессы в Интернете отличаются от процессов, протекающих в естественном общении. Ведущую роль в Интернет-коммуникации играют средства общения: виртуальность, интерактивность, гипертекстуальность, глобальность, креативность, мозаичность и анонимность. К свойствам этой среды можно отнести отсутствие невербальных элементов общения, «размывание социальных норм и ограничений, конструирование новых социальных и языковых идентичностей», временную и пространственную независимость, добровольность вступления в контакт, затрудненность эмоционального самовыражения в сочетании со стойким стремлением к его компенсации смайликами, эмотиконом, параграфемикой. Проявление этих свойств среды неоднозначно и относительно, так как «возможность практически полной анонимности *в карнавальной стихии чата* соседствует в Интернет-пространстве с открытой публичностью социальных сетей или полным самораскрытием личности на персональной веб-странице...» [1, с. 115].

Наиболее распространенными *«электронными жанрами»* большинством исследователей признаны веб-сайт, который может включать в себя все нижеперечисленные объекты; домашняя страница, которая имеет меньший масштаб, чем сайт; электронная библиотека, электронный журнал, электронное письмо, *чат – разговоры в «прямом эфире»*, гостевая книга, доска объявлений, компьютерные конференции, каталог виртуального магазина, коммерческие объявления, рекламные баннеры и другие.

В зависимости от формы речи все названные жанры мы можем разделить на две большие группы: жанры, тяготеющие к письменным текстам, и жанры, являющиеся своеобразным гибридом письменного и устного текста. К последней группе мы можем отнести *чаты (IRC)*, так как общение в них происходит в режиме реального времени (on-line), «здесь» и «сейчас». Речь чаттеров близка к устно-разговорной, но фиксируется она в письменном виде по своим правилам (или вовсе без правил: как слышим, так и пишем).

Чат является наиболее интерактивной средой электронной

коммуникации. Он, как правило, своей темы не имеет (хотя существуют и тематические чаты, например: чат *«Женские тайны»*, *«Кремлевский чат»*, *«Страница о любви и ненависти»*, *«Чат со звездой»*), предмет разговора возникает спонтанно и с единственной целью «зацепить», найти реципиента по коммуникации. В чатах практикуется «общение ради самого общения», которое представляет *фатическое общение* (от латинского *fatuus* — «глупый») [3, с.146–152].

Чат как разновидность молодежной субкультуры необычайно демократичен: он не требует ни дорогостоящего оборудования, ни специальной подготовки или образования. Никто и никогда не мог до сегодняшнего дня говорить одновременно из разных концов света целой «компанией»: как правило, в одном чате в один и тот же момент общаются несколько десятков человек. Беседа, ее тематика не сдерживается и не ограничивается практически ничем: администратор, время от времени контролирующий разговор, следит в основном лишь за тем, чтобы его участники не употребляли нецензурных выражений, не произносили нацистских лозунгов и т.п. Каждый участник этого полилога — индивидуальность; он имеет свой *nick-name* — электронный псевдоним, который может по желанию менять даже на протяжении одного разговора: таким образом, одна и та же «виртуальная личность» может пользоваться несколькими псевдонимами. Для того чтобы вызвать реципиента на виртуальный контакт, ник участников электронной коммуникации чатов должен быть обязательно ярким и запоминающимся. Он может быть совершенно ничего не значащим, но обязательно «красивым» визуально или при произношении. Как правило, каждый старается отразить в нике часть своей сущности, которую хотелось бы продемонстрировать окружающим. Чаттеры используют открытый эпатаж, провоцируя собеседников на ответную реакцию. Отсюда такие ники, как Красавчег, Барби, Кошечка, Умница, Силач, Язва_человечества, Горячая_шоколадка, Травматолог, Секси_парень, Негодяйка, Крыл@тый_Пёс. Еще одним способом привлечения внимания к своему второму имени является написание его только заглавными буквами, например: ПИЯВКА@, ИНСПЕКТОР_ГАИ, ЗЛЮКОЗАВРА, А_Б_Р_А_М_О_В_И_Ч. Названия самих чатов также говорят за себя: *«Беседка»* (бывшая *«Болталка-на-куличиках»*), *«Диван»*, *«Кроватка»*, *«Русский интернет-клуб»*, *«Чат волчат»* и другие. Несоответствием названию может быть письменная форма, которая создает ряд условностей и ограничений свободе и естественности общения в Сетях. Перечисленные нами средства виртуальной коммуникации *Chat* являются контактоустанавливающими и, по сути своей, фатическими.

Из этого следует, что основными речевыми жанрами чата (как свободного общения), являются не столько информативные, сколько *фатические* и, прежде всего, *этикетные жанры*: знакомство, приветствие, прощание,

поздравление, пожелание, благодарность, извинение, просьба, согласие, разрешение, приглашение, предложение, утешение, сочувствие, комплимент, одобрение, похвала, которые исследуются учеными наряду с другими фатическими жанрами: похвальбой, лестью, лицемерием, угрозой, предостережением, упреком, ссорой, спором и т.п.

Фатическими речевыми **жанрами** занимаются многие ученые: Н.Н. Гастева («дружеская беседа»); Я.Т. Рытникова («семейная беседа»); Н.В. Орлова (жанры разговорной речи); Г.М. Ярмаркина («просьба»); Т.В. Тарасенко («поздравление»); М.А. Кормилицына («осуждение» и «обвинение»); Т.О. Багдарасян («угроза»); Е.В. Полякова («упрек»), И.С.Шевченко («извинение»); И.А. Стернин («общение на отдыхе»); А.А. Юнаковская («комплимент») и другие. Мы тоже наблюдаем проявление фатики в разнообразных жанрах высказываний коммуникантов **Internet Relay Chat**, где пользователи следуют время от времени соответствующим правилам и принципам речевого этикета. Доказательством тому служит фрагмент полилога актантов «Чата волчат» (здесь и далее орфография и пунктуация авторская): Samkasobaki))) Скуфно...Прошу!!!!!!!!!! водки и зрелищ императрице!!! ***Барашка-добряшка: Тря-ля-ля жу-жу-жу как всегда, я сегодня торможу!!!☹

***Ч@Ч@ ладна: Простите...! Простите!!!!!!!!!! пошла готовить

Ш_@_М_@_Н_: С барнаула девушки есть? Че-е-е молчим?????????? Ordinary_Loony: Ameli-ameli, привет русалка моя))))

Ширян_Кумарыч: милое_создание)) Ну могу написать злыдни женского образа имеются?☹

Ш_@_М_@_Н_: ДАМЫ каму за 20???? Красатулиииииииии! Пишите [4].

Прагматический фактор пронизывает всю речевую деятельность актантов чата: через **речевое воздействие** они управляют поведением, состоянием, образом мыслей собеседника (в форме просьб, советов, запретов, замечаний, оценок), через **самовыражение** раскрывают собственное состояние (в виде эмоциональных реакций, высказываний самооценки).

По форме **Internet Relay Chat** не диалог, а живой **полилог**: мы можем зафиксировать хаотические высказывания, короткие фразы, слова-приветствия, слова-обращения, слова-восклицания, слова-оценки, слова-пароли, слова, «обозначающие присутствие». В них происходит «перепасовка»[2,с.22] словами. Полилог чата как особая коммуникативная единица складывается из **первичных, неподготовленных спонтанных высказываний** актантов. Они, в свою очередь, выделяются в диалогические единства, из которых в конечном итоге складывается виртуальный текст. Речевое сотрудничество при создании электронного текста позволяет реализовать определенную коммуникативную модель, которая формирует гипертему полилога. Она становится «узнаваемой»

лишь на 15-20 реплике. В небольшом фрагменте виртуального разговора можно увидеть приспособления, которыми пользуются чаттеры для поддержания контакта: приветствия, вопросы, крик, провокация, обращения, говорящие ники, цвет и размер шрифта, графические макаронизмы. Создается яркий образ-картинка, несущий позитив (и не только) в коммуникацию новой молодежной субкультуры:

Ланесса: AFERIST, чмакс чмакс в щечку)))) Надеюсь хоть брился?))))

lew_sredi_lwow: привки всем

катрин20: давайте пообщаемся!!!!!!!!!!!!!! Лесби ЕСТЬ??????????

Лиана(она): Samkasobaki)))) здравствуй моя хорошая, где ты пропадала))))

4ePвЯ4ёк: НАРОД тут кто нубуть есть??????

ищу_блонди: познакомлюсь с блондинкой от 19 лет МУЖСКОЙ_ХАРАКТЕРЪ: милое_создание)): москвичи с интеллектом есть?/ москвич 412 автомобиль, москвичка- женщина проживающая в москве..)[4].

Чат — это особый вид молодежной субкультуры, в котором при неформальном общении особенно важен психологический уровень, на котором регулируются межличностные отношения и устанавливается контакт. Вряд ли актанты думают о жанре своих высказываний, но коммуникативное намерение осуществляют полноценно.

Анализ виртуальной коммуникации *Internet Relay Chat* позволил установить, что чату как *электронному жанру* молодежной субкультуры свойственны условность и герметичность, *синкретичность устной и письменной речи, полилоговость*, складывающаяся из диалогических единств, постоянная смена языкового кода, варьирование фатических жанров высказываний, кричащие ник-неймы, слова-зацепы, употребление макаронизмов, жаргонизмов и многое другое.

ЛИТЕРАТУРА

1.Горошко Е.И. Теоретический анализ Интернет-жанров: к описанию проблемной области // Жанры речи: Сборник науч. ст. Вып.5. Жанр и культура. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2007.

2.Капанадзе Л.А. Жизнь языка. Структура и тенденции развития электронных жанров, 2002.

3.Malinowski. Phatic communion // Communication in Face-to-Face Interaction. – Harmondsworth, 1972.

4.«Чат волчат» – бесплатный чат общения. <http://volchat.ru>

И ВСЕ-ТАКИ ОН РАЗВИТОЙ

Самохвалова С.П. (г. Астрахань)

« Ударение – поистине душа слова.
Отнимите у слова ударение, и его не станет.

Поставьте неправильное ударение - разрушится все слово».
(Н.А. Федянина)

Ударение в слове целиком и полностью относится к сфере устной коммуникации и является своеобразным мерилем уровня культуры и образованности коммуникантов. В таком случае можно сказать, что слово предстает как вербализованный компонент мышления носителя языка со своей душой, отражение которой мы находим в самом слове, в частности в ударении. Жива душа – жив и язык. И это значит, что акцентологическая система языка – это не окаменелое образование: ударение в слове пульсирует, выполняет функцию «индикатора» развития языка. Русское ударение – разноместное, подвижное и смысловоразличительное; наш язык развитОй... или все-таки рАзвитый? А может, и вовсе развИтый.

Трихотомия **рАзвитый** – **развИтый** – **развитОй** интересна не только с точки зрения постановки ударения в слове, но и с той позиции, что не каждое слово, подходящее на первый взгляд грамматически, вступая в синтагматические отношения с членом данной трихотомии, может составить словосочетание с нужным лексическим значением. Поэтому необходимо сначала выяснить лексическое значение каждого члена трихотомии.

Словарь русского языка С.И. Ожегова [4, с. 861] дает следующую статью: «РазвитОй, -Ая, -Ое; рАзвит, развитА, рАзвито. 1. Достигший высокой степени развития. *Развитая промышленность.* 2. Духовно зрелый, просвещенный и культурный. *Развитой юноша.*». Других членов трихотомии мы не увидим вынесенными в заглавие статьи ни одного **толкового** словаря. Лексемы **рАзвитый** и **развИтый** находятся в структуре словарных статей «развить¹» (*раскрутить, расплести что-н. свитое*) и «развить²» (*Способствовать росту; довести до значительной степени проявления; изложить подробно; углубить содержание чего-н.*). Причем, **развИтый** в структуре и той и другой статьи, а **рАзвитый** только в «развить²». В Малом толковом словаре [3, с. 477] «**развитОй** и **рАзвитый**» – это единая самостоятельная статья; значит, они объединены общим значением – «*достигший высокой степени развития*».

Вследствие этого возникает вопрос: **рАзвитый** – **развИтый** – **развитОй**, трихотомия ли это вообще?

Как известно, трихотомией называют деление целого на три части. Следовательно, эти самые три части должны быть в той или иной мере быть самостоятельными и равноправными между собой. В нашем случае – каждая из лексем должна быть самостоятельной словарной статьей, а не только являться подструктурой другой. Толковые словари дают основание для того, чтобы не применять понятие трихотомия для изучаемых нами лексем.

Полностью положиться на такое основание нельзя по той причине, что словари другой направленности отличаются заглавиями статей по

интересующей нас проблеме. Например, Словарь ударений русского языка [1, с. 359] содержит 3 статьи: «**развитОй**» (прил.), «**рАзвитый**» (прич.) и «**развиИтый**» (прич.); тоже самое мы видим и в Словаре образцового русского ударения [9, с. 392].

Но больше всего в этом отношении наше внимание должен привлечь Словарь трудностей русского языка Д.Э Розенталя и М.А. Теленковой разных годов выпуска наличием следующих статей: «**развитОй** и **рАзвитый**» [8; с. 588] (подструктурой которой является **развиИтый**); «**развитОй – развиИтый**» [6; с. 301]; «**развитОй – развиИтый и рАзвитый**» [7; с. 416]. Чем обусловлено такое разнообразие заголовков трудно объяснить, но стоит заострить внимание на том, что заглавие статьи словарей такой направленности представляет собой «семантическую доминанту».

Так как же получилось, что настолько тесно переплелась семантика данных лексем. И чем же все-таки руководствоваться при выборе употребления этих слов в речи?

А руководствоваться, несмотря ни на что, надо прежде всего именно семантическим критерием, а не морфологическим (как это сделано в словарях ударений [1; 9]). Убедиться в этом можно на конкретных примерах, представленных таблице.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: русский язык настолько щедр и богат, что даже сами носители языка не всегда уверены каким словом ему воспользоваться. Вот те самые потоки развития, которые в нашем случае настолько конкурировали, что даже в одном слове **развитОй** мы видим наличие двух противоречащих друг другу значений. И пусть до сих пор в словарных статьях не отражено единое мнение по поводу данных лексем, их орфоэпии и семантики, что не дает нам по полному праву назвать **рАзвитый – развиИтый – развитОй** трихотомией, но ведь каждый культурный человек способен верно обозначить приоритеты употребления этих лексем лично для себя, выдерживая единый стиль, не противоречащий законам развития языка.

Вот так мы и стали невольными свидетелями жизни русского языка, его движения, развития. Так значит, он все-таки **развитОй**, наш великий и могучий!

Развить ¹ [5; 3]	Развить ² [5; 3]
Расправить что-л. свитое, раскрутить.	Способствовать росту; довести до значительной степени проявления; изложить подробно; углубить содержание чего-н.
ПРИМЕРЫ:	

Развить ¹ [5; 3]	Развить ² [5; 3]
Развить веревку	Развить ребенка
↓ ↓ развИтый развитОй ↓ ↓ ↓ конец веревки ребенок [3; 6; 7; 8; 9]	↓ рАзвитый ↓ ребенок
↓ ← → ↓ развИт, развитА (ж. р.), развИто ребенок рАзвит, развитА (ж. р.), рАзвито развИты рАзвиты	

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеенко, Ф.Л. Зарва, М. В. Словарь ударений русского языка: 82500 словарных единиц / М.А. Штудинер. – М.: Рольф, 2000. – 816 с.
2. Еськова, Н. А. Краткий словарь трудностей русского языка: грамматические формы. Ударение. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2000. – 448 с. – (Б-ка рус. яз.).
3. Лопатин, В. В. Лопатина, Л. Е. Малый толковый словарь русского языка: Ок. 35 000 слов. – М.: Рус. Яз.. 1990. – 704 с. – (Малая б-ка словарей рус. яз.).
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / Л. И. Скворцов. – 25-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. – 1328 с.
5. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение грамматические формы: Ок. 65 000 слов / С. Н. Борунова, В.Л. Воронцова, Н. А. Еськова / Под ред. Р. И. Аванесова; АН СССР. Ин-т рус. яз. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 688 с.
6. Розенталь, Д.Э. Теленкова, М. А. Словарь трудностей русского языка: Ок. 30 000 слов. – 6-е изд, испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1987. – 414 с.
7. Розенталь, Д.Э. Теленкова, М. А. Словарь трудностей русского языка. – М.: Рольф, Айрис – пресс, 1999. – 576 с.
8. Розенталь, Д.Э. Теленкова, М. А. Словарь трудностей русского языка. – 5-е изд. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 832 с.
9. Штудинер, М. А. Словарь образцового русского ударения / М. А.Штудинер. – 3-е изд. – М.: Айрис – пресс, 2005. – 576 с.

КУЛЬТУРА НЕСОГЛАСИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ, ОСОБЕННОСТИ И ЗАДАЧИ

Семёнова Г.П. (г. Санкт-Петербург, semgapetr@mail.ru)

Слагаемые культуры несогласия в целом те же, что и культуры общения: следование нормам этики и этикета, в том числе речевого, правилам русского языка и культуры речи; коммуникативная и риторическая компетентность, психологическая грамотность, общая, правовая и политическая, деловая и служебная культура человека, его личностные качества и принадлежность к тому или другому психотипу...

Среди факторов, влияющих на особенности вербального выражения несогласия в современном российском обществе, - смена ценностных ориентиров и утрата некоторых важных нравственных основ личности;

снижение уровня образования, общей и речевой культуры населения; неконтролируемость и вседозволенность СМИ, коррумпированность практически всех ветвей власти и – как следствие – их низкий авторитет и ощущение слабой социальной и правовой защищённости людей, сохранение потенциала нестабильности в социуме.

Характерной приметой выражения несогласия в сегодняшней России является агональность, из политического дискурса и СМИ распространившаяся и на другие сферы, привнеся в них известное пренебрежение к нормам этики и культуры. В условиях всеобщего «права на речь» особенно заметным стало неумение конструктивно вести полемику и конструктивно реагировать на возражения и критику. В деловых и служебных отношениях всё еще «процветает» оскорбительная для чести и достоинства критикуемых «разносная» публичная критика. Этому – наряду с другими причинами - способствует несформированность в общественном сознании принципа толерантности, отсутствие навыков стрессоустойчивости, низкая коммуникативная и психологическая культура, недостаточная риторическая грамотность.

В иерархических же структурах наблюдается другое, не менее опасное явление - нежелание «размыкать уста», чтобы высказать несогласие или сомнение. Причины этого весьма многообразны и, возможно, главная состоит в том, что «строгая регламентация “вертикальных” отношений в рамках той или иной структуры органа государственного управления нередко становится препятствием для достижения эффективных результатов управленческой и служебной деятельности» [Гражданская служба 2006: 94].

