

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра русского языка и литературы

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

На тему: Прагмалингвистические аспекты речевого поведения университетского педагога (на примере лекций Т.Н. Грановского)

Исполнитель Арестова Екатерина
(фамилия, имя, отчество)

Руководитель кандидат филологических наук
(ученая степень, ученое звание)

Непоклонова Елена Олеговна
(фамилия, имя, отчество)

«К защите допускаю»

Заведующая кафедрой

(подпись)

кандидат педагогических наук, доцент
(ученая степень, ученое звание)

Кипнес Людмила Владимировна
(фамилия, имя, отчество)

«__» _____ 2019 г.

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

2019

Оглавление

Введение	3
Глава I. Лингвопрагаматические аспекты изучения дискурса	7
1.1. Лингвопрагматика как направление современной лингвистики	7
1.2. Прагмалингвистические аспекты теории дискурса.....	22
1.3. Лингвопрагаматические аспекты дискурса.....	24
1.3. Педагогический дискурс: историко-культурный аспект	33
Выводы по первой главе	47
Глава II. Педагогический дискурс в лекциях Т.Н. Грановского: прагмалингвистические аспекты.	50
2.1. Новоевропейская модель университетского педагога и ее рецепция в русской культуре.	50
2.2. Московская университетская профессура и ее роль в русском обществе п.п. XIX в.	52
2.3. Славянофилы и западники как два полюса общественного сознания в России п.п. XIX в	55
2.4. Представления об исторической науке, «подлинном историке» и задачах преподавания истории в кругу славянофилов и западников.	66
Выводы по второй главе	75
Заключение.....	79
Список использованных источников:	83

Введение

В настоящее время изучение проблематики речевого общения находится в центре внимания лингвистической науки и целого ряда смежных наук, таких, как психолингвистика, социолингвистика, нейролингвистика, теория коммуникации и другие. Одной из перспективных областей исследования речи выступает лингвистическая прагматика, которая изучает речевую деятельность с позиций выявления взаимозависимостей между использованием языковых единиц и целеустановками говорящих. Такой интерес современных исследователей к прагматическим аспектам языка связан с переосмыслением господствовавших в XX в. концепций (Ф. де Соссюра, Н.Хомского и др.), основанных на противопоставлении языковой системы и языкового употребления. Согласно традиционным и самым влиятельным концепциям XX в., центральный объект изучения лингвистов – неизменная, независимая от употребления система знаков или грамматика, хранящаяся в сознании носителей языка. Реальное употребление языка в реальном времени воспринималось как бесконечный выбор случайностей, результат каждый раз непредсказуемого взаимодействия языковой системы и внеязыковых факторов. В отличие от этих, ставших уже классикой, теоретических концепций, современная лингвистика стремится преодолеть жесткую оппозицию языковой системы и употребления, узуса, осознавая что наблюдаемая языковая реальность, реальное языковое взаимодействие людей – такой же научный объект, как и абстрактная языковая система. Реальное использование языка, со всеми сопутствующими факторами (речевой этикет, эмоциональная сфера, средства воздействия и др.) - это языковая коммуникация между индивидами. В ходе развертывания этой коммуникации остается ее след, статический объект – текст, письменный или устный. Комплексный феномен, объединяющий динамический и статический аспекты, принято называть дискурсом, который представляет собой единство процесса языковой деятельности и ее результата.

Таким образом, вопросы коммуникативного плана все больше выходят на первый план, ставя в центр внимания сферу и ситуацию общения, соответствие языковых средств целевой установке говорящего, компоненты прагматической

ситуации, такие как цель общения, адресат, объект и т.д. Прагмалингвистика, являясь самостоятельным разделом коммуникативной лингвистики, позволяет изучать дискурс как отражение психологии человека, в связи с чем в центре внимания оказываются установка и намерения адресанта, оценка адресантом адресата (его информированности, характера, интерпретация его речи, оценка своего речевого воздействия на адресата и т.д.). Данная проблематика не одно десятилетие является предметом изучения как в зарубежной, так и в отечественной науке, в частности, в трудах Г.П. Грайса, Д.Гордона, Дж.Лакоффа, Н.Д. Арутюновой, Г.Г. Почепцова, Е.С.Кубряковой, В.П. Фурмановой и др.

