

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»

На правах рукописи

Ян Цин

**Приемы речевого воздействия в жанре лекции
(стилистические фигуры, способы диалогизации)**

Специальность 10.02.01 – русский язык

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор Т. В. Матвеева

Екатеринбург – 2018

Оглавление

Введение.....	4
<i>Глава 1. Теоретические основания исследования</i>	<i>12</i>
1.1. Лингвопрагматика в составе коммуникативной лингвистики.....	12
1.2. Функциональная стилистика и жанроведение.....	25
1.3. Жанр лекции в лингвопрагматическом аспекте	35
Выводы.....	45
 <i>Глава 2. Обработка объективно-логического содержания текста:</i>	
<i>стилистические фигуры.....</i>	<i>48</i>
2.1. К постановке проблемы.....	48
2.2. Анафора в жанре лекции.....	56
2.2.1. Логическая функция анафоры.....	57
2.2.2. Экспрессивная функция анафоры.....	66
2.3. Асиндетон в жанре лекции.....	78
2.3.1. Логическая функция асиндетона	81
2.3.2. Экспрессивная функция асиндетона	87
2.4. Парцелляция в жанре лекции.....	96
2.4.1. Логическая функция парцелляции.....	102
2.4.2. Экспрессивная функция парцелляции.....	110
Выводы	114
 <i>Глава 3 Поддержание ролевых отношений с адресатом: приемы диалогизации.....</i>	<i>117</i>
3.1. К постановке проблемы.....	117
3.2. Реализация авторских я-приемов в жанре лекции.....	123
3.2.1. Фактическая разновидность я-приема.....	126
3.2.2. Логическая разновидность я-приема	131

3.3. Реализация адресатных <i>ты/вы</i> -приемов в жанре лекции.....	137
3.3.1. Ситуативно-логическая разновидность <i>ты/вы</i> -приема.....	139
3.3.2. Логическая разновидность <i>ты/вы</i> -приема.....	143
3.4. Реализация <i>мы</i> -приемов в жанре лекции	147
3.4.1. Ситуативно-логическая разновидность <i>мы</i> -приема.....	150
3.4.2. Логическая разновидность <i>мы</i> -приема.....	154
Выводы	160
Заключение	162
Список литературы	168
Список словарей и справочников	186
Список источников	187

ВВЕДЕНИЕ

Феномен речевого воздействия представляет собой самостоятельный крупный объект научного изучения, комплексный по своей природе. Исследование проблем речевого воздействия с лингвистических позиций требует обращения к теории речевой коммуникации и лингвопрагматике – наукам, которые ставят в центр своих построений взаимодействие людей в процессах речевого общения и опираются на понятие коммуникативного события и коммуникативной ситуации. Основными компонентами речевой коммуникации являются субъект (адресант) и адресат целенаправленной речевой деятельности, результатом которой становится текст. Речевое воздействие (убеждение, внушение) понимается как «влияние, оказываемое субъектом на реципиента с помощью лингвистических, паралингвистических и нелингвистических символических средств в процессе речевого общения, обусловленные особыми предметными целями говорящего» [Шелестюк 2014: 6].

Как любая речевая деятельность, речевое воздействие осуществляется в виде отдельных актов, речевых действий. Речевой акт, непосредственно направленный на влияние и закрепленный в речевой практике, является приемом речевого воздействия на адресата. Реализация приема воздействия осуществляется в виде той или иной речевой конструкции, включаемой в текст как его прагматически значимый компонент. С помощью таких конструкций осуществляется субъективно-модальное фокусирование в области объективно-логического содержания текста. Совокупность прагматически значимых компонентов отражает общую авторскую прагматическую задачу и образует прагматический (субъективно-модальный) компонент текста, его прагматическую программу, корректируемую требованиями функционального стиля и жанра.

Диссертационное исследование посвящено особенностям функционирования приемов речевого воздействия в жанре лекции. Диссертация выполнена на

стыке стилистики и лингвопрагматики. Выделенные на формальных основаниях прагматически значимые высказывания лектора рассматриваются в стилистическом аспекте и ставятся в связь с контекстом коммуникативной ситуации лекторской деятельности и особенностями взаимодействия лектора с аудиторией.

Объектом исследования в данной работе является корпус прагматически значимых речевых конструкций, отражающих основные направления речевого воздействия лектора на адресата лекции. Данные конструкции в стилистическом отношении рассматриваются по отдельности, а также в совокупности – как прагматический компонент жанра. Объект ограничен двумя типами речевых приемов субъективно-модального фокусирования, первый из которых отражает авторскую обработку объективно-логического содержания лекции с помощью стилистических фигур, второй – ролевое общение лектора с адресатом с помощью приемов диалогизации.

Предмет исследования – текстовые функции приемов речевого воздействия, их семантико-стилистическая специфика и прагматическая роль в жанре лекции.

Гипотеза исследования заключается в следующем: в жанре лекции с помощью прагматически значимых высказываний (приемов речевого воздействия) выполняются две коммуникативные задачи: обрабатывается объективно-логическое содержание текста и поддерживается ролевое взаимодействие лектора с адресатом лекции. Функционально-текстовая прагматическая роль приема как формализованной стилистической единицы зависит от его структурного типа и речевого наполнения.

Степень разработанности темы характеризуется сочетанием прочного теоретического базиса исследования с неизученностью поставленной в диссертации проблемы. Теоретической основой диссертации в плане общего подхода послужили исследования по теории речевой деятельности и прагматике (Дж.Р. Серль, Г. П. Грайс, Т. А. ван Дейк, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов, И. П. Сусов, Н. И. Формановская, Н. А. Безменова, И. М. Бродская), функциональной стилистике и жанрологии (М. Н. Кожина,

О. А. Лаптева, Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, В. А. Салимовский, О. А. Крылова, С. Гайда, В. В. Дементьев), теории диалога (Л. П. Якубинский, Н. Д. Арутюнова, Л. Р. Дускаева, К. В. Скорик) и диалогизации монолога (М. Н. Кожина, Е. А. Баженова, Л. Р. Дускаева, Е. Н. Лучинская, М. А. Богомолов, Д. С. Белова, Е. А. Жуланова). Проблема речевого воздействия традиционно разрабатывается в стилистике средств и поэтике. Теория стилистических фигур, основы которой заложены еще в античности (Горгий Леонтийский, Дионисий Галикарнасский, Аристотель, Квинтилиан), продолжает изучаться в наше время как в плане построения общей классификации (Г. А. Копнина, В. П. Москвин, Т. Б. Радбиль, А. П. Сковородников, Ю. М. Скребнев, Т. Г. Хазагеров и Л. С. Ширина), так и с точки зрения характера использования отдельных фигур и их групп (А. А. Кузнецова, А. П. Сковородников, И. В. Пекарская). Лингвистическая трактовка лекции основана на специальных исследованиях учебно-научной речи (М. П. Котюрова, Т. П. Скоринова, Е. В. Левченко, Е. С. Троянская, Т. В. Тягунова, В. Б. Черник, Г. Е. Дронова) и отдельных исследованиях данного жанра (Е. И. Голанова, И. Гофман, Е. Б. Нагиева, Т. В. Тягунова).

Поставленная в диссертации проблема соединяет стилистический подход с прагматическим. Традиционно в стилистических исследованиях не ставится цель выяснения характера воздействия средств и приемов, так что прагматическая роль приемов воздействия в рамках определенных жанров остается недостаточно исследованной. Аспекты речевого воздействия в жанре лекции лишь в последнее десятилетие выдвигаются в качестве самостоятельного предмета изучения (И. М. Бродская, Е. Б. Нагиева).

Актуальность настоящего исследования заключается в комплексном осмыслении прагматического компонента лекции, открывающем возможность общего осмысления лингвистической техники воздействия, применяемой в рамках данного жанра.

Научная новизна диссертации определяется тем, что приемы речевого воздействия в текстах лекций впервые рассматриваются как системно организованное прагматическое целое, основанное на использовании субъективно-модального

фокусирования с помощью стилистических фигур и приемов диалогизации монолога.

В жанре лекции сформирован симбиоз видов и форм речи: монолога и диалога, устной и письменной формы. Особенности их совмещения еще недостаточно изучены. Диссертация содержит стилистический анализ внедрения прагматических приемов в ткань лекционного монолога и выводы о функционально-текстовых функциях приемов воздействия.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она вносит определенный вклад в разработку теории речевого воздействия и жанрологии: в работе выявлена система жанрово определенных прагматических действий субъекта, направленных на объективно-логическое содержание лекции и на ее адресата.

Материалом исследования послужили полные тексты академических и публичных лекций гуманитарного профиля, опубликованных, а также прочтенных в аудитории. Авторами опубликованных академических лекций являются искусствовед П. Волкова, историк-востоковед М. Б. Пиотровский, лингвист О. Б. Сиротинина, специалисты по риторике Т. Г. Хазагеров и Л. С. Ширина. Объем обследованных текстов составляет более пятидесяти условно-печатных листов. Авторами публичных лекций являются лауреаты Нобелевских лекций по литературе А. И. Солженицын и И. Бродский (рассмотрены опубликованные тексты). В составе аудиоматериала – цикл учебных лекций по культуре русской речи Н. А. Купиной и публичная лекция по современному русскому языку И. Т. Вепревой. Аудиозапись лекций имеет общий объем 340 минут. Лекции, прочитанные в аудитории, переведены в письменную форму автором данной диссертации. Сопоставительную группу материала составили газетно-публицистические тексты (корреспонденции и репортажи центральных газет).

Цель исследования состоит в описании актуальных для жанра лекции приемов речевого воздействия в качестве целостного лингвостилистического феномена и выявлении особенностей функционально-текстового варьирования каждого наблюдаемого приема, их групп и всей их совокупности.

В соответствии с целью были сформулированы следующие задачи исследования:

- 1) определить состав рабочих терминов исследования; уточнить понятия прагматической программы текста, прагматически значимого компонента текста, приема речевого воздействия;
- 2) на основе специальной литературы и статистического обследования материала осуществить отбор частотных приемов воздействия и группировку этих приемов в зависимости от авторской установки на прагматическую обработку объективно-логического содержания лекции и на поддержание ролевого общения с адресатом;
- 3) из анализируемых текстов извлечь прагматически значимые высказывания двух типов: стилистические фигуры (*анафора, асиндетон, парцелляция*) и приемы диалогизации (с личными местоимениями первого и второго лица) и описать их функционально-текстовые стилистические особенности;
- 4) выявить функции отобранных стилистических фигур и особенности функционально-текстового варьирования приемов воздействия, характерных для жанра лекции, в зависимости от коммуникативной ситуации, структурного варьирования, лексического состава;
- 5) сопоставить функции различных приемов воздействия и групп приемов как субъективно-модальных действий лектора и охарактеризовать совокупность таких приемов в качестве прагматической целостности.

Методология исследования определена сочетанием общетеоретических и специализированных подходов к интерпретации речевого материала. Основным **методом** исследования является общенаучный описательный метод, включающий приемы наблюдения, интерпретации, сравнения, классификации. Поскольку в диссертации осуществляется сочетание стилистического и коммуникативно-прагматического подходов, активно применяются методы функционально-семантического анализа и стилистического комментирования, обеспечивающие возможность опоры как на форму, так и на деятельностное предназначение приема речевого воздействия. В процессе стилистического комментирования приме-

нялись методики компонентного и дистрибутивного анализа, а также прием субституции.

Практическая значимость диссертации связана с системностью функционально-текстового описания приемов речевого воздействия в составе прагматического компонента текста. Такое описание может использоваться для последующей выработки рекомендаций, касающихся повышения эффективности лекционного воздействия. Результаты исследования могут также использоваться при разработке спецкурсов и спецсеминаров по прагматике текста и жанрологии.

Степень достоверности результатов определяется репрезентативностью проанализированного текстового материала (преобладающая его часть вводится в научный оборот впервые); опорой на основополагающие труды отечественных и зарубежных ученых в области стилистики русского языка, лингвопрагматики, жанроведения; соответствием методологии исследования поставленным задачам; эвристичностью разработанной модели анализа.

Апробация работы. Материалы и основные результаты работы обсуждались на заседаниях кафедры на кафедре русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации Уральского Гуманитарного Института Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, на заседаниях проблемной группы кафедры. Материалы по теме диссертации были представлены на IV Международной научно-практической конференции «Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам» (Брянск 2016), Международной научной конференции «Аксиологические проблемы современной лингвистики» (Екатеринбург 2016), Международной научной конференции по риторике «Риторика и культура речи в современном научно-педагогическом процессе и общественно-коммуникативной практике» (Москва 2017), Содержание работы отражено в 11 публикациях автора, 3 из которых изданы в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Структура диссертации определена целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения и библиографического списка,

включающего 208 источников. Общий объем диссертации составляет 188 страниц.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Прагматический субтекст лекции характеризуется использованием приемов речевого воздействия, направленных на объективно-логическое содержание лекции и непосредственно на адресата. Первая группа включает в себя стилистические фигуры, с помощью которых осуществляется дифференциация объекта исследования и структурируется ход мысли лектора; вторая – приемы диалогизации, с помощью которых устанавливается и поддерживается ролевое общения лектора и его аудитории.

2. Каждая из рассмотренных фигур (анафора, асиндетон, парцелляция) обладает собственной функциональной спецификой в рамках общей прагматической установки лектора. Данные фигуры характеризуются реализацией логической и экспрессивной функций. В рамках логической функции дистантная анафора преимущественно служит объединению фрагментов текста в содержательную внутритекстовую целостность; асиндетон является средством конкретизации общего понятия; с помощью парцелляции осуществляется логическое акцентирование. Экспрессивная функция характерна для контактной анафоры и асиндетона, реализованного средствами конкретной лексики.

3. Приемы диалогизации с местоимениями первого и второго лица служат лектору для установления и поддержания психологически комфортной рабочей атмосферы при передаче знания. Данные приемы персонификации текста характеризуются ситуативно-логической и собственно логической функциями. Экспрессивная функция им не свойственна, хотя создаваемый такими приемами эффект непринужденности общения повышает воздействующую роль лекции.

4. Каждая из трех разновидностей данного типа приемов (с местоимением *я*, местоимениями *вы* и *ты*, местоимением *мы*) имеет собственные функционально-текстовые особенности в рамках общей прагматической установки лектора. Эффект воздействия задается спецификой личного местоимения. Приемы диалогизации с авторским *я* обеспечивают эффект индивидуального воздействия;

воздействующий эффект *мы*-приема опирается на психологическую силу объединения лектора и его аудитории во время интеллектуальной деятельности; адресатный *вы*-прием преимущественно выражает идею побуждения, а *ты*-прием – идею обобщения.

5. Все рассмотренные приемы диалогизации подключены к объективно-логическому содержанию лекции. Функция поддержания ролевого общения совмещается с функцией прагматической обработки объективного содержания, поскольку персонификация изложения осуществляется по поводу и на материале объективно-логического содержания лекции.

6. Функционально-текстовые варианты всех приемов воздействия формируются в зависимости от структурной разновидности приема и его лексического наполнения. Приемы диалогизации характеризуются высокой степенью речевой стандартности.

7. Оба компонента прагматической программы текста лекции подчинены объективно-логической задаче лектора. Как стилистические фигуры, так и приемы диалогизации используются для обеспечения успешного восприятия логического содержания лекции; собственно воздействие не является самоцелью лектора.

Глава 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Лингвопрагматика в составе коммуникативной лингвистики

Феномен языка связан как с объективной реальностью, так и с человеком – носителем и пользователем языковой системы. Объективное в языке отражает «существующее вне нас; определенную сторону сознания людей, не зависящую от них», а субъективное – «сторону сознания людей, зависящую от них самих» [Серебренников 1988: 184]. Н.Д. Арутюнова пишет: «Человек запечатлел в языке свой физический облик, свои внутренние состояния, свои эмоции, свой интеллект, свое отношение к предметному и не предметному миру, природе, <...> свои отношения к коллективу людей и другому человеку» [Арутюнова 1999: 3].

В современном языкознании укрепились в качестве базовых взаимосвязанные принципы функциональности и антропоцентризма, следствием чего стало развитие таких направлений научных исследований, как лингвопрагматика, функциональная стилистика, психолингвистика, этнолингвистика. Базисом антропоцентризма как принципа современной парадигмы языкознания является философская антропология – наука о сущности и сущностной структуре человека в его отношениях к другим людям, природе, обществу, законам его бытия. Всё в языке – от звука до текста – создано человеком, субъект речи – человек, и «современная парадигма лингвистики формируется как антропологическая, то есть исследование языковых процессов предполагает обязательный учет человеческого (субъективного) фактора, или фактора языковой личности» [Опарина 2014: 45; см. также: Кубрякова 1994: 14]. Отмеченный подход является лингвопрагматическим, поскольку именно прагматика как научное направление семиотики и лингвистики сосредоточена на исследовании отношения говорящих к знакам (в том числе языковым), а также на изучении речевого поведения коммуникантов (субъекта и ад-

ресата речи) и их взаимодействия [Арутюнова 1990]. Объективное и субъективное в языке, речи, тексте различаются и в то же время образуют неразрывное единство, в котором роль субъекта значительна в большей или меньшей степени.

Термин «прагматика» (от греч. *πρᾶγμα*, род. п. *πρᾶματος* – дело, действие) введён Ч. У. Моррисом в конце 30-х гг. XX века. С опорой на идеи Ч.С. Пирса, Моррис определяет прагматику как исследование «образования, использования и воздействия знаков» [Morris 1971: 218–219]. Прагматика исследует отношение говорящего к знакам, которые он использует, в отличие от семантики, которая изучает отношения знаков к объектам, и синтактики, занимающейся отношениями между знаками. Таким образом, «прагматика включает комплекс вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом и их взаимодействием в коммуникации» [Кожина 1997: 3]. Поскольку коммуникация многообразна, прагматика изучает употребление языка в различных коммуникативных ситуациях и с различными целями речевых действий. В. Г. Гак отмечал, что прагматика стремится «раскрыть, в каких условиях и с какой целью в данном случае говорит человек» [Гак 1982: 11].

С 60-х годов XX века лингвопрагматика активно развивается, появляется ряд принципиально значимых трудов [Степанов 1981; Булыгина 1981; Арутюнова 1981; Демьянков 1981]. В настоящее время она представляет собой самостоятельное развитое научное направление в границах коммуникативной лингвистики. Прагматика охватывает ряд проблем, которые имеют длительную историю изучения в рамках риторики и стилистики, коммуникативного синтаксиса, теории и типологии речи и речевой деятельности, теории коммуникации и функциональных стилей, социолингвистики, психолингвистики, теории дискурса и др. [Шелестюк 2014]. В последней трети XX века, когда в русистике формировался комплекс наук о речи, или речеведение [Кожина 1998], прагматика заняла самостоятельное место в области исследований речеведческого цикла.

Коммуникативный характер лингвопрагматики очевиден, что следует уже из ее определения: это «область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучается **функционирование языковых знаков в речи**» (Выделено мной. –

Я.Ц.) [Арутюнова 1990]. Лингвопрагматика изучает язык в действии, речевую деятельность коммуникантов во взаимосвязи с условиями и обстоятельствами коммуникации, а из этого следует комплексный состав данного научного направления. Лингвопрагматика представляет собой «воплощение деятельностного взаимодействия языкознания с философией, общей и социальной психологией, логикой и другими областями знания» [Власян 2010: 102]. Сферы практического приложения научных парадигм данного направления также многообразны, они связаны с идеологической пропагандой, лекторской деятельностью, педагогическим и психотерапевтическим воздействием, судебнo-ораторским искусством и др. [Шелестюк 2014: 13].

Идеи лингвопрагматики напрямую связаны с общей моделью применения языка, принадлежащей К. Бюлеру. В ее состав входят три переменных фактора (предмет и ситуация, отправитель речи, получатель речи), определяющих три функции человеческого языка, соответственно: репрезентацию, экспрессию и апелляцию [Бюлер 1993: 34]. Вершинная роль при этом принадлежит отправителю речи (субъекту, автору высказывания), причастность которого ко всему содержанию речевого произведения несомненна, поскольку именно ему принадлежит замысел текста. Однако автор текста неотрывен от адресата: «... экстралингвистическая составляющая категории авторства включает не только личностные характеристики поименованного творца, но и описание всех участников творческого процесса» [Цветова 2013: 174]. Данное утверждение Н. С. Цветовой о медиатексте, безусловно, можно отнести и к жанру лекции.

В основе русской лингвопрагматики лежат не только идеи Пирса – Морриса, но и теория речевой деятельности [Щерба 1974, Леонтьев 1969, 1972, 1974], основанная на психологической концепции Л. С. Выготского, трудах А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия [Выготский 1999; Леонтьев 1977; Лурия 1979] и других исследователей речи как психолингвистического феномена. Согласно этой теории, речь рассматривается как процесс, носителем которого выступает языковая личность. Этот процесс характеризуется целенаправленностью и может быть разбит на последовательные фазы, каждая из которых реализуется путем определенных рече-

вых операций (речевых действий). Хотя теория речевой деятельности в дальнейшем развивалась в границах психолингвистики, нельзя не отметить ее близости к лингвопрагматике.

В русской лингвистической науке собственно прагматическое направление в изучении речи оформилось в виде теории речевого воздействия, понимаемой как «наука об эффективном общении» [Стернин 2001: 238]. Это интегральная наука, базис которой заложен еще античной риторикой [Стернин 2000, 2002]. Воздействие неразрывно связано с общением коммуникантов, их взаимодействием, исследуемым с позиций мотивации и целеполагания. Проблемы речевого воздействия исследовались специалистами в области психологии и психолингвистики, социологии, теории коммуникации, педагогики. В 1970–90-е годы XX в. на этой основе разрабатывается лингвистическая теория речевого воздействия [Киселева 1978, Безменова 1989, Федорова 1991, Левин 1998; и др.], имеющая важное прикладное значение [Стернин 2008а, 2008б].

В настоящее время теория речевого воздействия активно изучается в общем плане [Гришечко 2008; Ситосанова 2009; Паршин и др. 2000; Помырляну 2013; Шелестюк 2014], а также применительно к различным сферам речевого общения: политической [Комисарова 2008; Кучеренко 2013; Мишук 2013], рекламной [Вариясова 2012, 2013], педагогической [Харченко 2009] и др. При этом наблюдается сосуществование опорных понятий: термин *речевое воздействие* функционирует в лингвистической литературе наряду с термином *прагматика*, иногда в качестве тождественных (например, в монографии [Иссерс 1999]).

Современная лингвопрагматика (теория речевого воздействия) является комплексной синтетической дисциплиной, основанной на достижениях таких наук, как семасиология, стилистика, социолингвистика, психолингвистика. Исследователи подчеркивают универсальность лингвистической прагматики как науки об эффективном общении [Гришечко 2008: 53], опирающейся на представление о том, что «в самом речевом общении личность говорящего и личность слушающего естественно соотносятся с условиями речевого акта: «кто» и «кому» внутренне связаны с «где» и «когда»; те обстоятельства, в свою очередь, предпо-

лагают определенные причины и цели общения («почему» и «зачем»), и все это воплощается в жанрово-стилевом многообразии речи («как»)» [Норман 2009: 24]. Данная наука «предполагает учет того значимого компонента языковых единиц, который связан с индивидом, использующим язык как орудие общения и делающим свой выбор при ориентации в ситуации в целом, в социальных признаках адресанта и т.д.» [Формановская 2007: 8].

В области лингвопрагматики действуют несколько научных парадигм, каждая из которых основывается на полном учете всех компонентов коммуникативной ситуации и ориентирована на анализ речевого поведения коммуникантов.

Преимущественное развитие в рамках концепции речевой деятельности прагматика получила как теория речевых актов. Лингвопрагматика направлена на изучение речевых актов «взаимодействия между носителями языка, в ходе которого они решают, прежде всего, коммуникативные задачи, т.е. общаются, обмениваются сведениями – информацией» [Клюев 2002: 11]. Основа исследования речевых актов заложена английским философом Дж. Остином и его последователем Дж. Серлем [Серль 1986]. Они обнаружили и реализовали новый подход к изучению человеческой деятельности с помощью языка, и этот подход оказался плодотворным. Под речевым актом понимается «высказывание, порождаемое определенным мотивом для совершения практического или ментального, как правило, адресованного действия с помощью такого инструмента, как язык/речь» [Формановская 2007: 256]. Речевые акты являются основными единицами коммуникации, это речевые поступки личности, совершаемые ею с определенной целью и влияющие на речевого партнера.

Каждый из осуществляемых речевых актов (актов локуции) характеризуется наличием иллокуции, т.е. выражением коммуникативного намерения говорящего и наличием воздействующей цели. Иллокуция как речедетельностное понятие коррелятивно по отношению к психологическому понятию интенции. Коммуникативное намерение автора, или его интенция, в лингвопрагматике понимается как субъективное намерение говорящего строить высказывание с определенной целью. Интенция характеризует установку адресанта, который хочет создать

связный и целостный текст [De Beaugrande 1981: 115]. Добавим, что на сетку личных целей накладываются, конечно, коррективы определенного функционального стиля и жанра. Субъект в тексте эксплицируется по-разному в зависимости от требований функциональных разновидностей языка.

Таким образом, и понятие иллокуции, и понятие интенции указывают на субъективное содержание высказывания, предполагающее определенный ожидаемый результат (перлокутивный эффект) в виде словесной реакции или реального действия адресата высказывания. Применительно к лекции это связано с осуществлением намерений автора в области распространения знания.

Именно на основании иллокутивного содержания высказывания основоположниками теории была предпринята классификация речевых актов. Речевые акты, по Серлю, делятся на 1) репрезентативы (сообщения, утверждения о некотором положении дел); 2) директивы (побуждения слушающего к совершению чего-либо); 3) комиссивы (обещания, обязательства); 4) экспрессивы – выражения психического состояния говорящего, этикетный акт; 5) декларативы – декларации, объявления, назначения, изменяющие положение дел в мире [Searle 1976: 1; Формановская 2007: 259].

В рамках других научных парадигм, действующих в области лингвопрагматики (тактико-стратегической и речевжанровой), исходной единицей речевого материала также выступает отдельное высказывание, представляющее собой реализацию определенного коммуникативного намерения. При этом речевой акт берется заведомо с позиции целеполагания, а понятие речевой тактики увязывается с классом речевых актов, близких по иллокутивному содержанию (речевая тактика совета, замечания, извинения и т.п.). Выбор речевых стратегий и тактик принадлежит говорящему. В дискурсе коммуникативные стратегии автора являются «результатом индивидуального коммуникативного сценария говорящего, поскольку каждый участник коммуникации сам выбирает стратегическую линию, применяя те или иные тактики» [Ситосанова 2009: 45].

В задачи лингвопрагматики в любом случае входит выявление иллокутивного содержания высказываний и типологизация этого материала (исчисление ре-

чевых тактик и стратегий). При тактико-стратегическом подходе учитывается мотивация речевого действия со стороны осуществляющей это действие личности, а также цель говорящего, см. [Иссерс 1999]. Речезанровый подход предполагает, что типовые классы высказываний характеризуются не только в плане иллокутивного содержания, но и относительно их предметного содержания и речевой структуры [Дементьев 2010].

Еще один оригинальный подход к данной проблематике базируется на введении в научный оборот базовых терминов *личная сфера человека* [Апресян 1986] и *сопричастность, причастность* как соотношение человека и круга явлений, с которыми он устанавливает связь [Ким 2009: 7]. Установить средства выражения личной сферы человека означает понять, каким образом объективная составляющая высказывания и текста осваивается субъектом речи. Эта позиция наиболее важна для настоящей диссертации, выполненной на стыке традиционной стилистики и лингвопрагматики.

Названные научные направления рассматривают различные аспекты высказываний как единиц прагматического описания речи, но их опорным понятием в равной степени является понятие коммуникативной ситуации, которое, в свою очередь, опирается на понятие коммуникативного события.

Данные понятия необходимы, поскольку позволяют членить речевое общение как непрерывный и нескончаемый процесс на отдельные отрезки – объекты научного наблюдения и классификации. Коммуникативное событие вычленяется в качестве факта социально-речевой деятельности как мотивированный целостный процесс культурно обусловленного речевого взаимодействия коммуникантов, ограниченный в пространственном и временном отношении (урок, лекция, прием гостей и т.п.). И. Н. Борисова отмечает: «Именно экстралингвистические и социальные параметры коммуникативного события детерминируют стиль, композицию, тему и структуру порождаемого в данном коммуникативном событии текста» [Борисова 2001: 41]. Коммуникативное событие характеризуется определенными топологическими признаками (пространственной локализацией) и хронологической привязкой, в частности, длительностью события и его привязкой к пери-

одам деятельности человека (прежде всего, работе или отдыху) [там же: 56–57].

Речевое поведение участников коммуникативного события подчиняется этнокультурным, социальным, собственно коммуникативным правилам общения, принятым в данном речевом сообществе. Сами коммуникативные события также типизированы, и в рамках события коммуникативное поведение должно соответствовать определенным заранее ролевым ожиданиям. Это в первую очередь относится к области институционального общения, которой принадлежит намеченное для анализа коммуникативное событие лекции.

Коммуникативная ситуация как научное понятие представляет собой модель коммуникативного события. Параметры этой модели отражают основные свойства события как отдельно взятого объекта речевого взаимодействия. Коммуникативно-речевая ситуация определяется внешними факторами общения, число которых, по данным разных исследователей, различно.

Одним из первых исследователей модели коммуникативного акта является американский исследователь Гарольд Д. Лассуэлл. Он выделил основные компоненты коммуникативной ситуации: коммуникатор, сообщение, канал, получатель [Lasswell 1948: 38]. Сходным образом действует Р. Якобсон, выделивший следующие параметры ситуации: адресант, адресат, сообщение, код, контекст и контакт. В коммуникативной ситуации участвуют адресант и адресат, адресант отправляет адресату сообщение, которое реализуется с помощью кода. Контекст общения связан с содержанием сообщения, т.е. информацией, а контакт связан с регулятивным аспектом коммуникации. Известно, что этой модели соответствуют основные функции языка [Якобсон 1985: 306–318].

В настоящее время лингвопрагматика располагает целым рядом предлагаемых моделей коммуникативной ситуации.

В.Г. Гак учитывает такие параметры, как говорящий, адресат, пресуппозиция, интенция и цель коммуникации, время, место, обстоятельства действительности, отношения между коммуникантами и т.д. [Гак 1973: 360–370]. Г.П. Грайс разрабатывает семантико-прагматическую модель коммуникации, считая диалог совместной деятельностью участников, каждый из которых вносит свой вклад в

построение коммуникации, и признавая общую цель или направление диалога. Он акцентирует понятие коммуникативной интенции и считает, что говорящий реализует свои интенции способом вкладывания субъективного смысла в высказывание, а это вызывает определенную реакцию у аудитории [Грайс 1985: 221–222]. Т.А. ван Дейк утверждает, что схемы ситуации реализуются сценариями, фреймами, в которые входят такие компоненты, как обозначения участников, наличествующих объектов, прагматического контекста, состояний, событий, действий, модальностей, локаций и др. [Дейк 1989].

И. П. Сусов считает основными следующие компоненты прагматической структуры высказывания: интенциональный, дейктический, пресуппозиционный и импликационный. Он описывает прагматическую структуру коммуникативной ситуации следующим образом: «Я – сообщаю – тебе – в данном месте – в данное время – посредством данного высказывания – о данном предмете – в силу такого-то мотива или причины – с такой-то целью или намерением – при наличии таких-то предпосылок или условий – таким-то способом» [Сусов 1986: 9]. Ю. А. Левицкий приводит следующий список параметров коммуникативной ситуации, влияющих на порождение текста: «1) партнеры коммуникации, 2) ситуация коммуникации, 3) предмет речи, 4) цель общения, 5) форма общения, 6) дефицит времени» [Левицкий 1998: 50].

К названным можно добавить классификации коммуникативных ситуаций в работах, где в качестве главных выделены антропологические компоненты коммуникативной ситуации: адресант (автор, субъект высказывания) и адресат (аудитория, получатель) общения (обзор см. [Борисова 2001: 50–55]). Эти компоненты признаются всеми исследователями в качестве первостепенно значимых параметров коммуникативной ситуации. При этом адресанта и адресата часто объединяют как участников общения – коммуникантов, коммуникаторов, речевых партнеров. Существенно, что участники речевого общения берутся в их социальных ролях, с учетом цели речевого общения. Субъективно-модальные компоненты высказываний, прагматический контекст общения имеют большое значение во взаимодействии коммуникантов. Учитываются также характер общения (официальный или

неофициальный), особенности адресации (массовой или личной), обстановка общения (пространственно-временная локализация), форма речи (устная или письменная).

Коммуникативно-прагматические исследования могут быть нацелены на интерпретацию отдельных компонентов коммуникации. Важнейшим из этих компонентов является адресант, или субъект речи и текста.

Междисциплинарные понятия субъекта и объекта важны в философии, психологии, педагогике, социологии, лингвистике. В «Современном философском словаре» дается такое определение субъекта: это «...человек, вступающий в контакт с миром, изменяющий предметную обстановку своего бытия и самого себя (свои качества и силы) в процессе решения практических и духовно-теоретических задач» [СФС 2004: 690]. Проблема субъекта является одной из основных в области коммуникативных исследований [Kapellidi 2007].

С развитием лингвистики текста возникла необходимость осмысления понятия «субъект» применительно к данному феномену. Текст представляет собой «результат целенаправленного речевого творчества, целостное речевое произведение, коммуникативно обусловленную речевую реализацию авторского замысла» [Матвеева 2003: 352]. В тексте особую важность приобретает один субъект – автор. Он создает речевое произведение, выражая свою индивидуальность, или, на языке лингвистики, вносит в содержание текста определенную субъективную модальность. Субъективную модальность следует отличать от объективной модальности, под которой понимаются «заклученные в замкнутой системе абстрактных синтаксических категорий значения отношения сообщаемого к действительности, т.е. значения реальности и ирреальности» [РГ 1980, т. 2: 214–215].

Субъективная модальность основывается «на противопоставлении значений оценочно-характеризующих и собственно оценочных» [там же: 216]. Всякое высказывание, микротекст и текст как речевое целое можно рассматривать как выражение определенной позиции автора по отношению к излагаемому. Н. С. Валгина пишет, что изучение текста не может оказаться полным и адекватным, если оставить без внимания такое важное для текстообразования и текстовосприятия

понятие, как авторская модальность, именно на основе которой все единицы текста объединяются в смысловое и структурное целое. Исследователь определяет текст как «функционально, содержательно и структурно завершенное языковое единство, скрепленное авторской модальностью» [Валгина 2003: 26–27]. Применительно к целому тексту авторская модальность должна быть признана обязательным компонентом уже в силу обязательного авторского присутствия, т.е. самого наличия автора (субъекта целого речевого произведения).

В любом тексте субъективные смыслы выражаются на всех уровнях языка (лексическом, морфологическом, синтаксическом и текстовом) с большей или меньшей долей представленности и в соответствии с традициями функционального стиля речи. Собственно лингвистическая трактовка понятия прагматики приводит к понятию субъективной модальности в широком понимании последнего термина – как выраженного автором субъективного отношения к содержанию создаваемого текста (объективно-логическому, диктумному компоненту содержания), а также к адресату текста. В содержание субъективной модальности входит также психологическое самораскрытие автора, обладающее, по закону эмоционального заражения, эффектом усиленного воздействия на адресата.

Субъективно-модальное содержание выражается чрезвычайно многообразно: междометиями, эмоционально-экспрессивной лексикой (в том числе с суффиксами субъективной оценки), словами-интенсификаторами, формами повелительного наклонения, средствами экспрессивной фоники и синтаксиса, специальными приемами выразительности (тропами и фигурами). К ним могут присоединяться нейтральные языковые единицы с контекстной эмоциональной экспрессией, композиционные приемы экспрессивности [Купина, Матвеева 2013: 125].

В процессе речевого общения адресант (автор текста) находится в постоянной взаимосвязи с адресатом. Их общение протекает в рамках определенной психосоциосферы, которая диктует определенные социально-ролевые отношения коммуникантов. Институциональное речевое общение [Карасик 1992] предполагает официальные взаимоотношения и минимизирует индивидуально-речевые проявления. Для этого типа общения характерны закрепленные социальные роли

(семейные, профессиональные и др.), а также ситуативно-ролевой статус коммуникантов. Данный тип общения предполагает пространственную локализацию «на работе» или «в местах социального общения», темпорально он связан с периодом «рабочее время» или «интеллектуальный досуг». Коммуникативное событие лекции представляет собой один из вариантов институционального общения, связанный с речевым взаимодействием профессионального типа.

Совокупность функционально однотипных речевых проявлений текста может рассматриваться как его субтекст (понятие введено в работе [Баженова 2001]). В число субтекстов академических жанров научной речи Е.А. Баженова включает субтексты авторизации и адресации [Баженова 2014: 23].

В плане постановки ключевой проблемы диссертации необходимо сопоставление стилистики и лингвопрагматики, в равной степени отличающихся от системно-структурных направлений языкознания своей коммуникативностью. Стилистика представляет собой собственно лингвистическую дисциплину, изучающую язык в речеведческом аспекте [Кожина 2002а]. Данная наука уделяет особое внимание выразительному фонду языковых средств и речевым приемам выразительности, что отражено в следующем определении объекта стилистики: это «выразительные средства и возможности языка и закономерности функционирования последнего в различных сферах общественной деятельности и ситуациях общения» [Кожина 2003а: 408].

Сходство прагматики и стилистики заключается в том, что они изучают речь, речевое общение с учетом обстоятельств общения и цели коммуникации, а также исследуют воздействующую силу языковых средств, служащих достижению цели. Их отличие друг от друга заключается в том, что в стилистике акцент изучения делается на анализе речевого объекта, с учетом фактора авторства или принадлежности определенным сферам общественной деятельности. В частности, стилистика средств ограничивается выделением и описанием средств и приемов выразительности, не выдвигая задачи выявления и описания эффекта воздействия, создаваемого ими. В прагматике же разворачивается проблема авторского речевого поведения субъекта речи и на первое место выдвигается именно его воздействие

на адресата в условиях определенной ситуации общения. Центр исследовательского внимания переносится здесь на цели и результаты речевого общения. Таким образом, предмет исследования каждой из этих двух наук специфичен. В прагматике (так же, как и в риторике) «речь <...>, в том числе и ее стилистика, оказываются <...> лишь средством достижения и реализации целей общения» [Кожина 2002б: 145].

При анализе жанра-текстотипа можно выделить речевые фрагменты, которые передают речевое намерение автора (иллокуцию высказывания) непосредственно. В интеллектуально сложном информативном тексте, каким является лекция, эти фрагменты можно назвать *прагматически значимыми*. Каждый из них представляет собой реализацию того или иного речевого поступка автора, направленного на субъективно-модальное выделение (фокусирование) определенного момента объективно-логического содержания текста или акцентирование особенностей общения автора с адресатом.

К прагматически значимому содержанию текста можно подойти комплексно, сочетая подходы двух направлений современного речеведения. Такой подход в области современного жанроведения (выявление стилистических аспектов жанра) наблюдается в трудах [Орлова 1997; Салимовский 2002, 2006; Векшин 2009; и др.]. Комплексный стилистико-прагматический подход предполагает выявление стилистического средства или приема с дальнейшим отслеживанием его прагматического содержания и типовых функций.

Речевое действие, определяемое установкой субъекта, т.е. его предрасположенностью к определенному типу действий [Борисова 2001: 125], находит выражение в виде того или иного приема – частного способа достижения цели говорящего, оформленного в виде устойчивой речевой конструкции. Речевой прием всегда опирается на целесообразный отбор языковых средств и, как правило, характеризуется наличием формального языкового признака. Если сосредоточиться на выявлении приемов и стилистическом анализе их оформления, можно получить стилистическую интерпретацию прагматически значимого компонента текста. Именно такой подход – на стыке стилистики и прагматики – реализован в

настоящей диссертации, посвященной жанру лекции.

1.2. Функциональная стилистика и жанроведение

Современная стилистика представляет собой целый комплекс наук, посвященных функционированию языка. В его составе структурная и функциональная стилистика, стилистика декодирования, стилистика языка писателя, стилистика текста. По этой причине вариативно и понимание фундаментального для стилистики понятия стиля. По В.В. Виноградову, стиль представляет собой «семантически замкнутую, экспрессивно ограниченную и целесообразно организованную систему средств выражения, соответствующую тому или иному жанру литературы или письменности, тому или иному характеру языковых отношений между разными членами или слоями общества» [Виноградов 1946: 225]. Разграничение языка и речи дает основание рассматривать лингвистическое понятие стиля в двух аспектах, с разграничением «языка как системы, организованной в соответствии с его назначением быть средством общения», и речи как «системы, действующей в определенных условиях в соответствии с конкретными коммуникативными задачами» [Шмелев 1977:159].