Чтобы этого не было, чтобы возможность на любом уровне высказывать своё мнение могла стать движущей силой перемен, необходимо в административной реформе уделить серьёзное внимание и таким важным для формирования гражданского общества задачам, как преодоление чиновничества, которому часто сопутствует лицемерие, и установление такого стиля деловых отношений, при котором подчинённые не опасались бы проявлять инициативу, а руководители в большей мере были открыты общественному контролю.

Решение таких задач, как достижение транспарентности и паритетности в отношениях государства и гражданина, результативность борьбы с коррупцией, повышение жизненного уровня населения, несомненно, существенно снизит имеющийся потенциал нестабильности в обществе, что скажется и на культуре несогласия. Следующей по значимости задачей, которая должна решаться параллельно, является подъём общей культуры населения, в том числе коммуникативной, психологической и риторической грамотности – этих «китов» толерантности как важнейшего качества культуры несогласия.

ЛИТЕРАТУРА

Гражданская служба: нравственные основы, профессиональная этика
/Под ред. В.М. Соколова и А.И. Турчинова. – М.: РАГС, 2006.

НЕУДАЧНЫЕ ЗАГОЛОВКИ ИНФОРМАЦИОННЫХ СТАТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПЕЧАТНЫХ ГАЗЕТ)

Силантьева В.Н. (г. Астрахань, lady_of_shadows@mail.ru)

Заголовок относится к тем композиционным элементам текста, которые привлекают повышенное внимание при первом знакомстве с публикацией.

Чтобы сделать заголовок информативным и выразительным, добиться его оптимального эмоционального и эстетического воздействия на читателя, автор нередко прибегает к стилистическим приемам, в том числе и к внедрению в заголовок различных интертекстуальных включений.

Такие заголовки широко используются в современной отечественной публицистике, сразу обращают на себя внимание и в большей мере выполняют свою функцию стоп-сигнала, чем остальные. Например: «*Пора сматывать сети?*» (Астраханские ведомости, №11, 2009; о торговых сетях), ср.: устойчивое выражение «*сматывать удочки*».

Однако очень часто желание журналистов привлечь наибольшее количество читателей приводит к тому, что использование в заголовках интертекстуальных включений оказывается неэффективным и даже неуместным.

Заголовок газетной публикации должен, прежде всего, соотноситься с ее жанром. Нам кажется, что заголовки информационных статей, а тем более заметок, не должны содержать образных выражений. Роль заголовка в текстах информационных новостей – нейтральными средствами кратко выражать релевантное содержание материала.

Так, в заголовке заметки «Из министров – в министры» («Астраханские ведомости», №6, 2009) используется трансформированный фразеологический оборот «из грязи – в князи» (по Далю: «*Взят из грязи, да посажен в князи*»). Он используется в значении «быстрое и неожиданное улучшение социального положения». В заметке рассказывается о назначении новым министром экономического развития Астраханской области Аскара Кабикеева, который до этого четыре года возглавлял министерство международного сотрудничества области. Таким образом, мы можем отметить, что название заголовка звучит иронично, оно сразу привлекает внимание читателя, вызывает ассоциации с фразеологизмом, лежащим в его основе, заставляет задуматься, о каких министрах идет речь, и, в конечном итоге, прочесть заметку. С другой стороны, название искажает общий смысл заметки: отсутствие резкого

перемещения по должностям.

Можно оценить как неудачный заголовок статьи «Большая стирка» («Волга», №3, 2009). В статье говорится о том, что Банк России отозвал лицензию на осуществление банковских операций у Астраханьпромбанка. Причина этого заключается в несоблюдении требований закона о противодействии отмыванию доходов. Заголовок отсылает нас к названию одноименного российского ток-шоу, получившего популярность благодаря скандальным историям своих героев. Это название придает легкомысленный характер затронутой в статье финансовой проблеме и совершенно не сочетается с общим стилем статьи.

В статье «Формула молока» («Астраханские ведомости», №27, 2009) используется измененный вариант названия телефильма Марка Захарова «Формула любви». В статье рассказывается о том, что первый вице-премьер Виктор Зубков потребовал от минсельхоза добиться заключения ценовых соглашений между производителями и переработчиками молока с указанием закупочных цен на молоко по регионам. Никакой связи между названием заметки и ее содержанием нет. Такой заголовок был бы уместен, если бы в ней говорилось не о ценах на молоко, а о химическом составе и свойствах этого продукта.

В рассмотренных выше примерах использование трансформированных прецедентизмов едва ли можно назвать эффективным. На наш взгляд, заголовки информационных статей, а тем более заметок, не должны содержать образных выражений.

Представляется неудачным название статьи «Кандидатов считают по осени» («Астраханские ведомости», №6, 2009) о принятии депутатами Госдумы области двух законопроектов, касающихся выборов в органы местного самоуправления. Один из них дает право выбирать систему избрания непосредственно на местах; вторым назначен единый день голосования в этом году для региона – 11 октября. В заголовке использована измененная поговорка «цыплят по осени считают». Его значение – «исход дела ясен по его окончании». И хотя заголовок тематически связан с основным текстом, легкий тон названия (которое сразу ассоциируется с известной поговоркой) не сочетается с сухим информативным стилем статьи.

Еще один пример неэтичного использования трансформированной пословицы – заголовок заметки «Супермаркет голодному не товарищ», помещенной в раздел «Криминал» (КК, №7, 2009). В заголовке использовано трансформированное выражение «сытый голодному не товарищ», которое употребляется, чтобы подчеркнуть нежелание того, кто все имеет, понять нужды, неудобства и желания другого. В заметке говорится о том, как молодой человек похитил из супермаркета продукты и нанес побои охраннику. Свой поступок задержанный позже юноша объяснил тем, что был голоден. Таким образом, использование в заголовке

трансформированного крылатого выражения является неэтичным.

В заключение хотелось бы отметить, что использование интертекстуальных включений – эффективный способ привлечения внимания читателя к заголовку, но использовать его нужно осторожно и в соответствии с содержанием и жанром газетных публикаций.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОНЯТИЙ «РИТОРИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ» И «РИТОРИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Симакова Е.С. (г. Рязань, helensim@mail.ru)

Введение в лингводидактическую терминологическую систему понятий «компетенция» и «компетентность» связано с модернизацией системы высшего образования в русле компетентностного подхода, развитием психолингвистики, теории речевой деятельности, когнитивной и коммуникативной лингвистики и других наук. Названные термины можно встретить в программах, учебно-методических пособиях, монографиях, статьях, пути формирования компетенций обсуждаются на научных конференциях. Изначально термин «компетенция» появился в методике обучения РКИ в качестве обозначения цели обучения и определялся как способность и практическая готовность осуществлять общение средствами неродного языка. Позднее ученые стали рассматривать компетенции в социокультурном и психологическом аспектах и включили в понятие компетенции умения и навыки, а также опыт деятельности. В методику обучения русскому языку как родному он проник в 1990-е гг. Однако однозначного понимания термина «компетенция» еще нет: «... с одной стороны, это цель обучения, с другой – его содержание, с третьей – результат, с четвертой – средство достижения результата обучения» [8, 83]. Такая же ситуация сложилась и с термином «компетентность». В ряде работ данные термины используются как синонимичные. Нечеткость в определении понятий ведет к затрудненности понимания путей формирования компетенции.

Известны многочисленные попытки разграничения понятий «компетенция» и «компетентность». На основе анализа статей толковых словарей Л.В. Черепанова приходит к выводу: «... данные толковых словарей дают возможность считать, что «компетенция» и «компетентность» – слова, обладающие разным значением, и их употребление в качестве синонимов вряд ли правомерно» [8, 85].

Анализируя использование категорий «компетенция» и «компетентность» в современной образовательной парадигме, Н.Л. Гончарова приходит к выводу о том, что «общим для всех определений компетенции является понимание ее как свойства личности,

потенциальной способности индивида справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности», а «компетентность может рассматриваться как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности» [1, 18]. Как видно, мнение автора совпадает с определением, данным А.В. Хуторским: «Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [6].

Исходя из такого понимания соотношения компетенции и компетентности, следует определить и понятия «риторическая компетенция» и «риторическая компетентность». По нашему мнению, риторическая компетенция включает совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и качеств личности, определяющих способность к эффективному общению, а риторическая компетентность соотносится с владением, обладанием человеком риторической компетенцией, его личностным ценностным отношением к кооперативному общению и опытом общения, направленного на осуществление лично и социально-значимой продуктивной деятельности. Компетентность формирует готовность специалиста к выполнению профессиональной роли в той или иной области деятельности и делает возможным решение производственных задач. А поскольку решение профессиональных задач во многих сферах невозможно без построения системы коммуникационных связей и эффективного общения, можно утверждать, что без формирования риторической компетентности невозможна полноценная подготовка специалиста.

Нам видится, что риторическая компетенция может быть определена через совокупность знаний об общении как общечеловеческом феномене, специфике его реализации в сфере повышенной речевой активности конкретной профессиональной или социальной группы; риторических умений, то есть способах действий, которые субъект может применять в стандартных и нестандартных речевых ситуациях. Кроме того, понимание риторической компетенции будет узким без включения в её содержание этического компонента, который служит основанием выбора способов воздействия одного субъекта на мыслеречевую деятельность другого и который позволит отмежевать риторическое знание от технологий манипулятивного воздействия.

Следует отметить, что в трудах современных исследователей термин

«риторическая компетенция» и анализ самого феномена встречается более часто, чем «риторическая компетентность». Сегодня в лингводидактике весьма актуален вопрос о структуре риторической компетенции и путях ее формирования. Наиболее детально эти проблемы рассмотрены в трудах Г.Н. Горобец. По мнению Л.Н. Горобец, риторическая компетенция включает установки личности и риторические способности, знания системы языка, риторики как науки и знания о риторике, риторические умения, соотносимые с изобретением мысли, расположением, словесным выражением и произнесением речи, рефлексией [2, 152]. Ученый рассматривает соотношение риторической и коммуникативной компетенций, полагая, что риторическая компетенция – это высший уровень коммуникативной компетенции, обеспечивающий риторическую деятельность человека. Интерес для лингводидактики представляет модель РК учителя, включающая иерархию трех компонентов: 1) осознанный выбор коммуникативной цели, стратегий, реализующихся через коммуникативно-риторические тактики, определяемые коммуникативной ситуацией; 2) адекватный синтез речи как целого текста; 3) владение арсеналом жанрово-стилистических средств. Особо отметим внимание автора к такому структурному элементу РК учителя, как жанровому репертуару, поскольку именно владение риторическими речевыми жанрами Л.Н. Горобец называет одним из критериев сформированности риторической компетенции [2, 97].

И.А. Иванчук рассматривает риторическую компетенцию как «осознанное и мотивированное использование риторических средств» [3, 3], подчёркивает, что это «исторически сложившаяся категория сознания, объективируемая в речевых навыках и речевом поведении личности, обладающей не только ортологической, этической, эмотивной и коммуникативной компетенцией, но и знанием риторических возможностей языка, умением в определённых ситуациях прибегнуть для усиления к риторическим средствам, свойственным системе литературного языка, традиции красноречия, современному риторическому идеалу» [3, 54]. Таким образом, автор определяет риторическую компетенцию как потенциальную возможность в определённой ситуации прибегнуть к средствам языка для повышения эффективности общения. Не вызывает сомнения вывод автора относительно того, что в совокупность признаков элитарной речевой культуры следует внести и обладание риторической компетенцией, что, на наш взгляд, следует конкретизировать в понятии риторической компетентности.

Н.Н. Романова, объектом исследования которой является ораторская речь, вводит понятие «ораторская компетенция» [6,29], которую следует, на наш взгляд, отнести к парадигме субкомпетенций, составляющих компетенцию риторическую (состав данных субкомпетенций еще следует изучить). В ораторской компетенции автор выделяет следующие

компоненты: аргументационный, эстетический, текстообразовательный, лингвопрагматический [6,31].

В.Ю. Липатова, опираясь на разграничение понятий «компетенция/компетентность» по В.В. Лебедеву [4, 40] и принимая определение риторической компетенции Л.Н. Горобец, определяет состав риторических субкомпетенций, разрабатывает критерии оценки уровня качества риторической компетенции, к которым исследователь относит «1) способность осознанно выбирать коммуникативные цели, стратегии, тактики, исходя из конкретной ситуации общения; 2) способность к порождению связного и целостного текста; 3) владение корпусом жанрово-стилистических средств и способность выбора из них наиболее адекватных целям и определённой ситуации» [5, 122]. Интерес для лингводидактики представляет технология мониторинга риторической компетенции: автор описывает его этапы (диагностический, аналитико-проектировочный, процессуальный, контрольно-коррекционный), а также контрольно-измерительный инструментарий как комплекс методик, диагностирующих «риторические потребности и мотивы», «риторическую грамотность», «операциональное владение риторическими субкомпетенциями», «продуктивность риторических заключений» [5, 123].

Таким образом, введение в теорию и практику обучения речеведческим дисциплинам лингвометодических понятий «риторическая компетенция» и «риторическая компетентность» и их разграничение важно для понимания целей и содержания обучения риторике, разработке критериев оценки эффективности и качества образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. /Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5
2. Горобец Л.Н. «Педагогическая риторика»: теория и практика обучения студентов-нефилологов риторической компетенции [текст]: монография. – Армавир: Редакционно-издательский центр АГПУ, 2007.
3. Иванчук И.А. Риторический компонент в публичном дискурсе носителей элитарной речевой культуры: АРДДФН. – Саратов, 2005.
4. В.В. Лебедев. Образовательная технология «Достижение прогнозируемых результатов»: Монография / Лебедев В.В.; Минобрнауки РФ; АПКИПРО. – М.: АПКИПРО, 2005
5. Липатова В.Ю. Мониторинг риторической компетенции студентов в области владения современными логосистемами/ Наука и культура: Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. Том 2. – Самара, 2009. – С. 120-123
6. Романова Н.Н. Принципы и методика вузовского обучения устной монологической (ораторской) речи. – М.: МАКС Пресс, 2002.
7. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
8. Черепанова Л.В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. – Новосибирск: Наука, 2006.

О НЕКОТОРЫХ ОСНОВНЫХ ПРИЗНАКАХ КОНФЛИКТНОЙ

ЛИЧНОСТИ (ЗАМЕТКИ НАБЛЮДАТЕЛЯ)

Тихонов С.Е. (г. Салехард, stikhonov1@yandex.ru)

Предваряя настоящие заметки, подчеркнём, что это – плод наших многолетних наблюдений и размышлений, начало которым было положено работой на кафедре теории и практики коммуникации Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования под руководством доктора филологических наук, профессора И.А. Стернина в период с 1992 по 1998 гг.

Для того чтобы лучше представить конфликтную личность, несколько слов о её антиподе – бесконфликтной личности.

Бесконфликтная личность – это человек, который ни при каких обстоятельствах никогда не идёт на выяснение отношений, на отстаивание собственной позиции или позиции группы, если чувствует, что ситуация может стать конфликтной или перерасти в конфликт (даже если этот конфликт можно было бы считать конструктивным); более того, бесконфликтная личность при этом способна действовать (и зачастую и действует) в ущерб своим интересам или интересам группы (в том числе и семьи), избирая в качестве тактики, а чаще всего и стратегии поведения в подобных ситуациях избегание, а в качестве результата – подчинение (вплоть до полного) другой стороне общения.

По нашему мнению, **КЛ можно признать человека, для которого существование в конфликтной ситуации и в собственно конфликте** (как правило, вне зависимости от конкретно складывающейся ситуации взаимодействия и свойств партнёров по общению) *является нормой жизни.*

Специалисты считают, что доля КЛ среди всех людей равняется примерно 2– 3 % от общего количества. Однако при этом нужно учесть, что КЛ всегда стремится быть в центре внимания. Практически всегда КЛ очень активна (а зачастую и гиперактивна), всегда вовлекает в разрешение собственных проблем и в организуемое ею же противостояние и деструктивную оппозицию практически всех окружающих (весь коллектив). Поэтому конкретным людям, особенно тем, кто поневоле оказывается вовлечённым во взаимодействие с КЛ, кажется, что КЛ значительно больше, чем то число, о котором говорят статистические данные.

Предваряя предпринимаемый здесь опыт краткого именования особенностей КЛ, необходимо обязательно сделать некоторые, на наш взгляд важные, замечания:

1. нельзя делать поспешный вывод о том, что тот или иной человек является КЛ, к подобному умозаключению надо подходить с большой осторожностью;

2. к близкому выводу можно подойти только в результате длительных наблюдений за поведением человека;
3. **нельзя делать вывод о том, что человек относится к разряду КЛ на основании однократного (двух-, трёхкратного) проявления одного или двух (иногда даже нескольких) свойств, характерных для поведения КЛ, по отношению к одному человеку;**
4. **мы убеждены, что только проявление подобных свойств (мы постараемся перечислить их ниже) в совокупности**
 - по отношению ко многим людям**
 - вне жёсткой зависимости от конкретных ситуаций и**
 - на протяжении достаточно длительного периода** (лучше, если период наблюдения составляет не менее 2-3 лет), **может дать основания предположить, что того или иного конкретного человека можно, вероятно, отнести к типу КЛ.**

I

Нам представляется, что характерные для конфликтных личностей черты поведения обусловлены *несколькими свойствами людей подобного типа*, которые, вероятно, можно считать *базовыми*. К ним можно, думается, отнести следующие характеристики:

- 1) *явно выраженный эгоизм (на уровне эгоцентризма);*
- 2) *как правило, достаточно высокий (а нередко и весьма высокий) уровень интеллектуальных способностей;*
- 3) *как правило, повышенный уровень психологической интуиции, заложенная от природы, а зачастую и развитая способность видеть сильные и слабые стороны других людей.*

Эти три свойства, в свою очередь, обуславливают практически все остальные черты КЛ.

4). По нашим наблюдениям, по уровню образования *среди КЛ*, вероятно, можно выделить следующие типологические разновидности: а) *высокообразованные*, б) *образованные*, в) *малообразованные* и г) *необразованные* КЛ. При этом *наиболее опасны для окружающих, если можно так выразиться, высокообразованные КЛ.*

5). Поскольку КЛ, как уже упоминалось, часто обладают хорошими интеллектуальными способностями и природной психологической интуицией, постольку *КЛ нередко могут быть включены в группу высокопрофессиональных работников*, т.к. отличаются зачастую хорошим уровнем владения специальными знаниями, умениями и навыками.

