



Н. А. Лобачева

УДК 81'42

РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Как известно, публичная речь преподавателя, нацеленная на передачу обучающей информации слушателям, содержит дидактическую направленность: одновременно с передачей тех или иных сведений в рамках лекции решаются конкретные задачи обучения. Данный факт выдвигает особые требования к отбору, способам организации и изложения информации, т. е. к содержанию и форме педагогической речи, чем обусловлена актуальность данного исследования.

Цель данной статьи – рассмотреть актуальные риторические приемы с позиции академического дискурса. В рамках поставленной цели предполагается решение следующих задач: уточнить содержание понятия «академический дискурс»; разграничить дефиниции «риторический прием», «стилистика прием»; проиллюстрировать оптимальные риторические приемы в рамках стратегии объяснения смысла и значения ключевых понятий, концепций, положений, терминов.

Термин «академический» охватывает широкую сферу образовательного дискурса, которая активно изучается рядом ученых (Г. Д. Дмитриева, Т. В. Тягунова, И. Н. Богущкая и др.). Говоря об академическом дискурсе, следует уточнить содержание этого понятия в рамках нашего исследования: «академический» – «а) соотносящийся по значению с существительным: академия, связанный с ним; б) учебный» [9, с. 22]. Понятия «академический» и «научный» не являются идентичными, т. к. «научный» означает «основанный на принципах науки, отвечающий требованиям науки» [9, с. 385]. Проблему изучения научно-

го дискурса рассматривают в своих работах Р. С. Аликаев, М. А. Антошинцева и др. В. Е. Чернявская определяет его как «совокупность всех наличных (и потенциально возможных) текстов, вербализующих научное знание как результат познавательной деятельности субъектов науки» [9, с. 25]. Академическому дискурсу посвящены работы, выполненные в русле социологических, педагогических, филологических исследований (Н. Г. Бурмакина, С. В. Сорокина, Н. С. Остражкова и др.)

Не следует считать абсолютными синонимами понятия «академический» и «педагогический» применительно к дискурсу, т. к. педагогический – «соответствующий правилам, требованиям педагогики; свойственный педагогу, педагогике, характерный для них» [9, с. 486]. А педагогика, как известно, традиционно определяется как научная дисциплина, наука о воспитании и обучении. Кроме того, в научном дискурсе, по мнению В. И. Карасика, личностный компонент выражен значительно меньше, чем в педагогическом [4]. Исследователи традиционно рассматривают педагогический дискурс в рамках речевого поведения участников общения учителя и учеников на уроке и во внеурочной деятельности (В. И. Карасик, О. В. Коротева, Н. А. Антонова и др.), однако такой подход, на наш взгляд, в узком смысле раскрывает сущность данного явления.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения А. В. Литвинова, который предлагает рассматривать реализацию академического (научного) и педагогического дискурса в системе высшего образования, т. е. учебно-научный (академический) дискурс. В первую очередь, такой вид дискурса направлен на формирование профессионального мировоззрения обучающихся. Ученый утверждает, что научный дискурс предполагает как симметричную, так и комплиментарную коммуникацию, которая характерна для образовательной деятельности [5]. Кроме того, ряд авторов (Л. В. Куликова, Р. С. Аликаев и др.) рассматривает педагогический дискурс как способ реализации научного дискурса. С уче-



том вышесказанного, вслед за Е. Ю. Чубаровой, мы определяем академический дискурс как вид статусно-ролевого общения преподавателей и обучающихся в конкретной учебно-научной ситуации, в соответствии с нормами речевого поведения [11].

Говоря о признаках академического дискурса, мы придерживаемся точки зрения Н. Г. Бурмакиной, Я. В. Зубковой, которые выделяют вербально выраженное коммуникативное поведение его участников (преподавателей и студентов), имеющих цель социализации личности в вузе, в основе которой – осознание профессиональной деятельности как ценности. Такие установки проявляются в определенных коммуникативных стратегиях, речевых жанрах, прецедентных текстах и лингвокультурных скриптах [2; 3].

В жанровом отношении академический (учебно-научный) дискурс традиционно выступает в виде лекции, семинарского занятия, коллоквиума, лабораторного, практического занятий и пр.

О. Ф. Русакова, В. М. Русаков выделяют различные стратегические установки семинарского дискурса: организация самостоятельной работы студентов при подготовке к ответам на вопросы, стратегия организации и проведения дискуссии и др. В нашем случае интерес вызывает стратегия объяснения смысла и значения ключевых понятий в применении к дискурсу лекционному.

Как правило, традиционная лекция монологична. Однако, на наш взгляд, в рамках указанной стратегии целесообразно использовать диалогические формы подачи нового материала. В качестве материального «отпечатка» дискурса порожаемый лектором текст в рамках указанной стратегии может содержать определенные *риторические приемы*.