Таким образом, включение в научную парадигму человека как пользователя языка, производителя языковых единиц, а также различных параметров речевой ситуации привело к развитию теории коммуникации и речевого взаимодействия. Человек как субъект общения оказался в центре внимания коммуникативно-прагматического языкознания. Коммуникативно-прагматическому языкознанию недостаточно отвлеченных теоретических построений, в его предметном поле оказываются коммуникативные процессы, параметры коммуникативной ситуации, намерения и мотивы речевого поведения. Важным становится понятие диалога как средства координации действий участников в процессе общения, передачи адресантом адресату некоторого содержания для воздействия на его интеллектуальную, эмоциональную сферы, регулирования его практических и ментальных действий с целью достижения определенного результата. В рамках данной проблематики развивается такое направление коммуникативной лингвистики как прагмалингвистика (или лингвистическая прагматика) и одно из основных ее направлений – теория речевых актов. В сферу этой дисциплины, как отмечает Ю.Норман, «входит анализ явных и скрытых целей высказывания, внутренней установки говорящего и готовность слушающего «пойти навстречу» в достижении искомого смысла; изучение типов коммуникативного поведения; речевой стратегии и тактики, правил диалога, направленных на достижение эффективности общения, использование так называемых «непрямых» речевых

актов»[Норман Б.Ю. Лингвистическая прагматика. На материале русского и других славянских языков. Минск, БГУ, 2009.].

Таким образом, магистральная тенденция современной лингвистической науки рассматривать в первую очередь функционирование языковых единиц в дискурсе, в реальных процессах коммуникации определяет актуальность нашего исследования.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что проблематика прагмалингвистических и дискурсивных исследований впервые рассматривается на материале лекций университетских педагогов п.п. XIX в. (в их письменной фиксации), на примере лекций по истории Т.Н. Грановского.

Объектом исследования являются сочинения Т.Н. Грановского как представителя российской университетской профессуры п.п. XIX в.

Предметом исследования являются прагмалингвистические аспекты сочинений Т.Н. Грановского.

Целью исследования является выявление прагмалингвистических аспектов преподавательского дискурса в российской университетской педагогической культуре п.п. XIX в.

Для достижения данной цели был поставлен ряд задач:

- рассмотреть историю становления таких понятий, как «дискурс», «прагмалингвистика», определить их объем и критерии определения;
- описать историю, основные этапы развития прагмалингвистики в современной науке;
- проанализировать корпус текстов Т.Н. Грановского в аспекте прагмалингвистики.
- выявить особенности педагогического дискурса, сложившегося в области университетского преподавания истории в п.п. XIX в.

Материалом исследования послужили сочинения Т.Н. Грановского, в первую очередь, его лекции по истории, прочитанные в Московском университете в сер. 1850-х гг. XIX в. Были рассмотрены также сочинения других профессоров университета, таких, как С.П. Шевырев, И.М. Снегирев, В.В. Петров и др.

Научную основу исследования составляют труды в области теории прагмалингвистики и дискурса Н.Д. Арутюновой, А.А. Кибрика, В.И. Карасика, Л.М.Макарова, Е.В.Сидорова, С.Г. Агаповой, Н.И. Формановской, М.Б. Бергельсон,, Т.Г. Винокур, Г.Г.Матвеевой, А.В. Ленец и других авторов.

В работе используются такие методы исследования, как метод статистического анализа, дискурс-анализа, описательный, структурный, типологический.

Исследование состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы

Глава I. Лингвопрагматические аспекты изучения дискурса

1.1. Лингвопрагматика как направление современной лингвистики

Лингвопрагматика - достаточно молодая отрасль языкознания. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных прагматическим аспектам языка, данная дисциплина еще находится на этапе становления, понятие прагматики языка, предметное поле дисциплины, категориальный аппарат, также как и основная единица лингвопрагматики остаются не до конца определены. Впервые упоминание о прагматике встречается в работах основателя семиотики Ч. Пирса. В научный обиход это понятие ввел в 30-е гг. XX в. последователь Ч.Пирса - Ч. Моррис, выделивший три уровня в теории знака: семантику (отношение между знаком и объектом), синтактику(отношения между знаками) и прагматику (отношение между знаком и говорящим). Далее изучение прагматики языка было продолжено такими исследователями, как Д.Остин, Д. Серль, Г. Грайс, Л. Витгенштейн и другими. Л. Витгенштейн связал значение с употреблением в языке, после чего стали говорить о прагматическом компоненте значения, наряду с лексическим и грамматическим, а также сформировалось представление о невозможности интерпретации высказывания вне контекста, вне учета конкретных обстоятельств общения. В настоящее время можно говорить о следующих характеристиках лингвопрагматики как научной дисциплины:

- функционирование языка рассматривается в лингвопрагматике в ситуативном, социальном и психологическом контекстах;

- в основе лингвопрагматических исследований лежит понятие деятельности (язык рассматривается как деятельность (речевая деятельность), порождение и интерпретация значений;

- язык рассматривается как средство динамического взаимодействия коммуникантов.