6). *На начальной стадии отношений с людьми (в особенности с теми, от которых зависит благополучие самой КЛ) КЛ может расположить к себе, создать о себе очень благоприятное впечатление.*

7). *КЛ стремится в социальном взаимодействии (в его российском варианте) с нужным ей человеком как можно быстрее перейти от Вы-общения к Ты-общению.*

8). Те же предпосылки (см. пп. 2 и 3) обуславливают и тот факт, что *КЛ практически всегда способна понять интересы другого человека (или группы), но никогда не способны принять их*, если они полностью на данном этапе не совпадают с интересами самой КЛ. *КЛ свойственно игнорирование интересов других.*

Кроме того, думается, что игнорирование интересов других можно, естественно, рассматривать не только как одно из свойств лишь КЛ, но и в более широком контексте – в качестве фактора конфликтогенности и проявления конфликтности в целом в общении между людьми.

Подчеркнём также, что это качество, как нам представляется, свойственно любой КЛ и проявляется практически вне зависимости от конкретной ситуации и сферы общения (и, в частности, деловой или какой-либо иной). Более того, мы предполагаем, что даже в случаях, когда КЛ ведёт себя таким образом, что внешне это выглядит, как учёт интересов другого человека (или других людей), забота о нём (или о них), подобную линию поведения КЛ можно было бы охарактеризовать, всё же как кажущийся учёт интересов. Отметим также, что такие проявления КЛ ограничены во времени и пространстве, если можно так выразиться. Это означает, что в данный период времени по отношению к конкретному человеку или группе людей КЛ выгодно учесть чьи-либо интересы и/или позаботиться о ком-нибудь.

9). *КЛ хорошо* (в отличие от большинства обыкновенных россиян) *знает законы. Особенно в части собственных прав*, того, что обязаны предоставить человеку (в том числе и работнику) трудовой коллектив, администрация предприятия, муниципальная и федеральная власть и т.д., и т.п. в соответствии с трудовым, жилищным и иными видами прав. КЛ практически в любой ситуации, как говорят в народе, «своё из горла вырвет».

10). *КЛ свойственно игнорирование законодательства, локальных подзаконных актов и распоряжений руководства с точки зрения своих обязанностей* на определённом этапе развития отношений с конкретным руководителем и коллективом.

11). *У КЛ, как правило, есть способность и развитые умения и навыки в отстаивании собственных интересов в судебном порядке.*

При этом КЛ практически никогда не бывает удовлетворена решением суда первой инстанции, если это решение хотя бы на йоту не в её пользу. Одновременно КЛ может участвовать в нескольких судебных процессах. КЛ обладает способностью к длительным судебным процессам. Более того: судебные тяжбы становятся для КЛ часто способом жизни, способом существования.

12). Для обеспечения собственной победы (естественно, полной и безоговорочной) в ходе судебного разбирательства *КЛ зачастую бросает в горнило конфликта практически все свои материальные и морально-*

психологические ресурсы.

При этом наблюдения подтверждают, что КЛ в течение достаточно длительного периода совершенно сознательно способна в значительной степени ограничивать себя порой в самом необходимом (включая качественные продукты питания, одежду и т.п.).

13). *КЛ имеет привычку фиксировать («брать на карандаш») всё, происходящее в коллективе, всё, что касается недоработок руководителя и других сотрудников, отмечать все негативные проявления («на всякий случай, авось в нужный момент пригодится»).*

14). *КЛ вырабатывает в себе и впоследствии обладает устойчивым навыком оформлять и направлять в различные инстанции официальные жалобы, результатом чего становятся многочисленные проверки различными уполномоченными органами работы того (или тех, а нередко и коллектива в целом), на кого жалуется КЛ.*

При этом руководитель, т.е. *формальный лидер* (далее «ФЛ» – С.Т.), решившийся на противостояние КЛ, должен очень чётко осознавать следующее:

отныне (с момента начала противостояния и вынужденного противоборства) в течение длительного времени (иногда на протяжении нескольких лет) ФЛ придётся, к сожалению, для него и коллектива в целом тратить около 70 % (а то и более) рабочего (а порой и нерабочего) времени не на решение насущных производственных задач, а на составление официальных ответов в различные инстанции. Иными словами, придётся всё время доказывать, что и сам ФЛ, и другие сотрудники «не верблюды», а коллектив работает и выполняет возложенные на него обязанности.

15). *КЛ чувствует себя хорошо (как говорится, в своей тарелке) тогда, когда другим плохо, причём, чем больше круг людей, вовлечённых КЛ в конфликтную ситуацию или конфликт, тем лучше её физическое и психологическое самочувствие.*

16). *КЛ не свойственно устанавливать и поддерживать по-настоящему дружеские отношения, истинное понимание дружбы ими игнорируется.*

Это значит, что на уровне логики КЛ способна понять, что такое истинная дружба, но КЛ нередко сознательно исключает для себя такой вид человеческих отношений со своей стороны к другому человеку или оказывается не способным к ним.

Как нам представляется, КЛ способна установить и порой активно поддерживать в течение какого-то, ею самой определяемого периода времени дружеские отношения и стараться проявлять признаки дружбы. Однако на самом деле эту разновидность взаимодействий КЛ с другим лицом можно со стороны КЛ назвать псевдодружбой, потому что КЛ всегда преследует только свои цели, ищет собственную выгоду.

КЛ очень часто действует по принципу «против кого дружим».

КЛ «дружит» лишь до той поры, пока это не противоречит её интересам. Как только человек становится невыгодным (в прямом смысле слова), он для КЛ может просто перестать существовать или быть переведённым ею сразу же в разряд врагов.

17). Если КЛ в данный момент заинтересована в личности, которая является другой стороной общения, если этот человек ей зачем-то нужен, то КЛ, прилагая максимум усилий к тому, чтобы создать у него о себе положительное впечатление. В то же время иногда мягко, порой достаточно настойчиво, но и в том и в другом случае неуклонно КЛ *старается изменить (а нередко и создать) у партнёра по общению мнение об иных адресатах общего для них в данный период круга взаимодействия как о людях, которые имеют явно отрицательные черты, почему их нельзя отнести к разряду людей достойных и заслуживающих дружбы.*

Более того, КЛ, преследуя исключительно собственные цели, сознательно формирует в партнёре враждебное отношение к другому человеку (другим людям), зачастую провоцируя его на поступки, способные нанести вред тому (или тем), кто в настоящее время или в перспективе мешает воплощению планов самой КЛ. КЛ может и умело прогнозировать и возвращать в партнёре по общению нужное ей отношение как к какой-то конкретной личности, так и, возможно, к группе людей. Иными словами КЛ, выражаясь словами Н.В. Гоголя об одном из своих героев, «редко о ком отзывается хорошо». А если и говорит, добавим мы, то только в том случае, если ей это самой очень нужно, если в хорошем отклике о человеке есть верная для КЛ выгода.

18). *КЛ практически всегда стремится занять лидирующие, определяющие позиции в группе, в трудовом коллективе; стремится стать не только неформальным лидером, но и формальным – занять руководящую должность.*

При этом, если вы сами руководитель, под чьим началом работает КЛ, то надо чётко осознавать тот факт, что с формальной точки зрения (как говорится, согласно приказу) КЛ нельзя подчинять людей. Это обуславливается тем, что КЛ, став хотя бы на какой-то короткий период формальным лидером пусть даже самого маленького трудового коллектива (к примеру, временной трудовой группы), нередко начинает предъявлять к другим явно завышенные, не заложенные в функциональных обязанностях требования (порой и личного характера) по отношению к тем, кто от неё зависит. При этом во взаимодействии с подчинёнными КЛ практически всегда является руководителем ярко выраженного авторитарного плана.

19). Помимо этого, *КЛ всегда стремится занять позицию не только формального лидерства, но и психологического доминирования, ей свойственно подавлять других.*

Если КЛ удаётся стать формальным лидером (пусть даже в группе из

трёх-четырёх человек), то КЛ начинает, как правило, выказывать по отношению к подчинённым пренебрежение, ставить их в далеко не всегда оправданную зависимость, относиться к тем, кто хотя бы чуть-чуть ниже по служебному и/или социальному статусу, уничижительно.

20). *КЛ сознательно провоцирует появление и проявление осей напряжённости, сталкивает интересы отдельных личностей и групп.*

21). *В конфликте КЛ никогда не идёт на уступки, не способна к компромиссам и тем более к сотрудничеству; КЛ всегда выбирает стратегию противоборства.*

Поясним, что противоборство – это такая стратегия поведения в конфликте, при которой одна из сторон (а иногда и обе) заранее для себя решает (-ют), что

а) никогда, ни при каких условиях не пойдёт (-ут) на уступки другой стороне;

б) более того, сознательно будет (-ут) совершать действия, которые нанесут явный вред другой стороне (и моральный, и материальный, и, возможно, физический).

При этом КЛ сделает всё, чтобы нанести вред близким того (или тех), с кем находится в конфликте, и даже каким-то неодушевлённым (материальным) предметам, которые дороги оппоненту, если в силу каких-то обстоятельств КЛ личность не может в какой-то период времени нанести вред непосредственному оппоненту.

22). *КЛ в конфликте, в противостоянии (а, точнее, в противодействии) всегда идёт до конца, до «полного уничтожения» противоположной стороны; остановиться на полпути КЛ не может. КЛ может лишь затаиться на время, выжидая наилучший момент для удара, но при наиболее благоприятных для неё и разрушительных для соперника обстоятельствах этот удар КЛ всё равно нанесёт.*

Одним из ярких примеров применения подобной стратегии в конфликте можно, очевидно, считать поведение генерала-аншефа Троекурова – одного из героев повести А.С. Пушкина «Дубровский». Кирила Петрович Троекуров прекрасно осознавал, что своими действиями он уничтожает своего давнего товарища и сослуживца Андрея Гавриловича Дубровского.

23). *Если ситуация в ходе конфликта складывается не в пользу КЛ, то в этот момент КЛ прекращает такое, не выгодное для себя развитие ситуации любым (нередко весьма экстраординарным, парадоксальным) способом.*

Иллюстрируя последнее положение, вспомним помещика Ноздрёва. Обнаружив то, что Ноздрёв нечестно играет в шашки, гость – Чичиков – указывает ему на это. Что при этом мгновенно делает хозяин? Переворачивает шашечную доску.

24). *Даже чувствуя свою явную неправоту и вину, КЛ никогда не*

извиняется и не уступает, не прощает обиды; у КЛ виноваты всегда другие люди (другой человек), но никогда не она сама.

25). *Нередко КЛ свойственна завышенная самооценка.*

Очевидно, одним из своеобразных проявлений этого можно считать и чрезмерное хвастовство но, естественно, проявляющееся лишь в совокупности со многими другими, в том числе и называемыми нами, признаками. Кстати, Ноздрёву, как мы знаем, оно было свойственно в очень высокой степени.

26). *КЛ в силу своей неуживчивости может часто менять место работы, но вместе с тем стремится всегда оставаться в одной сфере профессиональной деятельности.*

При этом КЛ практически всегда склонна объяснять причину своего ухода с прежнего (-их) места (или мест) трудовой деятельности непониманием, проявленным к ней со стороны администрации и коллектива, в котором работала, недалёкостью и психологической глухотой людей, её окружавших, их неумением видеть и выстраивать верную тактику и стратегию развития организации. Кроме того, в качестве одного из самых значимых факторов, обусловивших «исход», по мнению КЛ, обычно является следующее:

а) её там «затравили» из-за того, что она (КЛ) боролась за правду, не побоялась выступить против «устаревшего», не отвечающего современным требованиям руководства, а также

б) и из-за того, что она, к сожалению, «на свою беду» оказалась умнее, интеллигентнее, чем те, с кем пришлось вместе трудиться.

27). *Если у КЛ (чаще малообразованной) не хватает для полной победы над оппонентом словесных средств воздействия, то КЛ может прибегнуть к физическому воздействию (а то и к физическому насилию). (Последнее, естественно, должно уже находиться в компетенции органов правопорядка.)*

К примеру, после того, как Ноздрёв, насколько мы помним, перевернул шашечную доску, он взывает к слугам: «Бейте его...». Добавим, что Чичикова в этой ситуации спасает лишь то, что в дверях гостиной столь «гостеприимного» дома внезапно появляется полицейский чин, сообщающий Ноздрёву о том, что тот вызывается в суд за учинённую им на ярмарке потасовку. В связи с этим нельзя не упомянуть и о ещё одной характеристике Н.В. Гоголя, данной автором своему герою – помещику Ноздрёву: где бы он ни появлялся, там тотчас возникали либо скандал, либо драка, а зачастую и то, и другое.

II

Считаем, что, размышляя о конфликтной личности вообще, в данном случае в контексте нашей профессии, обуславливающей необходимость постоянного взаимодействия по линиям «учитель – учащийся», «учитель –

родитель», «учитель – учитель», нельзя также не акцентировать внимание и на отдельных признаках и проявлениях педагога, который является конфликтной личностью (далее «педагог-КЛ» или «учитель-КЛ»– С.Т.).

Во-первых, одним из заметных проявлений такого педагога, как нам кажется, следует считать то, что в течение ряда учебных лет у него ежегодно всегда возникают во всех классах, где он работает, конфликты (причём как с отдельными учащимися, так, в конце концов, и с коллективами классов в целом). При этом педагог-КЛ не стремится выявить истинные причины конфликта, никогда не чувствует, что в абсолютном большинстве случаев сам является источником конфликтных ситуаций и конфликтов.

Учитель-КЛ – всегда дистрессор.⁷ Такой педагог обычно не терпит иного мнения (это, как правило, учитель, которого можно отнести к разряду тех, для кого «есть две точки зрения – неправильная и моя»). У педагога-КЛ всегда есть временные любимчики и парии. Такой «сеятель разумного, доброго, вечного» не стесняется в выражениях и склонен оскорблять учащихся (в том числе и словесно), унижать их человеческое достоинство. Помимо этого, педагог-КЛ нередко исподволь провоцирует среди учащихся класса межличностные и межгрупповые конфликтные ситуации, каждая из которых впоследствии может перерасти в конфликт. При этом педагог-КЛ чаще всего старается занимать позицию наблюдателя за развитием событий, предпринимая под нажимом обстоятельств лишь видимые формальные меры к тому, чтобы якобы снять конфликт.

В то же время подобный «воспитатель» не стесняется в присутствии учащихся отзываться о своих коллегах – других педагогах этого образовательного учреждения – весьма нелестно, чем грубо нарушает педагогическую (в том числе и внутрислужебную) этику. При этом подобные мнения подаются обучающимся таким образом, чтобы у них создавалось впечатление, что в профессиональном отношении лучшего учителя, чем он – педагог-КЛ, во всяком случае в пределах данного учебного заведения нет.

Следствием неблагоприятных отношений становится высокая степень конфликтности и стрессогенности в классе.

Во-вторых, перманентно развивающаяся конфликтная ситуация, а также ситуации открытого противостояния внутри классного коллектива, с одной стороны, и конфликты, происходящие между педагогом-КЛ и отдельными учащимися – с другой, а также нарастающее практически общее недовольство класса взаимоотношениями с педагогом-

⁷ Дистрессор – тот человек, который обуславливает появление у других (в данном случае у учащихся, их родителей и коллег) состояния эмоционального напряжения, вызванного сильными эмоциональными переживаниями (в том числе и эмоциональными вспышками) отрицательного характера. Напомним, что подобные неконструктивные стрессы (дистрессы) разрушительно влияют и на психологическое, и на физическое, и нередко физиологическое состояние человека.

конфликтёром обуславливают многочисленные конфликтные ситуации и конфликты между педагогом-КЛ и родителями.

При этом порой, если ситуация явно проигрышная или количество недовольных сложившейся обстановкой родителей учащихся велико, а также в тех случаях, когда с обоснованными претензиями готовы выступить так называемые «значимые для школы родители» (в особенности обладающие должностями и/или связями, и/или материальными ресурсами), педагог-КЛ выбирает тактику избегания. (При этом нужно заметить, что как раз со «значимыми для школы родителями», которые могут оказаться на каком-то этапе полезными и для самого педагога-КЛ, такой «наставник» старается вести себя предельно корректно, иногда заискивающе.) Необходимо упомянуть здесь и о том, что педагог-КЛ как преподаватель учебного предмета старается под любым предлогом не появляться на родительских собраниях в тех классах, где ведёт занятия.

Кстати, считаем целесообразным упомянуть и о том, что педагог-КЛ из-за не складывающихся с классными коллективами отношений вынужден избирать тактику частой смены классов, в которых преподаёт учебную дисциплину («производить ротацию»): он попросту бросает тот или иной класс, доведя его до конца учебного года или даже не дожидаясь этого. Обычно такое учитель-КЛ учиняет по отношению к тому классу, с которым у него к этому моменту сложились наиболее жёсткие отношения и соответственно очень острая ситуация взаимного недоверия. При этом виноватыми в лице директора, методического объединения (или школьной кафедры), всего педагогического коллектива педагог-КЛ практически всегда старается представить класс и родителей. Сам же педагог-КЛ своей вины не чувствует и в силу проявления одного из своих свойств не признаёт (как уже упоминалось, чувствовать себя виноватой КЛ практически никогда не может по определению).

В-третьих, в отношениях с другими учителями, за исключением ограниченного во времени периода, в рамках которого взаимодействие с тем или иным коллегой по каким-то причинам выгодно педагогу-КЛ, он (учитель-КЛ) ведёт себя зачастую надменно, порой относится пренебрежительно. При этом старается как можно чаще подчёркивать свою значимость и публично говорить о недоработках других сотрудников (вспомните поговорку: в чужом глазу соринку видит, в своём бревна не замечает), нередко обвинять коллег в их недостаточной профессиональной компетентности.

Полагаем, что в целом черты педагога-КЛ, проявляющиеся в отношениях с другими педагогическими работниками и с педагогическим коллективом, а также характер поведения подобного учителя в целом укладываются в описанные нами выше комплекс свойств и общую модель поведения КЛ в группе как служебном микросоциуме.

Напомним, что нашей задачей было попытаться представить

некоторые свойства КЛ, причём преимущественно с позиций коммуникативистики (в том числе речевого воздействия и взаимодействия).

В заключение обратим внимание на то, что тема и проблемы, затронутые нами в настоящей работе весьма весомы по объёму и значимости, поэтому, безусловно, требуют дальнейших изысканий и описания, причём в различных аспектах, к чему мы и призываем исследователей.

ОБ ЭПИДЕЙКТИЧЕСКОЙ ОРАТОРИКЕ

Фам Кунь Хыонг (Вьетнам)

Эпидейктические речи – это особый род ораторики (красноречия), не столько формирующий новое знание о предмете, сколько положительное или отрицательное отношение к нему через его оценку. Стало быть тезис эпидейктической речи – это оценочное суждение, отражающее личностное отношение ратора к предмету речи.