В работе «К основаниям функциональной стилистики» М. Н. Кожина переносит основной классифицирующий признак стиля в экстралингвистическую плоскость [Кожина 1968]. Опираясь на труды ученых Пражской школы лингвистики, на работы Г. О. Винокура, В. В. Виноградова, Л. В. Щербы и других русских ученых, исследователь указывает на связь языка и среды его функционирования, подчеркивает значимость этой связи и возможность использовать экстралингвистический фактор в качестве основания для выделения понятия «стиль» и функциональной классификации стилей. М. Н. Кожина подчеркивает, что речевая деятельность и речевое общение человека происходит в конкретной внешней среде, во взаимодействии с ней и имеет разное назначение в жизни социума. Именно экстралингвистическими факторами обусловлены разные типы речи (функциональные стили) и принципы системной организации на текстовой плоскости каж-

дого из них [Кожина 2002а: 50].

Стиль, закрепленный за той или иной сферой его использования, характеризуется отбором и сочетанием стилистических средств, которые наилучшим образом обслуживают именно эту сферу деятельности. Данная идея была поддержана другими учеными [Шмелев 1977: 81; Кожин и др. 1982: 68–69; Разинкина 1989: 6; 82]. В настоящее время функциональный стиль определяется как «исторически сложившаяся, общественная осознанная речевая разновидность, обладающая специфическим характером, соответствующим той или иной социально значимой сфере общения и деятельности, соотносительной с определенной формой сознания» [Кожина 2003б: 582]. Другие факторы стилеобразования (форма, вид речи, фактор адресанта и адресата, особенности тематики общения, целевая установка, канал связи) дополнительные по отношению к названным и также тесно связаны с оформлением определенного стиля речи.

Соответственно основным видам человеческой деятельности и формам общественного сознания, а также другим факторам стилеобразования, современный русский литературный язык можно представить как систему функциональных речевых стилей, в которой существенным оказывается противопоставление исконно первичного разговорного стиля группе книжных стилей, включающей в себя стили научный, официально-деловой, публицистический, религиозный. Каждый функциональный стиль может рассматриваться как тип текстов (текстотип), обладающих общими особенностями. При таком подходе функциональная стилистика изучает «своеобразие способов осуществления текстовой деятельности и типов речевых произведений в связи со спецификой тех видов социокультурной деятельности, в состав которых текстовая деятельность включается» [Салимовский 2002: 5].

Функциональные стили как самые крупные объединения текстов делятся на менее масштабные разновидности литературной речи: подстили и жанры. Каждый из функциональных стилей включает в себя два или более подстиля и ряд жанров. Те и другие характеризуются общими закономерностями, но каждая из разновидностей обладает собственными дифференциальными особенностями.

Подстиль – это «разновидность функционального стиля, используемая в коммуникативных подсферах» [ССТ 2006: 168]. Уровень функциональных стилей – это обобщенный уровень, соответствующий совокупности текстов, обладающих функциональным языковым сходством. Подстиль находится на среднем уровне обобщения, представляя собой группировку конкретных жанров, близких по целеустановкам и характеру коммуникации. Общепринятым является деление научного стиля речи на собственно научный, учебно-научный и научно-художественный (научно-популярный) подстили; публицистического стиля – на официальный и неофициальный подстили.

Следующая ступень видовой конкретизации функционального стиля – это жанровая ступень. Термин *жанр* в широком смысле понимается как исторически сложившийся тип речевых произведений «в единстве специфических свойств его формы и содержания» [БЭС 2002: 396]. Первоначально понятие жанра применяли только к художественной речи, но в настоящее время данный термин относят к текстам любого функционального стиля литературной речи.

Большинство направлений и школ русской коммуникативной лингвистики при изучении речевых жанров берут за основу концепцию речевых жанров М. М. Бахтина. По его мнению, человеческая речь в определенных ситуациях отливается в соответствующие формы речевого жанра, которые «даны нам почти так же, как родной язык» [Бахтин 1996: 181]. Исследователем создана жанровая модель, включающая в себя три компонента, одновременное сходство которых и объединяет тексты в единый жанр: «тематическое содержание, стиль и композиционное построение» [там же:159]. Тематическое содержание жанра связано с выбором и способом раскрытия темы для данного типа текстов, например, в жанре газетной заметки предполагается факт наличия общественно значимого события, а в жанре научной статьи – обоснование авторской гипотезы. Стилистический компонент жанра отражает специфику отбора языковых средств. Композиционное построение связано с последовательностью фрагментов целого текста, а также с логикой содержательной организации данного типа текстов. Понятие жанра «складывается под воздействием группы свойств текстов. Эти признаки – прагматические, се-

мантические и синтаксические (в семиотическом языке) – своею повторяемостью институализируются, а тексты создаются и воспринимаются через отношение к норме, которую диктует такая институционализация. Итак, жанр функционирует как горизонтальные ожидания для слушающих и модель создания для говорящих» [Гайда 1986: 25].

По Бахтину, жанры делятся на первичные и вторичные. Первичные жанры имеют простую композицию и реализуются в виде высказывания-реплики, например, жанры приветствия, обращения, совета, замечания и др. Вторичные жанры представляют собой комбинацию первичных (например, объяснительный текст учителя на уроке). Они продумываются на этапе подготовки текста, характеризуются сложной композицией и могут складываться в структуру монологического типа или представлять собой развернутую монологическую реплику в составе диалогического взаимодействия [Бахтин 1996: 159], см. также [Крейдлин 1998: 183, Черник 2002: 7]. Понимая жанр речи как феномен речевой действительности и модель сознания. Ст. Гайда в статье «Проблема жанра» тоже предлагает разграничивать жанры речи с учетом сложности речевых актов, различая простые (один акт) и сложные жанры (комплекс актов), а также примарные (лицо в лицо) и секундарные (опосредованные) разновидности речевого жанра [Гайда 1999: 110].

В России, начиная с середины 90-х г. XX века, появилось много работ, посвященных различным аспектам первичных и вторичных речевых жанров. Лингвистическому аспекту проблемы посвящены специальные труды [Балашова 2009, Дымарский 2009, Левонтина 2009, Норман 2009]; стилистический аспект жанра разрабатывается в [Орлова 1997; Салимовский 2002; Векшин 2009].

Теория речевых жанров активно обсуждается в современной русистике [Гайда 1986; Матвеева 1995, Шмелева 1995; Седов 1999; Дементьев 2010; и др.] Как отмечает Т. В. Матвеева, наличие двойкой трактовки речевого жанра (как «структурной модели речевого общения в виде типичной последовательности речевых ходов» и как типовой разновидности текстов) осложняет жанроведение. Автор считает обязательным предварительное указание на то, какой тип жанра

имеет в виду исследователь [Матвеева 1995: 65–66]. В.А. Салимовский, строит свою теорию жанров, подчеркивая внутреннее единство первичных и вторичных жанров [Салимовский 2002].

Широкий резонанс получила работа Т. В. Шмелевой «Речевой жанр: опыт общелингвистического осмысления» [Шмелева 1995], в которой отмечается, что «речевой жанр – это не текст» [Шмелева 1995: 60], но чаще всего жанр реализуется в тексте, причем текст является только одной из его репрезентаций. Вслед за М.М. Бахтиным исследователь определяет речевой жанр как некую «типовую модель построения речевого целого», жанр – это «речевая возможность, предполагающая диапазон разнообразных воплощений, разнообразие которых не исключает понимания жанровой природы текста» [там же: 60]. Т. В. Шмелева выдвигает на обсуждение модель жанра, включающую в себя как минимум семь параметров описания, это «коммуникативная цель; концепция автора; концепция адресата; событийное содержание; фактор коммуникативного прошлого; фактор коммуникативного будущего; языковое воплощение» [там же: 60–62]. Данная «анкета речевого жанра» использована позднее многими исследователями.

Г. Я. Солганик рассматривает типы текстов с точки зрения производства речи. Стиль речи и его конкретизация в виде жанров рассматриваются им как воплощение двух составляющих: «отношения производителя речи (субъекта речи) к самой речи и отношения производителя речи к действительности» [Солганик 2010: 29].

Обобщение теоретических разработок в области жанроведения представлено в монографии [Дементьев 2010]. На фоне критического обзора литературы по теории и практическому анализу речевых жанров В. В. Дементьев рассматривает речевые жанры в качестве типизированного средства формализации социального взаимодействия. Теоретические положения исследования подтверждены анализом некоторых жанров разговорного функционального стиля (разговора по душам, светской беседы и др.).

Таким образом, в современной русистике теория функциональных стилей и жанрология вызывает самый активный научный интерес. В этой области наблю-

дается тенденция к обобщению накопленного опыта рассмотрения речевых жанров, здесь создаются концепции, расширяющие понятие жанра применительно к вербальной и невербальной коммуникации.

С точки зрения теории функциональной стилистики, закономерности жанровой организации речи рассматриваются на базе общих положений о функциональном варьировании литературного языка и законах коммуникативного взаимодействия. При этом закономерности жанровой организации текстов соответствуют более общим закономерностям реального функционирования речи, действующим в рамках стиля речи.

Научный стиль речи, по определению М. Н. Кожиной, представляет собой «научную сферу общения и речевой деятельности, связанную с реализацией науки как формы общественного сознания; отражает теоретическое мышление, выступающее в понятийно-логической форме, для которого характерны объективность и отвлечение от конкретного и случайного, логическая доказательность и последовательность изложения» [Кожина 2003в: 242]. Важно также теоретическое положение, касающееся речевой системности стиля: «Научный функциональный стиль – это исторически сложившийся, общественно осознанный тип функционирования языка, обладающий своей речевой системностью, сложившийся в результате реализации конструктивного принципа открытой, последовательной, подчеркнутой логичности речи» [Котюрова 2010: 42]. Для научного стиля характерны познавательные важные темы, письменная форма речи, нерелевантность ситуативного фактора, преобладание монологического вида речи, доминирование информативной функции. Одна из самых ярких содержательных характеристик НС заключается в том, что в нем отражается новое (полученное лично автором) знание, что формирует в научном тексте основной для него субтекст нового знания [Баженова 2001]. Представление нового знания характеризуется актуализацией информации. Исследователи научной речи отмечают также такие ее особенности, как кодифицированность и значимость книжно-письменных языковых средств. Эти средства объединены в пределах научного функционального стиля речи на основе познавательной структуры деятельности ученого [Котюрова

2010: 43].

Основной формой существования научного текста является письменная (печатная) форма. Это связано с реализацией установки автора научного текста на неконтактное общение (контакт с адресатом не является обязательным) и сохранность текста в течение длительного времени. Все жанры, образующие ядро научного стиля речи, реализуются в письменной форме. Это относится к жанрам статьи, монографии, тезисов доклада, рецензии, реферата.

Однако в устной форме данный стиль проявляется тоже, причем для некоторых жанров устность является не дополнительным, а существенным признаком речевого произведения. Так оформляется научный доклад, полемическое выступление в дискуссии, академическая лекция. Особенностью данных жанров является то, что, несмотря на устное предъявление текста во время общения с адресатом, этот научный текст опирается на подготовленный автором заранее письменный его вариант (см. речевое клише *читать лекцию*). Результатом является устный текст, насыщенный стилистическими признаками книжно-письменной речи, т.е. своеобразный гибрид письменного и устного способов речевого оформления текста.

О. А. Лаптева, исследовавшая особенности устной речи в ее разнообразных проявлениях, отмечала как самую яркую специфичную черту устной речи то, что она «спонтанна, индивидуальна, динамична» [Лаптева 1976; 2003]. По Лаптевой, устно-разговорный тип современного русского литературного языка делится на непубличную и публичную речь, а публичная речь делится на непосредственно адресованную контактную устную научную речь и опосредованно адресованную дисконтактную речь радио и телевидения [Лаптева 2003: 235]. Жанр лекции относится к первому из этих двух типов в публичной разновидности.

Научный текст не лишен субъективно-модального содержания, хотя на первых этапах развития функциональной стилистики это отрицалось [Лаптева 2003]. В настоящее время утвердилось положение о том, что научный текст «фиксирует акт научно-познавательной деятельности субъекта по отношению к объекту и коммуникативной деятельности по отношению к другому субъекту» [Котюрова

1997: 12]. Таким образом, в научной коммуникации может быть выделен прагматический аспект, связанный со взаимодействием автора научного произведения и его адресата.

Автор научного текста воплощает знание, оформляя его по законам определенного жанра, и стремится при этом акцентировать внимание читателя на важных для него логических моментах смысла. Автор, таким образом, является носителем определенной интенции, значимой в процессе текстопорождения [Цветова 2013: 174–175]. Адресат, воспринимая текст, трансформирует полученные текстовые смыслы в соответствии со своими возможностями. «Не существует знания вообще, знания без субъекта. Субъектом знания является не только Автор, но и Читатель» [Левченко 1997: 69]. Прагматический подход к научному тексту может рассматриваться в качестве самостоятельного научного направления [Котюрова 1997: 13–14], опирающегося на положение: «деятельность присуща не только самому познавательному процессу, но уже основной его предпосылке – сознанию субъекта как специфически человеческому феномену» [Котюрова 2010:15].

Таким образом, в ряд свойств научного стиля речи входит и коммуникативно-прагматическое единство научного текста. Е. А. Баженова отмечает, что научный текст характеризуется «реализованными прагматическими установками» [Баженова 2001: 10], системный характер реализации которых обеспечивается «совокупностью признаков, среди которых важнейшими являются смысловая и формальная целостность, структурность, иерархичность, связь со средой» [там же: 12], а также

Коммуникативно-прагматические свойства текста обусловлены включенностью речевого произведения в общий континуум науки, который неоднороден по составу. Деление научного стиля на подстили осуществлялось по-разному. Помимо собственно научного, в рамках научной речи выделяются такие подстили, как «научно-учебный, научно-справочный и научно-реферативный» [Валеева 2006: электрон. ресурс]. Е. А. Баженова и М. П. Котюрова дают более подробную систематизацию, выделяя собственно научный подстиль (монография, статьи, диссертации, тезисы, доклады, сообщения, выступления, научно-технические отчеты,

ты); информационно-реферативный (рефераты, обзоры, аннотации, резюме); справочно-энциклопедический (энциклопедии, словари, справочники); научно-оценочный (рецензии, отзывы, экспертные заключения, полемические выступления, дискуссии); научно-учебный (учебники, учебные пособия, курсы лекций; научно-методические); инструктивный (методические пособия, программы, рекомендации, инструкции); научно-деловой (патенты, авторские свидетельства, описании изобретений) [Баженова, Котюрова 2006: 58].

При всем различии классификаций, учебно-научный (научно-учебный) подстиль выделяется стилистами единодушно. Этот подстиль обслуживает процесс преподавания научных знаний, и в этом смысле он произведен по отношению к собственно научному подстилю научной речи. Рассмотрим учебно-научный подстиль с учетом основных коммуникативных параметров: концептуальной цели общения, соотношения автора и адресата, событийного содержания, параметра языкового воплощения.

Коммуникативная цель учебно-научного стиля носит информационный характер. Научный текст как объект изучения функционального стиля служит «средством формирования по существу целостного знания, дифференцированного лишь с целью объяснения вновь установленных обобщений посредством других, уже получивших обоснование» [Котюрова 2010: 4]. Кроме того, в учебно-научном подстиле значима педагогическая (дидактическая) цель.

Концепция автора определяется тем, что автор относится к той же социальной группе, что и адресат: интеллектуальный фон и общий интерес объединяют автора и адресата. В то же время эти позиции не равны, потому что автором текста всегда является специалист в какой-либо сфере знания, а его слушатели находятся в подчиненном статусе; автор имеет полномочия передать адресату научную информацию и обеспечить ее усвоение; автор как воплощение языковой личности характеризуется авторитетностью [Тураева 1994: 109].

Концепция адресата обусловлена особенностями коммуникации субъектов научной деятельности. Н.С. Валгина пишет, что «текст оказывается одновременно и результатом деятельности (автора), и материалом для деятельности (читателя-

интерпретатора)» [Валгина 2003: 8]. Адресат учебно-научного текста, как правило, коллективный, но этот коллектив по своему научному статусу ниже автора. При этом возможен и массовый адресат, профессионально не закрепленный за данной научной сферой, тогда формируются соответствующие субжанры (применительно к лекции – субжанр публичной лекции).

Событийное содержание учебно-научного подстиля действует как экстралингвистический фактор, хотя само коммуникативное событие (например, лекция) носит сугубо интеллектуальный характер. В учебно-научном стиле проявляются такие экстралингвистические факторы, как предметно-понятийный компонент знания, методологический аспект знания и оценочный аспект знания [Котюрова 2010: 36–37].

Параметр языкового воплощения проявляется с разной степенью жесткости в разных коммуникативных ситуациях. М. П. Котюрова полагает, что в учебно-научном стиле параметр языкового воплощения является жестким. Логичность речи является конструктивным принципом стиля в целом, она «соотносится с центральным, глубинным уровнем построения, в широком смысле – синтаксиса речи, на котором субъект стремится к соединению с объектом» [Котюрова 2010: 42]. Учебно-научный подстиль реализуется и в письменной монологической форме (жанры учебника, учебного пособия, методических указаний и др.), и в устной монологической форме (объяснительный текст на школьном уроке, реферативное сообщение, лекция реально преподносятся в устном виде).

Итак, учебно-научный подстиль, как и собственно научный, имеет четкую коммуникативную цель – сообщение о новом знании, но здесь более явно выражена забота об интересах адресата, выявлена прагматическая линия монолога. Вследствие этого в учебно-научном подстиле используются специальные приемы взаимодействия с адресатом, что усиливает диалогичность монолога. Личность автора (его выбор языковых средств, речевая манера, культурный уровень, отношение к адресату) в учебно-научном подстиле играет важную роль, в значительной степени определяя эффективность текста.

Итак, понятие жанра, по большей части, является видовым по отношению к

понятиям подстиля и функционального стиля, при условии того, что все данные разновидности литературного языка понимаются как классы текстов. Однако первичное понимание стиля связано со свойствами речи, особенностями слога, «своеобразным характером речи» [Кожина 1993: 51], не отрицаемыми современной функциональной стилистикой. При таком понимании соотношение стиля и жанра меняется. По Бахтину, стиль входит в число определяющих компонентов жанра, наряду с тематическим и композиционным компонентами [Бахтин 1979: 242], хотя ученый ставил и задачу общей жанровой классификации в связи со сферами человеческой деятельности [там же], т.е. с позиций функциональной стилистики.

Решение данной задачи сопряжено со множеством сложностей [Кожина 1999], одна из которых связана с тем, что некоторые жанры не принадлежат исключительно определенному стилю, а являются «полифункциональными». Такой жанр отвечает признакам тематического, стилистического, композиционного единства, но способен функционировать в различных сферах интеллектуальной деятельности, образуя функционально-стилевые варианты жанра. Полифункциональным является эпистолярный жанр, генетически принадлежащий разговорной речи (личное письмо – это разговорный монолог, проявление межличностного общения), но позже сформировавший жанровые разновидности в рамках официально-делового стиля (деловое письмо, деловая переписка), публицистического стиля (открытое письмо), религиозного стиля (послание). Полифункциональностью характеризуется жанр очерка, реализуемый не только в публицистическом стиле речи, но и в научном, и в художественном стилях. Жанр лекции, сформированный в рамках научного стиля речи (его учебно-научного подстиля), также связан с развитием полифункциональности (см. ниже).

1.3. Жанр лекции в лингвопрагматическом аспекте

Жанр лекции традиционно относится к области академического красноречия. Лекция представляет собой один из основных жанров учебно-научного под-

стиля научной речи. Этот жанр типичен для научного стиля как информационно насыщенный текстотип, интеллектуальное содержание которого организовано в соответствии с дидактической целью автора текста. Лекция «представляет собой своеобразную имитацию профессиональной ситуации, в условиях которой необходимо воспринимать, осмысливать и оценивать большое количество информации» [Мухина 2004: электрон. ресурс]. В рамках учебно-научного подстиля лекцию можно назвать ведущим жанром, безусловно связанным с целью речевого воздействия: «Лекция – это максимально воздействующий на аудиторию способ самовыражения педагога» [Бессонов 2014: 5].

Лекция как коммуникативное событие обладает ярко выраженной спецификой, обусловленной как типовым замыслом автора текста, так и ситуацией общения, в которой этот текст реализуется. Исследование отдельных особенностей лекции проводилось в рамках педагогики [Бессонов 2014; Скорикова 2014, 2015; Тягунова 2010], культуры речи [Дронова 2006], социологии [Гофман 2007]. Лингвистическим аспектам жанра посвящены труды [Барнет 1985; Васильева 1976; Голанова 1993; и др.]. Монографическое лингвотекстовое исследование жанра предпринято в диссертации [Нагиева 2017].

Приведем словарные дефиниции жанра: лекция – это «систематическое, последовательное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, темы, раздела, предмета, методов науки» [БСЭ, т. 14, 1973: 842]; (от лат. *lectio* – чтение) – систематическое устное изложение учебного материала, какого-либо вопроса, научной, политической темы» [БЭС 2002: 634]. Опыт образования подтверждено, что лекция представляет собой эффективную форму систематичного живого контакта адресанта с адресатом в процессе передачи научного знания в устной и письменной форме. Позже представление о задачах и содержании лекции расширяется, данный жанр перестает связываться исключительно с ситуацией обучения: лекция – это «устное изложение преподавателем учебного материала по какому-л. предмету; публичное выступление на какую-л. тему; отпечатанный курс публичных чтений, запись по какому-л. учебному предмету» [БАСРЯ: 126]. «учебно-научный и просветительский жанр, обучающий устный публичный монолог

научной или, шире, познавательной тематики» [ПСЛТ: 181].

Объективными интегрирующими признаками коммуникативного события лекции являются спланированность, институциональность, публичность, устная форма предъявления адресату [Васильева 1976; Куприна 1998]. Для лекции характерны стандартные стратегии и тактики, строгий контроль речевого поведения и жесткая заданность темы [Борисова 2005: 44].

Обобщая данные конкретных исследований, отметим характерный для жанра лекции набор признаков.

1. Текст лекции представляет собой монолог автора – лектора, в задачи которого входит систематизированное изложение интеллектуальной информации, направленное на ее усвоение адресатом.

2. Лекция характеризуется конечной устной формой реализации, хотя этапы подготовки ее текста предполагают письменную обработку информации и наличие фиксированного результата этой работы в виде плана, тезисов, конспекта, полного текста. Дополнительной реализацией данного жанра является опубликованные тексты лекций, сохраняющие все основные признаки данного жанра.

3. Лекция адресуется ряду лиц – аудитории. Это образец публичной речи, которая обращена не к индивидуальному адресату, а к группе людей. Количество и состав слушателей (читателей) могут быть различны, но массовость общения присутствует всегда. Лекция в книжном виде, т.е. опубликованная лекция, соответствует такой адресованности.

4. Отношения между лектором и аудиторией носят официальный характер и не являются равноправными. Характерное для лекции фиксированное неравноправие связано с областью профессиональной эрудиции. Лекция – это пространственный интеллектуально насыщенный монолог профессионала в своей области, адресованный менее знающей аудитории (исключение составляет субжанр *научной лекции*, читаемой специалистам; данное проявление жанра относительно редко, используется на научных конференциях). Дисциплинарное неравноправие коммуникантов проявляется в закрепленном регламенте данного жанра (монолог лектора не может произвольно прерываться диалогическими реакциями и вопросами

слушателей).

5. Лекция – это информативный монолог, тема и содержание которого жестко фиксированы автором. Текст лекции содержит знание о каком-либо предмете, представленное лектором в логически организованном завершенном виде. В процесс чтения лекции адресат должен уяснить не только состав предлагаемого знания, но и структуру его подачи.

6. Роль субъекта в рамках жанра лекции существенна. В рамках жанра «говорящий излагает свои взгляды на определенный предмет» [Гофман 2007: 7]. По мере изложения информации лектор осуществляет субъективно-модальное фокусирование, т.е. ставит смысловые акценты, которые считает правомерными.

Особенности адресации (массовость адресата и его, сравнительно с лектором, меньшая образованность в рамках конкретной познавательной ситуации) оказывают влияние на качество текста. Для жанра лекции характерна «популяризация знаний в определенной области научного исследования» [Барнет 1985: 118]. Лекция имеет целый комплекс учебно-научных целей: обнаружить, показать и по возможности экспериментально исследовать изучаемые явления; установить качественные и количественные зависимости между явлениями; на основании принятых гипотез построить теорию изучаемой области явлений; дать сопоставление теории с наблюдаемой действительностью и практикой [Зиновьев 1975].

Монологичность как доминантная характеристика лекции требует особого обсуждения. Монолог и диалог как виды речевой коммуникации существенно различны. Диалогическое речевое общение происходит «соответственно перемежающимся формам взаимодействий, подразумевающим сравнительно быструю смену акций и реакций взаимодействующих индивидов» [Якубинский 1986: 25]. Речевые акции и реакции реализуются в репликах коммуникантов, так что диалог представляет собой цепь реплик. Монолог же – это «организованная система облеченных в словесную форму мыслей, отнюдь не являющаяся репликой, а преднамеренным воздействием на окружающих» [Щерба 1957: 115].

Однако названные виды речи характеризуются коммуникативной общностью и взаимным проникновением. Монолог предлагалось считать «разросшейся

репликой диалога». В то же время применяется выражение «диалог в монологе», указывающее на то, что монологический текст характеризуется «обратной связью» с адресатом, содержит некоторые черты диалога. В лекции, где доминируют стилеобразующие факторы монологического вида речи и гибридной формы речи (письменной в период подготовки и устной на этапе реализации), имеется не только диалогический потенциал. Контактный способ общения подталкивает лектора к тому, чтобы диалогизировать текст монолога, исходя при этом из собственных интенций, а также возможностей аудитории. Диалогизация является важным средством воздействия в лекционной деятельности.

Один из самых важных признаков любого текста – форма речи. «Произведения книжных стилей, как правило, облачаются в письменную форму, а продукт разговорного стиля – в устную форму ...» [Розенталь 1976: 10]. При этом в разных стилях речи существует много жанров, которые «строятся на многообразном чередовании или смешении, взаимопроникновении элементов разговорного и книжного языка» [Виноградов 1963: 15]. В пределах научного стиля речи, одного из ярко выраженных книжных стилей, выработаны жанры, которые характеризуются двойкой формой: как письменной, так и устной. Это те жанры, которые реализуются в условиях прямого контакта коммуникантов: лекция, доклад, научный обзор и др. Научный стиль выработал такое свойство, как сочетание способов речевого оформления мысли. В лекции, докладе и т.п. используется письменное оформление текста, на базе которого позже осуществляется его устная подача. В результате такого сосуществования образуется гибридная речь: причем уже письменная форма текста может содержать некоторые признаки устности. Однако черты устности никогда не могут стать главными, они выполняют второстепенную функцию речевого воздействия на адресата и служат средством облегчения восприятия информации.

Остановимся на видовом составе жанра, Лекция имеет ряд субжанров [Скоринова 2014], выделяемых специалистами по-разному. Более распространено деление жанра на две разновидности: учебную и публичную [Нагиева 2017]. В настоящей диссертации будем придерживаться этого деления, различая лекцию

академическую (учебную, учебно-научную) и публичную. Эти субжанры обладают сходством, связанным прежде всего с гибридностью речевого оформления. Жанр публичной лекции, как и лекции учебной, принадлежит к «типам устной речи, ориентированным на письменную речь, в нем проявляется разговорность, черта которой связана с объединяющей их устностью» [Голанова 1993:138].

Различаются названные субжанры на основе статусного положения лектора и задач лекции. Академическая лекция обязательно содержит некоторые теоретические положения, составляющие смысловое ядро текста. Такая лекция отражает предназначение науки в целом. Общая цель академической лекции состоит в сообщении научных истин и демонстрации их доказательств. По мнению И. Гофмана, «ценность высказываний, составляющих лекцию, определяется, по всей вероятности, их способностью свидетельствовать об истине, где истина является чем-то, что должно культивироваться и разрабатываться издалека, хладнокровно, в качестве самоцели» [Гофман 2007: 7]. Данная точка зрения, объективизирующая содержание лекции и полностью игнорирующая роль субъекта в лекционном процессе, является спорной. При таком подходе лекции «неисправимо порочны как форма организации процесса обучения и сущностно неинтересны как форма осуществления деятельности преподавания» [Тягунова 2010: 40].

Прагматически ориентированное исследование лекции как типа текстов показало значимость компонента воздействия, реализуемого субъектом речи – лектором. Воздействие актуально в жанре лекции, потому что оно способствует достижению коммуникативной цели, т.е. помогает адресату усвоить лекционное содержание, «углубить восприятие предлагаемой информации, сделать ее более яркой, доходчивой, запоминающейся» [Голанова 1993: 140–141]. Воздействие – это постоянный смысловой компонент лекции, поскольку целью лектора является не только информирование, но и влияние на слушателей и читателей.

Реализация функции воздействия несколько различается в академической и публичной лекциях. Концепция автора (адресанта) лекции важна в обоих субжанрах, но в публичной лекции (например, в нобелевских лекциях) более явно выражена личность автора. Е. И. Голанова, перечисляя слагаемые, которые актуальны

для жанра лекции (тема, построение лекции, личность лектора), делает акцент на прагматической составляющей лекции. Исследователь отмечает такие факторы влияния, как степень эрудиции и профессиональной компетенции лектора, степень его общей культуры, а также степень общей культуры и специальной подготовленности аудитории, ее возрастной и социально-профессиональный состав и др. Основной функцией публичной лекции является популяризация знания, которая «осуществляется благодаря тесному взаимодействию и взаимосвязанности этих двух сторон высказывания, которые формируют словесную ткань, текст публичной лекции, определяют структуру лексикона, особенности словообразования и словоупотребления» [Голанова 1993: 143].

Академическая лекция тоже предоставляет возможность проявления «авторской индивидуальности в построении лекции, использовании разговорных элементов, контактоустанавливающих средств с целью оживления речи» [Скорикова 2015: 54]. Эти аспекты влияют на отбор речевых средств и конструирование текста лекции и корректируются дополнительными факторами данной коммуникативной ситуации.

Современная лекция выполняет следующие функции: «информационную; мотивационную (стимулирует интерес к науке, убеждение в теоретической и практической значимости изучаемого предмета, развитие познавательных потребностей обучающихся); организационно-ориентационную (ориентация в источниках, литературе, рекомендации по организации самостоятельной работы); профессионально-воспитывающую; методологическую (формирует образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза)» [Ивашкин 2014 : 14].

Понятийно-логическая составляющая академической лекции более важна, чем субъективно-модальная. В публичной лекции они практически равноправны. Можно констатировать, что проявление субъективной модальности характерно для жанра лекции в целом. Анализ речевого материала в диссертации проводится нами на уровне жанра, при этом субжанры академической и публичной лекции могут сравниваться между собой.

Необходимо различать реальную естественную реализацию лекции, когда адресату предлагается устный монолог, который характеризуется не только вербальными, но и суперсегментными (интонационными), и невербальными (движение, мимика, жестикация) средствами оформления смысла, и лекцию в письменном или опубликованном виде (текст лекции). Письменный текст лекции не полностью отражает реализацию коммуникативного намерения лектора в его общении с аудиторией. Лингвистический анализ такого текста не позволяет точно установить обратную связь между адресатом и адресантом, характеризовать непосредственные реакции слушателей. В план анализа не могут также войти характерные для лекции фрагменты-экспромты, частные логические уточнения и ассоциативные отвлечения от темы, продиктованные восприятием аудитории. Тем не менее, опубликованный или записанный текст лекции позволяет осуществить целостное исследование данного жанра как монолога, рассчитанного на устное восприятие, выявить основу его прагматического компонента.

Разумеется, стилистический анализ лекции будет полнее при анализе лекции в устной форме, но принципиальных различий между устным и письменным объектами нет, поскольку системы невербального и суперсегментного способов передачи информации обычно не противоречат вербальному способу, а накладываются на него, дополняют его. Жанрово-стилистические наблюдения могут осуществляться на любой группе материала при условии реализации всех жанрообразующих признаков.

Прагматика лекции как нежесткого типа научного произведения в целом характеризуется признаками научно-популярных произведений: «открытой установкой на контакт с читателем, на получение его ответной реакции» и специфическим отбором языковых средств, обеспечивающих реализацию диалогических отношений в тексте [Кириченко 1997: 61].

Лингвопрагматический анализ лекции как монологического текста означает нацеленность на выявление отношения автора (лектора) к содержанию своей речи, а также к адресату. Базовое лингвистическое понятие, фиксирующее эти смыслы, – это понятие авторской субъективной модальности, понимаемой

«как прагматическая категория, отражающая отношение говорящего не только к своему высказыванию, но и к партнеру по коммуникации» [Майданова 1997: 15].

Системная речевая реализация определенной функции в составе текста может быть названа программой, поскольку она в наиболее общем виде отражает замысел и, далее, план речевой деятельности отправителя речи, нацеленный на достижение определенного результата по отношению к получателю речи. Применительно к тексту можно выделить информационную и прагматическую программы. Та и другая типизированы в соответствии с функционально-стилевой и жанровой принадлежностью текста [Матвеева 1990: 159]. Описать жанровые особенности прагматической программы (реализацию авторской модальности) лекции означает отобрать и классифицировать все речевые фрагменты источника, которые характеризуются выявленным отношением автора к объекту. Систематизация таких единиц анализа может строиться на разных основаниях, в том числе структурных и стилистических. Анализ строится на основе сплошной выборки фрагментов, содержащих сигналы модальности, с дальнейшей классификацией их формы и функций в лекционном тексте.

В настоящее время уже ведутся исследования различных программ текста. И.М. Бродская, подчеркивая роль коммуникантов в ситуации речевого общения, называет программу субъективного отношения автора к объективному содержанию текста и к получателю речи коммуникативной программой. В эту программу исследователь включает не только взаимодействие субъектов, но и «качество описания объекта – значимые свойства объекта, зафиксированные в тексте» [Бродская 2010: 99]. Мы предпочитаем использовать термин *прагматическая программа* как более емкий, оставляя понятие *коммуникативная программа* только за сферой взаимодействия отправителя и получателя речи.

Представляется важным выделенный И. М. Бродской в составе программы компонент «качество описания объекта», указывающий на авторскую интерпретацию объективного содержания текста с точки зрения значимости его компонентов. В зависимости от обобщенного объекта приложения в составе прагматической программы выделяются две составляющие части, определяемые причастно-

стью субъекта текста (лектора) к двум разным компонентам речевой коммуникации. Первая из этих частей отражает отношение субъекта к объективно-логическому (диктумному) содержанию речевого целого (объективно-прагматическая субпрограмма); вторая – к адресату данной речевой коммуникации (субъективно-прагматическая субпрограмма).

Способ реализации прагматической программы связан с понятием модального фокуса, который представляет собой «акт выбора, критерием для которого является успешность и эффективность коммуникации и взаимодействия», утверждение прагматической важности выделяемого объекта [Дейк ван 1978: 319–320]. По ходу изложения некоторого объема логически организованной информации автор текста время от времени производит модальное фокусирование, которое связано «с выбором объекта модальности и помещением его в модальный фокус высказывания» [Борисова 1996: 28]. Результатом модального фокусирования являются фрагменты текста, содержащие непосредственное выражение субъективной позиции автора и отражающие его прагматическую задачу.

Наблюдения показывают, что прагматическая программа научного стиля речи реализуется дискретно, в виде коротких, иногда точечных, фрагментов, включенных в объективно-логическое «тело» текста. Будем называть их *прагматически значимыми фрагментами* текста. Их совокупность формирует, в рамках системы субтекстов Баженовой, прагматический субтекст лекции. Системное научное описание субъективно-модального сопровождения объективного содержания лекции позволят выяснить особенности лингвопрагматической технологии данного жанра. По ходу анализа могут сопоставляться варианты данного феномена, характерные для субжанров лекции.

Приемы и средства выражения личностных смыслов текста, заключенных в прагматически значимые фрагменты, разнообразны. В настоящее время вопрос о полном списке способов выражения текстовой субъективной модальности, как и типов прагматически значимых компонентов остается открытым, хотя многие из них уже получили внетекстовое самостоятельное рассмотрение в границах экспрессиологии, стилистики, риторики, коллоквиалистики (см. словари СЭС, ЭРО, а

также [Лагута 1999; Матвеева 2010, 2013]). В рамках одного исследования невозможно исчерпывающе рассмотреть всю языковую репрезентацию прагматически значимых компонентов лекции, поэтому в качестве объекта исследования нами отобраны наиболее значимые группы приемов, с помощью которых автором производится модальное фокусирование. Вторым критерием отбора единиц анализа послужил формальный критерий: анализировались только приемы с эксплицитными формальными признаками.

В области модальной обработки объективно-информационного компонента содержания (объективно-прагматической субпрограммы) были отобраны стилистические фигуры; в области общения с адресатом (адресатно-прагматической субпрограммы) – приемы диалогизации монолога с местоимениями первого и второго лица. В опоре на специальные исследования стилистических фигур (обзор литературы см.: [Копнина 2009]); и феномена диалогизации монолога (обзор см.: [Жуланова 2002]) ставится задача выявления текстовой прагматической нагрузки данных приемов и специфики оформления соответствующих прагматически значимых компонентов текста лекции.

В методическом плане важно, что прагматическая программа лекционного текста оформляется в виде дискретного ряда однотипных речевых структур со сходной функциональной нагрузкой.

Выводы

Лингвопрагматика как наука о речевом воздействии создает теоретический базис изучения субъективно-модального содержания речи и текста. Прагматический компонент текста (его субъективная модальность, авторская модальность) отражает причастность автора текста к объективному содержанию последнего, а также к своему адресату.

В рамках современной функциональной стилистики осуществлена классификация разновидностей русского литературного языка (функциональных стилей) в зависимости от вида человеческой деятельности и других внешних и внутри-

языковых стилеобразующих факторов, поставлен вопрос о соотношении функциональных стилей и жанров.

В настоящее время актуальной задачей науки является лингвостилистическое и лингвопрагматическое описание жанров-текстотипов. Эти речеведческие подходы сосредоточены на функциональном объекте. Традиционный стилистический подход к описанию жанра, заключающийся в анализе приемов и средств выразительности, получает дальнейшее развитие при его объединении с прагматическим подходом. В этом случае функционально-семантический анализ приемов речевого воздействия проводится с постоянной опорой на выработанные лингвопрагматикой представления о компонентах речевой ситуации и целевые особенности речевого взаимодействия в рамках жанра. Акцент исследования при таком подходе переносится с технологии использования речевых приемов на их функции; результатом исследования является описание эффекта воздействия, характерного для речевого приема.

Жанр лекции исконно принадлежит научному стилю речи в его учебно-научной разновидности, хотя в настоящее время он функционирует в области двух функциональных стилей: научного и публицистического. Соответственно, данный жанр делится на субжанры учебно-научной и публичной лекции.

Для жанра лекции актуальна и рациональная программа, связанная с изложением знания, и прагматическая программа, отражающая речевую личность лектора и характер адресованности текста. Лекция представляет собой эффективную форму длительного живого контакта коммуникантов на базе интеллектуально значимой тематики. В жанре лекции субъект речи (лектор) проявляет себя как интеллектуал, владеющий определенной суммой знаний, а также носитель заданной социальной роли педагога и/или просветителя, специалиста в какой-либо сфере.

В монологических текстах лекций осуществляется модальное фокусирование, результатом которого является включение в основной субтекст лекции прагматически значимых компонентов, в совокупности составляющих прагматический субтекст жанра. В ядро данного субтекста входят эксплицитные реализации субъективно-модальных действий лектора – речевые приемы воздействия. Они

сопровождают предметно-логическое содержание текста и наиболее отчетливо формируют линию авторской модальности лекционного монолога. Если сосредоточиться на стилистико-прагматическом описании таких приемов, можно получить их уточненную интерпретацию, а в совокупности – представление о жанровой реализации прагматической программы лекционного текста.

Прагматически значимые приемы, отражающие работу лектора, во-первых, дифференцируют для адресата представляемые знания; во-вторых, – выстраивают общение с адресатом в рамках ролевых правил жанра. В первом случае лектор осуществляет расстановку логических акцентов в области содержания, указывает на степень значимости компонентов содержания, проводит их сопоставления и т.п. Для реализации этой объективно-прагматической субпрограммы лекции широко используется техника стилистических фигур. В области адресатно-прагматической субпрограммы наиболее значимы приемы диалогизации монолога, целью которых является соответствующее ролевым ожиданиям установление нужной дистанции и тональности отношений с адресатом.

Анализ стилистической специфики приемов речевого воздействия того и другого типа открывает возможность целостного представления о реализации прагматической программы в жанре лекции.

Глава 2

ОБРАБОТКА ОБЪЕКТИВНО-ЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА: СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФИГУРЫ

2.1. К постановке проблемы

Распространяя научное знание, лектор дифференцирует излагаемую информацию с точки зрения значимости ее составляющих. По мере изложения он последовательно соотносит объективно-логическое содержание лекции с авторской целью и, с помощью модального фокусирования, расставляет логические акценты, обеспечивающие правильное восприятие содержания и структуры текста.

Этот процесс осуществляется при поддержке языковых единиц, обладающих необходимым предметно-логическим и коннотативным значением, речевых оборотов соответствующего значения, а также такой организации высказываний в тексте, которая дает возможность установить между ними необходимые прагматические связи. В результате создается эффект направленного субъективного воздействия на адресата.