- прагматика реализуется на всех уровнях языка (см. формулировку Ю.Д. Апресяна: «Под прагматикой мы будем понимать закрепленное в языковой единице (лексеме, аффиксе, граммеме, синтаксической конструкции) отношение

говорящего: 1) к действительности; 2) к содержанию сообщения; 3) к адресату [А., 1988]

Современная лингвопрагматика имеет значительный понятийный аппарат. Некоторые из этих понятий являются общими с другими дисциплинами (теорией коммуникации, когнитивной лингвистикой, психолингвистикой и др.), ряд понятий сложился непосредственно в рамках данной дисциплины. Так, к междисциплинарным понятиям относятся такие, как «коммуникативная ситуация», «коммуникативный акт», «коммуникативное намерение», «коммуникативная неудача» и др. понятия, сложившиеся в теории коммуникации и активно употребляющиеся и за ее пределами. Вместе с тем, понятия *речевой акт*, *пресуппозиция* высказывания, *импликатура* – понятия, сложившиеся непосредственно в прагмалингвистике.

Рассмотрим каждое понятие в отдельности:

- *Коммуникативная ситуация*. Данное понятие, сложившееся в теории коммуникации, актуально также и для лингвопрагматики. Так, лингвопрагматика учитывает основные компоненты коммуникативной ситуации: место, время, обстоятельства, особенности адресанта и адресата, их целевые установки. Также актуальным для прагмалингвистики является выделение таких типов адресатов, как реальный/гипотетический, единичный/массовый. Прагматический аспект коммуникативной ситуации заключается в ее влиянии на выбор языковых средств, необходимых для ее успешной реализации.

- *Интенция, или речевое намерение*. Под интенцией понимают намерение говорящего, цель его высказывания, с помощью которой говорящий хочет получить желаемый результат. Цель предшествует высказыванию, определяет программу речевых действий. В зависимости от цели (спросить, предположить, утешить или оскорбить и т.д.) говорящий выбирает оптимальные языковые средства. Заранее существующая коммуникативная стратегия определяет выбор прямых или косвенных высказываний. В свою очередь, адресат сообщения должен распознать через выбранные адресантом языковые средства его интенцию

. Для этого адресату и адресанту необходимо обладать *коммуникативной компетенцией*.

- *Коммуникативная компетенция*. Это совокупность необходимых для успешной коммуникации личностных свойств, языковых и неязыковых умений участников общения: 1) психофизиологических особенностей (дикция, темп речи, интонирование и т.д.); 2) социальных характеристик (пол, возраст, профессия, происхождение, принадлежность к конкретной социальной группе); 3) культурный уровень участников общения; 4) языковая компетенция личности (знание языковых норм, способность создавать высказывания, отличающиеся выразительностью, богатством, ясностью, логичностью и т.д., 5) коммуникативные умения и навыки.

- *Речевой акт*. Следует различать такие понятия, как предложение, высказывание и речевой акт. Если предложение – это абстрактная языковая конструкция, то высказывание – это предложение в тексте. Что касается речевого акта, то он представляет собой предложение, помещенное в конкретную коммуникативную ситуацию, внутри которой оно оказывается целенаправленным речевым действием, понимаемым как поступок, осуществляемый с учетом норм и правил, принятых в обществе. Речевые акты всегда обусловлены коммуникативной ситуацией, они непрерывно адаптируются к ней, и потому являются гибкими и подвижными, динамическими единицами языка. При этом важно различить предметные области прагматической лингвистики и таких дисциплин, как синтаксис и, в частности, коммуникативный синтаксис. Так, одно и то же высказывание может быть рассмотрено с точки зрения синтаксиса, если нас интересуют синтаксические структуры в их формальном и структурно-семантическом аспектах. То же высказывание может быть рассмотрено с точки зрения коммуникативного синтаксиса, если нас будет интересовать коммуникативный аспект синтаксических структур, влияние контекстуальных параметров на их функционирование. Если же высказывание интересует нас с точки зрения ситуативных параметров, с точки зрения специфики коммуникативной ситуации и целей субъектов высказывания, то данное

высказывание становится предметом прагмалингвистики. Речевым актом, в этой связи, следует считать функционирование в речевом потоке высказываний, адресованных слушающему, в определенной ситуации и с определенной целью (интенцией).