Обратим внимание на то, как по-разному оценивают А.С. Пушкина известные общественные деятели (укажем на тезис высказываний). Так, И.С. Тургенев в речи, посвященной открытию памятника А.С. Пушкину в Москве 6 июня 1880 г., сравнивает Пушкина с Шекспиром, т.е. на топике “сравнение” строит тезис речи и его доказывает: “и как о Шекспире было сказано, что всякий, вновь выучившийся грамоте, неизбежно становится его новым чтецом, - так, - так и мы будем надеяться, что всякий наш потомок, с любовью остановившийся перед изваянием Пушкина и понимающий значение этой любви, тем самым докажет, что он, подобно Пушкину, стал более русским и более образованным, более свободным человеком” [19].

А. Н. Островский произносит своё слово вслед за Тургеневым, в этой же риторической ситуации: “Пушкиным восхищались и умнели, восхищаются и умнеют. Наша литература обязана ему своим умственным ростом. И этот рост был так велик, так быстр, что историческая последовательность в развитии литературы и общественного вкуса была как будто разрушена, и связь с прошедшим разорвана. Этот прыжок был не так заметен при жизни Пушкина, современники хотя и считали его великим поэтом, считали своим учителем, но настоящими их учителями были люди предшествовавшего поколения, с которыми они были связаны чувством безграничного уважения и благодарности. Как ни любили Пушкина, но все-таки, в сравнении со старшими писателями, он казался им еще молод и не довольно солиден, признать его одного виновником быстрого поступательного движения русской литературы значило для них обидеть солидных, во многих отношениях весьма почтенных людей. Все это понятно, и иначе не могло быть, зато следующее поколение

воспитанное исключительно Пушкиным, когда сознательно оглянулось назад, увидало, что предшественники его и многие его современники для них уже даже не прошедшее, а давнопрошедшее. Вот когда заметно стало, что русская литература в одном человеке выросла на целое столетие. Пушкин застал русскую литературу в период ее молодости, когда она еще жила чужими образцами и по ним вырабатывала формы, лишенные живого, реального содержания, — и что же? Его произведения — уже не исторические оды, не плоды досуга, уединения, или меланхолии, он кончил тем, что оставил нам образцы, равные образцам литератур зрелых, образцы, совершенные по форме и по самобытному, чисто народному содержанию. Он дал серьезность, поднял тон и значение литературы, воспитал вкус в публике, завоевал ее и подготовил для будущих литераторов читателей и ценителей”. Иное - , ясна метафора его речи : умственный рост “русской литературы, “прыжок” литературы и искусства, который не был так заметен при жизни Пушкина, быстрое поступательное движение русской литературы и связь с последующими поколениями, которые на самом деле были воспитаны исключительно Пушкиным, на образцах, совершенных по форме по самобытному, чисто народному содержанию.

Через два дня – 8 июня 1880 года, в заседании Общества любителей русской словесности Ф. М. Достоевский скажет о Пушкине как явлении “чрезвычайном, пророческом”. И здесь метафора Достоевского не похожа на предыдущие : появление поэта “способствует освещению темной дороги нашей новым направляющим светом. В этом-то смысле Пушкин есть пророчество и указание” ([www. Philosophy.ru / library / catalog.html](http://www.Philosophy.ru/library/catalog.html))

Через 9 лет в Московском университете 26 мая 1899 года В.О. Ключевский произнесет речь памяти А.С. Пушкина на торжественном заседании в связи с столетием со дня рождения поэта: “Поэзия Пушкина – русский народный отзвук этой общечеловеческой работы. Общечеловеческим её содержанием и направлением измеряется и её значение для нашего национального самосознания. Она впервые показала нам, как русский дух, развернувшись во всю ширь и поднявшись полным взмахом, попытался овладеть всем поэтическим содержанием мировой жизни, и восточным и западным, и античным и библейским, и славянским и русским. Этой широтой поэтического захвата она дала нам почувствовать, какие нетронутые силы таятся в глубине вырастившего её народного духа, ожидая своего призыва на общечеловеческое дело. Вместе с тем она приподняла настроение, повысила тон жизни русского читающего общества, дав столько новой изящной пищи сердцу и воображению, необъятно расширила наш поэтический кругозор, обогатив наш духовный обиход таким запасом отовсюду собранных чувств, впечатлений, облегченных в небывалые по совершенству литературные формы” (Фрагмент из речи В.О. Ключевского “Памяти А.С. Пушкина”

произнесенной на торжественном заседании в Московском университете 26 мая 1899 г. в связи со столетием со дня рождения поэта). Здесь дана развернутая метафора, раскрывающая смысл национального понятия “русский дух”, указывающая на связь его с восточной, западной, славянской, античной и библейской культурой.

Значимым культурным событием была речь Александра Блока, произнесенная в Доме литераторов на торжественном собрании в честь 84-й годовщины со дня смерти А.С. Пушкина. Блок рассуждает о Пушкине – человеке, Пушкине – друге монархии, Пушкине – друге декабристов и Пушкине – поэте. Его жизнь и творчество в воображении Блока рисуются как “праздничное и триумфальное шествие” поэта. Это шествие часто нарушается мрачным вмешательством людей, для которых печной горшок дороже бога. В своих философских рассуждениях Блок обращается к таким историческим именам, как Моцарт, Сальери, Бенкендорф, Булгарин, Дантес, Шиллер. Одни из них мешали жить гению, другие вдохновляли его.

В 1999 году праздновали, как известно, 200-летний юбилей Пушкина. Историк А. Аникин на конференции “Пушкин – квинтэссенция русскости” произнёс блестящую по своей стилистике речь : “Достоевский говорил: “Без Пушкина не было бы и последовавших за ним талантов. По крайней мере, не проявились бы они с такой силой и с такой ясностью, несмотря даже на великое их дарование”. Ему вторит другой русский писатель Иван Гончаров, автор знаменитых романов “Обломов”, “Обыкновенная история” : “Пушкин – отец русского искусства, как Ломоносов – отец науки России. В Пушкине кроются все семена и зачатки, все роды и виды искусств”. Пушкина трудно, почти невозможно адекватно перевести на другой язык. Удивительно тонок и нежен его слог, слишком полон чисто русских” (Речь историка А.Аникина, посвященная 200-летию юбилею со дня рождения А.С. Пушкина. Источник : [http:// www.vor.ru/culture/pushk200_koi.html](http://www.vor.ru/culture/pushk200_koi.html)).

Проходит время, а отношение к Пушкину остается прежним, но каждый ритор в своё время, говоря о своём отношении к поэту, находит своё оригинальное осмысление исторических событий, связанных с именем А.С. Пушкина.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннушкин, В.И.* Риторика и стилистика: учебное пособие для студентов социально-экономического и юридического факультетов / В.И. Аннушкин. - М., 2004: - С. 72-74.
2. *Кохтев, Н.Н.* “Риторика. 8-9 кл.” / Н.Н. Кохтев.- М.: “Просвещение”, 1997.
3. *Чистякова, И.Ю.* Русская политическая ораторика I половины XXI века / И.Ю. Чистякова.- Астрахань, Издательский дом “Астраханский университет”, 2006: - С. 25;60;63;69;87.

ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

В образовании концентрируется огромная часть опыта, накопленного человечеством. Становление личности предполагает не только развитие умственных способностей, но и усвоение системы общечеловеческих ценностей, составляющих основу культуры. Важно знание не как итог, извлеченный из дидактического материала, а целостность понимания, присвоения знания вместе с миром культуры, приобщение личности к определенному уровню культуры.

Педагогический дискурс призван быть основой для формирования мировоззрения. Анализ педагогического дискурса позволяет вскрыть не только информационную значимость, но и социально-культурный контекст урока.

Существует целый круг проблем социокультурного плана, влияющих на нравственное становление личности в процессе обучения, начиная межнациональных и межконфессиональных. Остановлюсь лишь на тех особенностях, которые выявляются в структуре урока через призму функционирования различных типов знания.

Приходится констатировать, что в настоящее время мы живем не информационно-культурной, а в большей степени в информационной стихии, – в постоянном потоке информации, занятии большей части населения информационной деятельностью, что во многом отражается на образе жизни социума.

Существующие в настоящее время итоговые тесты для выпускников, – это проверка прежде всего их информационно-знаниевого потенциала. И сколько бы ни говорили о личностном развитии, деятельностном подходе или коммуникативной направленности обучения, существование такой формы контроля, как ЕГЭ будет «провоцировать» появление соответствующей модели школьного обучения и общения. В этой связи преподаватели вузов в последнее время все чаще констатируют, что при достаточно высоком уровне фактологических знаний конкретного материала, у большинства первокурсников большие трудности вызывает необходимость устанавливать закономерные связи между фактами, обобщать, переносить полученные знания на другую область деятельности. Такого рода парадигма образования появляется на определенной почве. В 90-е гг. в связи с периодом глубоких общественных трансформаций гуманитарные дисциплины теряют прежнее идеологическое и экономическое обоснование, что отражается как на содержании учебной литературы, так и на педагогической коммуникации. Так, например, в учебниках истории именно факты остаются на тот момент основным и практически единственным типом знания, «устаревшие» же закономерности, которые приводят происходящее в систему, подчиняют события некоему принципу, показывают связи между явлениями,

элиминируются.

Появлению фактологической информации как превалирующего типа знания способствовало также следующее обстоятельство. Привлечение в качестве системообразующих аналитических и критических источников, отражающих позиции соцреализма, на определенном этапе вступило в противоречие с общественной ситуацией и активной деятельностью представителей культуры по десакрализации культурных ценностей советской эпохи. Эта деятельность осуществлялась путем иронизации по отношению к устоявшимся прецедентным феноменам культуры, насыщения их иными культурными смыслами. Подобная противоречивая ситуация порождала недоверие учеников к различного рода оценке, обобщению и систематизации и нивелированию таких важных понятий, как Родина, патриотизм.

Развитие визуальной, клиповой культуры, культуры компьютерных игр в настоящее время также способствует распространению информационного стиля общения. Текст становится инструкцией, которую читают или слушают лишь для извлечения фактов или способов действия. Не раз учителями отмечалось, что современные дети с трудом воспринимают тексты изложений. Как правило, они ищут в них лишь необходимое для ответа на конкретные вопросы, нужное для понимания ситуации, а многое другое считают избыточным, лишним. Однако для понимания смысла текста, причин какого-либо явления этой информации часто оказывается недостаточно. Образная составляющая текста в настоящее время также нередко уходит на второй план, вызывая вопрос: «Зачем об этом говорить /писать?». Вербальный способ передачи нередко заменяет визуальная (зрительная) картинка. Такая «готовая» подача информации во многом ведет к утрате способности образно и творчески мыслить, представлять и говорить.

Таким образом, традиционные способы коммуникации трансформируются и приводят к появлению новых типов. Воздействием такого рода коммуникативных схем нацеливает школьников на восприятие информации, заключенной в скупые формы, хотя такие формы, обрубая связи, нарушая цепочки умозаключений, снижают объективность восприятия. Новый стиль взаимоотношения с информацией затрудняет последовательное получение знания причинно-следственных отношений, знание оснований, формирование умений обобщать и систематизировать, то есть тех знаний и умений, которые содействует общему развитию школьника, развитию его речи, а не только повышают его уровень фактологических знаний. Конечно, без фактологического знания не было бы базы для других уровней. Но ни в коем случае факты не могут заменить постепенно и всегда непросто формируемые умения рассуждать, находить и выводить закономерности, что порождает знание принципов, которое-то и поддерживает и даже заменяет знание множества фактов. Вот

потому современные младшие школьники, оперирующие разнородными фактами, кажутся начитанными, не по годам осведомленными, а подростки, не научившиеся их связывать, беспомощными.

Сложности в настоящее время возникают также с пониманием текстов, связанных с бытом, реалиями сельской жизни, фольклорных текстов. Так, дети с трудом воспринимают смысл пословиц, а ведь пословицы заключают в себе не только народную «модель воспитания», но и результат воспитания – «модель поведения» (И.Я. Яковлев).

Есть мнение, что восприятие смысла пословиц служит своего рода характеристикой уровня умственного развития подростка, а сами пословицы одновременно содействуют этому. Восприятие пословиц зависит от того, насколько у человека развита способность к абстрактному мышлению и насколько он умеет применять результаты своих размышлений к конкретным случаям жизни. На мой взгляд, происходит еще какой-то процесс, который отторгает воспроизводимость ранее устойчивых малых фольклорных жанров и языковых единиц, иначе правильным будет признать, что большинство школьников, в отличие от пожилых городских и особенно сельских жителей, не имеют способности абстрактно мыслить. Так, философы отмечают, что если исчезает из обихода какое-либо понятие, например, «доблесть», если это слово перестает употребляться в обществе, то люди постепенно перестают понимать, что такое доблесть в их поступках. Уменьшается словесный ряд, и за счет этого сокращается набор качеств, которые есть у людей. Именно эта проблема в большей степени касается восприятия школьниками фольклорных текстов, и она должна волновать образование. В примерах, ссылаясь на современных школьников, проявляется тяготение к явлениям массовой культуры, которая, в отличие от традиционной, отрицает уровни и нивелирует важный, «принципиальный момент: за определенным уровнем культуры стоит жестко выявляемый уровень развития сознания и соответствующих способностей, которые ему соответствуют [1, с. 191]. Отсутствие этого понимания приводит к ненужности серьезной работы по развитию и повышению своего уровня в культурном пространстве, сопоставления и реальной оценки этого уровня.

В настоящее время безоговорочно признается, что ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям, но выработка путей, способов их вовлечения в образование должна быть особенно тщательной. Было бы слишком просто и сразу же вызвало бы отторжение, если бы ценности образования вновь начали спускаться сверху в органы образования и затем транслироваться в головы учащихся. Так, одним из возможных (не стихийных!) путей к освоению ценностей и становлению диалогической культуры в школьном образовании можно рассматривать процесс и технологию риторизации. Риторизация предполагает усвоение речевых образцов, речевых норм в

определенной среде и требует определенной речевой социализации. Именно риторизация (моделирование учебных предметов как предметов риторической деятельности) позволяет построить процесс обучения и воспитания как диалог, общение с текстами и конкретными личностями, приобщение к ценностям культуры (обучение может строиться на основе ценностных блоков), способствует развитию языковой личности ребенка, раскрытию его творческой индивидуальности. Риторизация в полной мере направлена на уменьшение разрыва, который существует между ценностями как идеалом, культурно одобряемым образцом, и ценностями как частью субъективного мира подрастающего поколения, его личным достоянием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громыко, Ю.В. Труд и самоопределение в современном мире: Учебная книга для управленцев и педагогов. – М.: Пушкинский институт, 2009. – 544с.

КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ МОЛОДЁЖИ

Хлуднева О.В. (Астрахань)

В современном обществе чрезвычайно распространенными становятся конфликтные речевые модели поведения говорящих, служащие причиной неэффективного общения. В этом случае мы говорим о коммуникативных промахах и неудачах. Они часто случаются при непосредственном общении говорящих, в условиях бытового или делового разговора [3, с.22]. В процессе речевого общения приходится следовать определенным правилам, как бы негласному кодексу речевого поведения. В противном случае возможны коммуникативные неудачи.

Особую тревогу вызывает тот факт, что такие рассогласования, последствия которых не всегда предсказуемы для коммуникантов, становятся закономерным явлением общения подростков и молодежи. Одно из них – разное понимание адресантом и адресатом форм выражения вежливости.

Вежливость, безусловно, важнейшая составляющая речевого общения. Она является необходимым компонентом речевого этикета, помогает устанавливать и сохранять положительное отношение собеседников друг к другу, определяет их социальный статус. Невежливым по отношению к адресату обычно является то этикетное действие, которое отводит собеседнику роль ниже, чем положена ему в соответствии с принятыми в данном обществе представлениями о первенстве [1, с. 28].

При несоблюдении принципов вежливости, которые включают в себя шесть постулатов (Лич): 1) постулат такта, 2) постулат великодушия, 3) одобрения, 4) скромности, 5) согласия, 6) симпатии, говорящий расценивает речь партнёра как неудачную и вносит коррективы в

коммуникативный процесс. Так, при нарушении максимы вежливости может следовать побуждение к исправлению речевого поведения: *Будь повежливее; Ты только ругаешь меня – хоть бы похвалил один раз!*

Нарушение этикетных стереотипов, несоблюдение социальных норм взаимоотношений, как правило, также находит отпор: *Я вам не Танька, а Татьяна Александровна!* Невежливыми считаются такие реплики, которые унижают партнера (вторжение в личную сферу): *Что это за мешок из-под картошки? Это не мешок! Это моё выпускное платье!* Но и «излишняя», по мнению подростков, вежливость (то есть использование неправильных, на их взгляд, этикетных действий) может стать причиной постоянных коммуникативных неудач.

Например, обращение молодежи на «вы» к однокурснику и, в особенности, к однокурснице вызывает их резко отрицательное отношение к говорящему и порой служит предлогом для прерывания контакта:

- *Андрей, ты чего все время «выкаешь», давай на «ты»?* (девушка в первые минуты знакомства с молодым человеком).

Кроме того, неправильное использование этикетных действий в общении часто понимается подростками как инструмент выпрашивания чего-нибудь у собеседника, «нужного» человека (преувеличенное внимание к словам, чрезмерное употребление этикетных формул, использование уменьшительно-ласкательных форм имени собственного лиц женского пола). Например, в гардеробе университета перед началом занятий студент обращается к своей однокурснице-отличнице, зная, что та наверняка сделала домашнее задание) – *Ленуська, дай, пожалуйста, физику списать. Ну, пожалуйста. Когда «пожалуйста» говорят, нельзя отказывать.*

Одной из форм вежливости является употребление в речи этикетных формул. Они занимают важную часть в речевом общении любого человека.

На выбор и количество этикетных формул в речи влияют не только психологический тип личности говорящего и слушающего, а также тип темперамента и гендерная принадлежность говорящего.

Особо следует отметить изменения в общении современных подростков с преподавателем. Определенная часть подростков, не считает нужным сегодня вербально приветствовать преподавателя и прощаться с ним. [2, с.42]. Возможно, это происходит оттого, что учащиеся не знают, предусмотрено ли это правилами этикета, но вероятен и другой вариант – подросток просто не задумывается об этом и поступает так, как считает нужным. Вежливость не сочетается с агрессивным отношением к собеседнику, однако такое отношение постоянно проявляется в процессе общения современных подростков друг с другом.

Итак, удачная или неудачная коммуникация — событие не только речевого, но и жизненного ряда, определяющее как ход разговора молодежи, так и дальнейшее течение жизни говорящих. Неудачи в общении у подростков и молодежи ведут к возникновению повышенной

тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, недоверия к окружающим и т.п. Это в свою очередь обуславливает целесообразность дальнейшей разработки проблемы, связанной с обучением молодежи тому, как сделать общение успешным и как избегать промахов, ошибок, неудач.