В современной лингвистике *риторический прием* – понятие, которое наряду с понятием *стилистический прием* используется в научной и научно-популярной литературе, однако не имеет общепринятого определения. Если понимать риторику в широком смысле как науку (искусство) о правилах эффективного речевого воздействия и взаимо-

действия, представляется целесообразным считать понятие *риторический прием* (*речевое поведение*) родовым, наиболее общим по отношению к «стилистический прием». А. К. Михальская называет риторические приемы в публичной речи преподавателя *риторическими тактиками (фигурами)*, которые способствуют установлению как эмоционального контакта со слушателями, так и активизации их мыслительной деятельности [6].

Итак, рассмотрим некоторые риторические приемы в рамках стратегии объяснения смысла и значения ключевых понятий, концепций, положений, терминов.

1. *Прямой вопрос к аудитории* формулируется как закрытый, предполагающий однозначный ответ, чтобы избежать дискуссии, если она в конкретном случае не является уместной: «К какому типу древнерусского литературного языка, по терминологии В. В. Виноградова, относится *сакральный стиль*?» Такой подход может использоваться либо в качестве актуализации знаний обучающихся с целью создания определенного настроения на восприятие лекционного материала, либо в процессе осуществления обратной связи со слушателями.

2. *Вопросно-ответный ход / прием / несобственно диалогическая речь* (термин Л. А. Введенской). Несомненным является факт применения именно вопросно-ответной формы передачи знаний в обучающем дискурсе. Лектор, предполагая возможные вопросы слушателей, сам дает соответствующие ответы, что, с одной стороны, позволяет облегчить восприятие информации, с другой – создать ощущение прямого контакта с аудиторией: «*Каждый из вас не раз задавал себе вопрос: почему именно Пушкина считают основоположником современного русского литературного языка? И ответ на этот вопрос может быть дан в одном предложении: потому что Пушкин был гениальным национальным поэтом*».

3. *Риторический вопрос* помогает сделать более убедительной выражаемую мысль. В широком понимании он может выступать в качестве стилистического приема / фигуры,



однако, в рамках академического дискурса он выступает именно как риторический прием, т. к. не является тропом, ведь академический дискурс не предполагает ярко выраженной эмотивной оценочности. Риторический вопрос синонимичен повествовательному предложению: «Разве не вызывает интерес у филолога-русиста специфика этикетных формул в бытовой письменности Древней Руси?». Особенность в том, что предложения, имеющие в своем составе частицу «не», осознаются как утвердительные. В современной риторике такой тип вопроса характеризуется как эффективная фигура диалогизации монологической речи [6].

В связи с этой спецификой риторический вопрос может быть отнесен к промежуточным коммуникативным типам, которые «совмещают в себе черты различных кардинальных коммуникативных типов предложений (повествовательного, вопросительного, побудительного)» [1, с. 111]. В связи с такой полифункциональностью риторический вопрос часто выступает как средство, одновременно реализующее и персонализацию и идентификацию, объединяя позицию, мнение, оценку оратора и аудитории.

4. *Каскад риторических вопросов.* В силу своего коммуникативно-синтаксического своеобразия риторический вопрос одновременно выполняет несколько функций: стимулирует мыслительную деятельность аудитории, привлекает ее внимание к наиболее важным аспектам речи, способствует поддержанию контакта. Поэтому, на наш взгляд, с этой целью считаем возможным использовать прием каскада риторических вопросов, который позволит не только активизировать мыслительную деятельность обучающихся, но и акцентировать их внимание на конкретном важном факте: «Почему же археологи не находили берестяных грамот до 26 июля 1951 года? Может быть, их не искали? Может, их выбирали, не замечая на них букв?».

5. *Триады.* Как известно, краткосрочная память человека способна удержать за в один временной период 3-4 тезиса. Поэтому чтобы речь лектора не была утомительной для

слушателей, она должна содержать не более трех основных моментов в конкретный промежуток времени: «Использование архаизмов в языке произведений А. С. Пушкина определяются такими стилистическими задачами, как придание торжественного тона произведению, создание исторического колорита эпохи, выражение сатиры и иронии».

6. *Намеренная антитеза.* Данный прием используется с целью создать динамику в процессе восприятия информации, так называемого ощущения у слушателя «продвижения мысли вперед». При реализации данного приема считаем целесообразным использование визуальных средств обучения, в частности, для демонстрации текста в табличной форме:

В национальном языке	В языке народности
1. Развиваются процессы укрепления языкового единства, <u>становление единых норм.</u>	1. Неоднородность языкового состава, <u>нет единых норм.</u>
2. Складывается <u>единый</u> письменный и устный литературный язык на общенародной основе. Усиление функций письменного языка. Развитие разных форм устной речи. Окончательное выделение худ. лит.-ры. Среди других форм письменности.	2. Функционируют <u>разные</u> типы литературного письменного языка, базирующихся на разных основах и обслуживающие узкие и определенные сферы письменного общения.
3. <u>Неравноправие</u> литературного языка и местных диалектов, которые постепенно отмирают.	3. <u>Относительное равноправие</u> литературных языков и местных диалектов.