В числе приемов модального фокусирования важны стилистические фигуры, для которых характерна как экспрессивно-выделительная, так и организационно-текстовая функции. Стилистические фигуры участвуют также в обеспечении информационной точности текста, способствуют выделению в нем относительно целостных смысловых фрагментов и, таким образом, влияют на восприятие текста в нужном для автора аспекте.

Особенно значимы в роли прагматически значимых компонентов текста синтаксические фигуры, грамматическая оформленность которых позволяет устанавливать взаимосвязи информационных объектов без отвлечения от содержательной стороны текста. Наиболее активно используются в текстах лекций анафора, асиндетон, парцелляция, синтаксический параллелизм (см. табл.1, составлен-

ную на равных объемах лекционных текстов в 47 страниц).

Таблица 1.

Частотность стилистических фигур

Стилистические фигуры	П. Волкова (искусствоведение)	Т.Г. Хазагеров (риторика)
асиндетон	21	21
анафора	21	10
градация	1	0
парцелляция	1	6
полисиндетон	4	2
риторический вопрос	2	1
риторическое восклицание	3	1
синтаксический параллелизм	4	3
эпифора	2	0

В данной главе рассматриваются наиболее частотные фигуры: анафора и асиндетон. К ним добавлена парцелляция – синтаксическая фигура, генетически связанная с разговорной речью и широко используемая при устной реализации лекции.

Предварительно отметим, что в научной литературе наблюдается синонимия терминов, накопившаяся за длительный срок изучения фигур. В качестве синонимов используются термины *фигура речи*, *стилистическая фигура*, *риторическая фигура*. Каждый из этих терминов подчеркивает одну из сторон обозначае-

мого объекта: термин *фигура речи* выделяет функциональный и структурный аспекты: фигура строится на основе комбинации языковых единиц; термин *стилистическая фигура* указывает на свойство выразительности (отклонения от нейтральности) речевой структуры; термин *риторическая фигура* подчеркивает мысль о воздействующем характере, коммуникативной эффективности этого средства. В качестве рабочего в данной работе используется термин *стилистическая фигура*, этим подчеркивается общее направление предпринятого анализа, акцентирующее характер употребления речевых оборотов.

Обратимся к отраженной в разноаспектной литературе теории фигур речи. Для диссертационного исследования принципиально общее понимание стилистической фигуры как прагматически значимого феномена исследований, а также важен выбор опорной классификации фигур речи.

Стилистическая фигура – это «специальное средство усиления изобразительности, состоящее из двух компонентов – сопоставляемого и сопоставляющего, которые, объединяясь, формируют общее сложное представление» [Хазагеров, Ширина 1999: 275]. В приведенном определении подчеркивается структурный характер фигур речи. Многие определения подчеркивают именно эту идею: фигура понимается как структурированное речевое целое, характеризующееся соположением компонентов в тексте (например, «Стилистическую фигуру можно определить как **синтагматический** формализованный стилистический прием» (*Здесь и ниже выделено мной.* – Я.Ц.) [Сковородников, Копнина 2003: 453]; фигура – это «прием выразительности, основанной на **соположении языковых единиц** в тексте» [Матвеева 2003: 378]. Соположение означает, что в тексте одновременно присутствуют две единицы или несколько единиц, которые соотнесены между собой. Эти единицы осознаются как единое целое за счет их смысловой связи и формальной упорядоченности.

В научных определениях подчеркивается также коммуникативное предназначение фигур: фигуры – «синтаксически образуемые средства **выразительности**» [Скребнев 1979: 368]; «под стилистической фигурой понимается оборот ре-

чи, синтаксическая конструкция, которая используются **в целях выразительности** [Розенталь 2008: 579].

Сам термин образован от латинского слова *figura* – очертание, образ, изображение. Первоначально этот термин был связан с искусством танца, а затем применялся в античной риторике [Сковородников, Копнина 2003: 452]. Термин фиксирует необычность, специфичность обозначаемого явления. Как во время танца или гимнастических упражнений люди отклоняются от общепринятого порядка вещей, принимая необычные позы, так и в речи могут появляться необычные, особенные обороты, это и есть фигуры речи.

Возникает возможность считать стилистическую фигуру «преднамеренным прагматически мотивированным отступлением от нормы» [Копнина 2009: 101], под которым понимается «нарушение правила употребления какой-то языковой или текстовой единицы» [Апресян 1990: 50]. При этом подчеркивается деятельностный характер фигур, они рассматриваются как *риторические приемы*, анализ которых требует учета конситуации, без чего фигуру нельзя отличить от речевой ошибки [Копнина 2009: 103–105]. Аналогичный подход реализован в работе [Хазгеров, Ширина 1999]: словарь риторических фигур в составе данной книги (*термин риторическая фигура* используется авторами многократно) озаглавлен так: «Словарь риторических приемов».

В плане постановки проблемы диссертации – это очень важное положение. Анализируемый жанр лекции рассматривается нами в коммуникативно-прагматическом аспекте: как речевая деятельность лектора, направленная на достижение жанрово закрепленных прагматических целей. Фигуры речи представляют собой частную разновидность такой деятельности – обширную группу приемов субъективно-модальной обработки информации. В силу избранного нами прагматико-стилистического, а не риторического направления, будем применять по отношению к стилистическим фигурам термин речедеятельностного характера *прием речевого воздействия*. В результативном плане стилистическая фигура рассматривается нами как прагматически значимая речевая структура, отражающая авторский выбор в целях воздействия.

Реализация фигур речи нацелена на коммуникативный результат. Структурированность, упорядоченная взаимосвязь компонентов стилистической фигуры способствует экспликации собственно логических отношений речевых единиц, что важно для адресата. Микротекст в рамках фигуры формируется автором и воспринимается адресатом как целостное логическое и стилистическое образование в составе текста, обладающее некоторым дополнительным прагматическим смыслом, подчиненным общим коммуникативным намерениям автора.

Изучение риторических фигур в Европе ведется с античной эпохи. Античные риторы рассматривали стилистические фигуры как некие отклонения речи от естественной нормы, ее «обыденной и простой формы», как проявление речевого мастерства, искусственное украшение речи. В китайской стилистике тоже есть понятие «стилистическая фигура» (修辭 – Xiuci). Этим термином обозначаются способы украшения и упорядочения предложений. Данные способы имеют закрепленные формулы выражения, повышающие воздействующую силу высказывания. Фигуры речи занимают важное место в системе средств выразительного синтаксиса китайского языка. Они используются в произведениях различных функциональных стилей, в различных жанрах литературы. Основными фигурами речи в китайском языке являются: противопоставление, парное построение, последовательное построение (параллелизм), последовательное повторение, последовательное присоединение и последовательное наложение, соединение и последовательное наложение [唐松波 黄建霖 1989].

Изучение стилистических фигур продолжается в современной стилистике: ведется описание функций отдельных типов фигур, остается актуальной проблема их общей классификации. Систематизация тропов и фигур ведется с античности (Горгий, Аристотель), в России этой проблеме уделяли внимание М. В. Ломоносов [Ломоносов 1952], Н. Ф. Кошанский [Русская риторика 1996], в настоящее время – авторы современных риторик и стилисты [Береговская 2004; Кузнецова 2003; Ключев 2001, 2002; Копнина 2006, 2009; Москвин 2006; Пекарская 2000, 2001; Сковородников 1980, 1981, 2003, 2012; Скребнев 1979; Хазагерев, Ширина

1999]. Эта проблема актуальна для всех исследователей, занимающихся анализом выразительности речи.

Вопрос о классификации фигур речи обстоятельно рассмотрен Г. А. Копниной в монографии «Риторические приемы современного русского литературного языка: опыт системного описания». Автор характеризует традиционные и нетрадиционные (авторы последних Т. Г. Хазагеров и Л. С. Ширина, Е. В. Ключев, Т. Б. Радбиль, В. П. Москвин, А. П. Сковородников) классификации, а также предлагает собственную классификацию, основанную на понятии отклонения от нормы, или аномалии [Копнина 2009].

Для нас существенно, какой признак кладется в основу классификации и насколько он важен в коммуникативно-прагматическом плане. Учет прагматического критерия, как отмечает Н. Н. Василькова, отмечен уже в старых русских риториках И. С. Рижского и Н. Ф. Кошанского [Василькова 1990]. Так, при классификации фигур Н. Ф. Кошанский выделяет «фигуры мыслей, убеждающие разум», «фигуры мыслей, действующие на воображение» и «фигуры мыслей, пленяющие сердце» (цит. по: [Русская риторика 1996: 161–163]). Это деление носит интенциональный характер, т.е. указывает на его функционально-прагматическую природу.

В то же время построить классификацию на одних только функционально-прагматических основаниях невозможно, поскольку форма и функции не находятся в отношениях взаимного соответствия. Ни одна классификация фигур на функциональной основе не стала общепринятой. Формальные (структурные) признаки непосредственно наблюдаемы и более стабильны, поэтому большинство классификаций стилистических фигур опирается на этот параметр. Нужно учитывать, что формальная взаимосвязь компонентов стилистической фигуры наблюдается не всегда. Фигура как речевое целое может удерживаться и на собственно семантических основаниях. Тогда она «строится как соотнесение смысловых элементов, которые могут быть сопоставлены («столкнуты») друг с другом но не могут быть «пригнаны» друг к другу с абсолютной точностью» [Топоров 1990: 543]. Данный тип фигур речи называется семантическим, а компоненты таких фигур

связаны между собой отношениями сходства, противоположности, нарастания или ослабления интенсивности. В состав семантических фигур входят сравнение, антитеза, зевгма, оксюморон и др.

Наличие формального признака и возможность схематического представления формирует другой тип фигур. А. П. Сковородников и Г. А. Копнина, характеризуя феномен стилистической фигуры, подчеркивают значимость признака формализации, которую можно эксплицировать с помощью логической формулы или схемы [Сковородников, Копнина 2003: 452]. В. Н. Топоров назвал фигуры, которые допускают схематизацию, «геометризованными» [Топоров 1990: 543]. Данный тип строится на тех или иных синтаксических конструкциях, так что входящие в него фигуры могут быть названы синтаксическими.

За основу в данной работе взята классификация Т. Г. Хазагерова и Л. С. Шириной, основанная на риторической традиции и получившая признание специалистов [Пекарская 2000: 161]. В основу систематизации диаграмматических фигур (нетропеических фигур слова) положены признаки количества и расположения. На базе этих признаков стилистические фигуры делятся на три группы: фигуры прибавления, убавления, размещения и перестановки. Данные признаки соответствуют таким фундаментальным принципам языка, как закон экономии и закон избыточности. Мысль о том, что фигуры речи – явление экспрессивного синтаксиса – образуют систему, основанием которой являются данные принципы, высказана А. П. Сковородниковым [Сковородников 1981].

Фигуры прибавления указывают на увеличение объема высказывания по сравнению с гипотетическим нейтральным высказыванием (фигура демонстрирует увеличение количества информации, как следствие, – объема высказывания). Фигуры прибавления основаны на идее повтора единиц того или иного уровня языка (фонемного, морфемного, лексического, синтаксического). К данной группе фигур относятся анафора, эпифора, полисиндетон (многосоюзие), кольцо, синтаксический параллелизм. Фигуры убавления, напротив, характеризуются уменьшением объема аналогичного нормативно-нейтрального высказывания. Это эллипсис, асиндетон (бессоюзие), умолчание. Фигуры размещения и перестановки фик-

сируют необычность взаимоотношения компонентов речевого оборота, что наблюдается в таких фигурах, как инверсия и парцелляция. Названные свойства могут сочетаться, образуя гибридные фигуры, например, зевгма сочетает прибавление с убавлением, хиазм – прибавление с перестановкой [Хазагеров, Ширина 1999: 122–126; 260].

Отталкиваясь от данной формально ориентированной классификации фигур, ставим вопрос о функциях фигур как приемов речевого воздействия. В наиболее общем виде эти функции делятся на логические и экспрессивные. В первом случае формируется воздействие интеллектуального характера (усиление мысли, логическое акцентирование), во втором – эмоциональное и образное воздействие (влияние на сферу чувств).

Ограничение рамками жанра (в нашем случае – жанра лекции) открывает возможность осмысления роли использованных приемов воздействия в типовой ситуации чтения лекции. Учет параметров ситуации и понимание целеполагания лектора нужны для корректировки и дифференциации анализируемого речевого материала прагматически значимых фрагментов лекции. Избранная постановка проблемы имеет непосредственную связь с формированием умений и навыков выразительной подачи интеллектуальной информации в научной и публицистической речи [Копнина 2012а, 2012б].

Объектная направленность фигур речи, как уже отмечалось, характеризуется определенностью: объектом является объективно-логическое содержание научного текста. С помощью стилистических фигур интеллектуальное содержание текста приобретает прагматические свойства. Стилистические фигуры, будучи устойчивыми синтаксическими формулами, заполняются лексическим материалом, непосредственно отражающим тему текста. Фигура задает структуру текстового фрагмента, но не его лексический состав, и функционально-смысловое содержание приемов воздействия варьирует в зависимости от того, какой лексический материал актуализируется в той или иной реализации приема.

В задачи анализа конкретных стилистических фигур в лекционных текстах входит выявление типичных для данного жанра закономерностей функциониро-

вания этих приемов и детальная систематизация их функционально-семантического варьирования.

2.2. Анафора в жанре лекции

Ана́фора (< греч. *ana* ‘пере-’ + *phone* ‘звук’), или единоначатие, – это «стилистический прием, заключающийся в повторении сродных звуков, слов, синтаксических или ритмических построений в начале смежных стихов или строф» [Квятковский 1966: 35]. В основе данной стилистической фигуры может лежать единица любого из языковых уровней: звук или звукосочетание, морфема, слово, словосочетание, фраза и синтаксическая конструкция [Москвин 2006: 57]. Е. В. Клюев включает анафору в группу микрофигур, которые определяются «повтором начальных частей смежных или близлежащих предложений, единоначатие, уподобление зачинов» [Клюев 2001: 35]. Соответственно, различаются анафора фонетическая, основанная на повторении звука или звукосочетания; анафора лексическая, основанная на повторении слова или слов; анафора синтаксическая, образуемая повторением одной и той же грамматической конструкции [Ахманова 2005: 47].

Анафора входит в группу фигур прибавления и представляет собой позиционно-лексический повтор, т.е. повтор синтаксической позиции или комбинации синтаксических позиций с одним и тем же лексическим наполнением. По Г. А. Копниной, это отклонение от нейтральной синтаксической нормы с оператором повтора [Копнина 2009: 362–363]. Анафора как одна из разновидностей фигур повтора реализует общий принцип избыточности [Пекарская 2001: 129]. Формальным признаком анафоры является однотипное (начальное) положение повторяющихся элементов.

Исследователи стилистических фигур единодушно отмечают, что эта фигура относится к самым распространенным и известными риторическим приемам. Анафора участвует в формировании эффекта выразительности обоих типов, и логического, и экспрессивного. Наиболее значим для жанра лекции первый тип.

2.2.1. Логическая функция анафоры

Логическая функция анафоры заключается в организации смысловой взаимосвязи текстовых фрагментов и объединении их в более крупный содержательный и композиционный компонент текста. Логическая функция анафоры связана прежде всего с дистантной структурной разновидностью данной стилистической фигуры.

Анафора участвует в передаче двух типов семантических отношений фрагментов, связываемых единоначатием фраз или синтаксических целых в пределах текста. Это отношение дополнительности и последовательности. Рассмотрим каждое из них по отдельности, обращая внимание на формирование частных функционально-семантических моделей анафорически организованных фрагментов текста.

Дополнительность – это присоединение информации последующего фрагмента текста к информации предыдущего в целях достижения полноты знания и обеспечения постепенного формирования мыслительных объектов в сознании адресата. Такое развертывание изложения осуществляется при помощи повтора полнозначных слов, а также местоимений, местоименных наречий, союзов.

Отношение смыслового дополнения прежде всего проявляется в постепенном заполнении предварительно заданной смысловой позиции. Препозиционный по отношению к анафоре элемент выделяет необходимый автору смысл (например, тему, место, время, компоненты ситуации), а каждый следующий за ним компонент анафоры раскрывает часть содержания заданного смысла:

– *Ландшафт разнообразен: там есть вода, там есть земля, там есть пригорки, там есть деревья...* (ПВ).

В данном случае ряду анафорически вводимых фрагментов предшествует полнозначная тематическая единица: *ландшафт*. Первое предложение фрагмента передает общее впечатление: *ландшафт разнообразен* (характеристика *разнообразен* имеет положительную коннотацию). Далее это впечатление об объекте кон-

кретизируется перечислением фактов разнообразия – компонентов ландшафта, причем каждый из них вводится однотипно: начальным оборотом *там есть*. Вся конструкция речевого фрагмента демонстрирует логическое соотношение целого (*ландшафт*) и составляющих его частей (*вода, земля, пригорки, деревья*).

Отношения дополнительности могут носить характер уточнения: второй анафорический компонент содержит уточняющую информацию по отношению к первому:

– *По этой Аравии, по этим пустыням и по берегам заливов шли торговые пути* (МП);

– *Бедуины основали Киндитское царство, бедуины и кочевые племена жили на торговых путях, они тоже создавали свои государства* (МП);

– *Там описывали и войну с мятежниками, и многое другое, но именно реставрация плотины была великим событием, по поводу которого приезжали послы из других мест, из очень далеких государств. Все это было важной церемонией* (МП).

С помощью дистантной анафоры информационные единицы микротекста объединяются в целостный смысловой блок. Отдельные факты или утверждения с помощью анафорических вводов группируются в общее функциональное целое, создается структурированное общее представление о реальной или интеллектуальной совокупности:

– *Так, например, можно выделить модель S+S2, где при существительном в любом падеже может быть зависимая форма родительного падежа (дом быта, воспаление легких) с разновидностями, зависящими от передаваемых отношений (атрибутивные, объектные, субъектные). Можно выделить модели S+ о S6 (отчет о работе, разговор о школе) и т.д., в которые включается предложно-падежная форма существительного.*

Можно выделить модели адъективных словосочетаний: A+S3 (верный слову). A+к S3 (способный к математике) и т.д. Можно выделить модели наречных, глагольных словосочетаний, словосочетаний с главным

словом – числительным (нумеративные), местоимением (прономинативные) (ОС).

В данном текстовом фрагменте анафорический ввод имеет структурирующее предназначение. С его помощью выделены разновидности анализируемого материала, которые можно было разграничить и другими способами, например, нумерацией или общим вводом *следующие модели, такие модели*. Применение лексико-синтаксической анафоры подчеркивает единство авторского аналитического подхода.

Анафора настолько хорошо выделяется нашим сознанием, что между ее элементами может быть большое расстояние. Поставим на рассмотрение фрагмент лекции, в котором между анафорическими элементами размещено 83 слова:

*– Я вам прочитаю вырезку из «Российской газеты». **Здесь написано**, что эксперты составили рейтинг самых дефицитных профессий России. В числе этих профессий – правда, на четвертом месте, но все-таки на четвертом – менеджеры по внутренним коммуникациям. Их цель – наладить эффективное общение коллег из разных департаментов и поддерживать корпоративную культуру, продвигать бренд компании среди сотрудников, проводить мероприятия, помогающие мотивировать сотрудников.*

И сколько дадите денег в месяц? Средняя зарплата? Сколько? – 30 тыс. Что это вы так мелко себя оцениваете? 250 тыс. в месяц. «Российская газета».

*Вы думаете, что культура речи – это не наука. Вот. Посмотрите, 250 тыс. **Здесь написано** от 100 тыс. до 250 тыс. Но есть и до 400. Это специалисты по стратегическому планированию банковской деятельности (НК).*

Дистантная анафора с повторяющимся компонентом *здесь написано* объединяет композиционные части сложного синтаксического целого. В первой части создается проблемная ситуация, затем она выводится в область реального диалогического общения лектора с аудиторией, а после этого, с помощью анафорического повтора, лектор возвращается к началу своего развернутого положения и отсылает аудиторию к названному вначале источнику. Так подчеркивается объ-

ективность информации, расширяется фактическое знание аудитории, на цифровой основе создается контраст предполагаемого и действительного, т.е. логическое структурирование приобретает слабые признаки экспрессивности. Кроме того, текстовый фрагмент приобретает законченность.

Рассмотренная модель не является специфичной для жанра лекции. Она широко применяется в текстах СМИ, например: *А вот в Киеве, там да. Там патриотический консенсус. Там каждый третий гоняет в вышиванке или в майке «Смерть врагам». На каждой стене «Украина понад усе», и даже пьяные, которые ссорятся из-за такси, кричат «Слава Украине». Там точно всё с национальным сознанием в порядке. А заодно работают все кабаки, дискотеки, клубы. Там ужас ощущается меньше* (КП,03. 10. 2014); *На Украине, например, такой прослойки нет. Там пророссийский митинг в 10 тысяч человек невозможен. Там нет таких литераторов, блогеров, музыкантов, которые высказывают свою точку зрения и на обложках потом появляются* (АиФ, 19. 11. 2014); *Кто на работу торопился, кто мусор выносил, кто соседей проведать решил...*(КП, 03.10.2014).

В целом данный прием способом присоединения создает многокомпонентное представление определенного явления, как реального, так и умозрительного. Анафора подчеркивает однопорядковость последовательно присоединяемых смыслов. Однако лексический состав приема различает стили. В учебно-научном тексте анафорический ввод часто строится на специальной и служебной лексике, а в публицистическом стиле абсолютно преобладает конкретно-предметная лексика.

Вводящим обозначением характеризуемого объекта может быть собственное имя:

– *Сезанн – единственный, кто никакого отношения к зрителю не имел. Когда-то один очень умный человек сказал: «Никогда никому не рассказывайте о Сезанне, обязательно наврете». Сезанн – художник для художников. Он – евангелист, XX век открывается Евангелием от Сезанна* (ПВ).

Здесь реализована лексическо-грамматическая анафора: личное имя *Сезанн* является подлежащим в двух коррелятивных предложениях. Второе предложение здесь уточняет и разъясняет содержание первого, формируя полное и обоснованное утверждение лектора. Анафора получает дальнейшее распространение в третьем предложении: местоимение *он* – это субститут собственного имени *Сезанн*. Здесь лексико-грамматическая анафора трансформируется в грамматическую. Разрушения анафоры не происходит, поскольку не нарушается заданная ранее функционально-смысловая связь: третье предложение также дополнительно по отношению к предыдущим.

Встречается также вариант данной модели с однозначным номинативным вводом и анафорическими местоимениями. В этом случае между вводящим однозначным понятием и текстовым смыслом каждого субститута наблюдаются отношения денотативного тождества, см. ниже: *Ван Гог = он*:

– *Вообще Ван Гог был человеком прекрасно образованным <...> он очень много читал Толстого <...> он спорит с ним как с религиозным философом <...> он очень любит Ги де Мопассана и Гонкура (ПВ).*

В объемных текстах анафора может быть организована и без однозначного ввода непосредственно в препозиции, поскольку тематический ввод осуществлен раньше. Такая тема удерживается долго, и к моменту использования анафоры текстовой смысл личного местоимения понятен аудитории:

– *У него не может быть школы, не может быть последователей. Он всегда пишет рассказ, он всегда пишет повесть (ПВ).*

Иногда поддержка местоименной анафоры однозначным словом осуществляется внутри анафорического фрагмента:

– *Он рисует безымянных женщин, берет замечательный материал и пишет превращение в помойку. Тулуз-Лотрек производит вычитание человеческого начала из человека. Он мог себе это позволить, ему видение такого рода присуще генетически. Он не отличался ни от папы, ни от мамы, он просто так видел мир (ПВ).*

Анафора всегда подчеркивает однопорядковость последовательно присо-

единяемых смыслов, поэтому она незаменима в научном тексте, авторы которого постоянно занимаются характеристикой и систематизацией своего объекта.

Как правило, данная модель представлена дистантной семантико-грамматической анафорой с трактуемым термином в начальной позиции:

– *Согласование* – предсказуемая связь, основанная на <...>.

Управление – способ связи, основанный на <...>.

Примыкание – способ синтаксической связи неизменяемых слов (и словоформ), основанный лишь на ...(ОС).

Грамматическая анафора и синтаксический параллелизм здесь налицо, о лексико-семантическом компоненте анафоры нужно сделать уточнение. В приведенном контексте начальную позицию занимают разные слова, но их базовый семантический компонент один и тот же: «подчинительная связь», т.е. здесь можно усматривать семантическую анафору. Общее понятие подчинительной связи обсуждается в предшествующем анафоре фрагменте, т.е. здесь применяется рассмотренная выше основная модель смысловой дополнительности – с общим вводом в препозиции. Приведенная схема прочно удерживает большие по объему фрагменты, в данном случае дистанция между повторяющимися единицами составляет 24 и 42 слова. Анафорические начальные компоненты, как правило, открывают абзацы, а иногда дополнительно выделяются шрифтовым способом.

Рассмотренная разновидность анафоры широко распространена, прием допускает многократное использование, отражающее количество вводимых автором положений:

– *Довод «доверия к очевидному» состоит из <...>.*

Довод «доверия к логосу» состоит из <...>.

Довод «доверия к сопереживанию» состоит из <...>.

Довод «доверия к обещанию» включает <...> (ТХ);

– *Второстепенное сказуемое может быть выражено и причастным оборотом, и обособленным приложением, и даже одиночным согласованным определением – прилагательным. <...>*

Второстепенное сказуемое – член предложения, осложняющий пре-

дикативную основу предложения, поэтому оно всегда обособляется, отделяется от основной предикативным конструкцией занятыми. <...>

***Второстепенное сказуемое** как особый член могло бы рассматриваться и в синтаксисе предикативных единиц, <...> (ОС).*

Еще одна модель подобна рассмотренной. Это перечислительный ряд с использованием анафорических вводных оборотов. Такая конструкция может использоваться для формирования любого перечня, например, для подачи нескольких логических аргументов. Грамматическая анафора подчеркивает их логически равную значимость и создает условия для усиленного выражения авторского мнения, что способствует постепенному убеждению читателей. Активно используются вводные слова и члены предложения со счетным значением

*– **Фигуры речи** полезны в двух отношениях. Они изображают, **во-первых**, внутренний мир человека, его эмоции, **во-вторых** – внешний, т.е. окружающую нас действительность. **Первое** особенно важно для <... слов>. **Второе** полезное назначение фигур <...слов> (ТХ);*

*– **Общие средства** усиления изобразительности описаны и изучены значительно лучше, чем специальные. **Во-первых, потому, что** они связаны с обычными функциями языковых единиц, мимо которых не может пройти лексика и грамматика. **Во-вторых, потому, что** они используются не только в процессе речевого воздействия, убеждения, но прежде всего в более широкой сфере – в процессе сообщения, где необходима точность, а отсюда и большая конкретность (ТХ).*

Таким образом, отношение дополнительности в анафорически организованном фрагменте лекции характерно для функционально-семантических моделей с препозицией обобщающей номинации.

Анафора связана также с выражением отношения **хронологической последовательности**. Текстовой хронотоп совместно с категорией субъекта формируют общую локацию текста. Опираясь на прием анафоры, автор может передавать читателям последовательность этапов события или процесса.

Предварительное сопоставление материалов разных функциональных стилей показывает, что в публицистике и художественном тексте доминирующей моделью является воспроизведение этапности реального события, например: *Потом возил нас смотреть на покрашенный свастиками памятник Ленину. Потом мы сели в харьковский поезд, а он поехал домой. Ночью его взяли* (КП,03.10. 2014). В научном же тексте выдвигается на заметное место событие научного исследования, а также само коммуникативное событие лекции. В текстах лекций применяется перечисление определенных признаков по мере их представления адресату с помощью анафорических единиц *теперь, потом, затем, следующий*.

Например, слово *следующее* с актуальным текстовым значением «то, что идет после предыдущего». С помощью дистантной лексическо-грамматической анафоры оно вовлекается в построение пространного фрагмента лекции, в котором перечисляются параметры научного объекта в порядке их приведения на лекции:

- *Следующее* – это возраст <....>.
- Следующее* – это географическое происхождение. <....>
- Следующее* – эмоциональное состояние в момент речи <....>.
- Следующее* – социальное происхождение. <....>.
- Следующее* – это уровень общей культуры <....> (НК).

Такое применение анафоры связано с особой хронологией, отражающей ход лекции, последовательность утверждений лектора. Кроме того, эта модель подчеркивает композиционную роль фигуры: анафорические элементы служат сигналом выделения объемных содержательных частей текста. Ср. ниже аналогичное употребление анафоры с другим анафорическим компонентом *затем*. Его обычная текстовая семантика «после этого, потом» [ТСРЯ: 268] указывает на обозначение темпорального развития действия, в том числе интеллектуального:

- *Затем* дается неправильная дефиниция, соответствующая наиболее вероятным первоначальным установкам аудитории. *Затем* эта дефиниция (или дефиниции) опровергается, заменяясь правильной, которая и завершает рассуждение (ТХ).

Межстилевое сопоставление данного варианта анафоры показывает ту же картину, что и другие варианты. Публицистическая речь демонстрирует этапность реального события или формирует темпоральный ряд событий: *Потом отвалился Крым и поехал в сторону Донбасс <...>. Потом началась война, и были убиты тысячи людей.* (КП, 03.10.2014). В отличие от нее, учебно-научная речь передает последовательность мыслительных операций.

Таким образом, с помощью анафоры автор может выразить и подчеркнуть соотношения текстовых смыслов, более понятно и четко выразить своё мнение, соединить минимальные содержательные фрагменты текста в смысловые блоки, выделить композиционно значимые части текста. Все названное связано с реализацией логической функции данной фигуры речи.

Дополнительно укажем на усилительную роль **противопоставления** компонентов анафоры, что возможно. Известно, что контраст, противопоставление всегда производит сильное впечатление на читателя, передает ему эмоциональное состояние автора за счет резкого несходства сопоставляемых понятий. При противопоставлении более рельефно и обостренно представляются любые факты и утверждения.

Отношение смыслового противопоставления в составе анафоры создает комплекс синтаксической фигуры с семантической – антитезой. Собственно анафора подчеркивает единство объекта рассмотрения, а противопоставление организуется в постпозитивных контекстных фрагментах, развивающих анафорические начальные элементы. Кроме того, часто наблюдается и синтаксический параллелизм.

– *Пещеры бывают* подземные, т.е. уводящие в другой мир под землю.

Пещеры бывают на горе, где в вечном созерцании ждут колокола мудрецы, или сгорая, возрождается из собственного пепла птица феникс (ПВ).

В данном контексте лектор противопоставляет пещеры *подземные* и *на горе*. *Подземный* означает «находящийся или производимый под поверхностью земли, относящийся к нахождению под землёй» [ТСРЯ: 666]; *на горе* означает «над поверхностью горы», причем и сама *гора* находится *над* поверхностью земли. Лек-

сико-синтаксическая контактная анафора с начальным повторением грамматических основ соседних предложений увязывает противопоставленные высказывания в единое целое.

Подробнее данное явление будет рассмотрено ниже при рассмотрении сочетания анафоры с другими приемами речевого воздействия.

Наложение приемов наблюдается и в области речевой персонификации изложения. С помощью анафоры лектором осуществляется напоминание о фрагментах предшествующей информации:

– Я уже говорил о том, что по торговым путям селились иудеи и христиане. Я уже говорил о Наджране в Южной Аравии, где были представители разных христианских направлений, которые жили, торговали и вторгались в политику (МП).

Таким образом, анафора в лекции применяется, прежде всего, в целях логического упорядочивания информации. На базе данного приема одновременно осуществляется логическое деление информации и логическое объединение выделяемых позиций как однопорядковых. Контактная анафора хорошо создает «мозаичное» представление об объекте; дистантная анафора тяготеет к реализации композиционной функции и имеет прямое отношение к классификационным действиям лектора.

2.2.2. Экспрессивная функция анафоры

Экспрессивная функция анафоры, т.е. ее нацеленность на эмоционально-оценочное восприятие, преимущественно связана с контактным структурным типом данной стилистической фигуры. Близкое расположение анафорических элементов обостряет восприятие повтора и тем самым усиливает характерный для анафоры «уверенный эмоциональный настрой убеждающего, равномерный или нарастающий в своей убежденности», и заражающий своей уверенностью убеждаемого [Хазагеров, Ширина 1999: 136]. При этом в текстах лекций анафора ни-

когда не теряет связи с объективно-логическим содержанием фрагмента и строится на логически значимых для лектора лексических единицах:

– *Цивилизация была очень знаменитая, она процветала благодаря транзитной торговле, а также **торговле благовониями, торговле разными ароматами**, которые добывали в самой Южной Аравии, в Хадрамауте, – это ладан, мирра, вещи, которые в Древнем мире были абсолютно необходимы и ценились на вес золота, так как являлись основой лекарств, косметики, а также воскурением богам (МП).*

В данном фрагменте лекции наблюдается анафорический повтор слова *торговля*. Заметим, что это слово используется в контексте трижды. Вначале здесь создается логическая пара понятий «транзитная торговля / торговля благовониями», и уже второй член этой пары проводится через усиление с помощью анафоры. Это усиление связано с семантическим тождеством развивающих компонентов анафорической структуры (благовония = ароматы, ароматические вещества), так что с точки зрения формальной логики второй компонент избыточен. Его появление вызвано, вероятно, дидактической целью лектора, не уверенного, что устаревшее слово *благовония* будет понятно аудитории без разъяснения.

Между компонентами анафоры может также складываться отношение логического развития общей идеи, ср использованную лектором конструкцию с ее трансформацией: *торжество Пророка и его посланника*:

– *Но они не были ни пророками, ни посланниками, и потому потерпели неудачу, а трактовка истории Кораном должна показать **торжество Пророка, торжество посланника Бога**, которого Он избрал (МП).*

Некоторая экспрессивность возникает при увеличении количества компонентов анафорической структуры. При этом, как правило, непервые компоненты логически дополняют первый. Выделена модель многокомпонентной анафоры с обобщением. Обобщающая позиция фиксируется в начальной части сложного синтаксического целого (в речевых иллюстрациях выделена прямым шрифтом), а затем раскрывается с помощью анафоры. Каждая часть следующей за анафорическим элементом характеристики фиксирует особый аспект явления, дополняя и

обогащая общее впечатление о нем. С помощью данной фигуры формируется многостороннее впечатление, эффект логического усиления сопровождается формируемую многомерную характеристику явления.

– *Есть разные степени абстракции. **Языковая личность как национальный конструкт. Языковая личность как лингвокультурный типаж. Языковая личность как неповторимая индивидуальность.** Итак, языковая личность (НК);*

– *Изначальное от Гомера: **слышимость, эхолотика. Слышимость – закон, идея, мерило греческого мира. Слышимость** включает нас в круг акустики как понимания. **Слышимость – это взаимопонимание. Не в этом ли скрытая сверхзадача всего греческого искусства?** (ПВ)*

– *Прежний художественный алфавит был создан Джотто: **искусство как театр, искусство как действие, искусство как способ описать некий художественный мир** (ПВ);*

– *Это совершенно новое представление о мире: **о том, что такое живопись, о том, что она делает с нами, о том, как она изменяет нашу точку зрения, как мы начинаем видеть**» (ПВ).*

За счет многократности и однотипности повторения решается частная дидактическая задача лектора: облегчается конспектирование данного фрагмента и, в дальнейшем, запоминание нужного лектору понятия. При этом контактная и дистантная анафора уравниваются:

– *Это фундаментальная категория культуры речи. **Хорошая речь – это речь правильная. Первое ортологическое направление. Второе направление: Хорошая речь – это речь, отвечающая определенным требованиям. Третье. Хорошая речь – это речь образцовая в данной ситуации и в данном конкретном времени. Четвертое. Хорошая речь – это речь, соответствующая конвенциональным лингвокультурным представлениям об одобряемом поведении** (НК).*

Анафоре предшествует здесь однозначная обобщенная квалификация понятия «хорошая речь», затем лектор строит анафору, в каждом компоненте кото-

рой раскрывается отдельное свойство ключевого понятия. Данный прием логического присоединения обладает богатыми возможностями создания характеристики явления. Первое предложение в составе анафорического фрагмента создает общее впечатление о хорошей речи в контексте науки, потом состояние объекта «хорошая речь» дифференцируется. Каждый компонент анафоры тесно связан с логическим вводом, а за счет многократного повторения анафорического компонента и синтаксического параллелизма автор добивается эффекта усиленного воздействия. Анафора часто используется совместно с фигурой синтаксического параллелизма, что усиливает выразительный эффект [Сковородников 1981: 110].

Анафоры рассмотренных разновидностей характерны для художественной прозы и неофициального подстиля публицистики: *Ты, главное, иди! Главное – живи! Прожить надо по-человечески – и все. Вот тогда твое существование будет иметь смысл* (АиФ, 21. 05. 2014). Учебно-научный текст не выдвигает на вторную анафорическую позицию оценочную и другую экспрессивную лексику. Здесь экспрессивный эффект достигается на базе книжной лексики.

Лекторская анафора слабо связана явлением персонификации изложения, характерным для газетной публицистики, например: *Я живу здесь, и это моя земля. Я люблю ее и никогда не предаю. Это мой дом* (КП, 18.09 2014). Персонификация в лекции достаточно распространена (см. главу 3 данной диссертации), но с областью использования стилистических фигур пересечений почти нет. Это подтверждает наш тезис о том, что стилистические фигуры в тексте лекции являются средством прагматической обработки объекта обсуждения, а не средством общения с адресатом.

Еще один способ усиления выразительности – это совмещение двух или более стилистических фигур в пределах одного контекста. Чаще всего анафора сочетается с синтаксическим параллелизмом и антитезой. Под термином *синтаксический параллелизм* понимается повторение синтаксической конструкции, при лексически разном их словесном заполнении [Клюев 2001: 243]. Анафора теснейшим образом связана с синтаксическим параллелизмом, нередко составляя его часть. А. А. Кузнецова в специальном исследовании этого соотношения отмечает,

что синтаксический параллелизм является доминантным и регулярным явлением, по принципу которого строится ряд стилистических фигур, в том числе анафора [Кузнецова 2003: 30].

Функция стилистической фигуры, как уже отмечалось, зависит от дистанции между ее компонентами. Контактная анафора способствует реализации экспрессивной функции, особенно если структура поддерживается лексико-грамматически. Синтаксический параллелизм с анафорой может работать на создание экспрессивного семантического единства высказывания с помощью оценочной лексики:

– *Импрессионизм – это мир в солнечном свете, даже если идет дождь, даже если на картине изображен вокзал, с которого валит густой пар. Импрессионизм – это изображение мира света* (ПВ).

В данном фрагменте две анафоры с синтаксическим параллелизмом. Внешняя, крупная, содержит истолкование термина *импрессионизм*; вторая, включенная, описывает осложняющие обстоятельства, которые противоречат толкованию. Включенная анафора находится в слабой информационной позиции высказывания – в середине синтаксического целого, а внешняя – в сильных позициях начала и конца. В составе внешней анафоры есть слова *солнечный, свет, мир света* которые имеют позитивно-оценочную коннотацию, ассоциируются с ощущением тепла, праздника. Любые стилистические усложнения, наблюдаемые в рамках анафоры или конструкции синтаксического параллелизма, усиливают экспрессивность фигуры в целом.

Экспрессивность значительно усиливается при контаминации анафоры и антитезы. Антитеза – это «стилистическая фигура, построенная по принципу контраста, со- или противопоставление контрастных понятий, положений, образов» [Щербаков: 2005: 46]. Входит в число семантических фигур. В составе анафорической конструкции антитеза всегда выводит функцию анафоры за пределы собственно логической, поскольку с помощью противопоставления более рельефно и обостренно представляются любые факты. Собственно анафора в составе синтаксического параллелизма подчеркивает единство объекта рассмотрения, антитеза

же обеспечивает внутренний динамизм и энергию этого единства.

Аналогичный, хотя и более простой вариант данного приема также связан с созданием контекстно-антонимического противопоставления (выделено ниже прямым шрифтом):

– *Но именно эта специфика* не поддается обычным средствам изображения. *И именно она* представляет особый интерес для ораторов (ТХ).

Межстилевое сопоставление показывает совпадение техники сочетания названных стилистических фигур: *Красота – не в прямоте, – будут доказывать мне в городке, – Красота – она даже в корявости. Если она твоя, родная*”. И они это докажут (АиФ, 22. 10. 2014). Здесь контактная лексическая анафора с повторением подлежащего *красота*. Лексемы *прямота* и *корявость* контрастны по семантике. *Прямота* в переносном значении – это «правдивость, откровенность, нелицемерность» [ТСРЯ: 774], в русской культуре это бесспорно позитивное качество личности; *корявый, перен.* значит «неискусный, некрасивый», разг. [там же: 370], что открыто называет отрицательные черты человека. Парадокс в том, что контраст практически снимается в данном контексте. Оба его компонента приводятся в связь с анафорическим, а условие этой нестандартной взаимосвязи передается с помощью еще одной фигуры – парцелляции. Его содержит парцеллят *Если она твоя, родная*. Такая формальная и смысловая осложненность выводит восприятие из автоматизма и побуждает адресата к размышлению.