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ЭКСПОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Чеботникова Т.А. (г. Оренбург, chebotnikoff1@rambler.ru)

Для человека нет ничего более интересного, чем люди, - писал В. фон Гумбольдт. Именно этим неослабевающим и всепоглощающим интересом объясняется вектор современных лингвистических исследований. Человек говорящий, человек общающийся стал предметом изучения и объектом описания многих ученых (В.И. Карасик, А.М. Шахнарович, И.А. Стернин, Н.И. Формановская, Ю. А. Сорокин, Ю.Е. Прохоров, Е.В. Тарасов, Л.А. Шкатова, К.Ф. Седов и др.) Антропоцентризм дал толчок исследованиям речевого поведения – первоначально в рамках лингвострановедения, а позднее – социальных, гендерных, возрастных и пр. групп, а также отдельных индивидов. Речевое общение является важнейшим фактором становления индивида как социальной личности, а речевое поведение составляет существенную ее характеристику. «Понятие личности выступает как интегральное в теории поведения, поскольку с его помощью становится возможным ответить на вопрос: «Почему индивид ведет себя тем или иным образом?»[7, с. 125].

Понимание термина «личность» не отличается однозначностью. Еще в 1937 году Г. Оллпорту удалось выявить около пятидесяти определений и установить наличие диаметрально противоположных точек зрения. С одной стороны, личность толковалась как впечатление, производимое человеком на других людей, а с другой – личность отождествлялась с внутренней сущностью человека. Промежуточное положение занимали «юридические и социологические значения, когда слово «person» указывает на место, занимаемое индивидом в обществе; романтические и этические значения, в которых о личности говорится тогда, когда указывается на существование в человеке определенных идеалов. В некоторых значениях личность отождествлялась с человеком как таковым»[7, с. 124].

Имеющееся на сегодняшний день многообразие определений, безусловно, свидетельствует о необычайной сложности этого явления, и, дабы избежать неясности или двусмысленности, возникает потребность и необходимость делать каждый раз определенные оговорки и давать пояснения относительно того, что понимается под названным термином и какое содержание в него вкладывается

Исследователи при толковании понятия, обозначаемого словом «личность», обращают внимание на его этимологию. Так, в словарях слово личность появляется при определении слова персона, которое восходит к латинскому *persona* (ср. персона [лат. *persona*] – 1) особа, личность [8, с. 489]. Относительно происхождения слова *persona* существует несколько гипотез. Первая гипотеза: *persona* - от «*prosôpon*», означающего маску актера, вторая – от «*peri sôma*», что значит «вокруг тела», третья – от «*per sum*» - «голова, лицо, хозяин, бог», четвертая – от «*per sonare*», что значит «звучать через» [8, с. 124]. Именно этимология наводит исследователей на мысль, что личность – это нечто неизначальное, приобретенное в процессе социальной адаптации, прикрывающее или скрывающее сущностное, дабы оно не было увидено досужим наблюдателем. Этой точки зрения придерживался и Г. Олпорт. Аналогично мнение Орлова А.Б., отмечающего, что «личность является не субъектом, но атрибутом и по отношению к подлинному субъекту выступает в качестве внешней, состоящей из мотивационных отношений «оболочки», которая регулирует отношения индивида с обществом, транслируя или трансформируя подлинные субъектные проявления» [5, с. 13]. Поэтому социальная личность не является устойчивой сущностью, переходящей от одной ситуации к другой, это скорее процесс постоянного порождения и перерождения в каждой новой социальной ситуации, - пишет Бергер П.Л. [2, с. 170]. Личностную оболочку, таким образом, можно рассматривать как область потенциального развития в соответствии с тем, с какими ценностями индивид себя соотносит, на какие идеалы ориентируется, какие отношения культивирует.

Однако *persona* в переводе с латинского – это не только маска, но и лицо, т.е. сам актер, скрывающийся за маской. Следовательно, *persona* сочетает обозначение внутренних (сущностных) и внешних (масочных) качеств. В этом случае представляется уместным и логичным говорить о структурной сложности личности, о наличии у нее ядра и периферии (Ср., фрейдовское понимание личности, в составе которой он выделяет Ид, Эго, Супер-эго). Ядро (сущность) включает ведущие характеристики, сохраняющиеся на протяжении всей жизни человека, она не сводится к внешним проявлениям или «отпечатку», который накладывается на него обществом. Периферия, наоборот, социально обусловлена и поэтому представляет собой нечто приобретенное, «наносное», создающее «облик», «стиль», «фасад», видоизменяющийся под воздействием социокультурных условий. Рассуждая таким образом, можно прийти к заключению, что личность - это «...синтез всех характеристик индивида в уникальную структуру, которая определяется и изменяется в результате адаптации к постоянно меняющейся среде» [4, с. 34, 35]. Однако история знает и пограничные случаи, когда ядро и периферия личности настолько тесно смыкаются, что образуют единое целое: в коммунальных квартирах

послереволюционного Ленинграда «допотопный» интеллигент и невыносимая своей воспитанностью бывшая институтка вызывали раздражение и насмешку новых «хозяев», но они **не могли** вести себя иначе [1, с. 187].

По данным психологов, актуализация личности может идти двумя путями: по пути персонализации и по пути персонификации. Персонализация проявляется как демонстрация «фасадов» личности, как маскировка, сокрытие человеком своих личностных проблем. Этот процесс приводит к тому, что человек становится: а) более закрытым, более отгороженным от других людей; б) менее способным к сопереживанию, эмпатии во взаимоотношениях с другими людьми; в) менее способным к выражению вовне, предъявлению другим своих собственных психологических проблем. В случае персонализации самоотождествление является не только ложным, но и множественным. Второй путь актуализации личности – это путь персонификации, ведущей к отказу от личностных фасадов и проявляющейся в стремлении быть самим собой. Успешно протекающий процесс персонификации усиливает интегрированность личностных структур, повышает степень позитивности, эмпатичности и конгруэнтности [5, с. 11]. В связи с тем, что условиями возникновения и протекания названных процессов (персонализации и персонификации) являются межличностные коммуникативные процессы, можно говорить как о персонализирующем речевом поведении личности, так и о персонифицирующем. В первом случае говорящий адекватен не самому себе, а предзаданным и зачастую ритуализированным коммуникативным и ценностным клише. Примером персонализирующего речевого поведения и намеренно создаваемой личностной оболочки может служить речевое поведение одного из героев повести А. Платонова «Котлован», который, будучи «устремленным к производству руководства», старался запоминать отрывки всяких формулировок, лозунгов, стихов, заветов, всяких слов мудрости, тезисов различных актов, резолюций, строф песен и проч., чтобы потом, цитируя, повторяя их, произвести впечатление; таким образом он *«пугал и так уже напуганных служащих своей научностью, кругозором и подкованностью. К примеру, спускаясь в своей светло-серой тройке с автомобиля, он предостерегающе бросал изнывающим от непосильного труда землекопам: «Не будьте оппортунистами на практике».*

В персонифицирующем речевом поведении, напротив, преобладают установки на безоценочность, эмпатичность и конгруэнтность самому себе [5, с. 12]. Взаимоотношения личности и социальной среды психологи описывают, пользуясь формулой: поиск личности – предложение среды – выбор личности. Общество, предоставляя ценности, логику, информацию или дезинформацию, формирует психику человека и его мировоззрение. Индивид, черпая свое мировоззрение из общества и по-своему осмысливая

спектр его предложений, делает выбор, руководствуясь при этом требованиями и предписаниями социальной среды. Поэтому все словесное в поведении человека не может быть отнесено только на счет изолированно взятого субъекта. Оно принадлежит не только ему, но социальной группе, членом которой он является. Слово как бы «сценарий» того ближайшего окружения, в рамках которого оно родилось [7, с. 135]. Ситуация и аудитория оказываются теми факторами, которые оказываются определяющими в ситуации выбора варианта речевого поведения. Именно они придают ему соответствующую форму [5, с. 11]. Правильно и точно выбранный вариант речевого поведения способствует достижению цели и взаимопонимания, и соответственно, наоборот, ошибка в выборе средств или просчет в оценке ситуации неизбежно приводят к неудаче.

У. Джемс отмечал, что «социальная личность имеет прирожденную склонность обращать на себя внимание других и производить на них благоприятное впечатление. ... Многие мальчики ведут себя довольно прилично в присутствии своих родителей или преподавателей, а в компании невоспитанных товарищей бесчинствуют и бранятся как пьяные извозчики». Так в присутствии другого и под его непосредственным влиянием происходит выбор поведенческого варианта. «Мы выставаем себя в совершенно ином свете перед нашими детьми, нежели перед клубными товарищами; мы держим себя иначе перед нашими постоянными покупателями, чем перед нашими работниками; мы нечто совершенно другое по отношению к нашим близким друзьям, чем по отношению к нашим хозяевам или нашему начальству» [6, с. 63].

Напр., *«С вокзала он прямо поехал в «Эрмитаж». Гостиничные носильщики, в синих блузах и формных шапках, внесли его вещи в вестибюль. Вслед за ними вошел он под руку со своей женой, оба нарядные, представительные, а он прямо таки великолепный.*

- Не полагается без права на жительство,- сказал, глядя на него сверху вниз, огромный толстый швейцар, храня на лице сонное и неподвижно-холодное выражение.

- Ах, Захар! Опять «не полагается!» - весело воскликнул Горизонт и потрепал гиганта по плечу, - Что такое «не полагается»? Каждый раз вы мне тычете этим «не полагается». Мне всего только на три дня. Только заключу арендный договор с графом Ипатьевым и сейчас же уеду. Бог с вами! Живите себе хоть один во всех номерах. Но вы только поглядите, Захар, какую я вам привез игрушку из Одессы! Вы будете довольны!» (Куприн А.И. «Яма»). В этой ситуации мы наблюдаем, с одной стороны, балагурство и снисходительность относительно надменного поведения швейцара, а, с другой стороны, демонстрацию наличия важных дел и солидных знакомств. В иной ситуации одновременно со сменой партнера по общению кардинально видоизменяется речевое поведение того же самого персонажа (Горизонта):

По дороге к своему купе он остановился около маленькой прелестной трехлетней девочки. Он опустился перед ней на корточки, стал ей делать козу и сюсюкающим голосом расспрашивал:

- А сто, куда зе балисня едет? Ой, ой, _ой! Такая больсая! Едет одна без мамы? Сама себе купила билет и едет одна? Ай! Какая нехолосая девочка. А где же у девочки мама? и т. д. (Куприн А.И «Яма»))

Персонаж (личность) выступает как « психологический полиглот», способный убедить других в том, что он есть то, чем и кем он претендует быть. Действие убеждения строятся по принципу действия актера на сцене, где речь используется не для того, чтобы скрыть «подлинное лицо», а для того, чтобы предъявить необходимые и востребованные в данной ситуации черты и свойства и тем самым убедить собеседников и зрителей в подлинности события, разыгрываемого на сцене [2, с. 140].

Таким образом, быть личностью - значит обладать совокупностью знаний о нормах и правилах социально одобряемого поведения и быть способным применять их в соответствующих ситуациях общения. Кроме этого, процесс формирования личности состоит не только в накоплении знаний и опыта относительно социально одобряемого поведения, но и опыта имитации такого поведения, которое бы соответствовало принятым в культуре паттернам.

При построении модели поведения часто происходит ориентация на ту или иную референтную группу или личность. Желание соответствовать, быть причастным и приближенным к ней становится мотивом, способствующим усвоению определенной поведенческой модели.

Демонстрируемые и тиражируемые средствами массовой информации модели речевого поведения ныне популярных людей, отличающиеся резким нарушением стилистического баланса, становятся достаточно убедительным доказательством того, что говорить плохо не только не стыдно, но даже престижно, что мы далеко ушли от того времени, когда «из-за ужасного произношения человек мог до конца дней остаться на дне общества».

Получив информацию, какие личности успешны, пользуются сегодня наибольшим спросом, индивид начинает срисовывать то, что лежит на поверхности, моделировать свой образ, наполняя его необходимой атрибутикой – жаргонной и обценной лексикой, словами, имеющими приблизительную номинацию, несвойственной литературному произношению растяжкой гласных и пр. В этом случае речевое поведение «предстает как визитная карточка человека в обществе, отражающая реальное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов» [3, с. 29].

Принятие решений, каким быть, ориентируясь на законы спроса и предложения, неизбежно ведут к свертыванию индивидуальности, к замене ее типовым явлением, программой, маской и, как пишет Э. Фромм, к

формированию личности с рыночной ориентацией, у которой «на каждый момент времени развиваются именно те качества, которые могут быть проданы на рынке с наибольшим успехом. Не какая-то постоянная доминирующая черта в характере человека – но пустота, которая максимально быстро может быть заполнена любым из требуемых на данный момент качеств» [9, с.71-72]. Содержательная сторона такой личности может быть определена словом «никто» и является свидетельством того, что ее единственной постоянной чертой является чрезвычайная изменчивость. Любопытно, что именно такое значение во французском языке имеет слово *personne*, подобно русскому «персона», характеризующемуся размытостью и неопределенностью семантики (ср., важная персона, обед на две персоны). Для личности этого типа создание востребованного на рынке образа становится самостоятельной риторической задачей.

Очевидно, что общество, стремящееся обрести стабильность и успешность, не может быть ориентировано на формирование социально зомбированных людей, поведенческая модель которых выстраивается по принципу: «Чего изволите?» Прогресс возможен там, где идет воспитание индивидуальностей, обладающих не только совокупностью знаний, но способных и имеющих возможность применить эти знания на практике. Монопольная пропаганда единственной поведенческой модели не способствует развитию полноценной личности с широким когнитивным диапазоном, характеризующейся осознанностью своих суждений и выбора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и др. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003.
2. Бергер П. Л. Общество в человеке. // Социологический журнал. 1995. № 2.
3. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993.
4. Личность: определение и описание //Вопросы психологии. 1992 №3-4.
5. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека. // Вопросы психологии. 1995. № 2.
6. Психология личности: Тексты (сборник). М: МГУ, 1982.
7. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976.
8. Словарь иностранных слов. Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова, Л.С. Шаумяна. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1964.
9. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТИПА

Черкашина Т.Т. (г. Москва, tatianacherkashina@yandex.ru)

В синтезе существующих точек зрения диалог, без сомнения, представляет собой одно из фундаментальных феноменов социальной жизни вообще и наиболее продуктивную форму педагогического взаимодействия в частности. Действительно, диалог включает в себя и кооперацию (соединение усилий), и корпорацию (взаимная ответственность), и коллективизм (сопричастность), и коммуникацию (соединение, стягивание), что в совокупности помогает реализовать вечное и вполне объяснимое стремление человека как субъекта собственной деятельности усилить свой интеллектуальный потенциал, создавая на основе перечисленных свойств эффект дополнительного расширения возможностей, или синергии.

Едва ли нужно обосновывать факт того, что диалог в педагогике – это целеориентированная деятельность, способствующая активизации процессов обучения. Между тем педагогическая практика по-прежнему нуждается в разработке алгоритмизированных моделей организации дидактического процесса по созданию условий для диалога с учетом психолого-педагогических особенностей личности, «настроенной» на диалогическую деятельность. Диалог как форма организации учебного процесса, как способ освоения языка и как особый вид речемыслительной деятельности актуализирует переход к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым приемам и методам взаимоотношений, причем, с учетом интересов, а главное - возможностей того, на кого эта методика направлена [6].

Как известно, активность объекта обучения, превращение его в субъекта наступает при определенных условиях. Так, В.В. Гузеев, вводя понятие информационного режима обучения, говорит об экстрактивном, интроактивном и интерактивном режимах, которые могут возникнуть между преподавателем и студентом. Деловые и ролевые игры, дискуссии, диспуты, дебаты, лекции с элементами дискуссии, проблемное изложение материала, практикумы, работа в малых группах и парах сменного состава, самостоятельная работа под руководством тьютера, эвристическое обучение т.п. не могут быть эффективными без формирования культуры ведения диалога [2]. В связи с этим объяснимо внимание ученых, методистов, практиков, психологов, педагогов к разработке методики формирования личности диалогического типа, приспособленной работать в системе «человек-человек». Причем, большинство исследователей считают, что термин «личностный» существенно отличается от термина «индивидуальный», ибо опора на межиндивидуальные отношения и связь с социумом позволяет представить процесс обучения как процесс организованного диалога [7].

Диалог как высшая форма организации интерактивного обучения основан на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий

и требует от участников образовательного дискурса наличие определенных качественных характеристик. Так М.А. Кусаинова называет следующие: общая чувствительность к людям (социальная сентивность); восприятие (социальная наблюдательность); память и мышление (понимание); представление и воображение (способность к рефлексии и эмоциональной отзывчивости) [5]. При этом важно не подгонять человека под шаблон требований, а моделировать индивидуальный маршрут формирования, развития заранее намеченных качеств. Следует отметить, что ряд исследователей диалогический проект развития творческого потенциала субъекта образовательного процесса представляют в двух аспектах: достижение личностью собственной цели и системообразующий дидактический принцип, призванный сформировать индивидуальную образовательную стратегию личности. В связи со сказанным личность приобретает новый статус – личность диалогического типа.

Безусловно, выбор студентом своего образовательного маршрута и своей образовательной стратегии не столь безоблачен, как хотелось бы, во-первых, потому, что студент сталкивается с недостаточностью, фрагментарностью знаний о собственном личностном и образовательном потенциале. Не следует, однако, недооценивать тот факт, что объективная оценка своих интеллектуальных, психологических качеств, представление о возможностях своей памяти, внимания, воли, мышления, приемлемые для него самого способы постановки и решения проблем, умение планировать, т.е. выдвигать цели и подцели собственной познавательной деятельности, продумывать средства их реализации, выстраивать последовательность собственных действий, а также способность предвидеть последствия принимаемых решений, умение выбрать стратегию собственного обучения и корректировать ее под давлением вновь возникших требований в ситуации неопределенности и с учетом своих психологических возможностей, – не каждому по плечу: чтобы возделывать что-то, надо это «что-то» знать, при этом и многое уметь.