7. *Паралепсис.* Интересным, на наш взгляд, риторическим приемом можно считать паралепсис, когда говорящий сообщает именно то, о чем он якобы обещает умолчать. Можно использовать следующие клише: «Не стану говорить о том, что...», «Умолчу о том, что...», «Не станем вспоминать о...». Такой подход позволяет как привлечь, так и удержать внимание слушателей.



8. *Упреждение*. Данный прием по сути является противоположным умолчанию и характеризуется намеренным подчеркиванием говорящим того, что сообщаемое хорошо известно адресату. Традиционные клише-зачины: «*Не секрет, что...*», «*Всем хорошо известно, что...*», «*Как вы, наверное, знаете...*», «*Каждый из нас уверен в том, что...*» и пр. Такой подход дает возможность слушателю воспринять последующую информацию как нечто само собой разумеющееся. Однако этот прием нужно использовать с определенной долей осторожности, т. к. он может оказаться риторической уловкой для адресата, который по каким-либо причинам не владеет информацией, предоставляемой адресантом. Поэтому лектору целесообразно пользоваться подобными речевыми оборотами лишь в том случае, когда он уверен в соответствующих познаниях студентов.

9. *Предвосхищение возможных вопросов слушателей* путем разъяснения того, что является для аудитории не вполне понятным: «*Вы, возможно, спросите...*», «*Вы не поверите, услышав эти слова...*». Такой подход, с одной стороны, позволит диалогизировать речь лектора, а с другой – даст возможность слушателю эмоционально откликнуться на информацию, предложенную говорящим.

10. *Подача информации с позиции «мы»*. Позиция «мы» предполагает объемный, системный и одновременно личный взгляд на ту или иную проблему. Местоимение «мы» в подобном контексте стирает физические, социальные, возрастные, мировоззренческие границы. Я и ты – мы часть целого, часть чего-то большего. Такой подход позволяет адресату почувствовать себя наравне с адресантом, ощутить общность целей, идей и пр., что позволит лектору активизировать внимание слушателей. Считаем возможным привести следующие примеры: «*Характеризуя лингвистические взгляды В. Г. Белинского, мы должны отметить, что в сфере языкознания он вполне обоснованно и на высоком профессиональном уровне высказывал свое мнение, т. к. Виссарион Григорьевич являлся автором труда «Основания русской грам-*

матики»...», «*Мы вправе утверждать, что как позитивные, так и негативные стороны карамзинских преобразований были оценены в первой половине XIX в.*».

11. *Приглашение к совместным действиям*. Подобный прием позволит слушателям с доминирующим кинестетическим каналом восприятия отчетливо ощутить, осмыслить информацию, предложенную лектором. Подобный подход помогает развивать эмпатию у адресата, что достигается за счет развития способности к сопереживанию, способности поставить себя на место другого человека в конкретной ситуации: «*Давайте представим себя в роли ученика, постигающего основы грамоты в XI веке с помощью буквослагательного метода...*». Следует отметить, что эмоциональная составляющая подобных приглашений к совместным действиям очевидна: данный риторический прием актуализирует не только способность к сопереживанию, но и наглядные представления обучающихся.

12. *Риторические повторы*. В лингвистической литературе данному явлению могут соответствовать понятия «лексический повтор», «плеоназм», «тавтология», «фигуры речи». Одним из первых в лингвистике отграничил повтор слова / оборота речи как явления языка от стилистической фигуры (в частности, таких фигур, как эпифора, анафора, синтаксический параллелизм и пр.) А. А. Потебня, проиллюстрировав свои теоретические положения на материале художественных текстов [7]. Н. Ю. Шведова, исследуя диалогическую речь на материале художественных произведений, приходит к выводу, что повтор представляет собой одну из ярких особенностей устной речи [12]. Говоря о повторе как риторическом приеме, следует отметить одну из главных его функций, как акцентирование внимания у обучающихся к наиболее значимым элементам лекции, что достигается, с одной стороны, за счет особой ритмизации речи, с другой – путем использования различных формулировок главной мысли. Позволим себе привести соответствующие примеры: «*Юс большой и юс малый являлись*



назальными гласными», «Носовые гласные существовали без изменения до 3 четверти X века», «Изменения редуцированных ь и ъ – самый значительный процесс, процесс «двойного изменения» или «падения», «В результате падения редуцированных гласных перестал действовать закон открытого слога», «В результате падения редуцированных гласных появились закрытые слоги...».