Материал показывает, что экспрессивная функция анафоры в составе лекции второстепенна. Создание благоприятной психологической ауры коммуникативного события лекции и обеспечение эмоционального восприятия содержания является лишь периферийной задачей лектора, а многие из них вообще не ставят перед собой такую задачу. В количественном отношении экспрессивная анафора уступает логической, некоторыми авторами не используется совсем (см., например, «Лекции по синтаксису» ОС). Вероятно, за пределами гуманитарных исследований их количество совсем невелико. В то же время заметим, что образная вы-

разительность не противоречит общему замыслу лектора, составной частью которого является влияние на аудиторию [Дронова 2006].

Большой ценностью в рамках профессионального речевого общения является позитивный опыт экспрессивного оснащения научного текста в творчестве выдающихся лекторов-гуманитариев, что доказывается огромным общественным интересом к их лекционному творчеству. В нашем материале выделяются тексты лекций искусствоведа Паолы Волковой, которая широко использует выразительный потенциал русского языка, в том числе технику стилистических фигур. Рассмотрим экспрессивную функцию анафоры в лекциях П. Волковой очерковым способом. Предварительно отметим, что искусствоведение как отрасль знания тесно связано с конкретикой изучаемого материала, возможностью его визуального восприятия. По этой причине лектор находится в особо благоприятных обстоятельствах для формирования образного воздействия на аудиторию.

Стандартным способом экспрессивизации является уплотнение анафорических элементов служебно-текстового характера в речевом ряду. В результате возрастает напряженность изложения:

– *Когда он умер, **его** верный ученик, **его** апостол, Николай Суетин сделал ему супрематический гроб (ПВ);*

– *Вспомним о рождении и младенчестве Зевса. **Здесь** мифологическое начало всех начал. **Здесь** миф облекается историей (ПВ);*

– *Эта картина отражает **степень его** посвященности, **степень его** способности передать нам некое послание (ПВ).*

Каждая часть стилистической фигуры фиксирует особый аспект явления, дополняя и обогащая общее впечатление о нем. Характерно выстраивание развивающих компонентов по принципу нарастания впечатления, ср.: *ученик* и *апостол*; Так формируется глубокое авторское понимание предмета или явления, без потери единства объекта рассмотрения:

При более отдаленном взаиморасположении анафорических элементов экспрессивный эффект обеспечивается использованием стилистически окрашенных слов в развивающих частях анафорически организованного фрагмента. В жанре

лекции это возможно с ограничениями – только в иллюстративном ряду и при характеристике предметного ряда текста (искусствоведение располагает к этому). В этих фрагментах повышается роль конкретно-предметной лексики и средств образности (выделена ниже в иллюстрации прямым шрифтом), вот, к примеру, описание картины Ф. Гойи:

– ... **они** расстреливают заложников в этот самый сумеречный «час беса», **они** поставили большой фонарь у своих ног и придвинули свои винтовки прямо к лицу. **Они** и на людей-то не похожи вовсе, **они** похожи на какую-то гигантскую многоножку, у которой вместо лиц дула (ПВ).

В качестве отдельной модели, характерной для лекции, отметим анафору в синтаксическом целом, состоящем из серии лекторских вопросов или производных от них относительных утверждений:

– **Что** есть самое главное, чего так искал, чего так добивался Ван Гог в своей живописи? **Что** было главным, **что** выплавляли его огненные печи? **Чем** отличается он от художников не только своего времени, но и вообще от всех художников? (ПВ)

– Навсегда тайной останется, **почему** Лев Николаевич Толстой был отлучен от Церкви сами Иоаном Кронштадтским, а не каким-то неучем. **Почему** Моцарт был похоронен в братской могиле, имея покровителей и богатых меценатов. **Почему** Андрей Платонов – лучший, единственно гениальный советский писатель (это современникам было хорошо известно) подметал, будучи дворником, именно тот двор, где располагался Литинститут (ПВ).

В данных иллюстрациях представлены основные вопросы научного поиска: о сути изучаемого явления и о его причинах. Оба они в лекциях привлекает внимание аудитории, подталкивают слушателей к совместному размышлению, вызывают их познавательный интерес. Контактная анафора с повторяющимся элементом – вопросительным словом объединяет ряд вопросов в один блок, направленный на формирование познавательной ситуации (обычно серии вопросов располагаются в начальной части целого текста или открывают собой объемную компо-

зиционную часть в его составе).

Более редким способом создания экспрессивности является использование фигур с прямыми сигналами эмоциональной оценки:

– *Какая это была трагедия, какая это была великая трагедия!* (ПВ)

– *Невозможно понять, каким образом вообще художник смог это изобразить, какой внутренний накал, какой гений, какую неповторимую индивидуальность надо иметь для того, чтобы создать этот язык, не имея ни школы, ни учителей* (ПВ).

Использование определительного местоимения *какой* для обозначения оценки качества, удивления, восхищения и др. чувств [ТСРЯ: 316] обладает самостоятельной значимостью и, безусловно, делает анафору экспрессивной. Эффект экспрессивности подчеркивается контактностью компонентов анафоры. Имеет значение и то, что анафора здесь совмещается с другими фигурами: синтаксическим параллелизмом, асиндетоном.

Особо следует отметить вовлечение в анафору выделительной частицы *только*. Данная частица уже по своему лексическому значению указывает на исключительность [ТСРЯ: 988], следовательно, на необычность того явления, которое вводится с ее помощью. Частица *только* даже при одиночном употреблении обладает экспрессивным потенциалом, анафорическое же ее использование усиливает этот эффект:

– *Только люди ведут себя страшно. А земля, мир, хоть и погрузились в сумерки, но все-таки сохраняют свою цельность.*

А вот теперь посмотрим на картину Пикассо. У Пикассо мы видим совершенно другую философию войны. Только Пикассо впервые выразил ее в 1937 году, после бомбардировки Герники (ПВ).

В этом фрагменте дистантная анафора создается полностью повторяющимся элементом – частицей *только*, при семантическом повторе подлежащих, ср.: *люди* – *Пикассо* (человек, один из людей). Эффект усиливается глубинным семантическим противопоставлением множества (люди, масса) и единицы (отдельный человек, художник).

Сравним этот фрагмент с публицистическим, они тождественны по технике и смысловому акценту в рамках рассматриваемой стилистической фигуры: *Только благодаря нам, уральцы, юноша сможет снова попасть в клинику, где доктора оценят его сегодняшнее состояние и, возможно, примут судьбоносное для юноши решение. Только благодаря нам Сашка снова научится улыбаться. Мы не можем отнять у него надежду, вы же понимаете* (АиФ, 22. 10. 2014). Здесь выразительность приема воспринимается за счет положительной оценочности слов *судьбоносное решение, улыбаться, надежда* и остаточной оценочности предлога *благодаря*. Открытая оценочность является ведущей чертой публицистического дискурса [Солганик 2005: 13–30], и в этом отношении учебно-научный текст сближается с публицистическим, но отличия есть. В научном тексте позитивной оценке подвергается объект научного внимания. Лектор постоянно повышает его значимость в глазах аудитории.

В лекционном творчестве П. Волковой применяется сочетание разных стилистических фигур. Приведем образец мастерского применения трех фигур в рамках анафорического фрагмента:

Ренуар – художник радостный <...> Его тяжело читать, хотя он достаточно несложен. Его приятно смотреть, хотя он достаточно сложен (ПВ).

В данном фрагменте анафора составляет особенность фигуры синтаксического параллелизма. Помимо местоименного единоначатия, в нем используются антитеза, опирающаяся на три пары контекстных противопоставлений: *тяжело / приятно* (аналоги в языковой системе: *трудно / легко*), *сложен / несложен*, *читать / смотреть*. Наиболее важна последняя из них (самой сильной в информационном отношении является конечная позиция высказывания). Кроме того, повтор грамматической основы главных предложений (повторяются сложноподчиненные предложения) усилен за счет модальной семантики зависимых от глагола слов, а именно позитивной оценочности лексем *тяжело* и *приятно*. *Тяжелый* – это «трудный, требующий больших усилий» [ТСРЯ:1012], а *приятный* – «доставляющий удовольствие» [ТСРЯ:745]. Использование переносного значения слова

тяжелый и персональная направленность этих характеристик на человека способствуют выразительности данной пары контекстных антонимов. При такой фигуральной нагруженности, цитированный фрагмент характеризуется легкостью, он строится на коротких предложениях, смысловые отношения которых воспринимаются без дополнительных усилий.

Большое количество анафор и других стилистических фигур в лекциях П. Волковой сближает ее тексты с художественной прозой, однако каждое из специальных средств выразительности не является самоцелью. Каждое из них подчинено задачам учебно-научной речи.

Субжанр публичной лекции демонстрирует сходную картину. Контактная многочленная анафора создает экспрессивное впечатление, которое отчасти снижается за счет того, что лексическое наполнение фигуры носит книжный характер:

*– В разных краях к событиям прикладывают собственную, выстраданную шкалу оценок <...>. И таких разных шкал в мире если не множество, то во всяком случае несколько: **шкала** для ближних событий и **шкала** для дальних; **шкала** старых обществ и **шкала** молодых; **шкала** благополучных и **шкала** неблагополучных (АС).*

Впечатление усиливается в случае наложения стилистических фигур и скопления нескольких однотипных приемов. Например, на повторении начального вопросительного слова в составе серии риторических вопросов (в сочетании с синтаксическим параллелизмом) организуется проблемная ситуация центрального фрагмента лекции А.И. Солженицына:

*– Но **кто** же и как совместит эти шкалы? **Кто** создаст человечеству единую систему отсчета <...>? **Кто** прояснит человечеству, что <...>? **Кто** сумел бы перенести такое понимание <...>? **Кто** сумел бы косному упрямому человечеству внушить чужие дальние горе и радость <...>? (АС).*

Экспрессивизация приема наблюдается и при наложении речевых приемов анафоры и диалогизации:

– *Не будем попира́ть права художника выражать исключительно собственные переживания и самонаблюдения <...> Не будем требовать от художника, – но укорить, но попросить, но позвать и поманить дозволено будет нам (АС).*

В этом высказывании реализована анафора с повторением *мы*-приема (*не будем*), а также включенная контактная анафора с троекратным повторением противительного союза *но*, усиливающая противопоставление понятия «требовать» более мягким способам воздействия (укорять, просить, позвать, поманить).

Наложение фигур создает явственный экспрессивный эффект. Особенно выразительно объединение анафоры с антитезой, создающее подчеркнутое противопоставление:

– *Как то маленькое зеркальце сказок: в него глянешь и увидишь – не себя, – увидишь на миг Недоступное (АС);*

– *Эти тени смущают меня постоянно, смущают они меня и сегодня (ИБ).*

Рассмотрев основные особенности экспрессивной анафоры в жанре лекции, еще раз отметим ее второстепенную роль, а также наличие ряда жанровых ограничений, которые сводятся к следующему.

Анафора в лекции строится на тематически значимом книжном лексическом материале; анафора, как правило, связана с дидактической задачей лектора. То и другое ослабляет экспрессивный эффект анафоры, хотя и не снимает его полностью.

Наличие эффекта усиленного воздействия обусловлено контактными расположением компонентов, дублирующим характером развивающих компонентов анафорической структуры, увеличением количества компонентов такой структуры, сочетанием нескольких стилистических фигур в одном контексте. Самым сильным в экспрессивном отношении является структурный тип контактной анафоры с небольшим объемом компонентов.

Тексты лекций имеют сходство с публицистическими материалами в области использования стилистических фигур. Однако наши наблюдения показывают,

что функция фигуры в значительной степени зависит от семантики повторяющихся единиц, а также от семантики слов, обеспечивающих развивающие компоненты фигуры. Для жанра лекции характерно оформление анафоры на нейтральном и книжном лексическом материале, что позволяет фиксировать использование синтаксического прима выразительности для прагматической обработки объективно-логического содержания текста.

2.3. Асиндетон в жанре лекции

Асиндетон (< греч. *asyndeton* – 'несвязанное') – это «стилистический прием, при котором отсутствуют (опущены) союзы, соединяющие во фразах слова и предложения, вследствие чего речь приобретает большую сжатость, компактность» [Квятковский 1966: 60]. Данная фигура, как и другие, возникает для решения стилистической задачи [Сковородников 2003: 84]: союзы в сочинительных синтаксических конструкциях опускаются преднамеренно, в целях достижения экспрессивного эффекта [Хазагеров, Ширина 1999]. Об опущении союзов можно говорить только при том условии, что в кодифицированном литературном языке имеются соотносительные сочинительные конструкции с союзами, которые признаются в качестве нейтральной. Асиндетон входит в группу фигур убавления на том основании, что реализация фигуры представляет собой сокращенный, редуцированный вариант нейтрального высказывания [Копнина 2009: 375].

Термин *асиндетон* имеет синонимы – *бессоюзие*, а также менее употребительные *диалелуменон*, *диссолюция*, *брахилогия* [Хазагеров, Ширина 1999: 212]. Данное явление называют также перечислением, *перечислительным рядом*. Выбирая термин из первых двух, предпочитаем заимствование *асиндетон*, поскольку русский аналог *бессоюзие* неточен: не всякое отсутствие союзов предполагает стилистический эффект и является стилистической фигурой. Кроме того, имеет значение количество повторяющихся в ряду единиц. Н. И. Формановская пишет: «Две однородно построенные части сами по себе еще не образуют фигуры, если нет добавочных экспрессивных признаков – повтора, параллелизма. Однако до-

бавление уже третьей части актуализирует повтор и создает ощущение большей гармонии ритмомелодической и архитектурной» [Формановская 1978: 192].

Асиндетон обладает различными структурными модификациями, однако варианты фигуры обладают и семантической общностью: асиндетон как перечислительный ряд чаще всего передает идею множества, скопления, совокупности. Особый случай выразительного бессоюзия связан с бинарными бессоюзными синтаксическими конструкциями, в которых подчеркивается значение сопоставления или противопоставления [Сковородников 2012: 69]. По причине отсутствия в текстах рассмотренных нами лекций бинарный асиндетон в диссертации не рассматривается.

Наш материал показал количественное разнообразие единиц асиндетона: от трех до одиннадцати в составе одного приема. Чаще всего количество единиц равно четырем или пяти. Экспрессия данного речевого приема усиливается по мере увеличения количества соединяемых членов [Ашимова 2012: 18]:

– В Риме строили инсулы (муниципальное жилье для безработных и малообеспеченных граждан), храмы, дома и дворцы, бани, мосты, дороги, рынки, амфитеатры, библиотеки, триумфальные арки и форумы (ПВ).

В этом предложении 11 однородных дополнений, одно из которых сопровождается приложением, и этот длинный перечислительный ряд без союзов хорошо передает как разнообразие объектов строительства, так и общий масштаб строительства в Древнем Риме.

Отдельного замечания требует соотношение трехзвенного асиндетона и градации. Считаем возможным применять термин *асиндетон* к перечислительным рядам, члены которых не выстроены в последовательность по принципу нарастания или убывания «семантической и/или эмоциональной значимости» [Щербаков 2012: 113], что является основным свойством градации. Для сравнения приводим два образца в тексте одного лектора: в первом из них содержится пример градации, во втором – трехзвенного асиндетона: (1) *С другой стороны, про него (новое слово. – Я.Ц.) писали, что оно неудобное для русского слуха, малопо-*

нятное, чужеземное, заморское, холодное, дурацкое, рыхлое. Его не любят, терпеть не могут, ненавидят (ИВ); (2) А ценности – это нормы, которым люди хотят следовать. Это идеал, образец, эталон, к которому мы стремимся. Ценности – это то, к чему человек тянется и хочет им обладать (ИВ).

Компонентами асиндетона могут быть не только отдельные слова, но и неоднословные речевые образования, в том числе предикативные единицы:

– *Политическую жизнь, напористую публицистику, программу социальной жизни, философскую систему можно по видимости построить гладко, стройно и на ошибке, и на лжи* (АС);

– *Торговля – это значит везут товары, взимаются пошлины, товары продаются, появляется прибавочный продукт, можно развивать культуру и строить. Именно это в Аравии и делали* (МП);

– *Самый лучший пример – это Пальмира, это тоже один из аравийских городов. Этот город стоял на торговом пути, который вел из Месопотамии в Сирию, контролировал место, где кончалась пустынная дорога и начиналась мощеная римская дорога, процветал благодаря оазисной торговле. Он явился одним из очагов, где родилась арабская цивилизация, там правили арабские племена* (МП).

Асиндетон может строиться на предварительном обобщении и без него. В первом случае единицы асиндетической структуры имеют словесный показатель обобщенного содержания (выделен ниже жирным шрифтом), которое и раскрывается с помощью перечисления:

– *Мы смотримся в Рим, как в зеркало. В его потемневшей, растрескавшейся поверхности мы узнаём себя: лица, привычки, карьеризм, тщеславие, шикарность, игру со смертью и с жизнью* (ПВ);

– *Гофман говорит, что в моде может быть всё что угодно. Вот это мне сразу понравилось: значит, и язык. Это могут быть модные вещи, идеи, слова, художественные произведения* (ИВ).

Структурным антиподом асиндетона является *полисиндетон*, или *многосоюзие* [Джаубаева 2008]. Этот прием полностью связан с передачей идеи усиления, т.е. с воздействием сугубо экспрессивного характера:

– *В этом мифе всё значительно: и путь инициации через священное копьё, и древо познания, и обретение священных рун письменной речи* (ПВ);

– *Их всех всегда жалко. И боярыню Морозову, и луну, которая на черном небе торчит одна, одинокая, и все это лунным светом освещает, и березу, которая клонится* (ПВ).

Полисиндетон встречается в текстах лекций очень редко, он отмечен в лекционном творчестве отдельных авторов, в отличие от асиндетона, который входит в число самых распространенных приемов речевого воздействия и является рядовым в текстовой деятельности лектора.

В данном разделе диссертации ставим задачу рассмотрения конкретных функций асиндетона в жанре лекции. В обобщенном виде, как и раньше, ориентируемся на общепринятую в лингвистике дихотомию понятий логической и экспрессивной (воздействующей) функции, но картина варьирования каждой функции должна определяться с учетом лексико-семантического фактора, действующего в текстах лекций. Под наблюдение попадает зависимость функционально-текстового смысла стилистической фигуры от лексико-семантических особенностей ее языковых составляющих.

2.3.1. Логическая функция асиндетона

Наиболее распространенная логическая функция асиндетона состоит в описании предмета или явления с помощью перечисления его отдельных составляющих, характерных свойств, частных проявлений. Вторая типичная логическая реализация фигуры связана с соотношением понятия вида и рода: асиндетон состоит из видовых номинаций, которые в совокупности формируют представление о роде представляемого объекта. В том и другом случае асиндетон разбивает какое-

либо реальное явление или мыслительный конструкт на его составляющие или совокупную характеристику – на конкретные признаки и предлагает адресату такую многокомпонентную структуру (обычно в сопровождении обобщающей номинации или названия объекта характеристики).

С помощью перечисления отдельных составляющих автор собирает фрагменты для общего и цельного видения, представляет целое мозаичным способом:

– *В Аравии большое разнообразие ландшафтов. Это горы, каменные поля, лавовые поля, песчаная пустыня и оазисы* (МП);

– *Здесь Риму не было равных. Вода фонтанов, водоснабжение города, нимферии, бани, термы. Рим был городом цветов, даже на подоконниках инсул росли фиалки* (ПВ).

В обоих случаях перед нами непрерывный асиндетон с обобщающим вводом: Аравия; Рим. В первом контексте использовано обобщенная формула *разнообразие ландшафтов*, а затем идея разнообразия конкретизируется. Во втором контексте предварительно говорится об обеспеченности Рима водой, и все лексические единицы асиндетического ряда имеют в своем составе сему «вода».

Данная семантическая модификация фигуры может применяться и к одушевленным предметам, см. непрерывный асиндетон без обобщающего ввода, построенный на обозначениях лица по профессии:

– *Историков, археологов, правоведов, государственныхников, писателей, поэтов* интересовала римская история (ПВ).

В описательных иллюстративных фрагментах лекции асиндетон, как правило, опирается на использование конкретно-предметной лексики:

– *Время превращает бытовые предметы в сокровища искусства. Взять хотя бы римские изделия из стекла, бытовую бронзу, кастрюли, светильники, жаровни. Что удивляет более всего, трудно сказать* (ПВ) – конкретизируется понятие «бытовые предметы»;

– *Но, как мы знаем, Рим все же не погиб, он всегда жил своей жизнью, несмотря на несметные испытания, выпавшие на его долю. Варварские набеги, пожары, междоусобицы, интриги. Он оставался католиче-*

ской столицей и мифом древней истории (ПВ) – конкретизируется семантика понятия «испытание».

Текстовые фрагменты с асиндетоном и экспликацией его общей идеи строятся либо дедуктивно: от общего к частному (модель с обобщающей препозицией), либо индуктивно: от частного (перечислительного ряда) к общему, что формирует модель с обобщающей постпозицией, ср. два микротекста (выделены обобщающие компоненты):

– *История изделий из фарфора – во многом история Китая. Вазы, чашечки, миски, скульптурные фигурки одноцветно-голубые и зеленые, с тонкими прожилками кракелюр от специального обжига* (ПВ);

– *Чашы, кувшины, светильники, поильники, тарелки, тара для хранения продуктов, погребальные урны. Предметы домашнего обихода и таинственных обрядов были творением рук горшечников, гончаров-керамистов Эллады* (ПВ).

Дедуктивное построение встречается гораздо чаще, поскольку соответствует обобщенности как конструктивному принципу научной речи.

Иллюстрирование на базе асиндетона важно для глубокого освоения аудиторией важных по замыслу лектора понятий. Попутно асиндетон способствует реализации дидактической задачи лектора. Известно, что устная интеллектуально сложная речь трудна для восприятия. Антиномия кода и текста действует следующим образом: для автора удобен длинный код и короткий текст; для адресата – короткий код и длинный текст. Текст лекции не может быть исключительно рациональным: его адресат, особенно при устной реализации лекции, не будет успевать за мыслью лектора. Асиндетон как прием конкретизации удлинняет текст и тем самым дает адресату отдых от рационального напряжения, облегчает его восприятие: Вероятно, поэтому в некоторых однородных рядах перечисляются общеизвестные параметры, без которых, строго логически, можно было бы обойтись:

– *Все его истории о том, что есть Единый Бог, а вся история, предшествующая Корану, это история о том, как Бог дарит людям добро, а*

*они это добро не ценят, они обуяны гордыней. Тогда им дается **первое** предупреждение, **второе, третье, последнее**, а потом их наказывают (МП);*

*– Земля имеет равные ориентиры по четырем сторонам света: **север, юг, запад, восток**. Четыре времени суток: **ночь, утро, день, вечер** (ПВ);*

*– Анализ краски, оставшейся в самых старых по времени чанах для крашения, указывает на цвета: **черный, синий, красный, желтый, зеленый** (ПВ).*

Итак, асиндетон незаменим, когда лектору нужно создать конкретное представление об объекте своих наблюдений или рассуждений. Но научная речь далеко не всегда имеет дело с реалиями, и прием асиндетона не замыкается на задачах изобразительного иллюстрирования.

Бессоюзные перечислительные ряды могут строиться и на базе абстрактной лексики, в том числе общенаучного и терминологического характера. Такие реализации фигуры осуществляются не в иллюстративном, а в объяснительном субтексте лекции:

*– Доводом служит не только слово, но и то, что стоит за словом: **возможное действие, событие, факт, дело** (ТХ);*

*– **Публицист (убеждающий), власти, общественное мнение (убеждаемые), спекуляция, коррупция, бюрократизм** – объекты отвержения, **отдельные люди, чиновники, их конкретные действия** – источник отвержения (ТХ);*

*– Кризис риторики начинается вместе с **Возрождением, с воскрешением судебного и парламентского, с появлением торгового красноречия, полемической заостренностью академического, с возникновением «моды» на яростную письменную полемику (например, между Лютером и Эразмом Роттердамским)** (ТХ);*

*– Существуют также некоторые диаграмматические фигуры, сочетающие прибавление с убавлением (например, **зевгма**), прибавление с перестановкой (например, **простой хиазм**), убавление с размещением (апо-*

сиопеза) (ТХ);

– Анафора фиксирует внимание **на условии, причине, предпосылке, начале**. Эпифора – **на следствии, результате, итоге, конце** (ТХ);

– Мы – ее (Древней Греции. – Я.Ц.) производное через **алфавит, искусство, философию, театр** (ПВ);

– **Политическую речь, напористую публицистику, программу социальной жизни, философскую систему можно по видимости построить гладко, стройно и на ошибке, и на лжи** (АС).

Вопрос о том, являются ли данные выше обороты стилистической фигурой, особенно когда количество членов перечислительного ряда сравнительно невелико (3–4), остается спорным, но нельзя отрицать, что с их помощью лектором осуществляется дифференциация понятий и сопоставление родовых и видовых понятий, а это уже прагматическая обработка понятийного поля лекции. Кроме того, выполняя информативную функцию, логический асиндетон представленного типа выполняет и дидактическую роль: покомпонентное представление рационального целого в сочетании с компактной номинацией этого целого создает факт смыслового повтора, что очень важно для усвоения понятий и понимания их соотношения.

Фрагменты с логической конкретизацией общего понятия характеризуются позиционной закрепленностью: они располагаются либо в постпозиции (1) по отношению к обобщающей номинации (ниже в иллюстрациях выделена прямым шрифтом), либо, реже, в постпозиции к ней (2). Возможна конкретизация в рамках обобщающего компонента (3):

(1) – **Итак, главная задача** этого направления – **сохранение речевой культуры, речевых образцов, речевых традиций письма, говорения, жанровых традиций, традиций взаимодействия с адресатом** и так далее (НК);

(1) – **Вот это, ребята, обязательно, очень прошу. Культура речи и стилистика. Здесь всё: литература, словари, задания контрольных и самостоятельных работ** (НК);

(1) – *Теперь мы сделаем такое критическое замечание. Данное направление технологически разработано по отношению к письменному тексту. Всё, что сделал Дитмар Эльяшевич Розенталь, касается **газеты, журнала, книги** (НК);*

(2) – *Значит, я сначала текст критикую, потом я его правлю, совершенствую так, как это нужно в соответствии с качествами речи. Итак, практическая работа: **критика, правка, редактирование текста**. Традиционно в границах практической стилистики (НК);*

(2) – *Раскопки показали, что там стояли замечательные дома с фресками (примерно в римское время), **были дворцы, были водоемы, были сады**. В общем, это производило громадное впечатление, мощный торговый город мощного царства, которое претендовало на контроль над всеми племенами Аравии вокруг (МП);*

(3) – *В числе наиболее распространенных диаграмматических фигур прибавления, изображающих **множественность, многообразие предметов и явлений, длительность, повторяемость и интенсивность действий**, первое место принадлежит геминации (ТХ).*

Таким образом, текстовая функция асиндетона в логической области концентрируется на идее дифференциации объекта описания. При этом асиндетон в лекции строится и на базе конкретно-предметной лексики, и на базе лексики научного содержания, в том числе терминологической. С помощью данной стилистической фигуры родовое понятие подается через его видовой состав, целое – через совокупность частей, общая характеристика объекта – через частные. Это означает, что асиндетон участвует в вербализации процессов анализа и синтеза, основных для научной деятельности и воспроизводимых в жанре лекции.

В составе лекции на базе асиндетона производится также повторное представление логической информации в сокращенном виде – списком. Это важно в дидактическом отношении. Компоненты асиндетона «собирают» большие по объему фрагменты информационного субтекста в целостное и, по сравнению с объединяемым фрагментом, краткое высказывание.

2.3.2. Экспрессивная функция асиндетона

Выразительный эффект асиндетона зависит от семантики и грамматического статуса составляющих его лексических единиц. В зависимости от этого с помощью существительных может образно фиксироваться статичное состояние предметов, глагольный асиндетон передает динамичную смену событий, ряд слов качественной семантики – характеристику явления. В качестве источников экспрессивности будем рассматривать два крупных класса: лексико-грамматический класс конкретно-предметной лексики, который характеризуется свойством первичной образности, и стилистический класс эмоционально-оценочной лексики.

Предварительно приходится сделать оговорку, касающуюся представленности анализируемого явления в нашем материале. Экспрессивная функция асиндетона реализуется гораздо реже, чем логическая, и отмечена не во всех текстах лекций, поэтому анализ материала сдвигается в более ограниченную область, которая зависит от научного направления и творческой индивидуальности лектора. В нашем материале реализация данной функции чаще всего наблюдается в учебных лекциях по искусствоведению авторства П. Волковой и в субжанре публичных лекций.

При использовании конкретно-предметной лексики в многочленных перечислительных рядах возникает образная экспрессивность, наглядность:

– *В цветах лилий, простых петуний, резеды, подорожников, трав и роз мы узнаем поляну Примаверы-Весны из картины Сандро Боттичелли (ПВ);*

– *Китайцы уже тогда, в XIII–XII веках до н.э., писали тушью и бамбуковыми кисточками, а ели не косулю на вертеле, но всё что **растет, цветет, летает, плещется, ползает и копошится** (ПВ);*

– *... во времена эллинистические, когда зритель и его требования стали изменяться, в театрах давали «эстраду» и «цирк»: **модных плясун, куплетистов, мимов, фокусников, борцов** (ПВ);*

Особенно большим потенциалом обладают прилагательные характеристики:

– *С виду он был красив и в любом возрасте сохранял привлекательность, хотя и не старался прихорашиваться... Глаза у него были светлые, он любил, чтобы в них чудилась некая божественная сила, и бывал доволен, когда под его пристальным взором собеседник опускал глаза, словно он – сияние солнца. **Зубы у него были редкие, мелкие, неровные, волосы – рыжеватые, брови – сросшиеся, уши – небольшие, нос – с горбинкой и заостренный** (ПВ).*

Здесь характеристика внешности дается путем перечисления, и каждая единица перечисления не только называется, но и характеризуется. Так формируется детализированное и в то же время логически однородное описание наблюдаемой личности. Заметим, что все использованные прилагательные относятся к зрительно воспринимаемым признакам.

Любые элементы повествовательности усиливают выразительность асиндетона:

– *И там появляется сюжет о живой воде: путешественники, ищущие живую воду, устраиваются на берегу и их припас – соленая рыба – вдруг оживает. На нее попадает вода, которая плещется рядом, и **рыба оживает, начинает ползти, трепыхаться** (МП).*

В таких реализациях фигуры выявляется присущая всей конкретно-предметной лексике «первичная образность», состоящая в том, что за каждым предметным словом стоит представление об обозначаемой реалии. Когда они собраны в ряд из трех, четырех, пяти, шести единиц, на базе идеи множества образуется общее представление. На фоне свойственной научной речи обобщенности и отвлеченности конкретно-предметный по лексическому составу асиндетон является приемом создания выразительности, которая проявляется на фоне абстрактной книжной лексики, ср. ниже: *пляски, пьяными, шутка, маска и возникшие, статус, общественный:*

– *Теперь народные мистерии, возникшие давным-давно с шествиями и «песнями козлов», плясками сатиров, пьяными менадами, непристойными шутками, подвязанными масками, хвостами и фаллосами, обрели иной статус и общественную поддержку (ПВ).*

Образная разновидность данной стилистической фигуры используется почти исключительно в иллюстративных фрагментах лекции, причем в области тех гуманитарных наук, которые имеют дело с объективными реалиями действительности или артефактами. Искусствоведение как научное направление дает лектору богатые возможности для образной характеристики живописного произведения, скульптуры, архитектурного сооружения, взятых по отдельности или в совокупности. Другие области гуманитарного знания имеют гораздо меньше таких возможностей. В нашем материале образный асиндетон в лекциях по языкознанию и риторике не отмечен.

Другой источник выразительности асиндетона – экспрессивная лексика, т.е. слова, имеющие семы эмотивности, оценочности, интенсивности (языковые или контекстные).

Наблюдения над лекционным творчеством Паолы Волковой показывают, насколько значим в ее текстах прием асиндетона и как он влияет на создание психологического окружения собственно интеллектуальной информации. На материале текста лекции «Viva Roma!» проследим, насколько вариативно экспрессивное впечатление, создаваемое данным приемом.

С помощью асиндетона в той части лекции, которая связана с характеристикой величия Рима и, далее, объяснением причин его падения, дается описание достижений Древнего Рима:

– *Мы не говорим об архитектуре как уровне строительства. Риму ведомы были все виды и типы гражданской архитектуры, которые востребованы сегодня, в начале XXI века. (1) Дороги, храмы, многоэтажные дома, деловые сооружения, мосты, символично-архитектурные знаки государственности, индустрия развлечений. (2) Мелкий и средний бизнес для изготовления стекла, косметики, украшений, предметов роскоши,*

большие заводы бетона и всяких государственных заказов. И что же? Это мощная держава, отлично налаженный гражданским законодательством и дисциплиной механизм рухнул (ПВ).

Созданные лектором многочленные ряды состоят из единиц обобщенного характера: конкретно-предметные существительные даны во множественном числе, в состав перечислительного ряда включены книжные единицы с обобщенным значением (*государственность, индустрия* и др.). Налицо логическая функция асиндетона, о которой шла речь выше: факт конкретизации понятия «виды и типы гражданской архитектуры», которое дано в препозиции. Тем не менее, эта функция осложнена выразительным компонентом, поскольку в составе перечисления много слов конкретно-предметного значения (*дороги, храмы, дома, мосты стекло, косметика, украшения, бетон*), а за ней в сознании человека всегда стоит представление об обозначаемом классе явлений. Кроме того, в данном ряду выявляется потенциальная оценочность данных слов, связанная со знанием того, что созидание позитивно. За счет этого, а также длины асиндетических рядов создается экспрессивный эффект, хотя и незначительный.

Ведущая тенденция состоит в том, что экспрессивное употребление анализируемой стилистической фигуры получает оценочное усиление. Экспрессивный асиндетон связан с оценочной семантикой его компонентов и усилением субъективно-модальных смыслов за счет повторения однотипных оценочных сем.

– Небрежение к природе, перенос рек, вырубка лесов, необдуманное насилие над ней приводит к необратимым последствиям (ПВ).

В этом текстовом фрагменте все лексические элементы асиндетона имеют отрицательную оценку. Три слова в составе фигуры характеризуются открытой и ярко выраженной негативной оценочностью: *небрежение, необдуманное, насилие..* *Небрежение* обозначает «пренебрежение, отсутствие заботливого отношения к кому-чему-н.» [ТСРЯ: 503]; *необдуманный* – «осуществляемый без обдумывания, опрометчивый» [там же: 512]; *насилие* – «принудительное воздействие на кого-н., нарушение личной неприкосновенности» [там же: 494]. Эти слова расположены по краям перечислительного ряда. В таком контексте и слова *перенос (рек)*,

вырубка (лесов) в середине ряда тоже получают отрицательную коннотацию. Словарные значения этих слов не экспрессивны: *перенос* – отглагольное существительное, от *перенести* «поместить в другое место» [там же: 630]; *вырубка* – от глагола *вырубить* «свести (деревья, лес) рубкой, валкой» [там же: 135]. Однако в социальном плане за словосочетаниями на базе данных слов стоят масштабные и опасные для природы изменения. Это знание, как и оценочное окружение названных слов влияет на семантический состав фигуры в целом. Таким образом, в состав фигуры входит целый ряд единиц с языковыми и приобретенными в контексте отрицательно-оценочными семами. К тому же в данном предложении, уже в постпозиции к асиндетону, использовано еще одно выражение того же класса оценки: ***необратимые последствия***. Следствием нагнетания однотипных оценочных смыслов является усиление интенсивности оценки. Данный асиндетон, безусловно, является носителем экспрессивности.

Приступая к осмыслению причин поражения Рима, лектор выстраивает перечислительный ряд, сформированный по принципу нагнетания отрицательных оценок. Ключ к его субъективно-модальному содержанию содержится в начальной части фрагмента (*распушенность и жестокость тиранов и народа*):

– *Никто и никогда не отрицал распушенности и жестокости тиранов и народа, особенно солдат. А Рим – государство солдат. **Жестокие кровавые зрелища, гладиаторские бои, травля хищниками.** Имена императоров – Нерон, Калигула – стали нарицательными понятиями злобы в сочетании с извращенностью природы человека (ПВ).*

В трехзвенном асиндетоне применяется та же комбинация единиц, о которой говорилось выше: лексические единицы с языковыми оценочными семами (*жестокие, кровавые, травля*) окружают неоднозначное в оценочном плане словосочетание *гладиаторские бои* и «заражают» его отрицательной оценочностью. Налицо нагнетание отрицательной оценочности и доминирование экспрессивной функции приема.

Показательно, что при постановке проблемного вопроса лектор снова обращается к экспрессивным асиндетонам, противопоставляя позитивную оценку объ-

екта (Рима) отрицательной. Прием контекстного «наведения оценочности» отмечается и здесь: словосочетание *огромное пространство* между вводящими единицами *рухнуть, гибель* и последующими членами асиндетического ряда актуализирует свой отрицательно-оценочный потенциал:

– *И вот вопрос: как же рухнула могучая, связанная дорогами, акведуками, почтой, сенатом, армией громада? Из всех дохристианских цивилизаций гибель именно этого нашего зеркала более всего волнует умы не только историков. Огромное пространство, ослабление державной мощи, нашествие варваров, отсутствие единой идеологии, сдавшейся новой религии христиан* (ПВ).

Иногда асиндетон имеет более сложное соотношение со своим препозитивным вводом:

Мы – ее (Древней Греции – Я.Ц.) производное через алфавит, искусство, философию, театр. А вместе с тем – где она? Руины, фрагменты текстов, обрывки сведений (ПВ).

В данном фрагменте нет открытого оценочного ввода, вместо него использована реплика – первая часть вопросно-ответной конструкции. Ответная часть дана со значительным сокращением полной формы реплики-реакции (фигура эллипсиса). Перечислительный ряд представляет собой эллипсис полной ответной реплики, недостающую часть которой можно реконструировать: [Её нет. Остались (сохранились) только] *руины, фрагменты текстов, обрывки сведений*. Конструкция в целом при помощи фигуры асиндетона передает сожаление говорящего.

Разобранный образец демонстрирует сочетаемость двух фигур: асиндетона и эллипсиса. Сочетание фигур всегда приводит к усилению выразительности. Рассмотрим объединение асиндетона и антитезы.

Антитеза может служить подчиненной фигурой, вписанной в состав асиндетона:

– *Лица на римских портретах родственны нам, узнаваемы, зеркальны и доблестям и болезням, прекрасны и омерзительны.*

Две пары контекстных антонимов различны по своей синтаксической роли: первая образует зависимый компонент одного из членов асиндетона (*зеркальны [чему?] и доблестям и болезням*). Вторая пара образует самостоятельное звено асиндетона, поясняющее предыдущее противопоставление. Антитезы придают сформированному оксюмору свойство полноты признака обозначаемого объекта (в данном случае лиц на портретах).

В некоторых случаях оценочные признаки не выражены явно:

– *Котурны, строгость драпировок, ярких одежд, маска, элементы декораций возводят действие в степень «надбытовую», точнее, мифологическую. Зритель воистину не только свидетель, но и участник высокой трагедии* (ПВ).

Перечисление атрибутов греческого театрального спектакля фактологично, конкретно, но воздействующий эффект данного высказывания основывается не только на конкретике. Он поддерживается однотипной стилистической окраской нескольких единиц контекста: *воистину, возводит, высокая трагедия*. Эта коннотативная лексика с эмотивными семами высокого стилистического регистра и книжной стилевой окраской, она соответствует пониманию театра как высокого искусства и оказывает влияние на восприятие всего фрагмента.

Экспрессивный асиндетон в лекции – это редкое украшение, использование которого требует строгой дозировки. Эмоционально-оценочная экспрессивность в данном жанре не может выйти на первое место, потому что главным для жанра лекции является объективно-логический компонент содержания. Выразительный асиндетон используется прежде всего для характеристики объекта исследования. В плане психологического воздействия этот прием очень эффективен, поскольку делает текст неоднородным в плане восприятия и работает на обеспечение интереса аудитории к содержанию лекции.

Экспрессивная функция для жанра учебной лекции, как это уже говорилось, действует в ограниченном объеме. Зато обращение к субжанру публичных лекций позволяет обнаружить в них целую россыпь реализаций данной функции асиндетона.