В настоящее время все заинтересованные стороны заняты поиском путей модернизации образования. Между тем, на наш взгляд, существует уникальная по своей продуманности и результатам обучения методика, автором которой является С.А. Минеева[6]. Ее «Риторика диалога» постепенно, поэтапно, на основе модульного обучения формирует устойчивые навыки создания риторического текста, что в конечном счете коррелируется с формированием и развитием системного развития мышления обучающихся, а также с развитием базовых интеллектуально-поведенческих навыков взаимодействия на основе диалога личностей [6]. Учебный модуль, представленный в названной методике, с его заданной технологией проблемно-поискового образования ведет мышление студента по пути усложнения операций на основе освоения, погружения в новые, постепенно расширяющиеся круги научной информации. Таким образом,

научные интересы студента формируются поэтапно, в самой образовательной деятельности. Весь массив таблиц, схем, алгоритмов действий по созданию риторического текста, необходимый студенту для преодоления возникших затруднений, представлен как в печатном, так и в электронном виде. Преподаватель четко следит за тем, чтобы учебно-педагогическая коммуникация осуществлялась не на уровне понимания обучающимся информационных текстов, не на уровне только личностного смысла, а на уровне научных понятий. Конечно, индивидуальная личностная стратегия личности по самообразованию и обучению представляется весьма сложным динамическим процессом и подчас не укладывается в методически продуманные схемы. Однако в запасе у методистов есть уникальная концепция, являющаяся, на наш взгляд, связующим звеном ценностного, мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, которые включают в себя разные уровни психолого-педагогических усилий по взаимодействию внутреннего и внешнего для обучения и развития личности диалогического типа на основе рефлексии собственной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М.: Владос, 2001
2. Громыко Ю.В. Проектное сознание. М., 1997
3. Гузеев В.В. К построению формализованной образовательной технологии: целевые группы и целевые установки//Школьные технологии. 2002. № 2
4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования//Высшее образование сегодня. 2006. № 8
5. Кусаинова М.А. Проблемы научного осмысления личностно-ориентированного образования// Университеты и общество. М.: МАКС ПРЕСС, 2003
6. Минеева С.А. Риторика диалога: теоретические основания и модели. Пермь: ЗУНЦ, 2007
7. Щедровицкий Г.П. Деятельностный подход к познанию// Вопросы философии. 1995. № 8

КЛАССИЧЕСКАЯ РИТОРИКА И СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ЭФФЕКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Чистякова И.Ю. (г. Астрахань, okjemirvictoria@mail.ru)

В науке, как и в истории, все подлежит реформации. Осмысливая классические концепции, каноны, ученые новейшего времени трудятся над самосовершенствованием, самообогащением и самоуглублением. Всякое новое мыслительное построение порождает новые ассоциации, новые имена, новые факты, новые свидетельства, наконец, новые проблемы, которые требуют новых решений. Поэтому мы всякий раз по-новому трактуем риторический канон, общие места, учение о правильной речи (теорию именований), аргументы и софистические уловки, русский и американский риторический идеал. Однако классическая наука, каковой является античная риторика, остается самой собой и точкой отсчета, научным фундаментом для создания современных учений. В этом

постоянстве, неизменности главного и заключены движение и развитие науки.

Современной, или неориторикой принято считать науку сегодняшнего дня и недавнего прошлого — трех последних десятилетий XX столетия. В эпоху возрождения риторического наследия увидели свет замечательные исследования — М.Л. Гаспарова (1972), А.Ф. Лосева (1978), новые переводы С. Аристотеля, М.Т. Цицерона, М.Ф. Квинтилиана, «Общая риторика» группы «М» (1986) с вступительной статьей А.К. Авеличева, оригинальные риторик Ю.В. Рождественского, А.А. Волкова, В.И. Аннушкина, А.К. Михальской, Л.К. Граудиной и других известных ученых.

Как показывает анализ риторических источников, современные советы к овладению ораторским мастерством исходят из опыта классических античных ученых и авторов русских риторик XVII-XVIII и XIX столетий — Макария, М. Усачева, Ф. Прокоповича, П. Крайского, М. Ломоносова, В. Тредиаковского, Н. Курганова, Амвросия Серебренникова, М. Сперанского, Н. Кошанского, К. Зеленецкого, А. Галича и многих других. В их сочинениях мы находим следующие способы создания влиятельных публичных речей: поиск образца в устной публичной речи и подражание его индивидуальному стилю; приобретение опыта практических выступлений; анализ собственных и чужих речей; изучение законов и правил риторики и применение их в речевой практике; декламация образцовых текстов. Конкретные наблюдения убеждают, что живой интерес у студентов вызывает работа над творческим портретом публично говорящей личности, проповедующей духовные ценности. Опираясь на материалы телепередач канала «Культура» - «Линия жизни», «Романтика романа», творческие вечера, интервью с известными общественными деятелями, представителями науки, литературы, театрального искусства, начинающие риторы находят публичные высказывания с образцовым стилем и диалектическим рассуждением, в которых утверждаются духовные ценности, и анализируют их в аспекте этоса, пафоса и логоса речи. Источником образцового стиля можно назвать и «Литературную газету». Здесь в каждом номере можно найти информацию о риторических событиях, а иногда и материал самого события: литературные встречи, поэтические вечера, интервью с мастерами слова. В этом отношении можно обратить внимание на новую книгу О.Б. Сиротининой *«Все, что нужно знать о русской речи». Пособие для эффективного общения. М., 2010 г. В спектре проблем, поднимаемых автором (речевая культура и культура речи; тексты, текстоиды, дискурсы в зоне разговорной речи; законы построения текста и их нарушения под влиянием разговорной речи и др. другие), особое место занимают критерии разграничения типов речевой культуры и выработка умений в овладении полнофункциональным, или элитарным типом речевой*

культуры. *«Именно носители этого типа отличаются творческим началом в своей речи, поэтому так часто обогащают литературный язык, вводя в него новые, свежие, но творчески оправданные сравнения, метафоры, неожиданную сочетаемость слов, создавая их прецедентное употребление в речи и рядовых носителей языка. Еще один признак полнофункционального типа — творческое отношение к языку, формирующее авторское своеобразие речи, идиостили писателей, журналистов, ученых. Именно такие писатели, умело используя эстетическую категорию разговорности [Сиротинина, 1998], не только создают иллюзию, что их персонажи говорят (а не пишут), их речевые портреты, углубляя художественный образ, но нередко и меняют общую стилистическую структуру литературного языка: делают её разнообразнее, противопоставляя книжное и разговорное, обогащают литературный язык новыми словами и новыми значениями старых слов» [Сиротинина О.Б., 2010: 190].*

Стилистика, как известно, тоже формировалась и развивалась в лоне классической риторики и только в 20-е годы XX века в России получила статус самостоятельной науки и учебного предмета. В данном случае достаточно сослаться на разъяснение, данное А.А. Волковым: *«В отличие от стилистики, наблюдающей стиль как факт, риторика понимает стиль как задачу. Высокое достоинство мысли требует достоинства выражающего её слова. Стиль не самовыражение, которое в лучшем случае рождает лишь стилизацию. Ритор создает стиль напряженным усилием выразить мысль, что удастся только если содержание, которое он сообщает, действительно достойно совершенного выражения» [Волков А.А., 2001: 296].*

Что такое современный язык? Какой он, современный русский язык, который мы слышим с экрана телевизора, в парке и храме? Какие тексты входят в современную словесность? Может ли быть образцом современной речи основной пропагандист современного вкуса – телевидение? Как эффективно участвовать в общественном диалоге? Какую связь обнаруживает риторика с грамматикой, логикой, поэтикой, стилистикой и культурой речи? Каковы перспективы развития риторики и словесности? На эти и другие вопросы даёт ответ обстоятельное и оригинальное исследование В.И. Аннушкина - «Язык и жизнь» (2009 г.). Автор рассуждает о всех аспектах языковой жизни современного общества, рассказывает о том, «как на наших глазах творится новый информационный мир, новый стиль жизни». Актуальность представленного исследования несомненна: практическое обучение эффективному речевому воздействию также важно на современном этапе, как и разработка теоретических проблем риторики. Заслуживает внимания стремление автора актуализировать этический аспект речевого поведения говорящей личности. В.И. Аннушкин не обходит спорных вопросов,

например, о новом образе россиянина, который пропагандируется, тиражируется и навязывается телевизионной политикой.

Проблемам эффективной речевой коммуникации посвящена и новая книга О.С. Иссерс «Речевое воздействие» (2009 г.). В пособии детально описаны тактики и стратегии речевого воздействия для журналистов, филологов, специалистов по рекламе и связям с общественностью. Такими тактиками речевого воздействия могут быть метафоры; приемы ввода имплицитной информации в текст; выбор слова; языковые «ловушки», которые в классической теории аргументации, как известно, называются уловками, а лживые высказывания — софизмами; символы Добра и Зла; языковая игра, основанная на многозначности, омонимии, паронимии, аллюзии; удачное использование ресурсов фразеологии. Справедливости ради необходимо отметить, что все названные приемы речевого воздействия были разработаны еще в античной риторике и обобщены в таких солидных исследованиях к. XX — н. XXI века, как «Общая риторика» Ж.Дюбуа, в «Избранных работах» Р. Барта (1989 г.), в исследовании по теории аргументации Перельмана и др. О.С. Иссерс уже в первой главе пособия утверждает, что истоки теории речевого воздействия следует искать в глубокой древности, а далее анализирует современные интерпретации античного риторического канона в аспекте речевого воздействия. Вместе с тем книгу О.С. Иссерс можно назвать оригинальным пособием, поскольку в нем представлено большое количество нестандартных примеров и своеобразных практических заданий и тестов.

Речевое воздействие — современная речевая наука о выборе единственно необходимого, подходящего способа вербального воздействия на реципиента в конкретной риторической ситуации, об умении использовать различные тактики для достижения эффективного общения. Это различные психологические и когнитивные технологии речевого воздействия: усложнение или упрощение ситуации или проблемы; акцентирование чужих недостатков и своих достоинств; оценка общества или социального явления по принципу «свой-чужой»; метафорическое осмысление сложных ситуаций и процессов через простые; приемы ввода имплицитной информации; прием ложной аналогии; опровержение скрытого тезиса; прием «свернутого» сравнения; апелляция к авторитетам и другие речевые «ловушки». Все они воспринимаются как новые методы и приемы манипулирования общественным сознанием. Однако не вызывает никакого сомнения, что все эти приемы построены по аналогии с риторическими уловками и софизмами, известными уже в античную эпоху.

В связи с такой постановкой вопроса интерес представляет вышедшая в московском издательстве «Алгоритм ЭКСМО» (2009 г.) книга известного телеведущего передачи «Постскриптум», доктора филологических наук Алексея Пушкиова, которая является аналитическим обобщением десятилетнего опыта работы спичрайтером при президенте

России В.В. Путине.

Исследователь стремится осмыслить речевое поведение известных политиков, общественных и государственных деятелей в совокупности национальных и мировых нравственно-философских исканий, принципов, представлений о России и её внутренних и внешних связях. В новой книге, повествующей о политических аспектах и событиях, роль политика осмысливается с точки зрения его риторики — политик как говорящая личность. Подобное оригинальное исследование вышло ровно десять лет назад в московском издательстве «Российский государственный гуманитарный университет». Это книга А.Г. Алтуняна «От Булгарина до Жириновского», посвященная идейно-стилистическому анализу политических текстов в диахроническом аспекте.

Политическая метафора-загадка «Путинские качели» обращена не столько к чувству, сколько к разуму, к национальным ценностям и авторитетам. Стиль книги изобилует метафорами, перифразами, каламбурами, трансформированными идиоматическими выражениями, различными видами повторов, риторическими вопросами, речевыми формулами соучастия. Все эти выразительные средства, как известно, тоже являются приемами создания эффективного, влиятельного высказывания.

Актуальность представленного исследования несомненна: в России накоплены традиции политической риторики и современные тактики и стратегии влиятельного, эффективного общения, но к этому опыту сами политические риторы обращаются редко в отличие от риторической практики США, Великобритании и других западных стран. Правда, специального обсуждения научных филологических проблем в этом издании нет. Это скорее политическая аналитика, которая заслуживает внимания филологов прежде всего собранным в ней материалом публичных выступлений и их резонансом в России и в мире в целом. Актуальность новой книги А. Пушкова возрастает в связи с острой потребностью нашего времени в лингвистическом воспитании молодых носителей современного языка, в их умении при восприятии телевизионной речи и других текстов массовой коммуникации распознавать образцовые высказывания, содержащие новизну мысли и оригинальность слововыражения, отличать диалектический диалог, являющийся основой русского риторического идеала, от софистического, направленного на скрытый или явный обман. Не менее важно и то, что риторическое исполнение А. Пушкова превзошло эстетическую ценность анализируемого материала.

Многочисленные исследования в области теории речевой коммуникации новейшего времени утверждают жизнестойкость традиций классической риторики. Созданные в конце XX — начале XXI века новые термины и концепции в области речеведения опираются на классическую русскую риторическую традицию, которая, в свою очередь, восходит к

античным риторическим учениям.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Алтунян А.Г. От Булгарина до Жириновского. Идеино-стилистический анализ политических текстов. - М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. - 263 с.
- 2.Аннушкин В.И. Риторика и стилистика: учебное пособие.- М., 2004. - Ч. 1.
- 3.Аннушкин В.И. Язык и жизнь. - М.: «Русская школа», 2009. - 320 с.
- 4.Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. - М.: Прогресс, 1989. - 615 с.
- 5.Волков А.А. Курс русской риторики. - М.: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. - 480 с.
- 6.Дюбуа Ж. Общая риторика. - М.: Прогресс, 1986. - 392 с.
- 7.Иссерс О.С. Речевое воздействие. - М.: Флинта: Наука, 2009. - 224 с.
- 8.Пушков А. Путинские качели. Постскрипtum: десять лет в окружении. - М.: ЭКСМО: Алгоритм, 2009. - 304 с.
- 9.Сиротинина О.Б. Все, что надо знать о русской речи: пособие для эффективного общения: учебное пособие. - М.: Книжный дом «Либроком», 2010. - 224 с.

К ИССЛЕДОВАНИЮ КРИЗИСА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Чувакин А.А. (г. Барнаул, chuvakin@mail.ru)

В данной статье мы обращаемся к сущностной стороне кризиса речевой коммуникации, сосредоточивая внимание на кризисе в его негативном смысле и выдвигая фундаментальный аспект проблемы кризиса речевой коммуникации – его связь с кризисом человека. При этом мы опираемся на суждение, высказанное чл.-корр. РАН А.Н.Сахаровым в одном из телевизионных интервью на канале «Культура»: любой кризис есть кризис человека. Если это так, то можно полагать, что и кризис речевой коммуникации есть кризис человека, но только не как целого, а все-таки как человека, рассматриваемого в одном из аспектов – в аспекте действия словом: *homo verbo agens* (или в общем случае: *homo loquens*).

Обращение к фигуре *homo loquens* не случайно. Дело и в том, что именно *homo loquens* в современной филологии предстает как фокус рече-коммуникативного исследования человека и социума. Итак, назовем узловые моменты исследования проблемы. *Homo loquens* лишается сугубо человеческого: способности к мышлению-речи. Согласие с данным утверждением позволяет признать, что слабо развитая способность человека к мыслеречевой деятельности есть проявление и в одновременно фактор развития кризиса речевой коммуникации, ибо означает порождение сообщения, не пригодного для понимания, или неадекватного вторичного сообщения (в процессах понимания и интерпретации).

«Расчеловечивается» система рече-коммуникативных отношений в обществе: участники рече-коммуникативного акта становятся неравноправными в рече-коммуникативном отношении, что не соответствует принципам устройства коммуникационного общества: один из участников наделяет себя правами субъекта рече-коммуникативной

деятельности, в другом же видит только объект. Речь лишается власти, а значит, ее обретают сила, обман, манипуляция и под. Посему один из смыслов – тот, что «освящен» авторитетом власти (в широком смысле этого слова), – а priori признается доминирующим, «единственно верным», исчезает конкуренция в сфере смыслов.

Относительно методов исследования проблемы: ведущая роль в их совокупности, по нашему мнению, принадлежит дискурсивному анализу. Использование дискурсивного анализа позволяет увидеть и пути преодоления кризисных явлений в речевой коммуникации: в центре объекта анализа находится все тот же *homo loquens*. В преодолении кризиса речевой коммуникации существенна роль той составляющей сообщества, которая принадлежит к элитарному слою речевой культуры, однако без поддержки всего сообщества проблема кризиса преодолена не будет.

К ВОПРОСУ О ЖАНРАХ РУССКОЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Чурзина К.Н. (г. Астрахань, chosy@mail.ru)

Почему из трех родов совещательного красноречия дипломатические речи почти не исследовались русскими филологами? Существуют ли контаминированные политико-дипломатические жанры? В чем проявляется связь между дипломатическим и военным красноречием? Известны ли истории России примеры успешных риториков-дипломатов? Как из столетия в столетие проходило становление и формирование жанров дипломатической ораторики? Какая связь существует между дипломатической и эпидейктической ораторикой? Почему письменные и устные публичные тексты дипломатии формируются в разных фактурах речи? Какое время и место можно назвать началом формирования дипломатического красноречия? Каковы отличительные признаки дипломатической ораторики? Есть ли среди них традиционные и новые, рожденные демократическим временем? С какими именами связан каждый новый период становления дипломатического красноречия в России? На эти и другие вопросы мы не найдем ответы в существующей ныне филологической литературе. Проблемы дипломатической словесности все еще остаются дискуссионными.

В книге Ю.В. Рождественского «Общая филология» (М., 1996) мы находим ценные риторические и стилистические наблюдения о композиции западноевропейских средневековых текстов (с. 180), о дипломатических рукописных списках как «вещных свидетельств истории» (с. 94), об оригинальных дипломатических текстах и об отличии и взаимодействии дипломатических и критических текстов (с. 214). В этой

связи представляет интерес и книга В.И. Аннушкина и К. В. Муратовой «Риторика и дипломатия» (М., 1998). Авторы подробно анализируют дипломатическую деятельность как искусство речи. В книге дается длинный перечень профессиональных качеств дипломата (всего 8) по Ф. де Кальеру, подчеркивается, что данные требования к личности дипломата (образу ратора) остаются востребованными и в современном мире, но в соответствии с принципом развития культуры пополняются новыми добавлениями. Особенно обстоятельно это положение развивается при анализе конкретных ситуаций — дипломатических приемов, переговоров, в которых участвуют Г. Киссинджер, З. Бжезинский, Р. Пайпс и другие. Однако издание это по жанру относится к учебным пособиям для Дипломатической академии МИД РФ и имеет главной целью обучение риторике в профессиональном формировании дипломата.

Идейно-стилистическому анализу политических и дипломатических текстов посвящена монография А.Г. Алтуняна «От Булгарина до Жириновского» (М., 1999), в которой детально анализируются выступления Ф. Булгарина, А. Козырева, С. Станкевича. Книга содержит немало открытий, обогащающих наши представления об отечественной истории.

В статье М. Шарафельдина «Жанры современного дипломатического языка»* подробно анализируются письменные жанры дипломатической словесности (личная нота, частные письма, памятная записка, меморандум, заявление министерства), но ничего не говорится об устных публичных жанрах дипломатии — собственно риторических жанрах, что является предметом нашего исследования.