Создание теории речевых актов принадлежит известному ученому Д.Остину . В трактовке Д. Остина язык предстает как инструмент для совершения различных действий и поступков. В качестве предельного совпадения слова и действия, в качестве демонстрации слова как деятельности, Дж.Остин рассматривает языковые явления, названные им «перформативами». Это слова, которые не описывают реальность, а сами являются проявлением или инициатором этой реальности, совпадают с ней (нр., разного рода ритуальные высказывания: «объявляюРе вас мужем и женой», высказывания, описывающие словесные действия, например,« благодарю вас», «я прошу тебя» и т.д. Перформативы, таким образом, демонстрируют саму специфику языковой ситуации, они реализуются только в контексте динамичного языкового взаимодействия. В составе перформативов, как правило, важны глагольные формы, равносильные самому действию.

Таким образом, интерес исследователей прагматики языка к перформативам , их разновидностям и функциям обусловлен самой перформативной ситуацией, демонстрирующей прагматическую составляющую словоупотребления.

Так, еще Дж. Серль выделил пять типов перформативов: 1) вердиктивы(выносят какие-либо решения или обвинения); 2) бихабитивы (содержат определённые реакции на социальное поведение кого-либо); 3) обещания; 4)экзерситивы (с их помощью выражают какие-либо права); 5) экспозитивы (с их помощью дают ответы, согласие или выражают возражение).

Н.И. Формановская предложила развернутую классификацию перформативов и их эквивалентов, в частности: а) семантический перформатив(высказывание, в котором наблюдается грамматикализация« я»-говорящего в момент речи« здесь и сейчас»: Спасибо(вместо «Благодарю»); б) модальный

компонент с частицей «бы» + инфинитив глагола (Я хотела бы уточнить у вас...);
в) императива с перформативным инфинитивом (Позвольте вас попросить...);
г) прямая экспликация интенции (У меня к вам просьба...); д) опущение понятного из ситуации перформативного предиката (Удачи!) (= желаю удачи).

Н.М. Вахтель обращает внимание на тот факт, что далеко не каждый речевой акт может быть выражен с помощью перформатива, например, достаточно малочисленны ситуации в которых возможны высказывания наподобие «Я тебе льщу/угрожаю/манипулирую тобой/обманываю/»). Для таких ситуаций З. Вендлером было придумано понятие «иллокутивное самоубийство». З. Вендлер отмечает, что существует ряд глаголов, содержащих «подрывной фактор», благодаря которому возможна коммуникативная неудача в случае экспликации такого перформативного глагола, поскольку одним из условий употребления таких перформативов является утаивание говорящим своего коммуникативного намерения.

В противоположность перформативам Дж.Остин ввел понятие констатива, выражающего опосредованную связь с выражаемым действием. Сравним высказывания: «Я вас благодарю» и «Я поблагодарил его за все». На фоне констатива особенно видна способность перформатива (за счет семантики перформативных предикатов) выражать коммуникативную целенаправленность высказывания. В семантике перформативов содержатся такие компоненты значения, как «произнесение», «речевое выражение намерения». Ср., например, функции перформативов «считаю» и «говорю», помогающие обнаружить мнение говорящего относительно того, о чем говорится в высказываниях:

- Я считаю, что решение задачи неверно.
- А я говорю, что в решении ошибки нет.

Таким образом, в отличие от пропозитивов, перформативы позволяют включить слово в непрерывный поток действий, и одновременно сделать ощутимой собственную рефлексия, направленную на процесс общения.