В Нобелевских лекциях по литературе обращает на себя внимание как размер асиндетических рядов, так и степень их распространения. В тексте А. И. Солженицына отметим вариант многочленного асиндетона с постепенным нарастанием распространенности и дублированием оценочной семантики составляющих фигуру лексических единиц:

– *На эту кафедру, с которой прочитывается Нобелевская лекция, кафедру, предоставляемую далеко не всякому писателю и только раз в жизни, я поднялся не по трем-четырем примощенным ступенькам, но по сотням или даже тысячам их – неуступным, обрывистым, обмерзлым, из тьмы и холода, где было мне суждено уцелеть, а другие – может быть с большим даром, сильнее меня – погибли (АС);*

– *Так и мы, держа в руках Искусство, самоуверенно почитаем себя хозяевами его, смело его направляем, обновляем, реформируем, манифестируем, продаем за деньги, угождаем сильным, обращаем то для развлечения – до эстрадных песенок и ночного бара, то – затычкой или палкой, как схватишь, – для политических мимобежных нужд, для ограниченных социальных (АС);*

– *Те же старые пещерные чувства – жадность, зависть, необузданность, взаимное недоброжелательство, – на ходу принимая приличные псевдонимы вроде классовой, расовой, массовой, профсоюзной борьбы, рвут и разрывают наш мир (АС).*

В тексте Нобелевской лекции И. Бродского применяются разнообразные варианты асиндетона, в том числе и отмеченный выше:

– *Но это у него, как правило, заемное: от среды, от общественного устройства, от занятий философией в нежном возрасте. Ничто не убеждает художника более в случайности средств, которыми он пользуется для достижения той или иной – пусть даже и постоянной – цели, нежели самый творческий процесс, процесс сочинительства (ИБ);*

Писатель использует также трехзвенный асиндетон, напоминающий градацию:

– *Язык и, думается, литература – вещи более древние, неизбежные, долговечные, чем любая форма общественной организации), предпринима- тельства, оно вольно или невольно поощряет в человеке именно его **ощуще- ние индивидуальности, уникальности, отдельности** – превращая его из общественного животного в личность.*

И. Бродский применяет и непрерывный (см. выше), и прерывный асиндетон:

– *Одна из заслуг литературы и состоит в том, что она помогает че- ловеку **уточнить** время его существования, **отличить** себя в толпе как предшественников, так и себе подобных, **избежать** тавтологии, то есть участи, известной иначе под почетным названием "жертвы истории" (ИБ).*

Иногда он совмещает асиндетон с другими фигурами, обычно анафорой и синтаксическим параллелизмом:

– *Перемещение это, в свою очередь, как всякое перемещение, оборачивается бегством от общего знаменателя, от попытки навязать знаме- нателя этого черту, не поднимавшуюся ранее выше пояса, **нашему сердцу, нашему сознанию, нашему воображению**; Бегство это – бегство в сто- рону необщего выражения лица, в сторону числителя, в сторону лично- сти, в сторону частности (ИБ);*

– *Грамотный-то, образованный-то человек вполне может, тот или иной политический трактат прочтя, убить себе подобного и даже испы- тать при этом восторг убеждения. **Ленин был грамотен, Сталин был грамотен, Гитлер тоже; Мао Цзедун**, так тот даже стихи писал; список их жертв, тем не менее, далеко превышает список ими прочитанного (ИБ).*

Таким образом, субжанры лекции значительно различаются по реализации экспрессивной функции стилистически фигур. Ситуация публичного общения открывает лектору гораздо больше возможностей в этом плане.

Обобщая описание данного приема, отметим, что асиндетон в любом случае создает многогранное представление об объекте внимания лектора. Данная стили-

стическая фигура, как и анафора, способна выполнять и логическую, и экспрессивную функцию. В прагматическом аспекте важно, что любая функционально-смысловая разновидность асиндетона выводит восприятие адресата из автоматического режима. При описании объекта научного внимания асиндетон побуждает слушателя вникать в логические соотношения, интересующие лектора, а также реагировать на выразительность оформления мысли. Кроме того, можно предположить, что свободное владение данным приемом повышает авторитет лектора, ведь таким образом он демонстрирует детализированное знание своего предмета.

Отметим и дидактическое значение данного приема, удлиняющего оформление мысли лектора, что соответствует интересам адресата и облегчает восприятие высказывания лектора.

2.4. Парцелляция в жанре лекции

Парцелляция (< лат. *particula* – 'частица') – «стилистический прием расчленения в поэтическом произведении фразы на части или даже на отдельные слова» [Квятковский 1966: 196]. Парцелляция имеет другие названия – *присоединение*, *разламывание*, *дробление*, *отчленение* [Хазагеров 1999: 252]. По определению В. П. Москвина, возводящего термин к итал. *parcella* – 'частица', это «фигура акцентирования, связанная с использованием пауз, разрывающих фразу» [Москвин 2006: 230]. В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» термин *парцелляция* возводится к французскому языку и понимается как «стилистический прием, состоящий в таком расчленении единой синтаксической структуры предложения, при котором она воплощается не в одной, а в нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, или фразах» [Копнина 2006: 279]. Понимание парцелляции в словаре Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой сходно с данным пониманием, это «... членение предложения, при котором содержание высказывания реализуется не в одной, а в двух или нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, следующих одна за другой после разделительной паузы» [Розенталь 2008: 310]. Близко к этому толкование понятия в словаре «Культура рус-

ской речи» [Цумарев 2003: 454–456]. М. А. Марышова пишет, что парцеллированные конструкции осуществляются в определенном речевом ритме с выделением интонационных акцентов, которые структурно и семантически обусловлены [Марышова 2012: 25]. Рабочим определением будем считать дефиницию А.Э. Цумарева: «парцелляция – это стилистический прием, заключающийся в расчленении единой синтаксической структуры – предложения – на несколько интонационно-смысловых единиц – фраз для того, чтобы усиливать изобразительность, передать авторское отношение, выделить ту или иную часть сообщения» [Цумарев 2003: 454–455].

В классификации Т.Г. Хазагерова парцелляция входит в группу фигур размещения. Парцеллированная конструкция состоит из двух интонационно обособленных отрезков – базовой структуры и парцеллята, причем парцеллятов может быть несколько, располагаются они только постпозитивно по отношению к базовой части [Хазагеров 1999: 251].

Параллельно отметим, что в китайской стилистике используется аналогичный термин, понимаемый как «стилистический прием, заключающийся в искусственном разделении целостного смысла высказывания» [唐松波, 黄建霖 1989: 428]. Приведенное определение не полностью совпадает с данными русистики, но характеристики парцелляции обладают некоторыми общими признаками.

Парцелляцию трудно отличить от смежных явлений. А. А. Кузнецова сопоставляет парцелляцию и *присоединение* как грамматическое явление, обладающее значением добавочного сообщения и собственными грамматическими показателями. При этом парцелляция «может «накладываться» на присоединительные отношения и усиливать их» [Копнина 2006: 281]. В. П. Москвин указывает на трудности разграничения парцелляции и эпифраза. «Эпифраз – фигура добавления уточняющих слов к уже законченной фразе. <...> Эпифраз отражает неподготовленность и спонтанность высказывания (что характерно для народной и разговорной речи), а потому используется для оживления книжных стилей – публицистического и художественного» [Москвин 2006: 370]. А. П. Сковородников указывает

ет на то, что «парцелляция – явление коммуникативно-функционального плана предложения (динамического аспекта), тогда как присоединение – явление статического аспекта предложения и относится к одному из типов логико-грамматических отношений, наряду с другими типами отношений (разделительных, противительных, следственных)» [Сковородников 1981: 121].

Вопрос о разграничении названных явлений остается спорным, поскольку между парцелляцией и присоединением, в том числе эпифразом, нет жестких границ. О. П. Каркошко считает, что они являются разными синтаксическими конструкциями: «парцелляция – прием экспрессивного синтаксиса, присоединение – семантический оттенок средств связи» [Каркошко 2011]. Однако Т.Г. Хазагеров и Л.С. Ширина не различают строго парцелляцию и присоединение, они трактуют парцелляцию как более широкое понятие. Главным они считают структурный признак речевого явления, а именно то, что части парцелляции объединяются в целостную структуру из интонационно обособленных отрезков, а также то, что парцеллят(ы) располагае(ю)тся после базовой части [Хазагеров, Ширина 1999: 261]. Сходной точки зрения придерживается Ю.В. Ванников, который считает, что парцелляция – это способ речевого членения единой синтаксической структуры, результатом чего являются несколько отдельных интонационно-смысловых речевых единиц [Ванников 1969: 5]. Структурный признак выдвигает на первый план и Е. И. Иванчикова, она образно характеризует основной признак парцелляции как «разрубание» синтаксически связанного текста на части и «отсечение» его части. Парцеллированная структура может быть восстановлена, «как могут быть прицеплены к паровозу вагон или вагоны, чтобы составил поезд» [Иванчикова 1968: 283].

Мы присоединяемся к тем исследователям, которые при определении парцелляции делают акцент на структурных особенностях, а не на генезисе этого явления и не на семантическом соотношении двух частей содержательно единого высказывания. Лекция реализуется в устной форме, но характеризуется обдуманностью и интеллектуальной подготовленностью авторов, поэтому спонтанные добавки к уже законченному высказыванию (явление эпифразы) должны быть ис-

ключением. Будем отталкиваться от материала, предположив, что деление полного высказывания на интонационно (в письменной речи пунктуационно) самостоятельные части можно считать парцелляцией.

В структурном отношении парцелляция представляет собой двучлен. Структурно господствующую и самостоятельную в содержательном отношении часть принято называть *базовой частью*, структурно зависимую часть называют *парцеллятом*; их может быть несколько [Цумарев 2003: 455]. Вместе эти две части образуют *парцеллированную конструкцию*. Парцелляция основана на такой передаче авторской мысли, которая имеет интонационную специфику. В интонационном отношении парцеллят обособлен. Его обособленность позволяет в книжной речи добиваться особого стилистического эффекта: сжатого и четкого выделения речевого фрагмента, на котором автор намерен сделать смысловое ударение. «Явление парцелляции отчетливо выявляет относительную независимость формально-структурного и интонационно-смыслового аспектов организации речи, асимметрию языковых и речевых (текстовых) единиц.

В качестве категории коммуникативного синтаксиса парцелляция должна рассматриваться в ряду средств смыслового членения содержания сообщения. Поскольку парцелляты всегда резко акцентированы и рематизированы, парцелляция является также средством речевой экспрессии. Облегчая восприятие распространенных и переусложненных синтаксических структур, парцелляция выступает как особый прием текстообразования. Коммуникативные и экспрессивные функции парцелляции выделяют возможности ее использования в различных стилях речи», – пишет Ю.В. Ванников [Ванников 2002: 369]. Парцеллят всегда является носителем актуальной информации [Каркошко 2011].

По отношению к базовой части парцеллят обычно занимает контактное положение. Парцеллят и базовая часть всегда разделяются в устном виде межфразовой паузой, а в письменном – точкой (изредка – другими знаками пунктуации, которыми заканчивается предложение: вопросительным, восклицательным знаками, многоточием) и характеризуются интонационной автономией. Пунктуационное разделение частей конструкции обнаруживает разрыв синтаксической конструк-

ции с общим содержанием и служит средством смыслового выделения ее парцеллированной части.

Существенно, что на стыке частей в базовой части парцеллированной конструкции или в начале парцеллята есть средства, на основе которых можно установить характер связи этих частей.

Классификация разновидностей парцелляции, использованная в данной работе, принадлежит А. П. Сковородникову. По степени семантической слитности и синтаксической самостоятельности парцеллята данная стилистическая фигура делится на три вида: сильная, средняя и слабая парцелляция [Сковородников 1981: 147].

Сильную парцелляцию образуют построения, единство которых как предложений в аспекте статического синтаксиса обуславливается обоими компонентами расчленения, потому что и базовая часть, и парцелляты в равной степени не имеют завершенности, а имеют (каждый в своем составе) показатели незавершенности [там же: 147]. Данный тип парцелляции проявляется в таких конструкциях, когда парцеллятом является необособленная словоформа или группа словоформ, обособленная словоформа, или предикативная единица или группа таких единиц. Средняя парцелляция реализуется в конструкциях, единство которых как предложений в аспекте статического синтаксиса обуславливается только одним компонентом расчленения: базовой частью или парцеллятом. Показатель синтаксической и семантической незавершенности содержит в своем составе либо базовая структура, либо парцеллят [там же: 148–149]. Различаются три разновидности такой парцелляции: 1) парцеллятом является необособленная словоформа или группа словоформ; 2) парцеллятом является обособленная словоформа или группа; 3) парцеллят реализуется предикативной единицей. Слабая парцелляция осуществляется расчленением сложного бессоюзного предложения. В таких парцеллированных конструкциях показатели синтаксической связи частей не являются специфическими, они принадлежат и сверхфразовому уровню [там же: 149–150].

При анализе нашего материала будем обращать внимание прежде всего на семантическую неполноту заключающего смысловый фрагмент предложения. Ес-

ли оно не прочитывается как самостоятельная синтаксическая единица, фиксируем явление парцелляции. Вторая операция идентификации приема – осмысление синтаксической роли парцеллянта относительно базовой части. В качестве квалификационных операций анализа применяем трансформацию парцеллированной конструкции в одно предложение, а затем установление синтаксической роли парцеллянта в этом реконструированном предложении. Парцеллянт может быть однородным второстепенным членом предполагаемого целого предложения, обособленным членом предложения, придаточной частью предполагаемого сложного предложения, простым предложением в составе бессоюзного сложного предложения и т.д.

В текстах лекций парцелляция распространена, тем более что генетически эта фигура связана со спонтанной устной разговорной речью, а устность изложения является неотъемлемым параметром лекции. Наш материал показывает более активное обращение к парцелляции в устной реализации лекций по сравнению с опубликованными текстами. Вероятно, данная фигура не воспринимается как таковая и отбраковывается при редактировании текста перед публикацией. Ставим задачу проанализировать функции данной стилистической фигуры в текстах избранного жанра и выяснить стилистическую картину использования данного приема.

Обобщено, парцелляция может выполнять как логическую, так и экспрессивную функцию. Предложенные более полные классификации функций данной фигуры различны. Наиболее детально данная проблема разработана А.П. Сквородниковым в монографии «Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка» [Сквородников 1981]. Автор выделяет понятие прагматических функций парцелляции и уточняет, что эти функции являются факультативными по отношению к основной семантической функции данной фигуры – быть средством актуального членения предложения [там же: 159]. Ученый прослеживает факультативные функции парцелляции с учетом функционально-стилевой специфики текстов. Применительно к научному стилю он отмечает в качестве ведущей функцию информационно-логического выделе-

ния, значимого в семантической структуре данного текста [там же: 178]. Кроме того, отмечена роль парцелляции в качестве средства «снятия глубины» высказывания. Это означает, что с помощью парцелляции предложение большой длины делится на части, и это облегчает восприятие содержания [там же: 179]. Та же функция информативно-логического выделения отмечается А.П. Сковородниковым как ведущая в научно-популярном тексте. С помощью парцелляции, как и в собственно научном подстиле, осуществляется акцентированное логическое уточнение, а кроме того, реализуются функции, характерные для данной фигуры в художественной и публицистической речи. Это изобразительная и эмоционально-выделительная функции [там же: 176–178].

В диссертации мы исходим из принятого ранее деления функций на логическую (связанную с объективно-мыслительным результатом: дифференциацией понятий, акцентированием логических моментов и др.) и экспрессивную (связанную с эффектом усиленного воздействия на адресата).

2.4.1. Логическая функция парцелляции

В парцеллированной конструкции, которая выполняет логическую функцию, парцеллят дополнителен по смыслу относительно базовой части. Информация парцеллянта присоединяется к информации предшествующего высказывания для того, чтобы автор был удовлетворен законченностью своей мысли, а это важно и для адресата. Насколько спонтанным или обдуманым является речевое действие дополнения, договаривания, додумывания, выражаемое парцеллятом, определить по тексту сложно. Будем исходить только из речевого результата: наличия двухзвенной стилистической фигуры, звенья которой в устном виде разделены паузой, а в письменном – точкой (другие пунктуационные знаки конца предложения в опубликованных текстах лекций не используются).

Показателем смысловой дополнительности является союз или анафорическое слово (местоимение, местоименное наречие) в начале парцеллянта. Эти показатели семантической и стилистической незавершенности позволяют реконструи-

ровать полное высказывание, устранив парцелляцию:

– *Торговля – это значит везут товары, взимаются пошлины, товары продаются, появляется прибавочный продукт, можно развивать культуру и строить. Именно это в Аравии и делали* (МП).

В данном высказывании из двух предложений показателем незавершенности является группа в составе парцеллята из указательного местоимения *это* («4. ср. «указывает на предмет речи» [ТСРЯ: 1130]) и частицы *именно* («2. Выражает уверенное подтверждение, истинность» [ТСРЯ: 296]). Полный смысл высказывания без парцелляции можно выразить с помощью замены парцеллята придаточным предложением: [*Торговля означает ввоз товаров, взимание пошлин, продажу товаров, появление прибавочного продукта, открывающие возможность развивать культуру и строить, что и делали в Аравии*]. Заметны смысловые потери реконструкции. Усилительный компонент, выраженный в оригинальном высказывании частицей *именно* включить в реконструкцию не удастся.

Замечено, что при устранении парцелляции конечная часть высказывания становится менее значимой, лишенной логического акцента:

– *Во-первых, она связана с общим увеличением протяженности текста. А это часто недопустимо в устном выступлении* (ТХ) – ср.: [*Во-первых, она связана с общим увеличением протяженности текста, что часто недопустимо в устном выступлении (это часто недопустимо в устном выступлении)*].

Реконструкция особенно затруднительна, если парцеллят завершает не предыдущее предложение, а сложное синтаксическое целое:

– *В творчестве Клода Моне с самого начала определяются основные черты его видения. Когда вы смотрите на его картины, кажется, что можно двигать рамку в разные стороны. Что может попасть в его объектив? Всё что угодно. И так с любой из его картин* (ПВ).

Это средняя парцелляция, начало последнего предложения *и так* является показателем незавершенности парцеллята. Сочинительный союз указывает на идею объединения смыслов, местоименное наречие *так* «указывает на опреде-

ленный, **известный** образ, способ действия, обстоятельство» [ТСРЯ: 968] (выделено мной.– Я.Ц.) В отдельно взятом виде конечное предложение данного фрагмента бессмысленно. Его содержание вытекает из предшествующего контекста, а слово *картина* в парцелляте лексически подчеркивает смысловую связь двух частей парцеллированной конструкции. Экспрессивный эффект здесь минимален, он усматривается только в наличии сем интенсивности некоторых лексем базовой части (*всё, что угодно*), но парцелляция обеспечивает логическое усиление: с его помощью автор вводит новый аспект характеристики объекта (картин Клода Моне) – количественный.

– *Звучание отдельных повторяющихся в речевой цепи звуков напоминает те или иные явления. Сюда относятся аллитерации и ассонанс (ТХ).*

Аналогично построенная парцелляция с анафорическим местоименным наречием *сюда* (показателем незавершенности) разделяет объяснение в базовой части и классификационное действие в парцелляте.

– В большинстве контекстов перифраза используется для усиления выразительности, помогает устранять монотонные, назойливые повторения одних и тех же названий. **Этим она предохраняет нас от притупления внимания (ТХ).**

Здесь парцеллят с анафорическим местоимением переводит смысл высказывания с анализа объекта (перифразы) на его восприятие.

Безусловным эксплицитным показателем парцелляции являются союзы со значением пояснения, уточнения и поправки. Они являются безусловными показателями семантической незавершенности обособленной части высказывания. Особенно актуален для лекции однозначный в русском языке союз *то есть*, употребляемый «для пояснения, уточнения и поправки в значении вернее, говоря более точно» [ТСРЯ: 985]. При этом может происходить развитие мысли, высказанной в базовой части фигуры:

– *Прежде всего, это лексикон. Я вам показывала на практических занятиях новый словарь под редакцией Галины Николаевны Складневской. Это «Словарь ключевых слов русского языка». Она под ключевыми понимает те*

единицы, без которых ваша речь не будет русской в нынешнем понимании этого слова. То есть какую-то периферию коммуникации она не учитывает в этом словаре, она и ее соавторы. Спорно, но возможно (НК);

– У нас какая аудитория с точки зрения половой принадлежности, однородная или неоднородная? Неоднородная, смешанная. То есть я свои гендерные речения или реплики не могу адресовать только женщинам или только мужчинам (НК).

В случае использования группы из двух предложений, второе из которых начинается сочинительным союзом, само наличие парцелляции под вопросом, однако к смежным явлениям такая конструкция относится. Союз является показателем семантической несамостоятельности, зависимости последующего предложения от предшествующего. Сочинительный союз указывает на то, что предыдущее предложение информационно не закончено, второе предложение тесно связано с первым, а интонационный (на письме – пунктуационный) разрыв предложений подчеркивает, что предложения неоднородны по смыслу:

– Престиж риторики сильно падает. И это понятно (ТХ).

Сходным образом используются союзы *а, а потому*: обособленная концовка выделяет ее смысл:

– Площадки-помосты и ярмарочные балаганы первоначально диктовали принципы театральной архитектуры. А потому они были либо театральными коробками, либо кругами балаганов (ПВ).

Таким образом, связь парцеллята с базовой частью достигается за счет семантической близости лексических составляющих и за счет использования специальных сигналов связи в начальной части парцеллята. Иногда в базовой части присутствует непосредственно выраженная структурная опора парцеллята (в иллюстрациях ниже выделена прямым шрифтом):

– Учитывая специфику частных риторик, в рамках общего обзора достаточно познакомиться только с двумя типами средств, которые могут управлять вниманием на любом отрезке речи. И таком, где разворачивается сюжет, и таком, где появляются всевозможные отступления (ТХ);

– Но начнем с другого. **Не с того, что изображено, а с того, как это изображено** (ПВ).

Наблюдаются и более сложные варианты взаимосвязи:

– Так Станиславский с Немировичем-Данченко создали театрального зрителя: они сделали театр, подобно литератору, создавшему профессионального читателя. **А нас уже нет – ни читателей, ни зрителей** (ПВ).

В данном случае парцелляция плотно удерживается повтором слов *зритель* и *читатель*, которые в базовой части включены в состав фигуры синтаксического параллелизма. В парцелляте предикативного типа эти слова поставлены в обратном порядке (фигура хиазма). Между предложениями организовано противопоставление с помощью противительного союза. Главное же, что смысловое содержание, хотя оно и базируется на содержании базовой части, вводит новую мысль: «а профессиональных читателей и зрителей у нас уже нет».

Иногда связующее слово в парцелляте опускается, хотя оно легко восстанавливается из контекста:

– *В в целом мы наследники великой культуры, особенно культуры речи, и наша задача – ее сохранять. Конечно, [сохранять] не туристически* (НК).

Замечено также явление «договаривания»:

– *Грамматикон – это связи между словами и предложениями внутри текста. Как связываются. Склонения, спряжения: это чистая грамматика. Сочетания слов* (НК);

– *Они переезжали из города в город, давали представления на ярмарках и постоянных дворах. Иногда во дворцах вельмож, в банкетных залах* (ПВ).

Здесь в базовой части начато перечисление, а после этого к перечислительному ряду добавляется еще одна единица в виде словосочетания или несколько единиц. Создается впечатление, что фраза достраивается на ходу, именно в этот момент (иллюстрация взята из устного текста лекции). Насколько это так, или же

лектор использует парцелляцию для имитации живой речи, определить невозможно, но рефлекс устности лекцию не ухудшают.

В редких случаях парцеллят связан не с предшествующим предложением, а с ситуативным контекстом лекции:

– *Есть словарь языка Пушкина, словарь языка Бродского, есть словарь языка Бажова. **Тожe понадобится*** (НК);

– *А ситуации могут быть стандартными и нестандартными. **Это уже смотрите*** (НК).

В этом примере смысл дополнительности подчеркивается словами *тоже, это* в начальной части парцеллята, но они отсылают аудиторию не к предшествующей фразе, а к учебно-методическому контексту ситуации, предшествующему объяснению того, какие словари понадобятся студентам при выполнении самостоятельной работы по предмету и как анализировать материал наблюдений.

Парцеллят методического наполнения может быть также связан с идеей повторного представления концепта, который должен быть выделен слушателями:

– *Если вы изучаете иностранный язык, лексикон у вас будет не такой как у носителя английского языка, но все-таки вы сможете общаться. **Значит, лексикон*** (НК).

Отметим также наличие конструкций, которые похожи на парцелляцию, поскольку в них наблюдается внешний показатель семантической неполноты второго компонента синтаксического целого – сочинительные союзы. Однако присоединяемая союзом часть представляет собой предикативную единицу (двусоставное предложение), а также имеет не характерный для парцелляции большой объем, в результате такого присоединения заключительная мысль становится более заметной, как и логическая операция, которую осуществляет лектор (сопоставление, противопоставление, обобщение, вывод). Можно также предположить, что таким образом лектор делит слишком большое по объему предложение на части (уменьшает глубину высказывания), облегчая тем самым восприятие аудитории. Возможно, данное явление является функционально-стилевым приспособлением фигуры парцелляции к задачам лекционной ситуации:

– Оратор и аудитория как бы видят на предполагаемом экране один и тот же предмет, но оратор думает, что видит его яснее. **И он вооружает аудиторию «очками» (фигурами, тропами), чтобы она лучше разглядела отдельные детали (ТХ);**

– Как бы ни был богат понятийный аппарат убеждающего, его способность давать дефиниции, способность к дедуктивным и индуктивным умозаключениям и пр., интеллектуальные возможности коллектива в целом всегда богаче. **И все это можно сказать как об убеждающем, так и об убеждаемом (ТХ);**

– Именно благодаря усилению изобразительности слова аудитория верит оратору, не проверяет его на каждом шагу или хотя бы не делает этого достаточно долго. **И в то же время изобразительное слово перестает быть убедительным, как только такая проверка показывает, что словесный довод не подтверждается фактами (ТХ);**

– Следовательно, убеждающему всегда выгодно обратиться за помощью к «третьей стороне». **И, следовательно, коммуникативная установка убеждаемого, которую хочет преодолеть убеждающий, всегда может сложиться под влиянием «третьей стороне» (ТХ);**

– Так, в это время у английских стилистов появляется важное понятие амплификации как особой группы риторических средств. **И хотя это понятие, к сожалению, было завершить деление, начатое античной риторикой, и объединить в рамках фигур мысли амплификации и тропы (ТХ);**

– Более того, он как бы извиняется за то, что приводит столь очевидное доказательство, будто случайно не пришедшее в голову судей сразу. **И психологически это вполне оправданно (ТХ);**

– Коммуникативная установка «на наблюдение» и основной связанный с ней довод «к очевидному» играют роль в практической деятельности людей, в процессе их общения. **И все же эта роль ограничена. Факт, наблюдение – это только первая ступень познания (ТХ);**

– Тем не менее адвокат никак не подчеркивает своей особой осведомленности в вопросах логики (это было бы вполне уместным, если бы речь шла не о логике, а о фактах, свидетельских показаниях и пр.). Более того, он как бы извиняется за то, что приводит столь очевидное доказательство, будто случайно не пришедшее в голову судей сразу. **И психологически это вполне оправданно** (ТХ).

Аналогичным образом используются противительные союзы:

– При этом, глубоко вторгаясь в сферу эстетического, художественная настрой, она должна отображать и самые разнообразные оттенки эстетического восприятия действительности человеком. **Но это не все.** Художественная речь ориентирована преимущественно на письменную форму выражения (ТХ);

– Всякая речь должна обладать минимумом изобразительности. **Иначе она не выполняет свою основную задачу – ничего не сообщает** (ТХ).

Структурирование парцеллированной конструкции в лекционном тексте технологически не отличается от аналогичного явления в текстах СМИ: *Люди на майдане орали «Хотим в Европу!»*, однако выяснилось, что Европа очень-очень разная. **И существенная часть страны не хочет в такую Европу** (АиФ, 19–25. 11. 2014); *В России около 1,5 млн. станков. Их износ достиг 80%* (АиФ, 19–25. 11. 2014); *Можно ли объяснить живучесть фашизма только политическими и экономическими обстоятельствами? Бедностью, обнищанием масс, безработицей?* (АиФ, 19–25. 11. 2014).

В то же время заметно, что в публицистике парцелляция почти всегда оценочна или характеризуется контекстной оценочной коннотацией лексических составляющих. В лекции же автор стремится объективно, причем как можно более точно и полно, выразить свою мысль. Эффект воздействия не преследуется, хотя иногда он и возникает. Логическая роль парцелляции заключается в том, что при помощи парцеллирования в сильной конечной части высказывания обнаруживается какое-либо логическое дополнение к данной ранее информации, и это допол-

нение важно для лектора. Парцеллят может содержать смысловое дополнение, разъяснение, обобщение, уточнение содержания базовой части данной стилистической фигуры.

В данном отношении парцелляция сходна с анафорой. Смысловая дополнтельность является ведущей линией в области логической обработки объекта научного внимания.

Дополнительная функция парцелляции связана с решением дидактических задач лектора: с помощью данной фигуры объемное высказывание делится на два интонационных отрезка, что облегчает восприятие адресата.

2.4.2. Экспрессивная функция парцелляции

Экспрессивная функция парцелляции проявляется в лекциях гораздо реже, чем функция логико-прагматическая. При этом воздействие нельзя назвать собственно эмоционально-оценочным. Экспрессия всегда наслаивается на логический смысл общего высказывания. Способствуют экспрессивному эффекту дополнительные контекстные особенности рассматриваемой стилистической фигуры.

Прежде всего, воздействие определяется контрастом объемов парцеллята и базовой части стилистической фигуры. Конечная позиция является самой сильной в речевом ряду, а краткость синтаксической единицы становится выразительной за счет противопоставления парцеллята и объемного предыдущего высказывания. Обычно это происходит в том случае, когда парцеллят относится не только к предшествующему предложению, но является концовкой сложного синтаксического целого:

– *Но такова не стареющая мудрость древнего Китая. О ней никогда нельзя сказать «была». Только «есть» (ПВ);*

– *Египтянки носили плотно облегающие фигуру платья-сарафаны. Греки носили свободно падающие драпировки туник и пеплосов. Тоненькие, как и у мужчин, осиные талии критянок плотно стянуты поясами. Пышные,*

до пола, ярусные юбки, с узкими рукавами тесные кофточки и непременно обнаженная грудь. Волнующие чувственностью, неотвратимой роковой загадочностью образы (ПВ).

Обостряет выразительность парцелляции опора на другие стилистические фигуры. Обобщенно, в жанре лекции парцелляция становится экспрессивной при условии того, что она сочетается с другими стилистическими фигурами: анафорой, антитезой, эпифорой, асиндетоном. Приведем речевые иллюстрации данного явления.

– И черепаха у него становится такой застывшей во времени художественной реликвией, художественной рептилией. А панцирь ее – такой сложный, такой интересный... (ПВ).

Парцелляция начинается с союзом *а* с присоединительным значением (в базовой части говорится о целом объекте (черепаха), а в парцелляте – о части – панцире). В парцелляте реализована анафора в сочетании с синтаксическим параллелизмом. Кроме того, лексическая анафора реализована на базе слова *такой*. Это определительное местоимение, применяемое для усиления степени качества [ТСРЯ: 969], т.е. экспрессивная лексическая единица.

Явное или скрытое противопоставление может связывать парцелляты с базовой частью, см. выше в первой иллюстрации противопоставление прошлого и настоящего (*была – есть*), усиленное двойным отрицанием (*никогда нельзя*). Приведем образец противопоставления степени проявления свойств, нормальной и интенсифицированной, что обеспечивается использованием сравнительной степени прилагательных и избирательной частицы *только*:

Не правда ли, что-то вроде упавшего с дерева (с неба)? Яблока к ногам Исаака Ньютона. Только глобальнее, мощнее (ПВ).

Фигура эпифоры с повторением конечных слов базовой части и парцеллята подчеркивает их взаимосвязь и позволяет выделить в смысловом отношении новое включение (ниже выделено прямым шрифтом):

– По мере того, как я это понимал, менялся и менялся с годами состав, смысл и тон моей возможной речи. Моей сегодняшней речи (АС);

– *Это наша народная речь. Народная* крестьянская *речь* (НК).

Выразительна также парцелляция в связи с перечислением. Парцеллят может представлять собой асиндетически организованный второстепенный член предыдущего предложения, оторванный от него и оформленный как отдельное предложение. В нем содержится уточняющая информация:

– *Надо сказать, что мы слабо представляем себе самое начало III тысячелетия до н.э. в Китае. **Вещественно-предметный мир, образ жизни, народ – всю среду обитания*** (ПВ).

В другом случае последний член перечислительного ряда отрывается от предыдущих и подается как самостоятельная синтаксическая и ритмико-интонационная единица, что подчеркивает ее значимость. В нашем материале есть фрагмент, в котором такой прием осложнен, в нем сочетаются две фигуры:

– *Как же это случилось? Отчего же сгнула эта пропасть? Бесчувственны были мы? Бесчувствен ли мир? Или это – от разницы языков? Отчего не всякую внятную речь люди способны расслышать друг от друга? Слова отзвучивают и утекают как вода – **без вкуса, без цвета, без запаха. Без следа*** (АС).

Формально пред нами фигура прибавления полисиндетон: ряд однородных членов с повторяющимся предлогом *без*. Его конечная единица выделена в самостоятельное предложение. На самом же деле трехзвенная концовка базовой части является характеристикой воды (это она не имеет вкуса, цвета и запаха), а парцеллят относится к действию *утекать*: (слова) *утекают без следа*. Таким образом, при помощи парцелляции создается такое речевое выражение, в котором формальные и семантические признаки стилистических фигур сложным образом накладываются друг на друга, различаясь по своему предназначению: в базовой части дается конкретно-образная характеристика воды, а в парцелляте фиксируется впечатление о целостном обсуждаемом явлении – исчезновении слов. Как всё необычное, такое построение приобретает признаки экспрессивности.

В публицистической речи технология парцелляции та же, но смысловое наполнение другое: *А от нынешнего впечатление, будто генерал явился на парад*

в фуражке и кальсонах. **И надменно ждал, чтобы им восхищались** (АиФ, 19–25. 11. 2014); *Получается, что региональная и местная власть сражается с проблемой и местная власть сражается с проблемой пьянства, но не на тех направлениях и не теми методами. А пока чиновники увлечены «кабинетной» борьбой, население продолжает искать утешение на дне стакана. А находит только горе* (АиФ, 5–11. 11. 2014); *Когда по окончании спектакля он поднялся в гримуборную, он был весь сбитый. Сел на стул. Долго молчал. А потом произнес: "Спектакль потрясающий, но, братцы, нельзя же так: воткнуть нож и держать. Дайте зрителям выдохнуть."* **И ушел** (Новая газета № 4, 2001).

Журналистами свободно используется оценочная лексика и образные выражения (*искать на дне стакана*), организуются стилистические контрасты (например, бытовизмы *фуражка, кальсоны* сталкиваются с книжными словами *надменно, восхищаться*), семантико-грамматические противопоставления (например, в последней иллюстрации статальным глаголам несовершенного вида *ждать, сидеть, молчать* в парцелляте противопоставлен глагол движения совершенного вида). Лектор не может так свободно вовлекать в состав фигуры экспрессивно окрашенные средства языка, так как его цель носит преимущественно логический характер, и прием парцелляции подчиняется этой цели, хотя оттенки экспрессивности фигура вносит и в этом случае.

Итак, экспрессивная парцелляция в текстах лекций используется сравнительно редко, а в некоторых опубликованных текстах лекций этот прием, вероятно, полностью устранен либо автором, либо редактором на стадии подготовки издания. Но для нас важно, что специалисты по теории фигур Т.Г. Хазагеров и Л.С. Ширина в своих опубликованных лекциях бережно относятся к стилистическим фигурам, в том числе к парцелляции, широко используют их в объяснительном тексте.

В жанре лекции прием парцелляции тесно связан с логическим по своему назначению грамматическим явлением присоединения и трудно отличим от него. Данная стилистическая фигура преимущественно используется как логический прием формирования сложного синтаксического целого с акцентированной кон-

цовкой. Обобщенно, парцеллят выделяет особо значимый для лектора компонент развернутого высказывания, он является выразителем логического акцента, который делает автор. Парцелляция служит инструментом логического дополнения, разъяснения, обобщения, а также для более комфортного взаимодействия с аудиторией в рамках актуальной коммуникативной ситуации; Экспрессивная функция накладывается на логическую, осложняя, но никогда не перекрывая ее. Наличие дополнительной функции парцелляции – создания разговорной интонации, эффекта непринужденности речи – с помощью применяемых методик и, преимущественно, на материале опубликованных текстов доказать невозможно.

Выводы

Прагматическая программа текста в ее объектно-направленной части плотно связана с использованием стилистических фигур. Жанр лекции демонстрирует активное использование синтаксических фигур различного типа как приемов модального фокусирования в рамках объективно-логического содержания текста. С их помощью осуществляется выделение тех или иных понятий, суждений, развернутых утверждений, частей высказывания в качестве главных; сопоставительно связанных; противопоставленных; объяснительных; обобщающих; конкретизирующих; и др. Стилистические фигуры фиксируют понятия и логические соотношения, которые лектор считает нужным выделить в качестве значимых для адресата.

Каждая из стилистических фигур обладает собственной спецификой в рамках обозначенного общего направления.

Анафора выполняет композиционную функцию: на ее основе формируются содержательно целостные фрагменты текста и обеспечивается логическая связь фрагментов. Как правило, соотносительные содержательные фрагменты лекции характеризуются единоначатием. Эта функция характерна для дистантного подтипа данной стилистической фигуры. Основная содержательная роль анафоры состоит в передаче логического отношения дополнительности: второй речевой ком-

понент анафоры содержит уточнения, разъяснения к содержанию первого компонента. Экспрессивная функция анафоры действует избирательно, причем экспрессивная функция наслаивается на логическую. Предрасположен к реализации экспрессивной функции контактный тип анафоры. Играет роль и совмещение фигур, особенно сочетание анафоры с антитезой и синтаксическим параллелизмом.

Асиндетон служит средством «мозаичной» характеристики объекта. Его основная функция в жанре лекции – это функция конкретизации того общего понятия, которое дается либо до, либо после самого перечислительного ряда. Асиндетон может строиться на основе и конкретно-предметной, и абстрактной книжной лексики. В первом случае создается дробная образная характеристика объекта, во втором покрывается семантическое поле абстрактного понятия. С помощью данной стилистической фигуры может осуществляться логическая группировка понятий по линиям род/вид и целое/часть.

Парцелляция менее распространена в жанре лекции и характеризуется доминированием логической функции. С помощью парцелляции осуществляется операция логического акцентирования: парцеллят привлекает к себе усиленное внимание адресата. В логическом отношении парцелляция сходна с анафорой. Ведущей линией в области логической обработки объекта научного внимания является смысловая дополнительность. Парцеллят может удлинять фактический ряд, содержать разъяснение, обобщение, уточнение содержания базовой части данной стилистической фигуры. При этом он воспринимается как выделенный, особо значимый для лектора. Экспрессивная функция парцеллята обнаруживается при сочетании данного приема с другими фигурами (асиндетоном, эпифорой и др.).

Частные межстилевые сопоставления показали, что формальная лингвистическая технология использования синтаксических фигур в жанре лекции не отличается от аналогичной в публицистике. Однако лексическое наполнение приемов воздействия и различие авторских целей в разных стилях делают одни и те же синтаксические структуры различными в функциональном отношении. Научные и дидактические цели лектора определяют более скромную роль и логизирован-

ность рассмотренных фигур в тексте учебной лекции. Публицистический стиль акцентирует конкретно-предметное и оценочное содержание речевых приемов, и субжанр публичной лекции снимает ограничения, характерные для научной речи, открывает дополнительные возможности применения модального фокусирования с помощью стилистических фигур. Тем не менее, и в данном субжанре сохраняется приоритет логического воздействия над эмоционально-оценочным, так что жанр лекции предстает целостным классом текстов.

Глава 3

ПОДДЕРЖАНИЕ РОЛЕВЫХ ОТНОШЕНИЙ С АДРЕСАТОМ: ПРИЕМЫ ДИАЛОГИЗАЦИИ

3.1. К постановке проблемы

Монолог и диалог как виды речевой коммуникации существенно различны (см. выше разд. 1.3.). Монолог представляет собой непрерывную речь одного лица, «не рассчитанную, в отличие от диалога, на непосредственную вербальную реакцию другого лица» [Трошева 2006: 230]. Однако и монологи участвуют в коммуникативных отношениях и характеризуются свойством диалогичности [Бахтин 2000: 303], а когда коммуникативная цель особенно важна, автор монолога прибегает к специальной речевой технике: стилистическим приемам диалогизации.

Диалогичность представляет собой фундаментальное свойство общения, теоретический базис изучения которого создан такими выдающимися учеными, как Л. П. Якубинский, Л. В. Щерба, М. М. Бахтин. По мнению М. Н. Кожиной, диалогичность имеет экстралингвистическое основание и представляет собой реализацию коммуникативной функции языка [Кожина 1986: 35]. Н. Д. Арутюнова, анализируя роль адресата в коммуникации, отмечает, что общение – процесс двусторонний, а фактор адресата обладает высокой значимостью [Арутюнова 1981: 357]. На базе данного свойства научный текст персонифицируется, а в категория персональности относится к основным ценностям русской культуры [Дементьев 2013].

Диалогичность как свойство монолога изучалась на материале разных функциональных стилей речи. Монографическое исследование публицистической речи в аспекте диалогичности предпринималось Э. В. Чепкиной [Чепкина 1993], Л. Р. Дускаевой [Дускаева 1994, 2003, 2012]; комплексное исследование диало-

гичности художественного текста выполнено К. В. Скорик [Скорик 2010]. Диалогичность научной речи рассматривалась Е. А. Баженовой, М. Н. Кожиной, Н. А. Красавцевой, Л. В. Красильниковой [Баженова 2001; Красавцева 1987; Кожица 1998; Красильникова 1999].