Очевидно, что античность не знала профессиональной дипломатии. В классический период не было постоянных представительств за границей, но в больших греческих городах были известны проклены — граждане, выполнявшие обязанности, близкие к консульским, были посланники и старейшины, которые представляли полис эллинистического царя. В Древнем Риме посланника сенатора или императора называли легатом. Во времена античности были разработаны нормы дипломатической этики. Само слово «дипломатия» происходит от греческого *diploma*. Так в Древней Греции называли сдвоенные дощечки с нанесенными на них письменами, которые выдавали посланцам в виде верительных грамот и документов, подтверждающих их полномочия.

Знакомство с историей данного вопроса позволяет проследить истоки русской дипломатической ораторики.

В русском дипломатическом языке X-XVII бытовали жанры, возвращение которых в речевую культуру вряд ли может рассматриваться в настоящее время: крестоцеловальная грамота, даваемая представителям мусульманского мира (документы, касающиеся сношений Московского государства с Крымом, Персией и Казанским царством), завещательная

грамота, обещательная грамота, заклинательное письмо, утвержденная грамота и др. Наименование этих устаревших жанров отражают цели и ситуации дипломатических отношений того времени. Известно, что русские князья редко посылали, чаще велись устные переговоры.

В сущности говоря, до эпохи Петра I сложился русский дипломатический словарь с многочисленными терминами дипломатического этикета и устойчивыми выражениями, бытовавшими в дипломатическом языке до XVIII в. (быть на посольстве; быть на очех — «быть на официальном приеме у государя»; править посольство — «выполнять посольские обязанности у главы иностранного государства» и др.) Изменились жанры и термины, поскольку изменился состав и структура самого языка, но некоторые из современных терминов сложились уже в те далекие времена, например, такие, как комплимент, церемония, визит, обычай, обыкновение, посольство, обряд, резиденция, рубеж, честь и многие другие.

Очевидно, что первым специальным ведомством, которое занималось внешнеполитическими делами России, был Посольский приказ, созданный в середине XVI века. Посольские и думские дьяки и бояре осуществляли внешнюю политику России. В их совещательных речах постепенно складывается особый язык, церемониал обращения с послами — посольский обряд. Однако в различных источниках упоминается, что в Москву дипломаты стали приезжать с конца XV в. в связи с ростом международных связей.

Известно, что Петр I привлекал на дипломатическую службу иностранцев. Русским язык в целом и язык дипломатии обогащался в этот период за счет иноязычных терминов, так как даже дипломатическая переписка становится многоязычной. Так, в каждый последующий общественно-политический период изменяется дипломатический язык, претерпевают изменения и жанры дипломатической словесности.

Интересные фактические ссылки и рассуждения о видах дипломатической ораторики мы находим в работах И.Ю. Чистяковой [Чистякова И.Ю.: 2009].

Завершая наши рассуждения, перечислим устные жанры дипломатической ораторики:

1. дипломатические переговоры

а) консультация (вид дипломатических переговоров, имеющих целью выявление позиций и точек зрения на интересующие вопросы и проблемы. Относительно новый способ мирного разрешения споров, возникший в XX столетии);

2. дипломатическая беседа;

3. закрытая дипломатическая беседа;

4. выступление на совещании в узком составе;

5. выступление на официальной дипломатической конференции [Вуд Д,

Сере Ж, 76: 180];

6. *«джентльменское соглашение»* (чисто дипломатический жанр переговоров. Устная форма международного договора, как правило, в дальнейшем подлежит письменному оформлению);
7. *речь на обеде, на приеме, на обеде-приеме, при подписании договора, приветственная речь;*
8. *заявление правительства, заявление по итогам переговоров,*
9. *совместное заявление;*
10. *выступление* или *демарш* (термин чаще всего встречающийся в дипломатической сфере. Разновидность дипломатического акта. Чрезвычайное выступление органов внешних сношений одного государства по поводу другого);
11. *выступление дипломатов на пресс-конференции;*
12. *вербальная нота;*
13. *сообщение департамента информации и печати МИД;*
14. *коммюнике* (от фр. – официальное сообщение о ходе или результатах международных переговоров, составлении международного соглашения и т.п.) [Дипломатический словарь, 84: 67].

Таким образом, по нашему мнению, самым широким понятием включающим в себя все жанры дипломатии, является **дипломатический диалог**, который мы отождествляем с дипломатической ораторикой как устным родом совещательной словесности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джон Вуд. Дипломатический церемониал и протокол (принципы, процедура и практика). Пер. с англ., изд. 2-е испр. и доп. / Вуд Джон, Жан Сере. – М.: Прогресс, 1976. – С. 180, 183.
 2. Дипломатический словарь в 3-х томах. 4 пераб. и доп. изд-е. – М.: Наука, 1984. – Т. 1. – С. 67, 309.
 3. Зорин В.А. Основы дипломатической службы / В.А. Зорин. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: «Международные отношения», 1977. – С. 17, 18.
 4. Сатоу, Э. Руководство по дипломатической практике. – М., 1961. – С. 27.
 5. Чистякова И.Ю. Жанры русской словесности // Риторика и культура общения а общественным и образовательном пространстве. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. 21-23 2009 года / Под ред. В.И. Аннушкина. - М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009.
 6. Шарафельдина М. Жанры современного дипломатического языка / Риторика и культура общения а общественным и образовательном пространстве. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. 21-23 2009 года / Под ред. В.И. Аннушкина. - М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2009.
- ИНТЕРНЕТ-Источники:
7. Рождественский Ю.В., 2006: http://genhis.philol.msu.ru/article_100.shtml

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ АВТОРСКОГО ПРОЕКТА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

«ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ ДЛЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ПЕДАГОГОВ»

Щербакова Е.А. (г. Киев, Elena-20075@narod.ru)

К рассмотрению предлагаются основные структурно-содержательные компоненты авторского проекта украинскоязычного учебного пособия-разработки по основам педагогической риторики для православных педагогов (Киев, 2009). Сам проект основан на разработке авторской программы по дисциплине «Основы педагогической риторики» (Киев, 2006-2007) [4], предназначенной для слушателей Богословско-педагогических курсов Всеукраинского Православного педагогического общества и стоящей на стыке богословских, педагогических и культурологических дисциплин, которые преподаются на курсах. В своих исследованиях автор опирается и на опыт преподавания литературо- и риториковедческих дисциплин в разных киевских учебных заведениях (журналистских, филологических и богословско-педагогических), уже имея опыт издания ряда учебно-методических материалов для студенческих аудиторий по зарубежной (античной) литературе, литературно-художественной критике, журналистской и педагогической риторикам (Киев, 2000 – 2007). Также учитывается анализ работ отечественных авторов-риторов (С. Д. Абрамовича, В. И. Аннушкина, А. А. Волкова, Л. Г. Граудиной, С. Ф. Ивановой, А. П. Коваль, А. К. Михальской, О. А. Прохвятиловой, Г. М. Сагач, А. А. Сербенской, М. Ю. Чикарьковой, свщ. Артемия Владимирова и др.), чьи изданные труды непосредственно связаны с задачей возрождения духовного риторического наследия как неоценимого и непостижимого источника для профессиональной и творческой жизнедеятельности ритора-христианина. На протяжении нескольких последних лет автор постоянно обращается к данной проблематике (Армавир, Воронеж, Киев, Луганск, Львов, Минск, Москва, Одесса, Тернополь, Черновцы, Харьков, Ярославль) [1 – 3], вырабатывая индивидуальные подходы к её раскрытию и осознавая ответственность стоящих перед ней задач.

Структурно-содержательные компоненты представленного проекта определены самой структурой и содержанием дисциплины «Основы педагогической риторики», учебная программа которой изначально была рассчитана на 28 – 36 аудиторных часов (14 – 18 лекционных и столько же практических занятий) и такое же количество внеаудиторных часов для самостоятельной и факультативной работы, консультаций и зачета. Потому разделы пособия подчинены тематикам всех упомянутых выше занятий, некоторые из них рассмотрим далее.

Лекционная тематика в проекте представлена следующим образом:

1). Введение в педагогическую риторику: «Основы педагогической

риторики» как научная и учебная дисциплина в свете возрождаемых традиций православной педагогики (предмет и задачи, программа и основные понятия, междисциплинарные связи и творческая сущность, духовные и методические принципы курса); 2). Педагогическая риторика как раздел общей риторики; риторика и ораторское искусство (красноречие) как универсальная сфера профессиональной и творческой жизнедеятельности православного педагога; специфика педагогического общения в свете православного вероучения; главные принципы педагогического мастерства; 3). Риторическая культура православного педагога (составляющие и критерии оценки); внимание к своей риторической культуре православного педагога-ритора как проявление христианской любви к ученикам-слушателям; 4). Обзор истории педагогической риторики (от мифологических истоков к неориторике XXI века): основные этапы становления риторических школ и направлений и их самые яркие представители; риторический идеал как центральная категория сравнительно-исторической риторики и как наивысшая ценность в сознании православного педагога; 5). Классическая модель ораторской деятельности «Оратор – Слово – Аудитория»; общение православного педагога-ритора с учениками как учебно-воспитательный и творческий процессы; риторика гармонизирующего диалога как радость риторического сотворчества; 6). Общие представления о системе законов и правил риторики через призму древней и современной традиций обучения риторике; законы и заповеди Божьи (Закон и Благодать); христианские принципы духовной морали; заповедь христианской любви как наивысший закон для православного педагога; 7). Понятие об основных жанрах (родах и видах) красноречия; характерные особенности школьного, вузовского и академического красноречия; основные понятия о гомилетике как жанре церковно-богословского или духовного красноречия; 8). Основы мастерства публичных выступлений православного педагога (этапы подготовки, структура и композиция ораторской речи; стиль речи и стиль оратора); 9). Важнейшие принципы полемического мастерства православного педагога (эристические требования и советы по поводу конструктивного решения возможных противоречий в учебно-воспитательном процессе).

Тематика практических занятий такова: 1). «Будем знакомы!»: первое знакомство-собеседование с потенциальными православными педагогами (входной контроль слушателей относительно их ораторских способностей; анкетирование, опрос; речевая и двигательная разминка); 2). «Дар слова необходимо обрабатывать»: наставления и пожелания, рекомендации и советы относительно первых выступлений слушателей в новом для себя качестве – публичных ораторов и православных педагогов-риторов; голос как главный инструмент учителя; техника выразительной речи; взаимосвязь техники нашей речи с пластикой тела; 3). «Заговори,

чтоб я тебя увидел»: небольшая самопрезентация – самые главные сведения о себе как о человеке-христианине; 4). «Познай самого себя»: тема для короткого выступления «Как Вы понимаете задачу современной православной педагогики и где чувствуете место для своего служения?»; 5). «Et fondes!» («К истокам!»): подготовка к провозглашению и собственно произнесение фрагментов лучших образцов ораторской прозы и поэзии древнего и современного мира; искусство запоминания; 6). «Святая царица Елена, моли Бога о нас!»: открытое занятие как пример практического проведения урока на чествование памяти святых угодников Божиих и наших Небесных покровителей; 7). «Не многие делайтесь учителями»: зачётное (итоговое) семинарское занятие.

В авторском проекте обсуждаемой разработки отведено место и для пояснений к *тематике занятий по самостоятельной работе*, а именно: • «Вначале было Слово...» (о происхождении и толковании библейских крылатых высказываний и цитат); • «Внимай себя: что твориши и что глаголиши; да не в грех ты будет молитва твоя» (о молитве ангела молитвы Селафиила); • «Как удержать язык свой от зла?» / «Язык мой – враг мой» (по учению и наставлению святых отцов); • «Я упражняюсь в приобретении простоты сердечной, от которой зависит спасение» / «Где просто – там ангелов из сто» (о простоте и искренности в христианском общении); • «Не свидетельствуй ложно против ближнего своего» (о девятой заповеди Закона Божьего); • «Живое слово мудрости духовной» (святоотеческие наставления и предостережения относительно грехов языка – пустословия, говорливости, смехотворства, высокопарности, «гнилых» слов, надсмешек, глумления, споров и пр.); • «Черпая из сокровищницы библейской мудрости» (крылатые выражения и цитаты библейского происхождения); • Акафист «Слава Богу за всё!» как образец православной поэзии и философии; • а также: молитвенные обращения к Небесным покровителям по разным случаям и потребностям; о духовном чтении и рассуждении; добрые правила в отношениях с ближними; о мудрости духовной и телесной; святые отцы о молитве и исповеди; готовимся к православным праздникам; рассуждение о человеческом слове сравнительно со Словом Божиим; пустыми беседами изгоняется Дух Божий; сдержанность в словах и поступках, молчаливость; похвала и лесть; о духовных прелестях и др.

Также даются комментарии к предлагаемым слушателям *факультативным занятиям* (на базе Авторского центра риторической культуры «Радость Творчества»), основная тематика которых представлена в проекте так: • Презентация творческой мастерской «Риторика любви, добра и милосердия»: «Введение в храм Слова животворящего и благодатного»; о радости духовной и душевной; • «Умение просто и красиво говорить – целая наука» (вместо риторической азбуки для православного педагога); • «Я светлая слава и разумная сила» (хрестоматийный экскурс в педагогическую ретику); • Тезисы «за и против» современных

аудиовизуальных средств массовой информации и коммуникации: радио, телевидения, кино, фото, интернет-ресурсы (принципы медиаобразования и медиакультуры для православных педагогов); • «Ну что, казалось бы, слова...» (осмысление потребности православного человека приближения к Богу – обожения – через антологию духовной философии, музыки, прозы и поэзии); • «Что за женщины у христиан!..» (рассуждение о современном назначении женщины-христианки); • Любовь истинная как наивысшая форма общения в кругу верующих людей (духовная беседа); • «Дивен Бог во святых своих!»: Собор святых Елен (рассказы именинников о своих Небесных покровителях); • «Похвала Пресвятой Богородицы» (открытый урок христианской любви, добра и милосердия); • «Слава Богу за всё!» (праздник радости духовной; Слова на Воскресение Христово – новозаветную Господнюю Пасху); и др.

В проекте учтены ставшие традиционными структурные элементы многих учебно-методических изданий (в частности – по риторике общей и педагогической), как, например, перечень тем для написания рефератов и курсовых работ, контрольные вопросы к зачёту. Проект изобилует поучительными цитатами и интересными фрагментами из риторик разных лет о силе и красоте слова, о нравственном долге и гражданской позиции оратора, его духовной ответственности перед Богом и людьми за свои риторические поступки. В нём также содержится словарь наиболее употребляемых риториковедческих терминов и понятий курса. Пристальное внимание уделено перечню систематизированных библиографических источников с выделенными разделами рекомендуемой для обучения будущих православных педагогов литературы – обязательной, основной, вероучительной и душеполезной, словарно-справочной и энциклопедической, хрестоматийной и факультативной.

Структурно-содержательные компоненты вышеизложенного проекта соподчинены задачам курса по основам педагогической риторики, а именно: • познакомить слушателей с основами теоретико-исторических знаний о риторике и ораторском искусстве (красноречии) как универсальной сфере профессиональной и творческой жизнедеятельности православных педагогов; • раскрыть творческую сущность, духовные и методические принципы этой дисциплины, её место и значение в системе богословских, педагогических и социокультурных знаний; • определить пути совершенствования и составляющие звенья взаимопроникновения педагогического и риторического мастерства православного педагога как необходимых предпосылок их компетентности при работе в разных жанрах педагогического общения; • подчеркнуть важность внимания к собственной риторической культуре как проявлению христианской любви к своим ученикам, руководствуясь святоотеческими наставлениями, советами и предостережениями относительно отношений с ближними; • дать представление о главных чертах христианского педагогико-

риторического идеала, который приобретает всё большую актуальность в современных условиях; • предоставить возможность желающим приобрести чувственный опыт в обучении, в частности во время факультативных занятий через «Встречи с риторикой любви, добра и милосердия» в Авторском центре риторической культуры (Киев, 2001 – 2009); • предложить нуждающимся для самостоятельной работы достаточно большой выбор литературы по риторике и культуре речи, бережно хранимой в библиотеке Центра и изучаемой для воплощения ещё одной идеи автора – целостной модели «Библиотеки риторических знаний».

Педагогическая риторика в современных условиях определяется как важная составляющая универсальной отрасли общечеловеческой культуры, разновидность частной риторики и сфера повышенной речевой ответственности человека. Как модель профессиональной подготовки будущего педагога она интегрирует в себе теорию и практику убеждающей и эффективной речи в разных жанрах педагогического общения, привлекая к себе всё большее внимание исследователей, преподавателей и учителей разных профилей младших, средних и высших учебно-воспитательных заведений. Потому целью самой дисциплины – «Основы педагогической риторики для православных педагогов» – выступает помощь будущим православным педагогам в овладении главных принципов педагогической риторики, которые рассматриваются в свете возрождаемых традиций православной педагогики и способствуют риторической подготовке профессионально компетентных и творчески одаренных личностей, способных мастерски владеть знаниями науки и искусства Живого Слова – важнейшего средства многогранного и разнонаправленного влияния на ум, душу и волю современной коммуникативной аудитории.

Предлагаемый к рассмотрению проект потенциального издания ставит задачей содействовать осознанному и целеустремленному развитию дара живой и одухотворенной речи – профессиональному речевому мастерству будущих православных педагогов. При этом главные акценты сделаны на своеобразии таланта оратора-христианина – умении выбирать самые убедительные аргументы и факты, содержательно и уместно излагать их в наиболее соответствующей и целесообразной для конкретной аудитории форме, при этом прежде всего заботясь о славе Божией, а также на особенных требованиях к современному педагогу-христианину как благочестивому и добропорядочному, честному и смиренномудрому, боголюбивому и богобоязненному, образованному и воцерковлённому человеку, который должен не просто выполнять гражданский долг по церковно-просветительской проблематике и быть готовым вести диалоги о вечных духовных ценностях, но и жизнью своею проповедовать Слово Божие и свидетельствовать об Истине Христовой. Безусловно, что этот проект учитывает междисциплинарные аспекты современных интегративных знаний, отображает духовные истоки общей теории ораторского искусства

и его искусствоведческую основу (искусство животворящего и благодатного Слова), широкую панораму родов и видов красноречия с актуализацией его духовной составляющей – христианской риторики (со всеми вытекающими отсюда последствиями) и многое другое.