- *Структура речевого акта.* Существует множество определений речевого акта, в большинстве из них указывается, что речевой акт – это всегда высказывание,

произносимое с конкретной целью и адресованное собеседнику для достижения желаемого результата, т.е. речевой акт – это высказывание, рассмотренное в аспекте прагматики. Ч. Моррис, будучи одним из основателей лингвистической прагматики, создавая концепцию семиотики, впервые применил термин «прагматика» к лингвистическим фактам. Моррис подчеркивал, что «прагматика обращает внимание на отношение знаков к их пользователям. Так в поле исследования лингвистической науки попали говорящий и его намерения. Характеризуя область прагматики, Моррис определял ее следующим образом: «поскольку интерпретатором большинства знаков является живой организм, достаточно указать, что прагматика имеет дело с биотическими аспектами семиозиса, иначе говоря, со всеми психологическими, биологическими и социологическими явлениями, которые наблюдаются при функционировании знаков». Как известно, Ч. Моррис говорил о трех уровнях семиозиса: отношение знаков к объектам (семантика), отношение знаков между собой (синтактика) и отношение знаков к интерпретаторам (прагматика). Таким образом, указание на взаимосвязь знаков и интерпретирующего эти знаки субъекта ставит проблему экстралингвистической реальности, ее роли в процессе употребления и интерпретации знаков (намерения говорящего, условия произнесения высказывания, различные отношения между адресатом и адресантов и др.).

Эти экстралингвистические факторы не только учитываются при исследовании прагматики языка, но им уделяется особое место, т.к. они могут непосредственно определять и модифицировать пропозициональное содержание высказывания. Так, например, Дж. Остин, определяя целый ряд условий успешности перформативов, предлагает, в частности, условие искренности, без которой разрушается соответствие содержания высказывания его интенции.

Так постепенно в круг лингвистической проблематики вводится не только субъект речи, но и коммуникативная установка говорящего, его активный и пассивный лексический запас, культурный фон, фонд знаний говорящего, ситуация общения— прежде всего, место и время. Так последовательно

складывается понимание того, что значение высказывания неотделимо от прагматической ситуации.

Для демонстрации этой нераздельности значения и ситуации исследователи приводили множество случаев несовпадения содержания высказывания и его формальной структуры. Так, например, вопросительное предложение может не содержать вопроса в определенных коммуникативных условиях. Например, произнесенное в конце праздничного застолья высказывание, обращенное к членам семьи *Не пора ли нам домой?* формально выглядит как вопросительное, однако в данной ситуации представляет собой побуждение к действию.

Именно для объяснения таких феноменов прагмалингвистике необходима теория речевых актов. Разрабатывая данную теорию, Дж.Остин ввел различие трех уровней речевого акта, которые выделяются на основании прагматического критерия отношения говорящего к высказыванию: *локутивный*, *иллокутивный* и *перлокутивный*.

Локутивный акт представляет собой материальную составляющую высказывания и выражается прежде всего на лексическом уровне; иллокутивный акт подразумевает использование языковых средств с точки зрения цели высказывания; перлокутивный акт связан с результатом, это акт воздействия речи на мнения и чувства, и как следствие – на поступки участников коммуникации. Иными словами, иллокутивный акт – это то, как проявляется локутивный акт в зависимости от поставленной цели и условий его осуществления. Т.о., говоря о речевом акте, следует иметь в виду, что он не равен высказыванию как таковому, не ограничен им; в состав речевого акта включен еще и тот пласт речевой деятельности, который связан с целеполаганием говорящего, а также с результатами коммуникации.

При таком подходе, совмещающем в анализе речевой коммуникации материальную основу речевого акта (локуция), целеполагание (иллокуция) и результаты общения (перлокуция), объект лингвистического исследования существенно расширяется. Появляется возможность рассматривать как явные, так

и скрытые целеустановки говорящего, причины выбора одного языкового средства из многих вариантов и т.д.

Рассмотрим в качестве примера такое высказывание, как часто задаваемый школьным учителем на уроке вопрос: *Кто там шумит?*

Анализируя это высказывание, можно обнаружить на локутивном уровне все необходимые формальные признаки вопроса; этими признаками занимается синтаксис. В данном случае это вопросительное местоимение *кто*, стоящее в начале предложения и выступающее в роли подлежащего, вопросительная интонация, знак вопроса в конце предложения. Также в вопросительных предложениях могут использоваться частицы (ли, ежели), привносящие вопросительный смысл в предложение, измененный порядок слов и т.д.