Будем различать диалогичность как внутреннее свойство монологического текста и диалогизацию как способ речевого оформления монолога. Диалогичность – это «выражение в тексте средствами языка взаимодействия общающихся, понимаемого как соотношение смысловых позиций, как учет реакций адресата <...>, а также эксплицирование в тексте признаков собственно диалога» [Дускаева 2003а: 45]. Текстовая программа диалогичности в ее речевой реализации выделена и описана в рамках Пермской научной школы функциональной стилистики как функциональная семантико-стилистическая категория (краткое представление концепции дано в [Дускаева 2003б: 130–139]). В соответствии с этой концепцией, выделяются такие функции средств выражения диалогичности: «1) репрезентации плана речи «третьих лиц»; 2) указания на характер взаимодействия смысловых позиций; 3) экспликация автодиалогичности; 4) побуждения» [там же: 131].

Под диалогизацией будем понимать «намеренное наделение монологической речи чертами диалога, экспликация речевого взаимодействия коммуникантов во время монологического речевого общения» [Матвеева 2010: 89–90]. Это понятие, во-первых, является более узким по сравнению с понятием диалогичности (оно относится только к эксплицитной диалогичности), во-вторых, под диалогизацией понимаются стилистические приемы экспликации, а не категория диалогичности в целом. В прагматическом аспекте диалогизация рассматривается как модальное фокусирование адресатного характера.

Диалогизация – это «комплекс приемов, представляющих собой рефлексы диалога в монологической речи и направленных на достижение коммуникативного комфорта адресата при восприятии интеллектуально сложного монолога» [там же: 89–90]. Коммуникативный комфорт ускоряет взаимопонимание, увеличивает коммуникативную эффективность текста, предполагает удобство и легкость его

восприятия и прямым образом связан с таким коммуникативным качеством речи, как уместность [Головин 1988: 227–248].

Лекция как устный монолог, в котором содержится обоснованное представление определенной проблемы, связана с передачей адресату интеллектуальной информации в процессе прямой непосредственной коммуникации коммуникантов. Содержательно-логическая завершенность лекции – главное, но не единственное ее свойство. Прагматически значима для данного жанра постоянная забота лектора о качестве восприятия сложного интеллектуального содержания текста. Профессиональная роль лектора предполагает нацеленность не только на информирование, но и на общение с адресатом, реальное или отсроченное во времени. В значительной степени восприятие адресата определяется мастерством диалогизации монолога.

Диалогизация в жанре лекции – повсеместное явление, особенно заметное и многообразное при устной реализации жанра. Письменный текст лекции не полностью отражает реализацию коммуникативного намерения лектора в его общении с аудиторией. Лингвистический анализ такого текста не позволяет полно учитывать обратную связь между адресатом и адресантом, характеризовать непосредственные реакции слушателей. В план анализа не могут также войти характерные для лекции фрагменты-экспромты, частные логические уточнения и ассоциативные отвлечения от темы, продиктованные восприятием аудитории. Тем не менее, как показало предварительное рассмотрение материала, опубликованные тексты лекций содержат реализацию типичных приемов взаимодействия лектора с аудиторией. Это открывает возможность целостного рассмотрения как устных, так и опубликованных текстов данного жанра.

В специальной литературе определены стандартные приемы диалогизации монолога. В совокупности они нормативны, что характерно для официальной ситуации общения, и воспроизводят гармоничное общение коммуникантов. Это 1) словесное выражение *я*-позиции, *вы*-позиции и субъектно-адресатно совмещенной *мы*-позиции коммуникантов; 2) побудительные конструкции; 3) прямое обращение к адресату текста. Реже в составе монолога встречается прямая имитация

диалогической речи [Богомолов 1987; Жуланова 2002]. Названные приемы связаны между собой, поскольку непосредственно указывают на авторское мнение, а также подчеркивают существование противоположной стороны коммуникации [Kapellidi 2007: 114].

В данной работе рассматриваются приемы диалогизации, связанные с компактной экспликацией авторской и адресатной диалогичности. Глава построена на сплошном обследовании материала. Принятый подход позволил установить распространенность таких приемов: они отмечены в обоих субжанрах лекции, ими пользуются авторы всех обследованных текстов. Высказывания, непосредственно обращенные к адресату, реализуются и в устных, и в опубликованных лекциях (см. табл. 2). О значимости «средств, способствующих выражению диалогичности» свидетельствуют количественные данные, приведенные в монографии «Стилистика научного текста» [Дускаева 1998: 182]: местоименно-глагольные формы первого лица в совокупности составляют 103 употребления (*мы* – 68; *я* – 35) на 1 тысячу предложений, что выводит данное средство на первое место в общем списке средств диалогичности в научных текстах.

Объектом наблюдения и систематизации послужила совокупность использованных лектором высказываний, содержащих открытые сигналы (маркеры) диалогизации: личные местоимения *я, мы, ты, вы* и соответствующие притяжательные местоимения *мой, наш, твой, ваш*. Учитывались также высказывания с побудительными формами глагола, имплицитно содержащими указание на второе лицо коммуникации. Этот набор формально выраженных сигналов экспликации позиций автора текста и его адресата отражает ядро данной категории как функционально-семантической структуры, включающее в себя «средства, репрезентирующие категории автора, адресата и совокупного адресата» [Жуланова 2002: 9]. В целом такие высказывания моделируют форму диалогических проявлений, внедряемых в монологический текст с прагматической целью. Они обеспечивают условную персонификацию подачи научной информации и обеспечивают комфортное общение сторон в соответствии с параметрами профессиональной ситуации лекционного обучения.

**Частотность приемов диалогизации
с включенными местоимениями в текстах лекций**

Лектор (специальность)	Объем ма- териала, в знаках	Приемы диалогизации с включенным местоимением			Итого
		<i>я</i>	<i>вы/ты</i>	<i>мы</i>	
П. Волкова (искусствоведение)	20 000	1	7	11	19
М.Б. Пиотровский (история культуры)	20 000	4	17	16	37
Н.А. Купина (культура речи)	20 000	19	95	52	166
А.И. Солженицын (писатель)	20 000	32	2	46	80
И.А. Бродский (писатель)	20 000	56	12	36	104
Итого	20 000	112	133	161	406

Комплексные единицы, реализующие диалогичность (вопросно-ответные комплексы, синтаксические конструкции с прямой речью, высказывания со ссылками и т.п.), не рассматриваются. Таким образом, мы будем анализировать только те средства организации речевого взаимодействия, которые Л.Р. Дускаева назвала «внутримонологической диалогичностью» [Дускаева 2012: 10], причем не все из них. В силу меньшей распространенности и наличия индивидуальных предпочтений в главе не рассматриваются разговорные элементы, контактоустанавливающие средства [Скоринова 2015: 54], оценочная лексика, вводные обороты. В данной главе ставится задача выявить и классифицировать функционально-смысловое наполнение приемов речевого воздействия с личными местоимениями первого и второго лица с целью их дальнейшей функционально-прагматической характеристики.

Общая классификация в рамках объекта исследования выполнена на коммуникативной основе, с учетом формального критерия. Функционально-смысловые модификации приемов противопоставляются в зависимости от выделяемой с помощью личного местоимения коммуникативной позиции. Речевой маркер *я (мой)* выделяет позицию автора; маркер *вы (ваши), ты (твой)* – позицию адресата; маркер *мы (наши)* объединяет коммуникантов. Данное явление в целом будем называть условной персонификацией, имея в виду тот факт, что большинство маркеров этих приемов указывает на стороны общения как на ролевые позиции в ситуации чтения лекции. Каждая из этих позиций рассматривается в отдельном разделе данной главы. Систематизированный анализ условной персонификации учебно-научного текста при монологической подаче научной информации направлен на детальное рассмотрение функционально-текстовой стороны речевой реализации каждого приема и прагматическое наполнение приемов. На этом основании формулируется вывод о жанровой специфике приемов диалогизации и выделяются приемы, наиболее актуальные для жанра лекции.

3.2. Реализация авторских я-приемов в жанре лекции

Я-позиция в жанре лекции служит важнейшим носителем субъективно-модального содержания текста. Субъективная модальность выражается «формально-грамматическими, лексическими, фразеологическими, синтаксическими, интонационными, композиционными и стилистическими средствами» [Гальперин 1981: 113]. Однако в этом множестве применение местоимений первого лица занимает особое место. Формальное выражение *я*-позиции, в первую очередь, связано с личным местоимением *я*, в системе языка указывающим «на лицо как средоточие отношений с другими лицами: с «ты», «он», «вы», «они», со «всеми вообще», – ставящее себя в центр таких отношений, ситуаций, событий, окружающей обстановки, а также представляющее себя как лицо обобщенное; в речи указывает на лицо говорящее» [ТСРЯ: 1132]. В речевом ряду данное местоимение «приобретает значение 'личность, индивидуум'» [РГ 1980, т. 1: 532] Исходно, личное местоимение *я* соответствует «каждый раз единственному индивиду, взятому именно в его единственности» [Бенвенист 2002: 286]. В тексте лекции этот индивид – лектор, и ролевое положение данной личности связано с ограничением индивидуальной свободы выражения им своей «единственности».

В научной литературе не раз подчеркивалась значимость данной единицы применительно к сфере субъективной модальности. Г. Я. Солганик пишет: «Местоимение *я* называет говорящего прямо и непосредственно. И появление его в высказывании (тексте) знаменует собой высшую степень модальности», является «средоточием субъективной модальности» [Солганик 2010: 55]. Роль данного местоимения подчеркивал М. М. Бахтин, который отмечал, что местоимение *я* – «не просто формальное указание к глаголу, <...> на нем должен лежать особенно сильный личный акцент» [Бахтин 1994: 145]. По мнению В.В. Химика, местоимение *я* – это «специализированный и семантически рафинированный показатель субъекта речи» [Химик 1990:11].

С помощью данного местоимения осуществляется модальное фокусирование текста [Борисова 1996: 35–48], т.е. содержательным компонентам текста

(мыслям, фактам, событиям, ситуациям) сообщается субъективное отношение. За счет авторской персонификации они предстают личностно окрашенными, субъективно осмысленными.

Местоимение *мой* – это второй, более редко используемый, текстовый сигнал, на базе которого можно опознать выражение Я-позиции. Это притяжательное местоимение указывает «на множество, в которое входит «я» вместе с другими, т.е. «я и ты», «я и он», «я и вы», «я и они», «я и все вообще», а также обобщенно представляет такое множество» [ТСРЯ: 468].

С помощью данных местоимений в сочетании с их контекстными партнерами предметные темы текста (в научном тексте – объективно-логические темы) увязываются с интеллектуальной задачей и личным опытом автора текста.

К местоименным формам выражения я-позиции примыкают полнозначные субстантивные номинации и описательные номинации с включенным текстовым я, которые указывают на автора по его профессии, социальной роли, статусу, и т.п. (*писатель, художник, искусствовед, человек* и др.):

– *Писатель – не посторонний судья своим соотечественникам и современникам, он – совиновник во всем зле, совершенном у него на родине или его народом* (АС);

– *Человек извечно устроен так, что его мировоззрение, когда оно не внушено гипнозом, его мотивировки и шкала оценок, его действия и намерения определяются его личным и групповым жизненным опытом* (АС);

– *А кто пожил и понимает, кто мог бы этой молодежи возразить, – многие не смеют возражать* (АС).

Данные номинации вводят говорящего в состав определенного сообщества, они вносят в высказывание смысл обобщения, хотя, по контексту, говорящий тоже находится в этом сообществе. Предельное обобщение содержится в номинациях *человек* и *человечество*. Эти родовые номинации в значительной мере лишают автора активной субъектности, поэтому тематические фрагменты на базе номинаций *писатель, человек* и т.п. с инклюзивным я говорящего, как правило, заверша-

ются переходом на открытую я-номинацию или *мы*-номинацию, тоже обобщенную, но не до такой степени:

– Писатель – не посторонний судья своим соотечественникам и современникам, он – совинovníк во всем зле, совершенном у него на родине или его народом. И если танки его отечества залили кровью асфальт чужой столицы, – то бурые пятна навек зашлепали лицо писателя. И если в роковую ночь удушили спящего доверчивого Друга, – то на ладонях писателя синяки от той веревки. И если юные его сограждане развязно декларируют превосходство разврата над скромным трудом, отдаются наркотикам и хватают заложников, – то перемешивается это зловоние с дыханием писателя. → Найдём ли мы дерзость заявить, что не ответчики мы за язвы сегодняшнего мира? (АС).

В силу нетипичности такого явления, косвенные способы выражения я-позиции ниже не рассматриваются.

Я-позиция, как правило, реализуется в виде отдельных тематических включений – высказываний, содержащих личное или притяжательное местоимение первого лица, и расположенных на дистанции относительно друг друга (о тематических включениях на разговорном материале см. [Сибирякова 1996]). В отличие от разговорного диалога, лекция не может характеризоваться ведущей ролью я-позиции, но бесспорно, что эта позиция характерна для данного жанра, в котором она служит отражением авторского психологического состояния и в этом качестве служит для создания целостности конкретного текста, а также жанра в целом.

Неполнозначные в системе языка, заместительные по своей сути, в тексте местоимения приобретают полную значимость и характеризуются собственной смысловой вариативностью. Формально способы выражения я-позиции, названные выше, дают лишь общее представление о данном явлении в связи с его денотативным наполнением. Анализ я-высказываний в конкретных текстах лекций проводится в рамках того же подхода, что и в первой главе диссертации: для определения функции речевого приема рассматривается «непосредственное приложение к конкретному лексическому и грамматическому материалу, определя-

ющему семантическое наполнение синтаксического приема» [Сковородников 1981: 160]. Дальнейшая группировка и классификация контекстов открывают возможность более пристально всмотреться в данное явление на функционально-текстовой основе.

Первичный анализ фразового материала позволил выделить несколько функционально-семантических разновидностей приемов диалогизации этого типа авторского *я*. Будем различать фактическую и логическую функционально-семантические разновидности речевых *я*-приемов.

3.2.1. Фактическая разновидность *я*-приема

Часть *я*-приемов отражает текущую ситуацию чтения лекции или связана с самопрезентацией лектора за пределами его профессиональной роли (хотя и в связи с нею). Мы присвоили этой группе приемов условное название фактической разновидности приема. Эта группа неоднородна в плане текстовой реализации.

Ситуативная подгруппа объединяет *я*-приемы с локацией текста *я – здесь – сейчас*. Применение фраз модального фокусирования с ситуативным местоимением *я* происходит во времени и пространстве текущей ситуации чтения лекции, и такие фразы употребительны в устных текстах. В опубликованных обучающих лекциях данный прием не используется. Публикация лекций рассчитана на отсроченный контакт, поэтому, вероятно, ситуативные сигналы модального фокусирования в текстах не актуальны и при подготовке издания отбраковываются. Публикации социально значимых публичных лекций, как правило, сохраняют исходный текст со стенографической точностью. В нашем материале таковы тексты лекций Нобелевских лауреатов по литературе.

Основными контекстными сигналами данной смысловой разновидности *я*-приема являются указания на хронотоп текущего события с помощью наречий *здесь* и *сейчас*, *сегодня* (при этом нужно отличать ситуативное *здесь* (см. ниже) от логического (*Всё это здесь заложено* – «в данном материале, данном источнике, данной концепции»)).

- *Здесь я употребляю слово ценности, не углубляясь <...> целая философская наука – аксиология определяет, что такое ценности (ИБ);*
- *Я сейчас покажу. Это модель крупного социолога Александра Гофмана (ИБ);*
- *Здесь я советую вам выбрать речевую манеру устную, которая соответствует вашей индивидуальности, и подражать этой манере (НК);*
- *Вот здесь мы говорим, что в нашем с вами сознании запрограммированы какие-то гуманитарные категории (НК);*
- *Вот здесь у меня есть выписки (НК);*
- *Есть «Словарь языка Совдепии» Валерия Михайловича Мокиенко, который я сегодня упоминала (НК).*

Возможна актуализация ситуативности и без обстоятельственного уточнения. При этом актуальная локация легко выводится из ситуативного и вербального контекста:

- *«Хорошей» я предлагаю подчеркнуть (НК).* – Лектор предлагается студентам осуществить действие подчеркивания здесь и сейчас.
- *Я назвал лишь пятерых (ИБ)* – Имеется в виду: здесь и совсем недавно, в текущем тексте.

Замечено, что прием диалогизации с ситуативным авторским я связан исключительно с логическим каркасом ситуации чтения лекции: лекция предстает только событием передачи научного знания. Конкретные включения предметно-ситуативного характера (*Я закрою окно, шумно очень*), отражающие «интервенцию ситуации» (Е. А. Земская), в устной лекции очень редки. Об этой особенности говорит состав глаголов-сказуемых, уточняемых обстоятельством места или времени. Лекторское *здесь* указывает на место представляемого конкретного фрагмента в составе общего рассуждения или научного описания. *Здесь* обычно означает «в данном месте лекции»; *сейчас* – «на данном этапе лекции». Другой функционально-смысловой вариант – это «применительно к данной позиции» (*здесь у меня есть выписки; вот здесь мы говорим*). Характерен и состав глаголов-сказуемых: это лексика интеллектуальной деятельности и речи (*употреблять,*

показывать, упоминать, излагать, предлагать, говорить, демонстрировать и т.п.).

Ситуативный вариант я-позиции наблюдается и в Нобелевских лекциях, причем в этом случае подчеркивается значимость данной ситуации, а ситуация понимается как двухплановое событие: интеллектуальное и реальное.

Так, в лекции А. И. Солженицына с ситуативного я-приема начинается очень важная в тексте третья часть, посвященная жертвам репрессий, при этом автор организует контраст ситуаций – текущей и пережитой узниками ГУЛАГа: *на эту кафедру, с которой прочитывается Нобелевская лекция, <...> я поднялся не по трем-четырем примощенным ступенькам...*

И. Бродский строит на я-сигналах всю вводную часть своей Нобелевской лекции. Среди них заметны ситуативные: *с мыслью о тех, кто стоял здесь до меня; оказаться на этой трибуне; обратиться с этой трибуны; качество того, что я здесь собираюсь изложить; я не стоял бы сегодня здесь.*

Предположительно, ситуативная разновидность оборотов диалогизации может использоваться и в качестве композиционного приема. Нами замечено расположение я-приемов на границах композиционных частей. Так, в лекции А.И. Солженицына ситуативная я-концовка использована для завершения крупной смысловой части с темой «искусство» (два первых раздела) и обозначения содержательной перспективы текста:

– То немногое, что удалось мне с годами в этой задаче разглядеть, я и попытаюсь изложить сегодня здесь (АС).

Ситуативные я-сигналы реализуются в обоих лекционных субжанрах, они естественны для лектора и стандартны, не связаны с индивидуализированным репертуаром приемов диалогизации.

Биографическая разновидность авторского я представляет говорящего в контексте его личного жизненного опыта (конечно, в связи с объективным содержанием лекции). Данная подгруппа характерна для всех субжанров и форм лекции. При этом обычно субъект высказывания действует в составе хронотопа *там и тогда, там и сейчас, постоянно и сейчас, редко – здесь и сейчас*. Отсылки к

собственному жизненному опыту лектора в связи с передаваемой информацией бывают связаны с конкретными фактами или событиями его биографии, авторскими впечатлениями, событиями текущего момента и обязательно связаны с логическим содержанием конкретного фрагмента текста:

– ***Я** много путешествую. Вижу мир в подлиннике, а не на картинке* (ПВ);

– ***У меня есть** в Лондоне знакомые друиды* (ПВ);

– ***Мой** знакомый мальчик впал в историческую истерику, увидев гроб Наполеона под куполом «Инвалидов»* (ПВ);

Возможна также отсылка к собственной профессиональной биографии:

– *Когда **я** стала выбирать, знаете, что получилось? Я начала выборку модных слов с 90-х годов, на протяжении десятилетия собирала эти слова* (ИВ);

– ***Я** в одной из работ встретила замечательный афоризм: новое лучше хорошего* (ИВ);

– ***У меня** были такие контексты. С одной стороны, я видела словосочетания, когда новое слово красивое, магическое, сладкое, загадочное, волшебное* (ИВ);

– ***Моя** лекционная речь пространна, и для публикации курса потребовались бы тома, что невозможно. А пишу **я**, напротив, экономно, стремлюсь к сжатому тексту* (ПВ);

– ***Есть моя монография** «Тоталитарный язык». Вы уже на этом языке не говорите. Он распался* (НК).

Чаще всего биографическое авторское я реализуется, когда субъект высказывания действует в рамках хронотопа «там и тогда». Так оформляются отсылки к собственному жизненному опыту лектора:

– *Из них лишь некоторых встречал **я** сам на Архипелаге ГУЛАГе* (АС);

– *В 1996 году во время пребывания в Англии **я** посетила одновременно Стоунхендж и театр «Глобус», который уже отстроился и давал пьесы Шекспира* (ПВ).

Данная разновидность приема диалогизации опознается на основе фактических сведений, конкретной детализации биографических событий. Контекстные сигналы данной функции – это лексика, обладающая семантикой времени или места, вплоть до конкретных дат и географических названий, а также бытийные глаголы и глаголы перемещения (см. выше). Всё это повышает достоверность содержания лекции и внушает доверие к лектору как человеку компетентному, имеющему большой жизненный опыт.

Заметно, что эта фактическая разновидность Я-приема используется осторожно, дозированно, иногда с привлечением способов отстраненной автопрезентации. Так строится вводная часть Нобелевской лекции И. Бродского. Начав с обобщенной однозначной замены авторского *я* описательным оборотом (*для человека частного и частность эту всю жизнь ...предпочитавшего ...*), далее он переходит на прямой многократно повторяемый ситуативный сигнал *я*.

Единичные примеры биографического *я* находим в текстах Паолы Волковой (см. выше). В других обследованных нами текстах (лекциях по синтаксису О.Б. Сиротининой, лекциях по риторике Т. Г. Хазагерова и Л. С. Шириной) данная разновидность приема не отмечена. Это говорит о том, что биографический *я*-прием представляет собой, скорее, исключительное явление в лекции. Однако его воздействующая сила велика. Изредка включая в текст лекции краткие отдельные сведения о своей жизни, лектор отходит от традиции сугубо отвлеченного изложения сложного интеллектуального содержания, персонифицирует подачу научных сведений и, таким образом, существенно сближает личностную дистанцию сторон коммуникации. В этом состоит функциональное назначение данной группы вариантов приема.

Рассмотренные функционально-текстовые варианты фактического авторского *я* часто совмещаются друг с другом. Вернемся к *я*-фрагменту лекции А. И. Солженицына, в котором соседствуют ситуативный (1) и биографический (2) варианты фактической разновидности *я*-приема диалогизации:

– *На эту кафедру, с которой прочитывается Нобелевская лекция, кафедру, предоставляемую далеко не всякому писателю и только раз в*

жизни, я поднялся не по трем-четырем примощенным ступенькам (1), но по сотням или даже тысячам их – неуступным, обрывистым, обмерзлым, из тьмы и холода, где было мне суждено уцелеть (2), а другие – может быть с большим даром, сильнее меня (2) – погибли (АС).

В этом тематическом фрагменте используется одно и то же базовое местоимение, но смысл его употреблений не одинаков. Первое употребление отсылает нас к ситуации вручения премии (контекстные партнеры: *на кафедре, Нобелевская лекция, подняться по трем-четырем ступенькам*), а второе имеет биографическое наполнение. Автор рассказывает о своей жизни, преобразуя бытовое слово *ступеньки* в трагический образ, связанный с лагерной жизнью за полярным кругом и представляющий лектора как жертву массовых репрессий. Эмоциональная окраска слов *неуступные, обрывистые, обмерзлые, тьма и холод* передают тягостную эмоцию. Она подчеркнута противопоставлением: *мне суждено уцелеть и а другие ... погибли*.

В целом, фактическая разновидность я-приема не отличается массовостью использования, а в биографической разновидности слабо стандартизируется.

3.2.2. Логическая разновидность я-приема

Логическая разновидность авторского я является основной. Такой вариант я-позиции представляет автора текста в его профессиональной роли – как человека интеллектуального труда, мыслящую личность. Подтип выделяется, прежде всего, с помощью таких контекстных партнеров авторского я, как глаголы интеллектуальной деятельности (*думать понимать, вспоминать, напоминать, считать, учитывать, решать* и др.) и существительные того же класса (*идея, деятельность, замечание* и др.):

– *Я вам напоминаю, что мы с вами говорили о том, что культура речи – это часть духовной культуры нации, и хранится вот эта часть в виде образцовых текстов (НК);*

– *Чем разнообразнее, тем лучше. Я тоже так считаю (НК);*

- **Я все еще думаю**, что когда круто, надо говорить «жесть» (ИБ);
- Так **я понял** и ощутил на **себе**: мировая литература – уже не отвлеченная огибающая, уже не обобщение, созданное литературоведами (АС);
- По мере того, как **я это понимал**, менялся и менялся с годами состав, смысл и тон моей возможной речи (АС);
- **Я настойчиво напоминаю** то немногое, что удалось мне с годами в **этой задаче разглядеть** (АС);
- **Я думаю**, что мировой литературе под силу в эти тревожные часы человечества помочь ему верно узнать самого себя вопреки тому, что внушается пристрастными людьми и партиями (АС);
- Вот почему **я думаю**, друзья, что мы способны помочь миру в его раскаленный час (АС);
- **Я настойчиво напоминаю** то немногое, что удалось мне с годами в **этой задаче разглядеть** (АС);
- **Я позволю себе ряд замечаний** (ИБ);
- Скажу только, что – не по опыту, увы, а только теоретически – **я полагаю**, что для человека, начитавшегося Диккенса, выстрелить в себе подобного во имя какой бы то ни было идеи затруднительнее, чем для человека, Диккенса не читавшего (ИБ);
- **Я далек от идеи** поголовного обучения стихосложению и композиции (ИБ).

Особую группу образуют я-приемы логического содержания с глаголом *говорить*. Они употребительны в устных лекциях, что естественно, поскольку говорить – это: «1. «Владеть устной речью; 2. Словесно выражать мысли, сообщать» [ТСРЯ: 157]». В лекциях филологов этот глагол незаменим, когда предметом обсуждения является лексика, слово. В таких случаях возникает обобщающий смысл высказывания: структура *я говорю* указывает и на лектора, и на любого носителя языка, в данной лекционной аудитории и за ее пределами. Использование нейтрального общеупотребительного глагола в форме настоящего времени перво-

го лица придает высказыванию естественность, личностную окраску (ср.: *я говорю* и *кто-то говорит, человек говорит*):

– *То есть я говорю, что эта дача принадлежит вице-премьеру. Функция обозначения* (НК);

– *Второе – отношение к внеязыковой действительности. Я говорю: «Дача построена не на государственные деньги»* (НК);

– – *Я говорю: «Пусть она огнем горит, эта дача»* (НК);

– *То есть я заменяю и говорю, что вернее было бы назвать эту дачу не дачей, а виллой и дворцом* (НК).

В других случаях употребляемый глагол *говорить* имеет контекстное значение «сообщать». Он предпочитается лектором в силу своей употребительности и отсутствия книжной стилистической окраски:

– *Я дальше как раз про них и буду говорить* (ИБ);

– *Я говорю нашим аспирантам, что читать надо много и разного* (ИБ).

Еще одну группу контекстных партнеров личного местоимения образуют модальные глаголы (*хотеть, мочь* и др.), которые открыто указывают на модальную сферу говорящего. Передается модальность возможного или желательного (в последнем случае используются глагольные формы условного наклонения):

– *Я не могу сегодня рассказывать конкретные судебные дела* (АС);

– *В этой роли человеку выступить, мне кажется, следовало бы чаще, чем в какой-либо иной* (АС);

– *Более того, мне кажется, что роль эта в результате популяционного взрыва и связанной с ним все возрастающей атомизацией общества* (ИБ);

– *Хотя для человека, чей родной язык – русский, разговоры о политическом зле столь же естественны, как пищеварение, я хотел бы теперь переменить тему* (ИБ).

При использовании безличных предложений контекстное указание на лицо всё же сохраняется, ср. оригинальные конструкции и их развернутые грамматические трансформации, они тождественны:

– *И в связи с этим **хотелось бы** задать сам собой возникающий вопрос: то, что нам известно как античная мифология Крита, подтверждается ли археологией?* (ПВ) – [мне] хотелось бы;

– *Кстати, **хотелось бы** отметить большую роль женщины в мире, который явился нам благодаря гению и удаче Эванса* (ПВ) – [я хотела] бы.

Обобщение субъективной позиции достигает максимума, когда местоимение *я* указывает не на автора текста, а на любого человека, типизированного человека. Факультативным контекстным показателем данного значения являются слова обобщающей семантики (ниже выделены прямым шрифтом):

– *Должно быть развито самосознание, понятие того, что **я** – единица общества* (ПВ) – ср.: [(любой) человек – единица общества];

– *А дома **я** совсем другой* (ПВ) – ср.: [А дома [человек] совсем другой];

– *Ему [носителю языка. – Я.Ц.] все время хочется обновлять модные стандарты. Сегодня одно, сегодня уже надоело, и **я хочу** нового. Это тоже стремление, как у Барта, помните, коллективное подражание постоянно меняющимся новинкам* (ИВ) – ср.: [человек хочет нового].

В этот ряд вписывается использование фразеологизмов, построенных в виде высказывания от первого лица. Их выразительность основывается, в частности, и на приеме персонификации:

– *Его портрет и портреты семьи, не идеальные, но документальные, хранящиеся в сердце дома – атриуме. Вот оплот фамилии. **Мой дом – моя крепость*** (ПВ).

Поддача авторского *я* может сопровождаться усилением за счет контактного смыслового повтора *я сам, моя собственная, самому себе* и т.п.: За счет нагнетания смысла повышается энергия высказывания.

– *Вот на таком мнимо-фантастическом нарушении закона сохранения масс и энергий основана и **моя собственная** деятельность, и мой призыв к писателям всего мира (АС);*

– *А сегодня между писателями одной страны и писателями и читателями другой есть взаимодействие если не мгновенное, то близкое к тому, **я сам на себе** испытываю это (АС).*

Приведенный выше речевой материал показывает, что кроме обычного синтаксического использования местоимения *я* в роли подлежащего или дополнения в двусоставном предложении отмечены более редкие синтаксические формы. Это безличные предложения с эксплицированными формами косвенных падежей местоимений *я* и *мы* (*мне кажется, нам известно*) или их имплицитным наличием (*[мне] представляется, думается; [нам] не верится*). Данные обезличенные формы утверждения и отрицания переводят высказывание в пассивный план, снижают энергию высказывания. В противоположность им, включение приема в состав побудительных предложений с авторским *я* за счет энергии побудительных форм подчеркивают смысл «*я желаю*», «*я призываю*»:

– ***Пусть это приходит** в мир и даже царит в мире – но не через **меня** (АС).*

Логический вариант *я*-приема может совмещаться с фактическим (ситуативным или биографическим). Возможно даже совмещение всех трех смысловых вариантов:

– *То немногое, что удалось **мне** с годами в этой задаче разглядеть, **я** и попытаюсь изложить сегодня здесь (АС).*

Лектор соединяет логическое наполнение (*удалось разглядеть*), биографическое содержание (*удалось с годами*) с ситуативным (*сегодня здесь*), а кроме того данный *я*-фрагмент завершает вступительную часть лекции, что говорит о его композиционной роли.

Отметим некоторые тенденции композиционного характера. Распределение описанных приемов диалогизации в тексте лекции зависит от функционально-смысловых модификаций личных местоимений. Биографическое «авторское *я*»

чаще используется в композиционной рамке текста т.е. вступительной и заключительной части лекции; обобщенные функционально-смысловые варианты употребляются в логически значимых фрагментах основной части. Личное местоимение в составе изобразительного приема обычно является частью текстовой иллюстрации. Четкого закрепления данных связей за речевым творчеством отдельных лекторов нет.

Таким образом, в текстах лекций используется группа функционально-текстовых вариантов представления *я*-позиции. Типовой характер контекстного наполнения высказываний с личным или притяжательным местоимением первого лица приводит к стандартизации этих высказываний. Однако это не препятствует рассмотрению данных высказываний как приемов воздействия. Дело в том, что стандартные высказывания такого рода сформированы в неформальной непринужденной речи. Когда они используются в другой функционально-стилевой сфере – книжной, публичной, слабо поддающейся влиянию разговорности, то становятся выразительными за счет своей стилистической инородности. Логическая информация «очеловечивается» с их помощью, подается как персонально освоенный теоретический материал, что влияет на аудиторию. Параллельно *я*-приемы обеих разновидностей участвуют в установлении и поддержании контакта с аудиторией, т.е. выполняют коммуникативную роль. Удвоение функций, характерное для рассмотренных приемов воздействия, типично для жанра лекции и объединяет лекционные субжанры.

Дополнительно зафиксируем наличие еще одного текстового эффекта, который создается с помощью *я*-высказываний. Совокупность рассмотренных приемов формирует качественную характеристику автора. Прямых автохарактеристик описаний в рассмотренных текстах лекций практически нет, однако речевая конкретика *я*-включений в совокупности создает штрихи к автопортрету лектора. На основе полного стилистического анализа высказываний, содержащих перечисленные выше приемы (с их лексическим наполнением) можно установить черты этого портрета. Совокупный когнитивный портрет лектора, создаваемый его *я*-

высказываниями, по нашим данным, – это портрет человека интеллектуального, деятельного, волевого, энергичного, обладающего обдуманной системой ценностей, влиятельного. Заметим, однако, что наш материал – это образцовые тексты, принадлежащие авторитетным представителям науки и культуры. За пределами такого материала портрет лектора наверняка не будет столь однозначным. Я-высказывания способны свидетельствовать не только о позитивных чертах личности.

Текстуальный анализ данного явления (в том числе композиционная роль речевых приемов) не входил в число наших задач, но в нем можно видеть частную перспективу изучения приемов диалогизации.

3.3. Реализация адресатных *ты/вы*-приемов в жанре лекции

В процессах общения адресат важен не менее, чем адресант. Всякая речь адресована, как в диалоге, так и в монологе. По мнению Н.Д. Арутюновой, именно роль адресата заставляет говорящего заботиться об организации речи. Обработка речи происходит под давлением фактора адресата [Арутюнова 1981: 358].

Н. И. Формановская считает, что адресат – это активный субъект общения, и выделяет три основные функции адресата: «1) адресат – своеобразный соавтор дискурса / текста адресанта; 2) адресат, воспринимающий, понимающий, интерпретирующий коммуникативный продукт адресанта; 3) адресат, меняющий коммуникативную роль слушающего на роль говорящего и реагирующий, отвечающий» [Формановская 2007: 174–175]. Значимость адресата отражается в речевой деятельности производителя речи: «адресат как невольный соавтор текста выражает себя в том, что любой автор, спонтанно и автоматизированно вступающий в речевой контакт либо сознательно готовящий текст для круга посвященных, обязательно ориентируется на адресата в выборе темы, стиля, жанра, языковых средств и т.д.» [там же: 175]. В диалогической речи адресат реален, а в ситуации монологического общения он прогнозируется, и монолог формируется с учетом особенностей восприятия текста второй стороной общения. Для жанров офици-

ального общения такой прогноз и его реализация носят типовой характер. Это относится и к жанру лекции.

В субтексте адресации эксплицируется информация прагматического характера, по способу представления это дискретный субтекст [Баженова 2001: 26–29]. Он реализуется в виде отдельных высказываний, которые включаются в основной аналитический текст научного произведения, а их совокупность объединяется общностью цели автора. Эта цель связана с воздействием на адресата. Такие высказывания автора «управляют вниманием адресата и обеспечивают его ориентацию в научном содержании произведения» [там же: 29].

Языковыми средствами выражения адресации являются обращения, местоимения личные глагольные формы второго лица, дательный падеж адресата, глагольный императив, вопросительные предложения. Н.Д. Арутюнова отмечает, что императивные формы и вопросы теснее всего связаны с позицией адресата [Арутюнова 1981: 360]. Риторический подход позволяет выделить также такие способы воздействия, как лекторский вопрос, комплимент аудитории и др.

Из числа названных языковых средств, указывающих на адресата, выделим местоимения второго лица, из пары которых для лекции особенно актуально местоимение *вы*. Языковое значение интересующих нас местоимений таково: *вы* «указывает на лица, объединяющееся во множество «ты и он» или «ты и они», а также представляет обобщенно такое множество, в которое входят «ты и они»; в речи при обращении указывает на такие лица как на собеседников [ТСРЯ: 124]; *ты* «указывает на лицо, к которому «я» относится как к близкому и ближайшему из числа других, а также обобщенно представляет такое лицо, в речи указывает на такое лицо как на собеседника» [там же: 1009]. В «Русской грамматике» отмечается, что слово *вы* обозначает «множественность собеседников (за исключением говорящего)» [РГ 1980, т. 1: 532]. Для нас существенна мысль о том, что местоимения *ты* и *вы* «очень важны, поскольку являются опосредованными выразителями субъективности повествования» [Химик 1990: 11].

Специфика лекционной ситуации такова, что лектор всегда общается с группой собеседников, и это реально обуславливает преимущественное употреб-

ление местоимения 2-го лица в форме множественного числа. В ситуации чтения лекций данное местоимение имеет реальный, а не этикетный смысл, причем имплицитное указание на близость собеседников, характерное для местоимения *ты*, при использовании множественного числа отсутствует.

В данной главе не ставилась задача полного описания приемов и средств адресации в жанре лекции. Отбор материала производился с опорой на формальный признак – наличие в адресованном высказывании лектора лексем *вы* и *ваши*, *ты* и *твой*, в том числе, в высказываниях с опущенным местоимением. В последнем случае формально выраженным сигналом адресации являются глаголы второго лица изъявительного и повелительного наклонения. Объектом рассмотрения в данной главе является совокупность таких высказываний, извлеченных из текстов лекций по методу сплошной выборки. Каждое из высказываний подвергалось семантико-стилистическому анализу. По результатам этой работы в текстах лекций нами выделено две основные функционально-смысловые разновидности адресатного *вы*-приема: ситуативно-логическая и логическая разновидности.

3.3.1. Ситуативно-логическая разновидность *ты/вы*-приема

Ситуативно-логическая разновидность адресатного *вы*-приема реализуется, когда сигналы второго лица направлены непосредственно на аудиторию в реальной или воображаемой ситуации чтения лекции (в рамках хронотопа «здесь и сейчас»). Назвать такие приемы собственно ситуативными мешает то, что все они вовлекают адресата в предметную область науки, а не фиксируют особенности фактических признаков ситуации. С их помощью лектор побуждает слушателей к участию в процессе осмысления содержания лекции. По этой причине данная группа приемов названа нами ситуативно-логической. Характерной чертой данной разновидности является использование глаголов повелительного наклонения при отсутствии местоимения *вы*. Контекстным показателем такого *вы*-приема является опора на лексику интеллектуальной деятельности: *посмотреть*, *предста-*

вить себе, прочитать, учесть, подумать, сопоставить, сравнить и др. Прием содержит в себе побуждение выполнить называемое интеллектуальное действие.

Чаще всего *вы*-прием данной разновидности используется как ввод в презентацию материала, он обозначает начало иллюстрации. Искусствоведческая проблематика с ее материальным базисом в виде визуально воспринимаемых объектов идеально подходит для такого решения, и в лекциях Паолы Волковой содержится большое число *вы*-оборотов с побудительным глаголом множественного числа *посмотреть*:

- ***Посмотрите*** на фрески, сохранившиеся в помпейских домах (ПВ);
- *От них просто нельзя оторвать глаз. **Посмотрите**, как написан глиняный кувшин* (ПВ);
- ***Посмотрите***, как одет герой картины «Завтрак в мастерской»: какие белые брюки, рубашка, галстук – такой щеголь для модного журнала «Сноб», продукт того времени (ПВ);
- ***Посмотрите*** на эти линии рук, на прозрачный кувшин... *И картина называется «Концерт» не из-за того, что эти люди исполняют музыку, а потому что в ней есть то, что есть в концерте: созвучие всех инструментов и предметов* (ПВ);
- ***Посмотрите***, как написаны женщины – словно плоды (ПВ);
- *Обратимся к Клоду Моне. **Посмотрите** на его картину «Прогулка. Камилла Моне с сыном Жаном (Женщина с зонтиком)»* (ПВ).

Данный прием изначально, а также в звучащей лекции именно таков: *посмотрите* означает «направьте взгляд, чтобы увидеть» [ТСРЯ: 905]. Но в текстах опубликованных лекций названного и других лекторов тот же самый прием уже воспринимается в расширительном плане: со значением «обратите внимание». При этом значение приставки *по*-. «начало действия» [ТСРЯ: 655] сохраняется:

- ***Посмотрите*** на любую из картин Винсента Ван Гога, начиная от самых ранних проб и кончая его последними работами (ПВ).