13. *Эффект спонтанности.* Данный риторический прием находит свою реализацию, как правило, в устной речи адресанта с целью оптимизации взаимодействия с аудиторией. Например, включение в контекст элементов цитирования на языке оригинала, особое интонирование и др.: «Карион Истоин в панегириках к царице Софье и царю Петру Алексеевичу выступал с программой организации в России высшего образования и учреждения в Москве академии – «училища свободных наук». Он убеждал Софью «в Москве невежества темнота прогоняти», «россов просвещати», «отять понос». Подобные «включения» дают возможность придания живого, естественного характера речи лектора, что позволит ему активизировать внимание слушателей.

Выбрав в качестве объекта исследования монологическую устную речь преподавателя высшего учебного заведения, мы неизбежно сталкиваемся с понятием «академический дискурс», охватывающий в широком смысле образовательную деятельность. В современной научной литературе данное понятие рассмотрено в контексте как сфер психологии, педагогики, социологии, культурологии и пр., так и межотраслевых областей знания – прагмалингвистики, социолингвистики, психолингвистики и др. В рамках данного исследования, вслед за А. В. Литвиновым, мы понимаем академический дискурс как учебно-научный, в частности, предполагающий жанр лекции. В целях оптимальной диалогизации монологической речи преподавателя предложены актуальные риторические приемы в рамках стратегии объяснения смысла и значения ключевых понятий, концепций, положений, терминов. Указанные подходы проиллюстрированы соответствующими примерами из сферы истории русского языка.

Таким образом, представленный опыт позволит лектору в целях привлечения и удержания внимания слушателей:

- облегчить восприятие информации слушателями;
- сделать более убедительной выражаемую мысль;
- создать динамику в процессе восприятия информации, так называемого ощущения у слушателя «продвижения мысли вперед»;
- стимулировать не только мыслительную деятельность аудитории, но и ее способность к сопереживанию, ее наглядные представления;
- придать живой, естественный характер своей речи.

Следует отметить, что приведенный перечень риторических приемов далеко не исчерпан в сфере академического (учебно-научного) дискурса, что позволяет нам в перспективе дополнить его и классифицировать в соответствии с учетом типа восприятия слушателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики: учебник. – М.: Высш. шк., 2004. – 239 с.
2. Бурмакина Н. Г. Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации: дисс. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 2014. – 217 с.
3. Зубкова Я. В. Признак институциональности в академическом дискурсе // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – 2010. – № 2 (12). – С. 84–88.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Литвинов А. В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации: материалы научной конференции Филология в системе современного университетского образования. Москва, 22–23 июня 2004 г. – Издательство УРАО, 2004. – С. 283–289.
6. Михальская А. К. Педагогическая риторика // Речевое общение: специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т.; под. ред.



А. П. Сквородникова. – 2006. – Вып. 8–9 (16–17). – Красноярск. – С. 170–173.

7. Потебня А. А. Мысль и язык. – К.: Санто, 1993. – 192 с.

8. Русакова О. Ф., Русаков В. М. PR-курс: Теоретико-методологический анализ. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: УрО РАН, ИД «Дискурс-Пи», 2011. – С. 273.

9. С. И. Ожегов. Словарь русского языка / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС XXI век»; ООО «Изд. «Мир и Образование», 2003. – 896 с.

10. Чернявская В. Е. Интерпретация научного текста: учеб. пособие для вузов. – 5-е изд. стереотип. – М.: КомКнига, 2009. – 128 с.

11. Чубарова Е. Ю. Функционально-структурные особенности и просодические средства выражения дискурсивных элементов англоязычного учебно-научного дискурса: автореф. ... дисс. канд. филол. наук. – Петрозаводск, 2009. – 23 с.

12. Шведова Н. Ю. Средства формирования и выражения субъективно-модальных значений // Разговорная грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1989. – Т. 2. – 174 с.



О. А. Самылова

УДК - 373.2

ТРАДИЦИОННЫЕ И НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Работа над звукопроизношением является важным разделом работы над устной речью с дошкольниками. Качество звукопроизношений, навыки владения голосом оказывают большое влияние на такие характеристики устной речи, как слитность, мелодика, темп, логическое и словесное ударение. Звукопроизношение определяет выразительность, интонационную оформленность, внятность устной речи.

В последние десятилетия в дошкольных общеобразовательных учреждениях неуклонно растет число детей, испытывающих трудности в речевом развитии. Исследования Б. М. Гриншпун, Н. С. Жуковой, Е. М. Мاستюковой, Т. Б. Филичевой, Р. Е. Левиной, Т. В. Тумановой и др. показали, что большую часть среди этих детей составляют дошкольники с общим недоразвитием речи.

Н. А. Никашина [2, с. 62] подчеркивает, что под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи. Понятие «общее недоразвитие речи» (ОНР) предполагает наличие симптомов несформированности всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической ее стороны, лек-