Однако рассматривая данное предложение на иллокутивном уровне, с точки зрения целеполагания, целевой направленности речевого акта, можно заметить, что данное высказывание не является вопросительным по своей цели. Дело в том, что вопрос как речевой акт определяется на основании той реакции, которую говорящий предполагает получить в результате высказывания. Критерием с точки зрения цели будет предвосхищение говорящим ответной информации, которая ему неизвестна и которую он хочет получить в ответ на вопрос. Т.е. основным критерий – это направленность вопроса как речевого акта на выяснение какой-то информации. Однако в реальной коммуникативной ситуации такой вопрос учителя вовсе не нацелен на получение какого-то словесного ответа. Если мы вообразим ситуацию, при которой на вопрос учителя *Кто там шумит?* последуют ответы вроде *Это я, Иван Петров*, то такая ситуация будет расценена как комическая, не соответствующая прагматическим ожиданиям учителя. Учитель ждет в качестве реакции на свою реплику тишину в классе, в связи с чем, на основе такой иллокутивной установки, можно утверждать, что данное предложение по смыслу приближается к побудительным и может быть синонимичным высказыванию *Не шуметь, Не шумите!*

Именно поэтому на перлокутивном уровне вопрос *Кто там шумит?* рассматривается с точки зрения влияния на собеседников, последствий этого вопроса в форме действий тех, к кому он был обращен.

Таким образом, мы видим, что прагматический подход, помогает проанализировать подобные случаи, рассматривая не высказывание само по себе, а речевой акт в целом. Имеено в случаях косвенных речевых актов, когда локутивная и иллокутивная направленности не совпадают, эффективен прагматический подход для анализа высказывания. Мы видим, что, с одной стороны, внешняя локутивная форма такого речевого акта сохраняет формальные признаки вопроса, но с другой стороны, целевая иллокутивная направленность с вопросительным целеполаганием не связана. Такие вопросы называются косвенными. Внешним признаком косвенной функции вопроса является прежде всего перлокутивный компонент речевого акта, поскольку реакции собеседников (в данном случае – учеников класс) не соответствуют реакции на вопрос учителя. Поэтому в данном случае с помощью вопроса была выражена эмоциональная реакция учителя, сопровождавшаяся побуждающей интенцией, в связи с чем ответ учащихся будет показателем иллокутивной силы данного речевого акта. Ответная реакция учеников будет соответствовать реакции на речевой акт, выражающий не вопрос, а возмущение.

Т.о, разработанная в рамках прагматического подхода структура речевого акта позволяет рассматривать высказывание комплексно. В примере с репликой учителя как косвенным вопросом мы наблюдаем, как прагматический подход позволяет связать все признаки вопроса как речевого акта, которые за пределами прагматического подхода так же были бы очевидны, но рассматривались бы разрозненно. Таким образом, прагматика объединяет такие разноплановые признаки не механистически, а в соответствии с логикой трех уровней проявления речевого акта. При этом рассматриваемые характеристики высказывания рассматриваются как расположенные не на одном, а на трех различных уровнях. Благодаря уровневому рассмотрению данные характеристики становятся не взаимоисключающими, а комбинаторными.

Разнообразие их комбинаций объясняет множественность функций, которые способно осуществлять формально одно и то же высказывание. Таким образом, можно говорить о том, что при наложении на пропозиционное локутивное содержание высказывания характеристик других уровней возможно возрастание количества комбинаций и соответственно, коммуникативных ситуаций.

Тем самым, можно говорить о расширении предметного поля лингвистики с помощью теории речевых актов. Классическая семиотика имела дело со значением знаков самих по себе, т.е. только с локутивным уровнем, и поэтому в поле ее зрения попадало только прямое употребление высказывания. Такой методический подход не позволял обнаружить косвенные речевые акты, которые поэтому не становились предметом изучения вне теории речевых актов. Косвенные речевые акты, для которых характерно «смещение иллюкутивного употребления в сторону их иллюкутивного выражения» стали исследоваться впервые только на основе инструментария прагматической лингвистики.

- *Коммуникативная импликатура.* Это одно из ключевых понятий прагмалингвистики, введенное Г. Грайсом. Данное понятие указывает на некое пропозициональное содержание, которое содержится в высказывании имплицитно, в общем значении речевого акта, отличное от содержания высказывания. Иными словами, речь идет о сказанном реально и подразумеваемом.

Рассмотрим в качестве примера анекдот, построенный на основе коммуникативной импликации:

- Какая в этом году будет зима – теплая или холодная?

- Да вон чукчи в лес пошли.