В тех случаях, когда лекция не связана со сферой восприятия объекта органами чувств, т.е. объект носит понятийный характер, глагол *посмотреть* функционирует именно таким образом:

– *Посмотрите брачное объявление: «Познакомлюсь с целью создания романтических отношений»* (НК);

– *Теперь посмотрите. Юбилей академика Красовского. Кусочек из опубликованного в газете поздравления: «Мы благодарны вам за ваш титанический труд по развитию новейших, актуальных научных направлений, по повышению роли и общественной значимости науки, по подготовке высококвалифицированных кадров* (НК).

Сдвиг значения глагольной формы показывают глаголы несовершенного вида. Они обозначают процесс, и поэтому не направляют внимания адресата на материальный объект, а призывают сосредоточиться:

– *Смотрите, какая была интересная история* (ИВ).

Из приведенных иллюстраций видно, что и здесь с помощью побудительной формы глаголов *посмотреть*, *смотреть* осуществляется ввод в иллюстрацию высказанного ранее теоретического положения. Это хорошо согласуется с первым языковым значением этих глаголов, только имеется в виду не реальный, а мысленный взгляд слушателя лекции. Эта выделительная роль приема иногда подчеркивается с помощью местоименного наречия *вот* с указательным значением:

– *Вот пример. Смотрите из контекста. В 1998 начали деноминацию* (ИВ);

– *Вот, посмотрите, 250 тыс. Здесь написано от 100 тыс. до 250 тыс. Но есть и до 400* (НК).

Вы-прием может носить включенный характер. В текстах лекций очень часто встречается лекторский вопрос (вопрос, на который, задав его, сразу отвечает сам лектор) или ряд таких вопросов. Ответ может быть построен с использованием *вы*-приема:

– *Но какое произношение будет стоять на первом месте? Манёвр. Значит, вы выбираете* (НК).

Особое место среди *вы*-приемов занимает прием комплимента аудитории, который эффективно содействует гармоничному общению. Данный прием заключается в том, что лектор, не отрываясь от содержания своего текста, очень кратко хвалит свою аудиторию за эрудицию, способность к пониманию или другие положительные интеллектуальные качества:

– *И язык господствующего политического меньшинства, у нас это совпадает, как вы понимаете* (НК);

– *Давайте мы с вами отметим пассионарность. Введено Гумилевым. Пассионарность — это стремление к этносам. Лев Николаевич Гумилев, вы знаете его хорошо* (НК).

В нашем материале есть и более сложные применения *вы*-приема. Он может включаться в высказывание, передающее отношение условия:

– *Если вы хотите воздействовать на молодежь, вы выступаете перед молодежью, почему бы не сказать из молодежного жаргона словечко* (ИВ).

В некоторых случаях дополнительное к побуждению значение условия дается на базе переносных значений глагольных форм:

– *Прочтите его «Хвастливого воина», «Грубьяна», «Перса», и вы поймете, что его произведения вне времени* (ПВ).

Здесь использована форма повелительного наклонения в условном значении, ср.: [Если вы прочтете, то поймете].

Условное значение может проявляться и в том случае, когда лектор рисует словами воображаемую ситуацию. Разберем один сложно построенный фрагмент лекции П. Волковой:

– *Попробуйте сейчас купить чайник, сделанный по формам Малевича, которые сохранились на Ленинградском фарфоровом заводе, а они сохранились! Это сейчас очень дорогие вещи* (ПВ).

Это высказывание эллиптически, его недостающее звено слушатель должен восполнить за счет соотношения вербальных компонентов. Условная ситуация вводится при помощи *вы*-приема, ср. с реконструкцией: [Если вы попробуете

сейчас купить ... , а они сохранились, **то это будет очень трудно сделать**, потому что это сейчас очень дорогие вещи].

Рассмотренная разновидность *вы*-приема широко используется в учебной лекторской практике. Здесь она является основной, в одной лекции реализации данного приема могут насчитываться десятками. Все рассмотренные реализации приема связаны с ситуацией чтения лекции, но во многих случаях они являются более глубокими по смыслу, чем мы наблюдали по отношению к ситуативному авторскому *я*. С их помощью лектор выделяет те позиции в содержании лекции, которые в данный момент речи наиболее важны для аудитории. Таким образом, это приемы двойного назначения, они и участвуют в обработке объективно-логического содержания лекции, и способствуют поддержанию общения, соответствующего ситуации. В субжанре публичной лекции нами найдены лишь единичные реализации *вы*-приема. Возможно, это связано с тем, что в Нобелевских лекциях перед выступающим лауреатом в первую очередь стоит задача самовыражения. Кроме того, здесь лектор не ставит перед собой дидактическую задачу освоения и запоминания информации.

3.3.2. Логическая разновидность *ты/вы*-приема

Местоимения обладают способностью передавать обобщенные смыслы. Обобщенная разновидность *ты/вы*-приема осуществляется, когда личное местоимение второго лица или соответствующая ей глагольная словоформа указывает на любого человека. В таких случаях употребляется местоимение единственного числа. Обычно личное местоимение *ты* употребляется при непринужденном обращении к собеседнику как к хорошо знакомому, близкому человеку, но в русском языке есть особый тип предложений, в которых «действующее лицо мыслится обобщенно», это обобщенно-личные предложения [Валгина 2003: 159]. В односоставных обобщенно-личных предложениях главный член выражается с помощью глагола в форме второго лица единственного числа настоящего и буду-

щего времени [там же: 159]. Данный тип предложений используется лектором в целях логического обобщения:

– *Хочешь блага для общества – **начни с себя*** (ПВ).

Здесь контекстный смысл *ты*-формы включает в себя и конкретного адресата высказывания, и, шире, любого человека, ср. трансформацию данной фразы: [если человек хочет] блага для общества – [пусть он начнет] с себя. За счет этого высказывание приобретает поучительный смысл, становится сентенцией.

Аналогичные высказывания:

– *Когда **ты** выступаешь, **ты** должен думать: «Кому я говорю?»* (ИВ);

– *Это первый параметр, это ценность, которую никуда **не денешь*** (ИВ);

– *В обыденной жизни **вы можете** рассказать один и тот же анекдот трижды и трижды, вызвав смех, оказаться душою общества* (ИВ).

Иногда обобщение ограничено составом определенной социальной группы, что выражено в контексте:

– *Ибо, когда **пишешь стихи**, обращаешься в первую очередь не к современникам, не говоря уже о потомках, но к предшественникам* (ПВ);

– *Когда **ты** лингвист, **ты** связан с языком и **начинаешь изучать** другие явления, то приходится читать литературу, которая вообще не связана никак ни с языком, ни с лингвистикой, но это очень интересно* (ИВ);

Отдельного внимания заслуживает редко встречающееся совмещенное использование местоимений *я* и *ты*. При этом иногда возникает смысловое объединение сторон общения, а иногда – их сопоставление. Прием позволяет включение обеих числовых форм местоимений второго лица:

– *Диалог возможен при условии слышимости, т. е. акустики «понимания». **Я тебя слышу-понимаю** сознанием, а не только ухом. **Я тебя слышу**, т. е. **понимаю**, что **ты** говоришь* (ПВ);

– *Не станет **меня**, эти строки пишущего, не станет **вас**, их читающих, но язык, на котором они написаны и на котором **вы** их читаете, останется не*

только потому, что язык долговечнее человека, но и потому, что он лучше приспособлен к мутации (ИБ).

Вероятно, не случайно такие приемы диалогизации используется совместно со стилистическими фигурами. В первой из приведенных выше иллюстраций личные местоимения введены в состав стилистической фигуры синтаксического параллелизма с лексической анафорой *не станет*. Такое построение, с одной стороны, противопоставляет позицию лектора и его аудитории, а с другой, объединяет их (*не станет* и меня, и вас, т.е. нас). Во второй иллюстрации использован непрерывный асиндетон с анафорой, и в анафорической позиции находится местоимение *ваш*. За счет этого сформирована развернутая похвала Швеции. В третьей иллюстрации смысловой акцент падает не на местоимения, но анафорическое положение начальных слов *я тебя* создает основу для того, адресат мог воспринять уточняющий повтор сказуемых: *слышу-понимаю – слышу, т.е. понимаю*. Одновременное введение я-сигналов и ты/вы-сигналов в состав стилистических фигур значительно увеличивает воздействующую силу прагматического приема.

Другие разновидности *вы*-приема востребованы гораздо меньше, но в плане воздействия они также значимы.

Изобразительная разновидность *вы*-приема реализуется, когда в высказывании достигается эффект присутствия. Контекстным показателем данной функции являются прежде всего элементы повествовательности, реализуемые с помощью конкретных глаголов изъявительного наклонения. В высказываниях данной разновидности используются глагольные словоформы настоящего времени несовершенного вида с грамматической семантикой процессуальности. При этом лектор показывает воображаемую ситуацию так, чтобы аудитория фантазировала, чтобы она следовала за лектором и переживала происходящее. Добиться этого можно только при помощи конкретно-предметной лексики:

– *Вы вступаете на мост, украшенный мифологическими скульптурами, в руках которых факелы* (ПВ).

Здесь использованы конкретно-предметные существительные *мост, скульптуры, руки, факелы*, конкретного глагола движения *вступать*.

Может конкретизироваться и вымышленная ситуация:

– ***Вы переходите** через реку времени, Лету, город за вашей спиной, впереди – вход в другой мир* (ПВ).

В этом высказывании путь в другой мир также раскрывается в своей конкретике: *река времени, город, за спиной, впереди, переходить реку*. Рассмотренный прием является эффективным способом воздействия, поскольку базируется на технике художественной речи, в которой конкретизация является основным способом формирования образа. Персонификация усиливает впечатление: мысленно адресат оказывается участником рисуемой ситуации.

Разумеется, такой прием не может применяться часто, он относится к технике художественной выразительности, а такая техника применима не к каждому научному направлению.

Еще реже встречается комплексный способ диалогизации, который заключается в имитации реального диалога (прием драматургизации монолога). Этот трудный прием предполагает не только одновременное использование местоимений первого и второго лица, но также имитацию реального диалога, его репличной формы:

– *Если **вы** работаете над устной речью, вот как в коммуникативных обстоятельствах, ваша минимальная единица – это двуреплики. Значит, если **я вам** говорю «извините», то следующая реплика должна быть какая? «Извините, пожалуйста». А следующая реплика должна быть какая? Что **вы** отвечаете на нее? «Ничего страшного». **Мне вы** не скажете «ничего страшного». А нейтральная реплика какая? То есть в автобусе **вы** можете сказать «ничего страшного». Ну какая нейтральная реплика? «Извините», а **вы** что говорите? «Пожалуйста-пожалуйста» или «ничего-ничего»* (НК).

Рассмотренный прием имеет несколько коммуникативных следствий. При использовании побудительных частиц и глагольных форм лектор уходит от описательности и выступает как лицо, направляющее мыслительную деятельность своего адресата. Прямое обращение к адресату подчеркивает диалогичность высказывания, что дает эмоциональную разгрузку аудитории.

Обобщая все сказанное о *ты/вы*-приемах, прежде всего разграничим функции *ты*-приема и *вы*-приема. *Ты*-прием используется в целях логического обобщения, тогда как *вы*-прием прежде всего носит деятельностный, побудительный характер. Главным смыслом *вы*-приема является побуждение адресата к интеллектуальной работе.

Отметим высокую стандартность данной группы приемов при реализации ее основной разновидности. Однако и в данной сфере возможна реализация творческого речевого потенциала лектора, что доказывается наличием редких и сложных речевых оборотов с местоимениями второго лица в сочетании с другими средствами речевого воздействия.

В структурном отношении рассмотренные приемы диалогизации сходны с *я*-приемами. Они реализуются, как правило, в составе информативного высказывания в виде его фрагмента. Несмотря на такую «точечность» и дискретность общего субтекста, в совокупности они создают заметную смысловую линию лекционного текста, поскольку в них реализован его особый аспект – коммуникативный. В то же время данные приемы не оторваны от объективно-логического содержания лекции. Они активизируют мыслительный процесс адресата, фиксируя логические акценты и организуя процесс восприятия информации. С дидактической точки зрения важно, что *вы*-приемы в некоторой степени интеллектуально разгружают аудиторию, психологически облегчая восприятие сложного информационно емкого содержания текста.

3.4. Реализация *мы*-приемов в жанре лекции

Местоимение *мы* – это «расширенный символ отправителя речи» [Химик 1990:11]. Первое словарное значение местоимения *мы* заключается в указании «на множество, в которое входит «я» вместе с другими, т.е. «я и ты», «я и он», «я и вы», «я и они, «я и все вообще» [ТСРЯ: 468]. Основным семантическим признаком данной лексической единицы является указание лиц, которые «представлены

в количестве, большем, чем один». Возможно, так же значение собирательности: *мы* – это «собирательное имя, указывающее на совокупность лиц (в числе которых находится и говорящий), объединенных по какому-либо общему для всех признаку» [РГ 1980, т. 1: 532].

Языковое содержание данного местоимения указывает на целый ряд коммуникативных позиций, которые по-разному представлены в функциональных стилях речи. Для научной речи в рамках собственно научного подстиля открытая самопрезентация автора на базе местоимений *я*, *мой*, *мы*, *наш* возможна с очень большими ограничениями. Учебно-научный подстиль, как показал наш материал, существенно отличается в этом отношении и характеризуется активным использованием приемов речевого воздействия с местоимениями первого лица.

При этом функционально-текстовая роль местоимения *я* и местоимения *мы* существенно различны. *Я*-приемы выделают личность говорящего, их воздействие достигается за счет персонификации изложения. *Мы*-приемы объединяют участников коммуникации или более широкую группу лиц в интеллектуальную общность.

В любом случае «значение *мы* включает в себя *я*» [Норман 2002: 217], но множество, в которое входит это *я*, вариативно. В жанре лекции местоимение *мы* как способ объединения автора с другими людьми имеет две разновидности, которые зависят от того, какова общность людей, к которым причисляет себя лектор. В одних случаях это участники речевого события лекции. Тогда автор и адресат предстают в качестве коммуникативного единства в данной ситуации общения (реальной или мыслимой). В других случаях автор включает себя в другое обобщенное множество людей, с которыми он разделяет свои взгляды.

Соответственно, выделяем две разновидности *мы*-приемов: ситуативно-логическую и логическую.

Прежде чем перейти к рассмотрению каждой из этих разновидностей, отметим наличие еще одного смыслового варианта *мы*-приема, который называется этикетным. В научной речи (собственно научном подстиле) долгое время высказывание от первого лица считалось неэтикетным и устранялось при редактирова-

нии. Допускалось лишь использование местоимения *мы* вместо *я*, причем количество таких высказываний строго дозировалось. В учебно-научной речи жесткого запрета таких высказываний не было в силу устной формы текста и непосредственной контактности общения. В настоящее время данное правило находится в стадии разложения. Цена личности сильно выросла, и автор лекции имеет больше прав на самовыражение, в том числе право на *я*-высказывание. Однако и этикетное *мы*-высказывание остается употребительным.

В таких случаях местоимением множественного числа заменяется местоимение *я* биографического подтипа. Контекстным указателем этикетного приема являются глаголы речевой деятельности (*говорить (о чем), рассказывать, упомянуть*) и операциональные лексические единицы, отражающие лекционную деятельность (*вернуться (к чему), переходить, называть*) и др. С их помощью лектор продвигает содержание лекции, помогая адресату в оценке его компонентов без привлечения внимания к самому себе:

– *Напомним, что «Черный квадрат» был создан в результате работы Казимира Малевича над эскизами декораций к опере М.В. Матюшина «Победа над солнцем» (ПВ) – [напомню];*

– *Обратный пример – Вавилонская башня – <...>, о чем подробнее **мы** будем рассказывать в другой части нашей книги (ПВ) – [я буду рассказывать в другой части своей книги];*

– *Античная мифология не подтверждается данными критской археологии, как **мы** уже говорили (ПВ) – [я ... говорила];*

– *Скажем об этом подробнее (ТХ) – [скажу];*

– *Возвращаясь теперь к классификации доводов, **дадим** им название в соответствии с традицией (ТХ) – [дам];*

– *Теперь же **мы** переходим к таким случаям, где эмоциональный настрой разнороден (ТХ) – [перехожу].*

Мы в этикетном смысле – как замена конкретного авторского *я* – проявляется в таких случаях, когда действие принадлежит только лектору, именно он гово-

рит, напоминает, присваивает название и т.п. Однако этикетно-авторское индивидуальное *мы* легко перетекает в коммуникативно-обобщенное *мы*:

– *Но при этом мы ограничиваем два очень важных понятия* (НК).

Здесь налицо совмещение этикетного содержания местоимения *мы* с логическим и коммуникативным содержанием. *Мы* в этом случае – это, скорее всего, ученые, но на этот вопрос нельзя ответить однозначно: *мы ограничиваем* – это – [я ограничиваю]? [*мы* (ученые) ограничиваем]? [*мы с вами* (слушателями) ограничиваем]?

Чистое этикетное *мы*, т.е. использование множественного числа местоимения по отношению к самому себе, используется редко и характеризуется слабой самостоятельностью. По названным причинам *мы*-прием как этикетное речевое действие не выделяется в отдельную группу и в дальнейшем не рассматривается.

3.4.1. Ситуативно-логическая разновидность *мы*-приема

Связанная с ситуацией разновидность *мы*-приема реализуется, когда *мы* означает «я и вы, мои собеседники», здесь возможна замена слова *мы* словосочетанием *мы с вами* или под.:

– *Но мы [я и вы, мы с вами] давно договорились, что золотая маска Агамемнона Афинского музея, золотые украшения <...>, керамика, шлемы и есть микенско-минойский слой* (ПВ).

– *Мы [я и вы] видим, знаем этот сюжет по европейской живописи* (ПВ);

– *Мы [я и вы] понимаем – это палач, но написан он согласно тем же правилам, что и святой* (ПВ).

В таких случаях адресат лекции интеллектуально подтягивается к ее автору, и этим обеспечивается эффект позитивного психологического влияния со стороны лектора. Б. Ю. Норман замечал, что говорящий охотнее использует форму 1-го лица множественного числа в том случае, если объединяет себя с кем-то себе равным или нижестоящим [Норман 2002: 232], что и характерно для ситуации общения лектора со своей аудиторией.

Этот смысл может быть выражен эксплицитно:

– *Значит, следующее **наше** ключевое слово – это статус, и **мы с вами** отмечаем статус, это правовое положение языка, статус — это правовое положение языка (НК).*

Отдельного внимания заслуживают *мы-приемы* с глаголом *говорить*. Этот глагол соответствует устной форме подачи информации в жанре лекции, поэтому он употребителен, хотя, строго говоря, в выражении *мы говорили* есть неточность: говорит на лекции только лектор. Высказывание имеет смысл «мы с вами разговаривали, беседовали» или «будем беседовать»:

– ***Мы говорили** об импрессионистах и постимпрессионистах (ПВ);*

– ***Мы говорим** интеллектуально о художнике и об искусстве только потому, что у нас перед глазами нет тех картин, которые мы воспринимаем с огромным волнением – волнением познания, открытия (ПВ);*

– *Помните, **мы говорили**, что лингвисты изучают систему языка, а лингвокультурологи изучают речь (НК);*

– *Вот здесь **мы говорим**, что в нашем с вами сознании запрограммированы какие-то гуманитарные категории (НК);*

– *Таким образом, **мы говорим** об атомарном материале и материале расширенном, текстовом (НК);*

– *О стратегии **мы еще поговорим** подробно (НК);*

– *Сегодня **мы об этом будем говорить** (НК);*

– ***Мы еще будем об этом говорить** (НК).*

Мы-приемы с глаголом *говорить* снимают официальность общения, сближают лектора с его аудиторией, представляют интеллектуальную работу не столь трудной и, главное, совместной с лектором.

Контекстным партнером и показателем данной разновидности приема является лексика интеллектуальной деятельности. Ситуативно-логический *мы-прием* всегда направлен на область познания или на рациональное планирование работы лектора. Эти приемы отражают ситуацию чтения лекции только в ее когнитивной части, хотя эта ситуация имеет и конкретные физические признаки, поэтому дан-

ной разновидности *мы-приемов* и присвоено наименование ситуативно-логических.

Иногда тема лекции позволяет опираться на прямые значения глагольных слов, от которых больше всего зависит функциональный смысл приема:

– *Она привлекала всеобщее внимание, ее ходили слушать, как сейчас мы ходим слушать мастеров художественного слова* (ПВ);

– *Вот здесь мы видим эти фрагменты черепка. И мы видим фрагменты орнамента: это всегда меандр, и он всегда является волной и бесконечностью* (ПВ).

За исключением обособленных оборотов, конкретное значение глагола бывает осложнено контекстом и сдвинуто в абстрактную область. В приведенных высказываниях есть книжные слова и обороты, в том числе термины: (*внимание, фрагмент, меандр, является волной, бесконечность*). В таком контекстном окружении и глагол *видеть* переводится в плоскость мысли, приобретает признаки глагола интеллектуальной деятельности: *видеть* как «обращать внимание», «замечать».

Чаще используются глаголы интеллектуальной деятельности в прямом значении или вторичные значения конкретных глаголов:

– *Мы выбираем направление правки и говорим, что правильно так* (НК);

– *И тогда мы вспоминаем и о Миносе и о Минотавре* (ПВ);

– *Мы многое сейчас видим глазами импрессионистов* (ПВ).

Стандартный оборот диалогизации *мы видим* по своему логическому содержанию очень похож на рассмотренную выше и тоже стандартную единицу с имплицитным местоимением второго лица *посмотрите*. В прагматическом же отношении они различаются. Использование повелительного наклонения указывает на вертикальную дистанцию между коммуникантами, а использование *мы-приема*, напротив, сближает и уравнивает их, по крайней мере, психологически.

Совпадают с *вы*-приемами и способы логического подчеркивания в составе приема. Это делается с помощью местоименного наречия *вот* с указательным значением:

– *А вот теперь посмотрим на картину Пикассо. У Пикассо мы видим совершенно другую философию войны* (ПВ).

Сильным способом усиленного привлечения внимания адресата является использование частицы *давай(те)*, с помощью которой в русском языке образуется глагольная побудительная форма совместного действия [ТСРЯ: 178]. В текстах лекций это побуждение к совместному интеллектуальному действию в данный момент лекции. Глагольные слова в составе приема – это глаголы интеллектуальной деятельности. На их базе образуются такие речевые стандарты побуждения, как *давайте отметим, давайте выберем, давайте обратимся к ..., давайте сопоставим, давайте введем* и др. Лектор побуждает свою аудиторию сделать тот или иной интеллектуальный шаг в освоении предмета. Особенно распространен глагол отметить, что означает «*обратить внимание, указать на кого-что-н., заметить*» [ТСРЯ: 591], у некоторых лекторов являющийся употребительным речевым клише:

– *Здесь давайте отметим словари идиолектов, индивидуальных стилей* (НК);

– *Давайте мы отметим, какие варианты подражания можно использовать* (НК);

– *Давайте мы отметим соотношение объекта и предмета* (НК);

– *Давайте отметим те критерии, которые учитываются при разработке образа целевой аудитории и языкового паспорта адресата* (НК);

– *Давайте сразу введем этот термин* (НК);

– *Теперь давайте попробуем сформулировать терминологическое понятие культуры речи с включением коммуникативного элемента* (НК);

– *Давайте в соответствии с этими пятью признаками выберем возможное понимание нормы или определенное понимание нормы* (НК).

Используя данную разновидность реализации приема, в котором совмещаются черты *вы*-позиции и *мы*-позиции, лектор побуждает аудиторию к выделению и запоминанию указанного содержания, а также создает впечатление совместного выполнения намеченного действия. Частица *давайте* присоединяется также к глаголу *посмотреть*. Словарное значение исходного непроизводного глагола *смотреть* «присутствуя где-н. и рассматривая, знакомиться с кем-чем-н, изучать» [ТСРЯ: 905] сдвинуто при этом в концептуальную область: адресат присутствует в научной обстановке и «смотрит» умозрительно (выделим также этом толковании компонент «изучать»).

– *Давайте их тоже посмотрим* (ИВ);

– *Давайте, не для записи, просто посмотрим, как это накладывается на функции языка, выделенные Якобсоном* (НК).

Если сравнить приведенные формулы с *вы*-приемом (*посмотрите, выберите* и т.п.), то мы обнаружим их прагматическую близость. В обоих случаях лектор побуждает аудиторию к знакомству с чем-то новым в текущий момент лекции. При использовании *мы*-приема побуждение выражено мягче, хотя волевой посыл имеется и здесь.

Отметим также, что *мы*-приемы, как и рассмотренные ранее приемы диалогизации с местоимениями *я* и *вы*, имеют в тексте и композиционную нагрузку. Такие высказывания часто являются средством перехода от одного микротекста к другому. С их помощью лектор не только побуждает аудиторию к мыслительному действию, но и размечает текст, выделяя в нем содержательные части.

3.4.2. Логическая разновидность *мы*-приема

За местоимением *мы* может стоять не только говорящий и его адресат, но и неопределенное множество лиц. В этих случаях прием теряет плотную конкретную связь с ближайшим содержанием текстового фрагмента лекции или с ее структурой и приобретает характер обобщенного высказывания. Обобщенность контекстного смысла приема доказывается методом субституции: *Мы* [*люди, все*

люди] обязаны задавать себе вопросы; *До нас* [до современников] дошли изображения императора, описывающие обе его сущности. При этом очевидно, что «обобщенное *мы*» включает в себя и конкретное авторское *я*, и адресата высказывания, т.е. смысл обобщенного *мы* заключается в следующем: «все (многие), в том числе *я* (автор) и *вы* (мои читатели, слушатели)».

Данная логическая разновидность открытой авторской позиции реализуется, когда лектор выходит за пределы конкретной темы и проявляет себя в качестве широко мыслящей личности, носителя своего профессионального статуса. Он осуществляет интеллектуальную работу вне ограниченности конкретным пространством и временем (в высказываниях отсутствуют сигналы реального хронотопа события). Лектор и его аудитория мыслятся как сообщество думающих и логично действующих людей.

– *И мы учитываем, мы учитываем, все эти возможности, конечно.*

Потому, что язык остается языком (НК).

В этом высказывании *мы* означает «люди науки», «специалисты в области лингвистики». Автор текста, по умолчанию, входит в это сообщество, а с ним и его аудитория.

За счет контекстных партнеров в содержание высказывания вносятся смыслы, которые влияют на характер и степень обобщения:

– *В текстах Гомера мифологический космос явлен нам во всей полноте жизни богов и героев* (ПВ).

В данном высказывании *нам* означает «людям 21-го века», в том числе лектору и его слушателям. Этот смысл проявляется в опоре на собственное имя Гомер, указывающее на античный период Древней Греции, отстоящий от современности на 2,5–3 тысячелетия.

Указание на современный период в связи с авторским *мы, наши* подчеркивается наречием *сейчас* с размытым плавающим значением: от нескольких лет до нашей эры:

– Если сейчас **наш** мир перешел в знак водолея, то тогда, когда родился Христос, он переходил в знак рыб, и Христос часто изображен в виде рыбы (ПВ).

Степень обобщения может быть различной.

– **Наше** сознание, **наша** память монтажны, все зависит от контекста (ПВ).

При этом все высказывание приобретает признаки устойчивого положения, правила, типичного признака.

Типичное смысловое наполнение лекторского *мы* – это «современники»:

– *И то, что **мы не ценим** его сейчас (в наше время), – это уже наша беда* (ПВ);

– ***Мы** живем в пространстве античности* (ПВ);

– *Так и **мы**, держа в руках Искусство, самоуверенно **почитаем себя** хозяевами его* (АС).

Возможно также обобщение в рамках профессионального сообщества; в подборке, приведенной ниже *мы* – это носители русского языка:

– ***Мы можем говорить** языковая личность Пушкина* (НК);

– ***Мы говорим** русская языковая личность, или **говорим** французская языковая личность, или китайская языковая личность* (НК);

– *Когда **мы говорим** «модно» или «не модно», имеем в виду это* (ИВ);

– ***Мы говорим:** модель 90-60-90. Вот это стройняшка* (ИВ);

– *Если мы вот так упрощенно примем, **мы говорим**, что есть регулятор человеческого поведения, мы живем по каким-то нормам* (ИВ). – *Но сегодня **мы знаем**, что «полисный мир Эллады» исчез тогда, когда Македонский возмечтал о создании могучей западно-восточной империи* (ПВ);

– *Когда **мы говорим** «картина», то подразумеваем какой-то момент драматургии: там что-то должно случаться, должно быть изображено какое-то происшествие* (ПВ);

– *Мы говорим* «классично» и сразу видим архетип, родовое место сквозь вековые напластования, комментарий к основной идее эллинизма – созданному греками стилю (ПВ);

В редких случаях характер обобщения расшифровывается самим автором:

– Он оставляет **нам, зрителям**, эти развенчанные исторические фигуры (ПВ).

В публичных лекциях смысловой диапазон приема богаче. Рассмотрим фрагменты Нобелевской лекции А. И. Солженицына, в которой слово *мы* используется и в составе *мы*-приема диалогизации, и помимо таких приемов. Объединяющая роль местоимения при этом сохраняется:

– *В томительных лагерных перебродах, в колонне заключенных, во мгле вечерних морозов с просвечивающими цепочками фонарей – не раз подступало **нам** в горло, что хотелось бы выкрикнуть на целый мир, если бы мир мог услышать кого-нибудь **из нас*** (АС).

Единство узников ГУЛАГа подчеркивается здесь не только объединяющим *мы*, но и единственным числом существительного *горло: нам в горло*. Писатель говорит о людях единой судьбы, трагической судьбы, и, читая лекцию, он предстает в двух лицах: лауреата почетной премии и, ретроспективно, заключенного, не имеющего будущего. В данном случае это не лекторский прием диалогизации, а художественный прием. Но в лекции многократно используется и *мы*-прием диалогизации:

(1) – *Но **охватим** ли весь тот свет? Кто осмелится сказать, что определил Искусство? перечислил все стороны его?* (АС);

(2) – *Друзья! А **попробуем** пособить **мы**, если **мы** чего-нибудь стоим!* (АС);

(3) – *Так и **мы**, держа в руках Искусство, самоуверенно **почитаем себя хозяевами** его, смело его **направляем, обновляем, реформируем, манифестируем, продаем** за деньги, **угождаем** сильным, **обращаем** то для развлечения – до эстрадных песенок и ночного бара, то – затычку или пал-*

кою, как схватишь, – для политических мимобежных нужд, для ограниченных социальных (АС);

(4) – *А может быть, уже и понимал, и называл **нам** в прошлые века, но **мы** недолго могли на том застояться: **мы** послушали, и пренебрегли, и откинули тут же, как всегда, спеша сменить хоть и самое лучшее – а только бы на новое! И когда снова **нам** скажут старое, **мы** уже и не **вспомним**, что это у **нас** было* (АС);

(5) *А может быть, уже и понимал, и называл **нам** в прошлые века, но **мы** недолго могли на том застояться: **мы** послушали, и пренебрегли, и откинули тут же, как всегда, спеша сменить хоть и самое лучшее – а только бы на новое! И когда снова **нам** скажут старое, **мы** уже и не **вспомним**, что это у **нас** было* (АС).

Общая лингвистическая техника *мы*-приема в этой лекции стандартна, если не принимать во внимание, что прием включается в контексты, насыщенные средствами художественной выразительности. В приведенных фразах есть риторические вопросы (1), риторическое обращение (2), просторечное слово (2), устаревшие и разговорные слова (4), асиндетон (3), анафора (4), лексический повтор (5). Такое стилистическое решение в учебной лекции, конечно, невозможно. Способы контекстного усиления в учебных лекциях тоже стандартны.

Наш – второе местоимение первого лица множественного числа. Оно также передает значение объединенной общности людей, но применяется гораздо реже. При использовании характеризуется семантикой установления принадлежности, в рамках интеллектуальной сферы:

– *Речь – это **наш** объект* (НК);

– *Ребята, это **наше** большое национальное достояние* (НК);

– *Кажется, на каждом типе вряд ли стоило бы заострять **наше** внимание* (ТХ).

В заключение сделаем некоторые замечания о композиционной роли *мы*-сигналов. Речевые включения с местоимением *мы* нередко располагаются в определенном месте целого текста, чаще всего в конце или в начале содержательного

раздела. С их помощью организуется взаимосвязь предметно-тематических фрагментов или даже композиционных частей целого текста. Кроме того, они используются в составе композиционно значимых фрагментов текста, например, в составе лекторского вопроса или группы таких вопросов:

– *Как же это случилось? Отчего же зинула эта пропасть? **Бесчувственны были мы?** Бесчувствен ли мир? Или это – от разницы языков?* (АС).

Сигналы совместной персонификации расположены на стыке содержательных фрагментов текста, с их помощью отмечается логический переход автора на другую мысль. Например, конечные фразы двух разделов лекции А.И. Солженицына таковы:

– ***Мы** не уживем на одной Земле, как не жилец человек с двумя сердцами* (АС);

– *Найдем ли **мы** дерзость заявить, что не ответчики **мы** за язвы сегодняшнего мира?* (АС).

Мы-концовки целого текста находим у Паолы Волковой:

– ***Мы** считаем, что искусство – это есть запечатленная гением память человечества* (ПВ);

– ***Мы** хотим закончить эту тему несколькими словами. <...> Исходя из этой темы, из этой общей задачи, **мы** выстроили данный материал* (ПВ).

Это явление наилучшим образом показывает значимость приемов диалогизации в жанре лекции. Будучи прагматическими по своей природе, т.е. другими по сравнению с основными в научном тексте субтекстами старого и нового знания, субтексты авторизации и адресации выделяются на этом фоне и применяются для дифференциации учебного материала.

Мы-включения являются самым распространенным приемом персонификации из всех приемов с местоимениями первого и второго лица. Вероятно, это связано с тем, что при субъективно-модальном оформлении научного содержания лекции ее автору важно подчеркнуть общность своеобразного «научного коллек-

тива», который образуется во время лекционной работы. Поэтому автор обращается варианту *мы*-приема, предпочитая его другим (например, в лекции Паолы Волковой «Сближение связей отдаленных» личное местоимение *мы* употребляется 11 раз, против четырех употреблений местоимений *я* и *ты*; в лекции М.Б. Пиотровского – 16 раз, против 4-х применений *я*-приема и 17-ти – *вы/ты*-приемов; В лекции А.И. Солженицына личное местоимение *мы* употребляется 46 раз, против 32-х употреблений местоимений *я* раз и 2-х – местоимений *ты/вы*). Рассмотренная группа *мы*-приемов тесно связана с другими разновидностями приемов диалогизации на базе личных местоимений. Принципиальной разницы между ними нет, хотя функционально-текстовая специфика имеется у каждой из них.

Выводы

Приемы диалогизации, основанные на использовании личных местоимений первого и второго лица, являются повсеместным средством субъективно-модального фокусирования в области научного знания. Такие приемы служат для условной персонификации сугубо интеллектуального содержания лекции, что психологически облегчает его восприятие.

Рассмотренные приемы бифункциональны: направлены на организацию комфортного ролевого общения во время лекции, а также на обработку логического содержания текста. Наши наблюдения подтверждают вывод исследователей научного стиля речи: «In conclusion let us emphasize that in the knowledge representation dynamics any given estimation actions rarely realize themselves in the pure form; most frequently, exposition in the concrete fragment appears as semantically syncretic cognitive appraisal action with respect to the object of the thought»¹ [Bazhenova 2014: 129]. Рассмотренные приемы диалогизации не используются в отрыве от объективно-логического содержания лекции. Напротив, они акцентируют внимание адресата на нужных лектору моментах этого содержания.

¹ Мы пришли к такому выводу, что в любом представлении знаний оценочное действие редко реализуется отдельно; а чаще всего, отражено в конкретном фрагменте высказывания, который является семантическим синкретичным когнитивным оценочным действием с учетом объекта мысли.

Классификация жанровых функционально-смысловых модификаций значения местоимений первого и второго лица строится на коммуникативном основании с противопоставлением двух разновидностей функционально-текстового смысла анализируемых местоимений: выделяющей одну из сторон коммуникации (*я, ты, вы*) и объединяющей коммуникантов (*мы*). Первая из них, в свою очередь, делится на два класса: приемы авторизации и приемы адресации. В результате имеются три разновидности приемов диалогизации, каждый из которых характеризуется типовым функционально-текстовым варьированием.

Главным показателем субъективности изложения является местоимение *я*. Авторское *я* как прием диалогизации обеспечивает эффект личного воздействия. В авторском *мы* обобщенный смысл сочетается с конкретизированным, а воздействующий эффект опирается на психологическую силу объединения лектора и его аудитории во время интеллектуальной деятельности. Адресатный *вы*-прием чаще всего выражает идею побуждения, а *ты*-прием передает идею обобщения. Использование местоимения *мы* делает прием диалогизации особенно емким. Этот класс приемов является и наиболее распространенным.

Каждая из разновидностей рассмотренных приемов диалогизации характеризуется наличием вариантов ситуативно-конкретизированной и объективно-логической семантики. Все три разновидности рассмотренных приемов характеризуются единством их включения в текст и подключения к объективно-логическому содержанию лекции. Смысловое варьирование определяется лексико-семантическим и грамматическим составом подключаемого информативного материала.

Открытая полноценная экспрессивность для приемов диалогизации не характерна, можно говорить только о создаваемой ими непринужденности общения, что в условиях публичного официального общения повышает воздействующую роль данных способов персонификации интеллектуально сложного текста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Жанр лекции характеризуется одновременной реализацией рациональной (объективно-логической) программы, связанной с систематизированным изложением определенного знания, и прагматической (субъективно-модальной) программы, отражающей речевую личность лектора и характер адресованности лекции. Прагматический компонент текста (выражение субъективно-модального содержания, авторской модальности) отражает причастность автора к объективному содержанию текста, а также его взаимодействие с адресатом в типовой коммуникативной ситуации.

Лекция представляет собой жанр-текстотип, сформированный и бытующий в рамках учебно-научного подстиля научной речи, а также получивший параллельное применение в рамках публицистического функционального стиля. Субжанры учебно-научной и публичной лекции обладают категориально-текстовым и стилистическим сходством, хотя и различаются иерархией авторских целеустановок и характером адресованности текстов.

В монологических текстах лекций осуществляется модальное фокусирование, результатом которого является включение в основной – объективно-логический – субтекст лекции прагматически значимых компонентов, в совокупности составляющих прагматический компонент жанра. Ядро прагматического субтекста составляют эксплицитные субъективно-модальные проявления, имеющие устойчивую языковую форму, – речевые приемы воздействия. Они сопровождают объективно-логическое содержание текста и наиболее отчетливо формируют линию авторской модальности лекционного монолога. Если сосредоточиться на стилистико-прагматическом описании таких приемов, можно получить их уточненную интерпретацию, а в совокупности получить представление о жанровой реализации прагматической программы лекционного текста.

Поставив цель характеристики актуальных для жанра лекции приемов рече-

вого воздействия в качестве целостного лингвопрагматического феномена, необходимо проследить особенности функционирования каждого из таких приемов, а также общие особенности их группировок. Предварительный дедуктивный анализ и специальная литература проблемы позволили разделить приемы речевого воздействия в тексте лекции на два типа по характеру их направленности. Первый из них включает в себя приемы, с помощью которых осуществляется обработка объективно-логического содержания лекции и структурируется ход мысли лектора. Для этого активно используются стилистические фигуры. Вторым типом являются приемы, направленные на установление и поддержание ролевого общения лектора и его аудитории, это приемы диалогизации монолога. Совокупность приемов воздействия обоих типов формирует функциональный объект исследования. Для детального рассмотрения отобраны наиболее значимые в жанре лекции стилистические фигуры (анафора, асиндетон, парцелляция) и приемы диалогизации монолога (с местоимениями первого и второго лица).

Выделенный объект рассмотрен в диссертации комплексно. Традиционный стилистический подход, заключающийся в анализе функционально-семантической техники приема, объединяется с прагматическим подходом, что предполагает отслеживание прагматического результата применения наблюдаемых стилистических единиц. В работе акцентируется функциональное предназначение речевых приемов, группировка последних осуществляется в зависимости от выполняемой ими функции. Опорным положением при этом стало традиционное деление функций на логическую и экспрессивную.

Детальный анализ материала позволил обнаружить специфику использования групп и отдельных приемов речевого воздействия.

С помощью синтаксических фигур осуществляется выделение тех или иных понятий, суждений, развернутых утверждений, частей высказывания в качестве главных; обобщающих; сопоставляемых; противопоставляемых; конкретизирующих; объяснительных; и др. Обобщенно, данные стилистические фигуры выявляют понятия и логические соотношения, которые лектор считает нужным выделить в качестве значимых для адресата.

Каждая из стилистических фигур обладает собственной спецификой в рамках обозначенной дихотомии функций.