Таким образом, были рассмотрены основные структурно-содержательные компоненты авторского проекта учебного украинскоязычного пособия «Основы педагогической риторики для православных педагогов» (Киев, 2009). Работа над ним близится к завершению, и автор надеется, что сам проект и, конечно же, его реальное воплощение в конкретное издание в будущем представит интерес для коллег-единомышленников (прежде всего риторов-христиан), следствием чего может послужить дальнейшее обсуждение данной проблематики, которая ещё не достаточно разработана в отечественной системе риториковедческих координат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щербакова, Е.А. Встречи с риторикой любви, добра и милосердия как возможность глубокого осознания студентами духовных основ новой учебной дисциплины [Текст] / Елена Щербакова // Риторика в системе гуманитарного знания: Тез. VII Междунар. конф. по риторике (М., 29 – 31 янв. 2003 г.) / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 2003. – С. 382 – 385.

2. Щербакова, Е.А. Духовно-нравственное содержание целей, задач и возможностей курса «Основы педагогической риторики» для православных педагогов, или Как говорить о вере, надежде, любви в современном информационном обществе [Текст] / Елена Щербакова // Наук. зап. Луган. нац. ун-ту. Вип. 8. Сер. «Філол. науки»: Зб. наук. праць [Предъявления мира в гуманитарных дискурсах XXI столетия] / Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2009. – С. 257 – 271.

3. Щербакова, Е.А. Курс «Основы педагогической риторики» для православных педагогов [Текст] / Елена Щербакова // Коммуникативные исследования 2007: Сб. межвуз. ст. / Науч. ред. И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2007. – С. 158 – 160.

4. Щербакова, О.А. Основи педагогічної риторики [Текст] / Олена Щербакова : Автор. навч. програма для слухачів Богословсько-пед. курсів Всеукр. Православ. пед. тов-ва / Авт.-укл. О. А. Щербакова; Всеукр. Православ. пед. тов-во, Богословсько-пед. курси. – К., 2007. – 32 с. (2006 – как проект).

РИТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Щукина Д.А. (г. Санкт-Петербург, dshukina@yandex.ru)

В современном информационном обществе возрастает роль организационных структур, обеспечивающих эффективную деятельность предприятий и учреждений. Каждая организация представляет собой социокультурное образование, которое живет по собственным внутренним законам, поэтому в рамках деловой коммуникации особое внимание уделяется понятию *корпоративная культура*. Термин *корпорация* (от лат. *corporation* – сообщество) используется для обозначения организационного объединения на основе частногрупповых интересов. «Конститутивным принципом корпорации является рационально осмысленная цель, способом достижения которой становится иерархическая структура,

организация, интегрирующая и координирующая индивидуальные действия» [2, 781].

Корпоративную культуру можно понимать как совокупность мышления, определяющую внутреннюю жизнь организации. Культура корпорации может рассматриваться как выражение основных ценностей в организационной структуре, системе управления; кадровой политике, оказывая на них свое влияние. Для сильной корпоративной культуры характерна открытость для «своих» и закрытость для «чужих». Для передачи корпоративных правил и ценностей существуют особые риторические приемы, разрабатываемые и культивируемые в рамках определенной организации.

Традиционно выделяют первичные и вторичные механизмы передачи корпоративной культуры. К вторичным механизмам относятся: (1) композиция и структура компании; (2) системы и принципы деятельности организации; (3) дизайн внутренних помещений, фасада и строений в целом; (4) истории, рассказы, легенды и мифы о наиболее важных событиях и людях компании; (5) официальные заявления и документы, декларирующие кредо компании, ее философию и идеологию.

Три последних, будучи визуализированными, опредмеченными, функционируют в качестве трансляторов корпоративных принципов, норм и ценностей. Именно они определяют имидж организации, ее корпоративный бренд в деловой коммуникации.

Рассмотрим функционирование названных механизмов на примере некоторых компонентов корпоративной культуры Санкт-Петербургского горного института.

Известно, что важную роль в развитии корпоративной культуры играет окружающая среда. Недостаточно просто сформулировать политику и принятые методы корпоративной культуры, которые проповедует организация, необходимо в полной мере использовать как природные объекты, так и артефакты. Горный институт, старейшее в России высшее техническое учебное заведение, располагается в специально построенном по проекту архитектора А.Н. Воронихина здании (1806 – 1811 гг.), украшенном скульптурными группами, отражающими мифы о богатстве земных недр; в этом же здании находится Горный музей, своего рода визитная карточка института. Восстановлена и является действующей церковь с уникальными иконами, наборными образами, изготовленными с использованием драгоценных и полудрагоценных камней. Главная библиотека института насчитывает около полутора миллионов изданий. Современный дизайн интерьеров института выполнен с учетом общей архитектурно-строительной идеи: функциональность помещений, сохранение исторического облика, соответствие оформления образовательным и воспитательным целям. Для первокурсников всех факультетов обучение в институте начинается с посещения Горного музея,

церкви и Главной библиотеки.

По мере накопления опыта совместной деятельности часть истории организации отражается в рассказах, легендах, мифах. В Горном институте существуют церемонии и ритуалы, в которых сконцентрированы различные проявления корпоративной культуры. Например, каждое заседание ученого совета начинается с торжественного награждения сотрудников и учащихся, добившихся высоких результатов в различных социальных сферах. Особо значимые для корпоративной культуры института мероприятия открываются торжественным выносом флагов, исполнением гимна горных инженеров (слова О. Чупрова, музыка В. Марковского). Сотрудники и учащиеся носят форму установленного образца.

Один из методов выражения корпоративных ценностей — это официальные документы, декларации, уставы. Первым документом Горного института является Указ императрицы Екатерины II от 21 октября 1773 года об основании горного училища. Из устава Санкт-Петербургского горного училища: *Учащиеся не оставляют показать в науках успехи и, употребляя их к общей пользе, доказать усердие к услуге Отечества и к пользе оного любовь; долг, которого требует от них благодарность, честность, закон и собственная их самих польза.* Фрагмент этой цитаты вошёл в гимн горных инженеров:

Радей о благе человечества,
И пусть девизом станет вновь:
**«Усердие к делам Отечества
И к пользе оного любовь».**

Еще в 1796 году, преподавая риторику и логику в Санкт-Петербургском горном училище, И.С. Рижский сформулировал важную мысль об ответственности гражданина перед обществом: «Говорить и писать исправно, то есть чистым российским языком, есть долг всякого благовоспитанного россиянина» [1, 11]. Идеи И.С. Рижского развиваются кафедрой русского языка и литературы в преподавании профессионально ориентированной риторики – риторики будущих горных инженеров.

С 1907 года регулярно издаются «Записки Горного института», существует ежемесячное иллюстрированное информационное издание «Хроника. События», отражающее важные события жизни Горного института: научная, учебная работа, международное сотрудничество, события культурной жизни.

Овладение корпоративной культурой подобно процессу развития профессиональной компетенции, составляющей которой являются коммуникативные умения и навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рижский, И.С. Опыт риторики, сочиненный и преподаваемый в Санкт-Петербургском горном училище [Текст]. – СПб., 1796.
2. Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Словарь-справочник [Текст] / Отв.

ЛИНГВО-РИТОРИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПИСАНИЮ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Щербинина Ю.В. (г. Москва, ad_stefan@rambler.ru)

Определим *речевую личность* как «личность, реализующую себя в коммуникации, выбирающую и осуществляющую ту или стратегию и тактику общения, выбирающую и использующую тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических)» [1, с. 17]. С опорой на лингвистические и речеведческие исследования (Г.И. Богин, А.А. Брудный, Е.Н. Городилова, В.К. Елисеев, С.А. Минеева, А.К. Михальская, В.Ю. Липатова, Е.С. Михайлова, К.Ф. Седов и др.) и материалы собственных исследований в сфере педагогической коммуникации [3] нами были выделены следующие базовые характеристики речевой личности педагога.

1. *Тезаурусность*, предполагающая наличие у обучающего обширного вокабуляра и значительного объёма фоновых знаний, а также адекватное представление о ценностной системе педагогического дискурса, в т.ч. – его мифологем и архетипов.

2. *Мнемоничность*, определяемая как способность и стремление обучающего к осознанному целенаправленному накоплению индивидуального и анализу коллективного речемыслительного опыта, а также гипертекстуальная включённость – знание и понимание прецедентных элементов в структуре и содержании педагогического дискурса, как внутренних (цитаты, ссылки, намёки, ассоциации), так и внешних (общекультурные аллюзии и реминисценции).

3. *Инкорпоративность*, мыслимая как интертекстуальная включённость обучающего – владение дискурсивными стратегиями и тактиками, умение их применять и варьировать в конкретных коммуникативных обстоятельствах, а также непрерывное совершенствование коммуникативной компетенции.

4. *Рефлексивность*, рассматриваемая как способность обучающего к самоанализу и адекватному оцениванию собственной речевой деятельности и речевого поведения.

5. *Эмпатичность*, представляемая как способность обучающего к сопереживанию другим участникам дискурса; овладение практикой

«вчувствования» в партнёра как одной из значимых дискурсивных практик.

6. *Толерантность*, определяемая как способность обучающего к дифференцированному подходу в оценке поведения и поступков обучаемых, снисходительность к недостаткам их характера и воспитания (но не лояльность к деструктивным моментам речеповедения!).

7. *Лингвокреативность*, понимаемая как способность обучающего к речетворчеству, в т.ч. к языковой игре.

В реальной практике педагогического воздействия и взаимодействия выделенные характеристики педагогической речевой личности, соотносятся с её дискурсивными умениями. Основную направленность («вектор») совершенствования дискурсивной компетенции как одной из важнейших составляющих общепрофессиональной педагогической компетенции можно определить как расширение интегративных и адаптационных возможностей речевой личности педагога и увеличение потенций её перехода в статус клиента ближайших дискурсивных модусов (ученического, образовательного).

Дискурсивный переход любого рода (смена регистра, переход к другому модусу, переключение на другого адресата и пр.) метафорически сопоставим с «перемещением на другую территорию», «проникновением в иное пространство». Развивая данную метафору, можно выдвинуть предположение о необходимости знания на додискурсивном этапе проникающих «кодов» («шифров», «паролей», «ключей»), а на собственно дискурсивном этапе – владения словесными «инструментами» для гармоничного взаимодействия с другими участниками дискурса (учащиеся, коллеги). В этом отношении сама способность говорящего к изменению своего дискурсивного статуса (агент / клиент / маргинал) становится, одновременно, и маркером, и критерием гармонизации дискурса.

Справедливость такого утверждения реконструируется по сохранившимся литературным памятникам ещё доэллинистической эпохи. Так, например, анализ поэм Гомера позволяет вывести из них, с одной стороны, ряд устойчивых коммуникативных формул «встречи гостя» и, с другой, черт речевого кодекса гостевого поведения, среди которых наибольший интерес для нас представляют следующие: «...Приём гостя обычно осуществлялся посредством целого ряда "опознавательных знаков": если хозяин с самого начала расположен дружелюбно и не принадлежит к "беззаконным" народам, чужеземец тоже должен уметь представиться и войти в доверие... Чужеземец должен показать хозяину, что принадлежит к тому же кругу и что у них общие ценности...» [2, с. 370]. При этом характерно, что греч. *xénos* – одновременно и «гость», и «чужеземец». Помимо этого, «существовали вполне комфортные статусы, например, статус метека, этимологически "живущего вместе". Метekom считался иноземец, постоянно проживающий в полисе и в целом

достаточно хорошо в него интегрированный» [2, с. 195]. Аналогично и педагог должен, с одной стороны, ориентироваться в реалиях школы прошлых эпох и, с другой стороны, иметь представление об интересах, устремлениях, потребностях современных учащихся, знать ценностные ориентиры и представлять субкультурные особенности ученической среды. Заимствуя античный образ как метафору, можно говорить о том, что всё перечисленное обеспечивает педагогу в дискурсе вначале «статус метека», а затем, по мере накопления профессионального опыта – статус «хозяина».

Решение этой непростой задачи невозможно без целенаправленного овладения, наряду с общепрофессиональными речевыми умениями (связанными с порождением и восприятием связной речи), также и специальными умениями – *дискурсивными*, обеспечивающими эффективное осуществление речевой деятельности обучающего, направленной не только на решение сугубо практических (учебных и воспитательных) задач, но и на гармонизацию педагогического дискурса в целом.

К основным дискурсивным умениям педагога, обеспечивающим успешное осуществление указанных речемыслительных потенций (метаф. перен.: «обретение статуса метека» в педагогическом дискурсе) мы отнесли рефлексивные, импровизационные, прогностические, аудиальные и мнемонические, а также умения проявлять эмпатию и толерантность в процессе педагогического воздействия и взаимодействия.

В качестве особой подгруппы следует выделить дискурсивные умения обучающего, направленные на противодействие деструктивным явлениям в педагогическом диалоге (вербальной агрессии, словесному манипулированию, лжи, инвективизации и жаргонизации речи). Совершенствование этих умений определяет деонтологию (греч. δέον, лат. deontos – «должное, надлежащее») педагогического дискурса – как совокупность нравственных норм профессионального поведения обучающего. Наряду с этим, в последние годы в психолого-педагогических исследованиях всё чаще используется понятия *санация общения* и *здоровьесберегающее обучение* (Н.В. Жутикова, Л.И. Скворцов, М.Ю. Орлов и многие др.). Под санацией понимается «оздоровление» общения как необходимый регулятор речевого взаимодействия, «формирование способов общения, безвредных для психического здоровья людей и способствующих повышению уровня их жизнедеятельности» (Н.В. Жутикова). Представляется, что всестороннее овладение указанными дискурсивными умениями способствует самоидентификации педагога как Человека говорящего (Homo eloquens), определяя переход формально умеющего специалиста в статус истинно умелого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красных, В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация.) [Текст] / Виктория Красных. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
2. Куле, К. СМИ в Древней Греции: сочинения, речи, разыскания, путешествия... [Текст] /

Коринна Куле. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 256 с.

3. Щербинина, Ю. В. Вербальная агрессия [Текст] / Юлия Щербинина. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2008. – 360 с.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СМЫСЛОВОГО ПОДЧЕРКИВАНИЯ В ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА

Ярцева Ю.С. (г. Волгоград, st-kitten-yulja@mail.ru)

«Политик – прежде всего оратор, думающий и говорящий, пишущий, занимающий определенную позицию и отстаивающий ее в словесных единоборствах» [Аннушкин 2007]. Умение владеть речью, рассчитывать свои мысли и слова, формировать через стиль своей речи стиль общественной жизни – качества настоящего политика-оратора. По мнению О.Н. Паршиной, среди многих политиков наиболее высокий уровень риторической грамотности демонстрирует В.В. Путин. В своей монографии «Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России» она дает его подробный риторический и коммуникативный портрет [Паршина 2004]. Существуют также работы, посвященные рассмотрению речевых (М.Р. Проскуряков, И.Г. Родченко) и психологических (Л. Кроль, Л. Войтасик, Г. Лебон) характеристик В.В. Путина. Вместе с тем до сегодняшнего времени не проводилось комплексного анализа языковых (включая интонационно-звуковые) особенностей звучащей речи современного политического лидера.

В данном докладе на материале расшифровок магнитофонных записей публичных выступлений и пресс-конференций В.В. Путина в период с 2005 по 2007 годы рассматриваются разноуровневые языковые средства, с помощью которых формируется одна из основных черт звукового портрета этого политика – умение сконцентрировать внимание слушателей на наиболее важных в смысловом отношении фрагментах своей речи.

Методологической базой исследования послужило сформулированное Е. А. Брызгуновой положение о том, что значение звучащего предложения (высказывания) представляет собой результат взаимодействия значений, выражаемых синтаксической конструкцией, лексическим составом, интонацией и контекстом (Брызгунова 1984).

Анализ материала показал, что В.В. Путин в своих публичных выступлениях использует широкий спектр языковых средств для подчеркивания наиболее важной информации. Во-первых, следует отметить собственно риторические приемы смыслового выделения,

наиболее частотными из которых в речи В.В. Путина, по нашим наблюдениям, являются: 1) лексические повторы, усиливающие главную мысль высказывания. Например: ...нам еще **очень много**/ нужно сделать в социальной сфере/ **очень много** /...; 2) инверсии, связанные с логическим акцентированием наиболее важной информации. Например: ...с удовлетворением констатируем/ что **сокращается**/ естественная убыль населения/ на семнадцать и три десятых процента/... (Ср.: С удовлетворением констатируем, что естественная убыль населения **сокращается** на семнадцать и три десятых процента.).

Во-вторых, для подчеркивания наиболее значимой информации В.В. Путин использует и просодические средства, зачастую усиливающие семантическое значение риторических приемов. Например, в следующем отрывке: ...нам еще ^{о²}чень много / нужно сделать в социальной сфе^{ре¹} / ^{о²}чень много /... благодаря лексическому повтору, использованному в синтагмах оформленных по типу ИК-2 и ИК-2³, политик обращает внимание на те проблемы, которые предстоит решить в будущем, а именно: на проблемы в социальной сфере государства. Кроме того, в данном примере мы наблюдаем несовпадение синтагматического членения с синтаксическим, т.н. «разрывы» одной синтаксической группы (в данном случае группы сказуемого), что говорит о стремлении В.В. Путина подчеркнуть семантику отдельных слов.

Просодические средства в речи В.В. Путина используются обычно в различных сочетаниях, благодаря чему важные фрагменты текста оказываются максимально выделены в звучании. Например, в следующем отрывке политик подчеркивает, что главной задачей в социальной сфере является сокращение разрыва между социальными группами: ...в том числе⁶ / решать одну из гла²вных задач / которая у на⁶с в этой области е¹сть / а э⁶то как мы с вами знаем / сокра²щение / разры^{2³}ва / ме³жду / высокоопла^{3²}чиваемыми группами населения / и людь^{ми⁶} / гра²жданами нашей страны / кото⁶рые живут еще пока о²чень / и о²чень / скро^{1²}мно /.... На просодическом уровне эти семантические акценты выражены за счет: а) переноса интонационного центра в медиальную или инициальную части синтагмы; б) использования ИК-2, ИК-2³(3²) со значением подчеркивания, выделения; в) усиления фонетической самостоятельности слов, что повышает их информационную значимость; г) выделения семантически важных слов в отдельную синтагму.

В целом, использование разноуровневых языковых средств смыслового подчеркивания позволяет политику выстроить аргументированный, логически стройный текст, что характерно для речевой манеры В.В. Путина и «способствует созданию образа человека, способного и привыкшего рассуждать, ничего не делающего «с наскока», под влиянием минуты» [Паршина 2004].

ЛИТЕРАТУРА

Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России [Текст] / О.Н. Паршина. – Астрахань: 2004.

Аннушкин В.И. Ораторское искусство [Электронный ресурс] // URL: <http://www.centrozlatoust.ru/index.php?name=biblioteka&id=6> (дата обращения: 23.10.2009).

Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи [Текст] / Е.А. Брызгунова. – М.,: 1984.

i

ii

iii

iv

v

vi □ ..

6.

vii

viii