Реализация логической функции характерна для всех рассмотренных фигур, эта функция доминирует при условии определенной структурной и семантической специализации. Дистантная анафора значима как способ обеспечения логической связи фрагментов текста и объединения частных фрагментов в более крупные содержательно целостные фрагменты. Распространено логическое отношение смысловой дополнительности, когда второй речевой компонент дистантной анафоры содержит дополнения, уточнения, разъяснения к содержанию первого компонента. Асиндетон служит средством развернутой и в то же время компактной характеристики объекта. Его логическая функция в жанре лекции связана с использованием абстрактной книжной (в том числе терминологической) лексики. С помощью данной стилистической фигуры конкретизируется общее понятие, дифференцированно покрывается его семантическое поле, осуществляется логическая группировка понятий по отношениям род / вид и целое / часть. С помощью парцелляции осуществляется операция логического акцентирования, поскольку синтаксическая выделенность парцеллянта привлекает к себе усиленное внимание адресата. В логическом отношении парцелляция сходна с анафорой: парцеллянт может удлинять фактический ряд, содержать разъяснение, обобщение, уточнение содержания базовой части данной стилистической фигуры. Применение стилистических фигур в логической функции однотипно для субжанров лекции и мало зависит от творческой индивидуальности лектора.

Экспрессивная функция фигур речи характеризуется вторичностью: она наслаивается на логическую, подчинена логической функции, поскольку проявляется исключительно в тематической сфере лекции. Предрасположен к реализации экспрессивной функции контактный тип анафоры и асиндетон, построенный на основе конкретно-предметной лексики. Способствует созданию экспрессивного эффекта совмещение фигур, особенно сочетание анафоры с антитезой и синтаксическим параллелизмом; парцелляции с асиндетоном и эпифорой. Использо-

ние стилистических фигур в экспрессивной функции применяется, в основном, в иллюстративных целях и зависит от индивидуальной речевой манеры лектора.

Частные межстилевые сопоставления показали, что формальная лингвистическая техника использования синтаксических фигур в жанре лекции не отличается от аналогичной в публицистике. Однако лексическое наполнение приемов воздействия и различие авторских целей делают одни и те же синтаксические структуры различными в функциональном отношении. Научные и дидактические цели лектора определяют более скромную роль и логизированность рассмотренных фигур в тексте учебной лекции, тогда как публицистический стиль акцентирует конкретно-предметное и оценочное содержание речевых приемов. Субжанр публичной лекции снимает ограничения, характерные для научной речи, и открывает дополнительные возможности применения модального фокусирования с помощью стилистических фигур. Тем не менее, и в данном субжанре сохраняется приоритет логического воздействия над эмоционально-оценочным, так что жанр лекции предстает целостным классом текстов.

Приемы диалогизации, основанные на использовании личных местоимений первого и второго лица, являются повсеместным средством субъективно-модального фокусирования в области научного знания. Они используются как способ условной персонификации сугубо интеллектуального содержания лекции, что психологически облегчает его восприятие.

Установлена двойная направленность данных приемов: формально они направлены на организацию комфортного ролевого общения во время лекции, но используются исключительно в связи с необходимостью логического акцентирования в области объективно-логического содержания текста.

Классификация жанровых функционально-смысловых модификаций значения местоимений первого и второго лица строится на коммуникативном основании с противопоставлением двух разновидностей функционально-текстового смысла анализируемых местоимений: выделяющей одну из сторон коммуникации (*я, ты, вы*) и объединяющей коммуникантов (*мы*).

Главным показателем субъективности изложения является местоимение *я*. Приемы диалогизации с авторским *я* обеспечивают эффект личного воздействия. Воздействующий эффект приемов с авторским *мы* опирается на психологическую силу объединения лектора и его аудитории в процессе интеллектуальной деятельности. Адресатный *вы*-прием чаще всего выражает идею побуждения; *ты*-прием передает идею обобщения. Наиболее распространенными в лекционных текстах являются приемы диалогизации с местоимением *мы*.

Каждая из разновидностей рассмотренных приемов диалогизации характеризуется наличием вариантов ситуативно-конкретизированной и объективно-логической семантики. Все рассмотренные приемы характеризуются высокой степенью стандартизации и единством их подключения к объективно-логическому содержанию лекции. Смысловое варьирование приемов определяется лексико-семантическим и грамматическим составом подключаемого информативного материала.

Открытая полноценная экспрессивность для приемов диалогизации не характерна, можно говорить лишь о создаваемой ими непринужденности общения. В условиях публичного официального общения это сообщает им некоторую воздействующую силу.

Совокупность приемов диалогизации на базе личных местоимений показывает богатые смысловые и стилистические возможности этого хорошо разработанного в лекционной практике и стандартизированного в русской речи способа поддержания рабочего состояния аудитории, а также авторской прагматической обработки логического содержания лекции и авторского самовыражения.

В целом, прагматический компонент текста лекции обеспечен обширным набором приемов речевого воздействия, выражающих авторскую модальность на всем его протяжении. Две разнонаправленные группы приемов, рассмотренные в диссертации, обладают функциональным единством: доминирующей функцией стилистических фигур является логическая, связанная с модальной обработкой объективного содержания текста; приемы диалогизации также связаны с этой функцией, не теряя своей роли в организации ролевого общения лектора и его

аудитории. Данное соотношение распространяется на оба субжанра лекции. Экспрессивная функция прагматических приемов вторична, более характерна для публичных лекций и зависит от творческой индивидуальности лектора.

На основе проведенного исследования могут быть разработаны конкретные рекомендации для лектора, системно представляющие возможности и технологию использования приемов речевого воздействия при чтении лекций любого предметного содержания. В состав этих рекомендаций войдут описание модели речевых высказываний воздействующего характера, а также речевые стереотипы приемов воздействия, устойчиво закрепленные за жанром лекции.

Перспективы дальнейшей разработки темы намечаются в двух областях. Во-первых, применительно к рассмотренному материалу требует дальнейшей разработки композиционная функция приемов речевого воздействия. Частные наблюдения об этой функции, сделанные в диссертации по ходу стилистико-прагматического анализа избранных фигур речи и приемов диалогизации, позволяют зафиксировать их композиционную роль. Специальное внимание к данной проблеме обогатит представление о текстовой роли приемов речевого воздействия. Во-вторых, по реализованной методике могут быть рассмотрены другие приемы воздействия, в результате чего характеристика прагматического субтекста лекции станет более полной и обоснованной.

Список литературы

1. Ашимова А. Ф. Асиндетон как стилистический прием на примере романа Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» / А. Ф. Ашимова // Вестн. Социально-пед. ин-та. – Дербент, 2012. – №1 (4). – С.18–21.
2. Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира / Ю. Д. Апресян // Семиотика и информатика. – 1986. – № 28. – С. 5–33.
3. Апресян Ю. Д. Языковые аномалии : типы и функции / Ю. Д. Апресян // Res Philologica : Филологические исследования. Памяти акад. Г. В Степанова (1919–1986) / под ред. Д. С. Лихачева. – Москва ; Ленинград, 1990. – С. 50–71.
4. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Изв. академии наук СССР. Сер. лит. и яз. – Москва : Наука, 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356–367.
5. Арутюнова Н. Д. Прагматика / Н. Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь : языкознание / гл. ред В. Н. Ярцева. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1990. – С. 389–390.
6. Арутюнова Н. Д. Метафора в языке чувств / Н. Д. Арутюнова // Язык и мир человека. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – С. 385–399.
7. Арутюнова Н. Д. Речь / Арутюнова Н. Д. // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – 2-е изд., доп. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 414–416.
8. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Ком Книга, 2005. – 571 с.
9. Баженова Е. А. Научный текст как система субтекстов : дис. ... д-ра филол. наук / Е. А. Баженова ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2001. – 366 с.
10. Баженова Е. А. Жанры научной литературы / Е. А. Баженова, М. П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – С. 57–67.

11. Баженова Е. А. Дискурс – текст – стиль в ракурсе функциональной стилистики / Е. А. Баженова // Дискурс и стиль : теоретические и прикладные аспекты : коллективная монография / под ред. Г. Я. Солганика, Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – С. 18–26.
12. Балашова Л. В. Номинации речевых жанров и их компонентов в современном русском языке / Л. В. Балашова // Жанры речи. – 2009. – Вып. 6. – С. 59–79.
13. Барнет В. Проблемы изучения жанров устной научной речи / В. Барнет // Современная русская устная научная речь / под ред. О. А. Лаптевой. – Красноярск : Краснояр. ун-т, 1985. – Т. 1. : Общие свойства и фонетические особенности – С. 80–132.
14. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.
15. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского / М. М. Бахтин. – Киев : Next, 1994. – 511 с.
16. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Собрание сочинений в 7 т. – Москва : Русские словари, 1996. – Т. 5. – С. 159–207.
17. Бахтин М. М. Автор и герой : К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 336 с.
18. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – Москва : УРСС, 2002. – 448 с.
19. Безменова Н. А. Речевое воздействие как риторическая проблема / Н. А. Безменова // Проблемы эффективности речевой коммуникации : сб. науч. тр. – Москва : Инион, 1989. – С. 116–133.
20. Бессонов А. А. Вузовская лекция: памятка начинающему лектору / А. А. Бессонов. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2014. – 48 с.
21. Богомолов М. А. Диалогизация выступления как один из аспектов персонификации телевизионного сообщения / М. А. Богомолов // Значение и смысл слова : художественная речь, публицистика. – Москва : МГУ, 1987. – С. 92–99.
22. Береговская Э. М. Очерки по экспрессивному синтаксису / Э. М. Береговская – Москва : Рохос, 2004. – 208 с.

23. Борисова И. Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге / И. Н. Борисова // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург : АРГО, 1996. – С. 21–48.
24. Борисова И. Н. Русский разговорный диалог : Проблема интегративности : дис. ... д-ра филол. наук ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького / И. Н. Борисова. – Екатеринбург, 2001. – 430 с.
25. Борисова И. Н. Русский разговорный диалог : структура и динамика / И. Н. Борисова. – Москва : URSS, 2005. – 317 с.
26. Бродская И. М. Коммуникативная программа учебного текста / И. М. Бродская // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2010. – № 9. – С. 96–99.
27. Булыгина Т. В. О границах и содержании прагматики / Т. В. Булыгина // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – Москва : Наука, 1981. – Т. 40. – №4. – С. 333–343.
28. Бюлер К. Теория языка / К. Бюлер. – Москва : Прогресс, 1993. – 501 с.
29. Валгина Н. С. Теория текста : учеб. пособие / Н. С. Валгина – Москва : Логос, 2003. – 280 с.
30. Валеева Н. Г. Жанрово-стилистическая характеристика научных текстов : Введение в переводоведение [Электронный ресурс] / Н. Г. Валеева. – Москва : Рос. ун-т дружбы народов, 2006. – Режим доступа : www.trpub.ru/articles/harakteristika (дата обращения: 20.10.2017)
31. Ванников Ю. В. Синтаксические особенности русской речи (явление парцелляции) / Ю. В. Ванников – Москва : Русский язык, 1969. – 130 с.
32. Ванников Ю. В. Парцелляция / Ю. В. Ванников // Лингвистический энциклопедический словарь. 2-е изд., доп. / под. ред. В. Н. Ярцевой. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 369.
33. Вариясова Е. В. Лексические повторы как суггестивный прием в рекламных текстах (на материале экспериментальных рекламных текстов) / Е. В. Вариясова // Актуальные проблемы современной науки. Всерос. науч.-

- практ. конф., 02-06 мая 2012 г. / гл. ред. О. Б. Бигдай. – Ставрополь, 2012. – С. 14–17.
34. Вариясова Е. В. Средства речевого воздействия в русских рекламных текстах. дис. ...канд. филол. наук / Е. В. Вариясова ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2013. – 254 с.
35. Васильева А. Н. Курс лекций по стилистике русского языка : научный стиль речи / А. Н. Васильева. – Москва : Русский язык, 1976. – 187 с.
36. Василькова Н. Н. Типология стилистических фигур в риториках и курсах словесности II пол. XVIII – нач. XIX в. : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. Н. Василькова ; Академия наук СССР, Ин-т рус. яз. – Москва, 1990. – 20 с.
37. Векшин Г. В. Жанр и функциональный стиль : языковое и речевое (о некоторых двусмысленностях в функциональной стилистике) / Г. В. Векшин // Жанры речи : сб. науч. ст. – Саратов, 2009. – Вып. 6. : Жанр и язык. – С. 40–59.
38. Виноградов В. В. О задачах истории русского литературного языка преимущественно XVII–XIX вв. / В. В. Виноградов. – Москва : Изв. АН СССР. ОЛЯ, 1946. – Вып. 3. – С. 223–238.
39. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – Москва : АН СССР, 1963. – 256 с.
40. Власян Г. Р. Прагматический подход к изучению диалогической речи / Г. Р. Власян // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов, 2010. – С. 102–110.
41. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
42. Гайда Ст. Проблемы жанра / Ст. Гайда // Функциональная стилистика : теория стилей и их языковая реализация. – Пермь, 1986. – С. 22–28.
43. Гайда Ст. Жанры разговорных высказываний / Ст. Гайда // Жанры речи. – Саратов, 1999. – Вып. 2. – С. 103–112.
44. Гак В. Г. Высказывание и ситуация / В. Г. Гак // Проблемы структурной лингвистики. – Москва, 1973. – С. 349–372.

45. Гак В. Г. Прагматика, узус и грамматика речи / В. Г. Гак // Иностранные языки в школе. – Москва, 1982. – № 5. – С. 11–17.
46. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин – Москва : Наука, 1981. – 139 с.
47. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Б. Н. Головин. – 2-е изд., испр. – Москва : Высш. шк., 1988. – С. 227–248.
48. Голанова Е. И. Устная публичная речь. Жанр публичной лекции / Е. И. Голанова // Русский язык в его функционировании : коммуникативно-прагматический аспект. – Москва : Наука, 1993. – С. 137–157.
49. Гофман И. Лекция / И. Гофман // Социологическое обозрение. – Москва, 2007. – № 2. – С. 4–26.
50. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1985. – Вып. 16. : Лингвистическая прагматика. – С. 217–237.
51. Гришечко Е. Г. Определение понятия речевого воздействия и виды этого воздействия / Гришечко Е. Г. // Гуманитарные и социальные науки. – Ростов-на-Дону, 2008. – С. 53–59.
52. Дейк ван Т. А. Вопросы прагматики текста / Т. А. ван Дейк // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва, 1978. – Вып. 8. : Лингвистика текста. – С. 259–336.
53. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ / Т. А. ван Дейк. – Москва : Прогресс, 1989. – 312 с.
54. Дементьев В. В. Теория речевых жанров / В. В. Дементьев – Москва : Знак, 2010. – 600 с.
55. Дементьев В. В. Коммуникативные ценности русской культуры : категория личности в лексике и прагматике / В. В. Дементьев. – Москва : Глобал Ком, 2013. – 336 с.

56. Демьянков В. З. Прагматические основы интерпретации высказывания / В. З. Демьянков // Изв. академии наук СССР. Сер. литературы и языка. – Москва, 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 368–377.
57. Джаубаева Ф. И. Гармония поэтического текста А. С. Пушкина : Полисиндетон / Ф. И. Джаубаева / под ред. К. Э. Штайн. – Ставрополь : Ставропольский гос. ун-т, 2008. – 256 с.
58. Дронова Г. Е. Коммуникативная категория «ясность речи» в жанре лекции : дис. ... канд. филол. наук / Г. Е. Дронова ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2006. – 165 с.
59. Дускаева Л. Р. Диалогичность газетных текстов : дис. ... канд. филол. наук / Л. Р. Дускаева ; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 1994. – 185 с.
60. Дускаева Л. Р. Диалогичность как функциональная семантико-стилистическая категория (ФССК диалогичности) / Л. Р. Дускаева // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII–XX вв. : Т.2. Стилистика научного текста (общие параметры) / под ред. М. Н. Кожинной. – Пермь : Перм. ун-т, 1998 – Ч. 2. : Категории научного текста : функционально-стилистический аспект. – С. 166–185.
61. Дускаева Л. Р. Диалогичность речи (письменной) / Л. Р. Дускаева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 45–53 (2003а).
62. Дускаева Л. Р. Категория диалогичности (функциональная семантика-стилистическая) / Л. Р. Дускаева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 130–139 (2003б).
63. Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров / Л. Р. Дускаева. – изд. 2-е, доп., испр. – Санкт-Петербург : СПбГУ : Филол. факультет, 2012. – 274 с.
64. Дымарский М. Я. Новое старое в жанре официального наименования, или еще раз про «новояз» / М. Я. Дымарский // Жанры речи. – Саратов, 2009. – Вып. 6. : Жанр и язык. – С. 247–256.

65. Жуланова Е. А. Диалогичность учебно-научного монолога в речевой ситуации школьного обучения : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Жуланова ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2002. – 23 с.
66. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе / С. И. Зиновьев – Москва : Просвещение, 1975. – 316 с.
67. Ивашкин Е. Г. Организация аудиторной работы в образовательных организациях высшего образования: учеб. пособие / Е. Г. Ивашкин, Л. П. Жукова. – Нижний Новгород : Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева., 2014. – 80 с.
68. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс ; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Омский гос. ун-т. – Омск : Омский гос. ун-т, 1999. – 284 с.
69. Карасик В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – Москва : Ин-т языкознания РАН ; Волгогр. гос. пед. ин-т., 1992. – 330 с.
70. Каркошко О. П. Парцелляция : структура, семантика, функция : на материале русского и немецкого языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. П. Каркошко ; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2011. – 25 с.
71. Кириченко Н. В. О некоторых аспектах прагматики научно-популярного текста / Н. В. Кириченко // Стилистика и прагматика : тез. докл. науч. конф., 25–27 ноября 1997 г. – Пермь : Перм. ун-т., 1997. – С. 60–61.
72. Киселева Л. А. Вопросы теории речевого воздействия / Л. А. Киселева. – Ленинград : Ленингр. ун-т, 1978. – 278 с.
73. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : учеб. пособие для высших учебных заведений / Е. В. Клюев. – Москва : Приор, 2001. – 272 с.
74. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия / Е. В. Клюев. – Москва : Рипол Классик, 2002. – 320 с.
75. Кожин А. П. Функциональные типы русской речи / А. П. Кожин, О. А. Крылова, В. В. Одинцов. – Москва : Высш. шк., 1982. – 224 с.
76. Кожина М. Н. К основаниям функциональной стилистики / М. Н. Кожина – Пермь : Перм. ун-т., 1968. – 251 с.

77. Кожина М. Н. О диалогичности письменной научной речи : учеб. пособие по спецкурсу / М. Н. Кожина. – Пермь : Перм. гос. ун-т им. А. М. Горького, 1986. – 92 с.
78. Кожина М. Н. Стилистика русского языка : учебник для студентов пед. ин-тов по спец. «рус. яз. и лит.» / М. Н. Кожина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1993. – 224 с.
79. Кожина М. Н. О соотношении стилистики и прагматики / М. Н. Кожина // Стилистика и прагматика: тез. докл. науч. конф., 25–27 ноября 1997 г. – Пермь : Перм. ун-т., 1997. – С. 3–7.
80. Кожина М. Н. Диалогичность как категориальный признак письменного научного текста / М. Н. Кожина // Стилистика научного текста (общие параметры) Ч. 2. – Пермь : Перм. ун-т, 1998 – С. 124–195.
81. Кожина М. Н. Стилль и жанр : их вариативность, историческая изменчивость и соотношение / Кожина М. Н. // Stylistyka VIII. – Opole, 1999. – С. 5–34.
82. Кожина М. Н. Речеведческий аспект теории языка / М. Н. Кожина // Речеведение и функциональная стилистика : вопросы теории. Избр. тр. – Пермь : Перм. ун-т., 2002. – С. 35–60 (2002а).
83. Кожина М. Н. Стилистика и риторика в их взаимоотношении / М. Н. Кожина // Речеведение и функциональная стилистика вопросы теории : избр. тр. – Пермь : Перм. ун-т, 2002. – С. 126–149 (2002б).
84. Кожина М. Н. Стилистика / М. Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь / под. ред. М. Н. Кожинной – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 408–414 (2003а).
85. Кожина М. Н. Функциональный стиль / М. Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь / под. ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 581–583 (2003б).
86. Кожина М. Н. Научный стиль / М. Н. Кожина // Стилистический энциклопедический словарь / под. ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 242–248 (2003в).

87. Ким И. Е. Личная сфера человека : структура и языковое воплощение / И. Е. Ким. – Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2009. – 325 с.
88. Комисарова Т. С. Механизмы речевого воздействия и их реализация в политическом дискурсе : на материале речей Г. Шредера : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. С. Комисарова ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2008. – 22 с.
89. Копнина Г. А. Парцелляция / Г. А. Копнина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – С. 279–282.
90. Копнина Г. А. Риторические приемы современного русского литературного языка : опыт системного описания : монография / Г. А. Копнина. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 576 с.
91. Копнина Г. А. О формировании умений и навыков использования выразительных средств языка и речи / Г. А. Копнина // Коммуникативистика в современном мире : эффективность и оптимизация речевого взаимодействия в социуме : мат-лы Третьей Междунар. научн. конф., 24–29 апреля 2012 г. Барнаул / под ред. Н. В. Панченко, Т. В. Чернышовой, А. А. Чувакина. – Барнаул : Алтайского ун-т, 2012. – С. 299–232 (2012а).
92. Копнина Г. А. Коммуникативные неудачи журналистов в использовании средств речевой выразительности / Г. А. Копнина // Медиатекст как полиинтенциональная система : сб. статей / отв. ред. Л. Р. Дускаева, Н. С. Цветова. – Санкт-Петербург : С.-Петербур. ун-т, 2012. – С. 243–250 (2012б).
93. Котюрова М. П. Стилистический прагматический подходы к тексту : некоторые основания их дифференциации / М. П. Котюрова // Стилистика и прагматика: тез. докл. науч. конф., 25–27 ноября 1997 г. – Пермь : Перм. ун-т., 1997. – С. 11–14.
94. Котюрова М. П. Стилистика научной речи : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. П. Котюрова. – Москва : Академия, 2010. – 240 с.
95. Красавцева Н. А. Выражение диалогичности в письменной научной речи : дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Красавцева. – Пермь, 1987. – 212 с.

96. Красильникова Л. В. Жанр научной рецензии : семантика и прагматика / Л. В. Красильникова ; под общ. ред. О. Г. Ревзиной. – Москва : Диалог-МГУ, 1999. – 137 с.
97. Крейдлин Г. Е. Семантические типы текстов / Г. Е. Крейдлин // Лики языка. К 45-летию научной деятельности Е. А. Земской / отв. ред. д. ф. н. М. Я. Гловинская. – Москва : Наследие, 1998. – С. 174–185.
98. Крылова О. А. Лингвистическая стилистика учеб. пособие / О. А. Крылова. – Москва : Высш. шк., 2006. – 319 с.
99. Кубрякова Е. С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус / Е. С. Кубрякова // Изв. АН. Сер. литературы и языка. – Москва, 1994. – Т. 53. – № 2. – С. 3–15.
100. Кузнецова А. А. Стилистические фигуры, построенные по принципу синтаксического параллелизма, в современном русском литературном языке : дис. ... канд. филол. наук / А. А. Кузнецова ; Кемеров. гос. ун-т. – Кемерово, 2003. – 257 с.
101. Купина Н. А. Стилистика современного русского языка / Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. – Москва : Юрайт, 2013. – 415 с.
102. Куприна С. В. Устная и письменная монологическая речь одного лица : дис. ... канд. филол. наук / С. В. Куприна ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов : 1998. – 186 с.
103. Кучеренко К. В. Речевое манипулятивное воздействие в политической коммуникации : дис. ... канд. филол. наук / К. В. Кучеренко ; Военный ун-т. – Москва, 2013. – 179 с.
104. Лагута О. Н. Учебный словарь стилистических терминов. Практические задания. Ч. 1. Учебно-методическое пособие для студентов отделений журналистики и филологии / О. Н. Лагута. – Новосибирск : Новосибир. гос. ун-т, 1999. – 71 с.
105. Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис / О. А. Лаптева. – Москва : Наука, 1976. – 397 с.

106. Лаптева О. А. Теория современного русского литературного языка / О. А. Лаптева – Москва : Высш. шк., 2003. – 351 с.
107. Левин Ю. И. О семиотике искажения истины / Ю. И. Левин // Избранные тр. : Поэтика. Семиотика. – Москва : Шк. «Языки русской культуры», 1998. – С. 594–606.
108. Левицкий Ю. А. Проблема типологии текстов / Ю. А. Левицкий. – Пермь : Перм. гос. ун-т, 1998. – 108 с.
109. Левонтина И. Б. Особые события в современном русском языке (о названиях жанров времяпрепровождения *вечеринка* и *событие*) / И. Б. Левонтина // Жанры речи. – Саратов : Саратов. гос. ун-т имени Н. Г. Чернышевского, 2009. – Вып. 6 : Жанр и язык. – С. 231–239.
110. Левченко Е. В. Чтение научного текста как общение / Е. В. Левченко // Стилистика и прагматика : тез. докл. науч. конф., 25–27 ноября 1997 г. – Пермь : Перм. ун-т, 1997. – С. 69–70.
111. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
112. Леонтьев А. А. К психологии речевого воздействия / А. А. Леонтьев // Матлы V Всесоюз. съезда по психолингвистике и теории коммуникации. – Москва, 1972. – С. 31–72.
113. Леонтьев А. А. Онтология речевой деятельности. Ч. I / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности : коллект. монография / отв. ред. А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – С. 31–72.
114. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
115. Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию : полное собрание сочинений. Т. 7 : тр. по филологии 1739–1758 гг. / М. В. Ломоносов. – Москва ; Санкт–петербург : АН СССР, 1952. – С. 89–378.
116. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Моск. ун-т, 1979. – 320 с.

117. Майданова Л. М. Прагматика и модальность текста / Л. М. Майданова, Е. Г. Соболев // Стилистика и прагматика: тез. докл. науч. конф., 25–27 ноября 1997 г. – Пермь : Перм. ун-т. – 1997. – С. 15–16.
118. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий : синхронно-сопоставительный очерк / Т. В. Матвеева. – Свердловск : Урал. ун-т, 1990. – 172 с.
119. Матвеева Т. В. К лингвистической теории жанра / Т. В. Матвеева // Collegium. – Київ, 1995 – № 1/2. – С. 65–71.
120. Матвеева Т. В. Учебный словарь : русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т. В. Матвеева. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 432 с.
121. Матвеева Т. В. Диалогизация / Т. В. Матвеева // Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – С. 89–90.
122. Матвеева Т. В. Экспрессивность русского слова / Т. В. Матвеева. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 173 с.
123. Марышова М. А. Функции и семантика парцелированных конструкций в языке рекламы / М. А. Марышова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – Волгоград, 2012. – № 6. – С. 25–28.
124. Мищук О. Н. Речевое воздействие в полтическом дискурсе / О. Н. Мищук // Изв. Тул. гос. ун-та. Сер. : Гуманитарные науки. – Тула : Тул. гос. ун-т, 2013. – Вып. 1. – С. 248–253.
125. Москвин В. П. Выразительные средства современной русской речи : тропы и фигуры : общая и частные классификации : терминологический словарь / В. П. Москвин. – Москва : Ленанд, 2006. – 373 с.
126. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении [Электронный ресурс] – С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 384 с. – Режим доступа : <https://www.kazedu.kz/referat/179175> (дата обращения: 17.12.2017).
127. Нагиева Е. Б. Речевая организация текста публичной лекции : на материале телевизионного цикла Academia : дис. ... канд. филол. наук / Е. Б. Нагиева ; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2017. – 227 с.

128. Норман Б. Ю. Русское местоимение *мы* : внутренняя драматургия / Б. Ю. Норман // *Russian Linguist.* – Netherland : Kluwer Academic Publishers, 2002. – С. 217–234.
129. Норман Б. Ю. Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков) : курс лекций / Б. Ю. Норман. – Минск : Белорусский гос. ун-т, 2009. – 183 с.
130. Опарина А. В. Категория модальности в свете антропологической лингвистики / А. В. Опарина // *Вестн. Волжского ун-та им. В. Н. Татищева.* – Тольятти, 2014. – № 4 (17). – С. 45–52.
131. Орлова Н. В. Жанры разговорной речи и их «стилистическая обработка». К вопросу о соотношении стиля и жанра / Н. В. Орлова // *Жанры речи.* – Саратов, 1997. – Вып. 1. – С. 51–55.
132. Паршин П. Б. Речевое воздействие : основные формы и разновидности // *Рекламный текст : семиотика и лингвистика* / П. Б. Паршин, Ю. К. Пирогова, А. Н. Баранов. – Москва, 2000. – С. 51–73.
133. Пекарская И. В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. Часть I / Пекарская И. В. – Абакан : Хакасского гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 2000. – 247 с.
134. Пекарская И. В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических фигур русского языка : дис. ... д-ра. филол. наук / И. В. Пекарская ; Хакасский гос. ун-т. – Абакан, 2001. – 483 с.
135. Помырляну Н. А. Речевое воздействие : способы, типы и приемы / Н. А. Помырляну // *Изв. Южного федер. ун-та. Сер. : Филологические науки.* – Ростов-на-Дону, 2013. – № 3. – С. 71–78.
136. Разинкина Н. М. Функциональная стилистика английского языка / Н. М. Разинкина. – Москва : Высш. шк., 1989. – 182 с.
137. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова – Москва : Рус. яз., 1976. – 341 с.

138. Русская риторика : хрестоматия / авт. сост. Л. К. Граудина. – Москва : Просвещение : «учеб. лит.», 1996. – 559 с.
139. Салимовский В. А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст) / В. А. Салимовский. – Пермь : Перм. ун-т, 2002. – 236 с.
140. Салимовский В. А. Речевой жанр / В. А. Салимовский // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – С. 352–354.
141. Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности : Психо- и социолингвистический аспекты / К. Ф. Седов. – Саратов, 1999. – 179 с.
142. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке : язык и мышление / Б. А. Серебренников. – Москва : Наука, 1988. – 241 с.
143. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1986. – Вып. 17 : Теория речевых актов. – С. 151–169.
144. Сибирякова И. Г. Тематическое структурирование разговорного диалога : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. Г. Сибирякова ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького – Екатеринбург, 1996. – 18 с.
145. Ситосанова О. В. Речевое воздействие / О. В. Ситосанова // Современные технологии и научно-технический прогресс. – Ангарск : Ангарский гос. техн. ун-т, 2009. – С. 45.
146. Сковородников А. П. О функциях парцелляции в современном русском литературном языке / А. П. Сковородников // Русский язык в школе. – Москва, 1980. – № 5. – С. 86–91.
147. Сковородников А. П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка / А. П. Сковородников. – Томск : Томский ун-т, 1981. – 255 с.

148. Сковородников А. П. Стилистическая фигура / А. П. Сковородников, Г. А. Копнина // Стилистический энциклопедический словарь рус. яз. // под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 452–453.
149. Сковородников А. П. Асиндетон / А. П. Сковородников // Культура русской речи : Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 84–87.
150. Сковородников А. П. Асиндетон, или бессоюзие / А. П. Сковородников // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2012. – С. 69–70.
151. Скорик К. В. Диалогизация художественного текста : типы и способы ее актуализации в англоязычной прозе : автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. В. Скорик ; ЛГУ им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2010. –19 с.
152. Скорицова Т. П. Лекция как основная форма вузовского преподавания (жанровый и лингводидактический аспекты) / Т. П. Скорицова // Изв. Юго-Западного гос. ун-та. Сер. : Лингвистика и педагогика. – Курск, 2014. – №1. – С. 83–89.
153. Скорицова Т. П. Жанрообразующие факторы устного научного монолога / Т. П. Скорицова // Вест. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. : Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – Москва, 2015. – № 3. – С. 51–58.
154. Скребнев Ю. М. Фигуры речи / Ю. М. Скребнев // Русский язык. Энциклопедия. – Москва : Сов. энциклопедия, 1979. – С. 368–369.
155. Солганик Г. Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи / Г. Я. Солганик // Язык современной публицистики. – Москва, 2005. – С. 13–30.
156. Солганик Г. Я. Основы лингвистики речи / Г. Я. Солганик. – Москва : МГУ, 2010. – 128 с.

157. Степанов Ю. С. В поисках прагматики (проблема субъекта) / Ю. С. Степанов // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – Москва : Наука, 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 325–332.
158. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж, 2000. – 27 с.
159. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 252 с.
160. Стернин И. А. Риторика / И. А. Стернин. – Воронеж : Кварта, 2002 (Репроцентр РИФ Кварта). – 223 с.
161. Стернин И. А. Речевое воздействие как теоритическая и прикладная наука / И. А. Стернин // Теоретические и прикладные проблемы языкознания : избр. работы. – Воронеж : Истоки, 2008. – С. 443–472 (2008а).
162. Стернин И. А. Эффективное речевое воздействие / И. А. Стернин // Теоретические и прикладные проблемы языкознания : избр. работы. – Воронеж : Истоки, 2008. – С. 472–545 (2008б).
163. Сусов И. П. Прагматическая структура высказывания / И. П. Сусов // Языковое общение и его единицы. – Калинин, 1986. – С. 7–11.
164. Топоров В. Н. Фигуры речи / В. Н. Топоров // Языкознание : Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1990. – С. 542–543.
165. Трошева И. Б. Монолог / И. Б. Трошева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – С. 230–232.
166. Тураева З. Я. Лингвистика текста и категория модальности / З. Я. Тураева // Вопросы языкознания. – Москва, 1994. – № 3. – С. 105–144.
167. Тягунова Т. В. Академическая лекция (о некоторых чертах университетской практики в ее повседневном осуществлении) / Т. В. Тягунова / под. ред. Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова // Академическая лекция : преподавание и исследование : сб. науч. ст. – Минск : Белорусский гос. ун-т, 2010. – С. 40–83.

168. Федорова Л. Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л. Л. Федорова // Вопросы языкознания. – Москва, 1991. – № 6. – С. 46–50.
169. Формановская Н. И. Стилистика сложного предложения / Н. И. Формановская. – Москва : Рус. яз., 1978. – 239 с.
170. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие : коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. – Москва : Икар, 2007. – 480 с.
171. Хазагеров Т. Г. Общая риторика : курс лекций и словарь риторических фигур / Т. Г. Хазагеров, Л. С. Ширина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 320 с.
172. Химик В. В. Категория субъективности и ее выражение в русском языке / В. В. Химик. – Ленинград : ЛГУ, 1990. – 180 с.
173. Харченко Е. В. Профессиональное общение и речевое воздействие в современной России / Е. В. Харченко, Л. В. Тарануха // Вест. Южно-уральского гос. ун-та. Сер. : Лингвистика. – Челябинск, 2009. – № 2 (135). – С. 29–34.
174. Цветова Н. С. Категория авторства в свете интенциональной стилистики / Н. С. Цветова // Stylistyka XXII. – Opole, 2013. – С. 167–177.
175. Цумарев А. Э. Парцелляция / А. Э. Цумарев // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сквородниковой, Е. Н. Ширяева – Москва : Флинта: Наука, 2003. – С. 454–456.
176. Чепкина Э. В. Внутритекстовые автор и адресат газетного текста : дис. ... канд. филол. наук / Э. В. Чепкина ; Урал. ун-т. – Екатеринбург, 1993. – 187 с.
177. Черник В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока : дис. ...канд. филол. наук / В. Б. Черник ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2002. – 197 с.
178. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: монография / Е. В. Шелестюк. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – 344 с.
179. Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях / Д. Н. Шмелев – Москва : Наука, 1977. – 167 с.

180. Шмелева Т. В. Речевой жанр : опыт общелингвистического осмысления / Т. В. Шмелева // Collegium. – Київ, 1995. – № 1/2. – С. 57–65.
181. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность : сб. работ / Л. В. Щерба ; ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич ; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.
182. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба ; ред. М. И. Матусевич ; Акад. наук СССР. Отд-ние лит. и яз. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 188 с.
183. Щербаков А. В. Антитеза / А. В. Щербаков // Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты : Энциклопедический словарь-справочник / под. ред. А. П. Сковородникова. – Москва : Флинта : Наука, 2005. – С. 46–49.
184. Щербаков А. В. Градация / А. В. Щербаков // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2012. – С. 113–115.
185. Якобсон Р. О. Речевая коммуникация / Р. О. Якобсон // Избранные работы. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 306–318.
186. Якубинский Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Избранные работы. Язык и его функционирование. – Москва : Наука, 1986. – С. 17–58.
187. Иванчикова Е. А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции / Е. А. Иванчикова // Морфология и синтаксис современного русского языка. – Москва, 1968. – С. 277–301.
188. Vazhenova E. A. Text-forming through the sense dynamic aspect / E. A. Vazhenova, B. V. Kondakov, S. V. Burdina, N. V. Danilevskaya // Journal of Language and Literature. – 2014. – Vol. 5, is. 2. – P. 125–130.
189. De Beaugrande R. Introduction to text linguistics / R. de Beaugrande, W. U. Dressler. – London : Longman, 1981. – 270 p.
190. Kapellidi Ch. The speaking subject in communication: “subjectivity” and the (generated) self / Ch. Kapellidi // Proceeding of the Fifth University of Cambridge

- Postgraduate Conference in language Research. – Cambridge, UK : Cambridge institute of language research, 2007. – P. 112–119.
191. Lasswell H. D. The structure and function of communication in society / H. D. Lasswell // The Communication of Ideas. – N. Y. : Harper and Brothers, 1948. – P. 37–51.
192. Morris Ch. W. Writings on the General Theory of Signs / Ch. W. Morris – Berlin : De Gruyter Mouton, 1971. – 488 p.
193. Searle John R. A classification of illocutionary acts / Searle John R. // Language in Society. – Great Britain: Cambridge University Press, 1976. – Vol. 5, №. 1. – P. 1–23.

Список словарей и справочников

(с сокращениями)

194. БАСРЯ – Большой академический словарь русского языка. Т. 9 // гл. ред. К. С. Герд. – Москва ; Санкт-Петербург : Наука, 2007. – 658 с
195. БЭС – Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – Москва ; Санкт-Петербург : Большая Российская энциклопедия : Норинт, 2006. – 1456 с.
196. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты : энциклопедический словарь-справочник / под. ред. А. П. Сковородникова. – Москва : Флинта : Наука, 2005. – 480 с.
197. Квятковский А. П. Поэтический словарь / А. П. Квятковский. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – 376 с.
198. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 840 с.
199. Лингвистический энциклопедический словарь / под. ред. В. Н. Ярцевой. – 2-е изд., доп. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

200. ПСЛТ – Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 562 с.
201. РГ – Русская грамматика: в 2-х т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. – Москва : Наука, 1980. – 783 с.
202. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Москва : Оникс, 2008. – 624 с.
203. ССТ – Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. доктор филологических наук В. Ю. Михальченко. – Москва : Российская академия наук, Институт языкознания, Российская академия лингвистических наук, 2006. – 312 с.
204. СФС – Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – Москва : Академический проект, 2004. – 864 с.
205. СЭС – Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2006. – 696 с.
206. ТСРЯ – Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 2008. – 1175 с.
207. ЭРО – Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Сибир. федер. ун-т, 2012. – 882 с.
208. 唐松波、黄建霖 汉语修辞格大辞典; 中国国际广播出版社, 北京, 1989.

Список источников

(с сокращениями)

АиФ – «Аргументы и факты». – Офиц. сайт : www.aif.ru

АС – Солженицын А. И. Нобелевская лекция по литературе [Электронный ресурс] / А. И. Солженицын. – 1972. – Режим доступа :

http://www.lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/s_nobel.txt_with-big-pictures.html
(дата обращения: 20.01.2017).

ИБ – Бродский И. А. Нобелевская лекция по литературе [Электронный ресурс] / И. А. Бродский. – 1987. – Режим доступа : <http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt>
(дата обращения: 07.01.2017).

ИБ – Вепрева И. Т. Аудиозапись публичной лекции «О моде в языке» / И. Т. Вепрева. – Екатеринбург, 2016. – 40 минут.

КП – «Комсомольская правда». – Офиц. сайт : <https://www.kp.ru/>

МП – Пиотровский М. Б. Лекция «Ислам : история, культура и практика» (из цикла телевизионных онлайн-лекций) – [Электронный ресурс] / М. Б. Пиотровский. – Режим доступа : https://openedu.ru/course/spbu/ISLCUL/?session=fall_2017 (дата обращения: 20.11.2017).

НК – Купина Н. А. Аудиозапись лекций по курсу «Стилистика и культура речи» / Н. А. Купина. – Екатеринбург, 2016. – 300 минут.

ОС – Сиротинина О. Б. Лекции по синтаксису русского языка : учеб. пособие для филологических специальных ун-тов / О. Б. Сиротинина. – Москва : Высш. шк., 1980. — 74 с. (7,56 п. л.).

ПВ – Волкова П. Мост через бездну : Импрессионисты и XX век / П. Волкова. – Москва : АСТ, 2016. – 224 с (14 п. л.).

ПВ – Волкова П. Мост через бездну : Комментарий к античности / П. Волкова. – Москва : АСТ, 2015. – 304 с (19 п. л.).

ТХ – Хазагерев Т. Г. Общая риторика ; Словарь риторических приемов / Т. Г. Хазагерев, Л. С. Ширина. – Ростов на Дону : Феникс, 1999. – 320 с (16,8 п. л.).