Очевидно, в ответной реплике часть информации не выражена в содержании высказывания, но подразумевается, поскольку автор реплики уверен, что подразумеваемое само собой очевидно собеседнику.

То, что было произнесено в приведенных репликах, относится к конвенциональному, общепринятому значению слов. А импликатура отсылает собеседника к неконвенциональному, ситуативному компоненту речевого

общения. Тем самым, имплицатура – это компонент речевого общения, объект которого является некое пропозициональное содержание, не выводимое из конвенционального содержания высказывания, из-за того, что субъектом имплицатуры является говорящий. Имплицатура, таким образом, является связующим звеном между уровнями речевого акта, поскольку «в случае косвенных речевых актов происходит смещение между локутивным актом и иллокутивной силой, заложенной говорящим в речевой акт. В таком случае его смысл и иллокутивная сила выводятся из имплицатур».

Так, например, косвенное высказывание *Могу ли я поговорить с вами?* не является вопросом о своей способности поговорить ; в данной ситуации это выражение просьбы. Возможность/ невозможность поговорить – составляет имплицатуру данного речевого акта, и обеспечивает правильное восприятие.

– Пресуппозиция. Пресуппозиция - это комплекс пропозиционных установок говорящего, причем, эти установки существуют в его сознании независимо от произнесения речевого акта. Здесь важно различать имплицатуру и пресуппозицию. Имплицатура существует в момент произнесения высказывания. А пропозиция является пресуппозицией в прагматическом смысле в том случае, если говорящий считает ее само собой разумеющейся истиной и считает, что так же думают говорящие. Набор пресуппозиций определяется на основе тех утверждений, которые говорящий делает, вопросов, которые он задает и т.д. Представление о пресуппозиции позволяет применить теорию речевых актов к исследованию идеалов, норм мышления, неосознаваемых ментальных представлений говорящего на основе сопоставления конвенционально обусловленных элементов высказывания и тех содержательных компонентов, которые присутствуют в высказывании имплицитно, оказывая при этом сильное влияние на восприятие собеседника.

Таким образом, пресуппозиции – важный элемент высказывания, это пропозиции, подразумеваемые говорящим до начала этапа передачи информации. То, что пресуппозиции предшествуют речевому акту, позволяет провести грань между пресуппозицией и имплицатурой. Имплицатуры возникают в

коммуникативном процессе, не являясь пропозиционным фоном, имеющимся в сознании говорящего.

Принято выделять два основных вида пресуппозиций: собственно прагматические и семантические. Прагматические пресуппозиции характерны для конкретного говорящего в конкретной ситуации, характеризуя как облик говорящего, так и ситуацию общения. Семантические пресуппозиции связаны с определенным культурными фоновыми знаниями говорящего. С помощью прагматических пресуппозиций можно выявлять знания и мнения говорящего. Так, говорящий, «высказывающий суждение S, имеет прагматическую презумпцию P, если он, высказывая S, считает P само собой разумеющимся, в частности, известным слушателю. А предложение S имеет прагматическую презумпцию P, если оно обязывает говорящего иметь прагматич.презумпцию P при любом употреблении S в высказываниях» [Н.М. Вахтель. Основы прагмалингвистики. Воронеж, 2008].

Например, высказывание *Как надоели телепередачи об этих «великих актерах, которых, между прочим, раньше хоронили за церковной оградой!* Содержит семантическую, а не прагматическую пресуппозицию, поскольку высказывание не связано с конкретной ситуацией общения и характеризует говорящего как человека, для которого всегда, независимо от данной коммуникативной ситуации, профессия актера занимает невысокое положение в иерархии культурных ценностей. Говорящему кажется, что такое представление о профессии актера является общепринятым, поскольку совпадает с его собственным, которое он в данном случае абсолютизирует. Вместе с тем, данное представление об актерской профессии не является сугубо индивидуальной особенностью говорящего, оно, скорее, характеризует принадлежность автора высказывания к определенной традиции, в частности, характерному для средневековых представлений о театре и актерах, которое и транслируется в данном высказывании. Не случайно говорящий ссылается на прецедент – средневековые нормы погребения актеров, просуществовавшие в России до н. XIX в. Говорящий, тем самым, исходит из существовавшего на определенном

культурно-историческом этапе концепта, знакомства с которым говорящему достаточно, чтобы выразить возмущение.

Рассмотрим следующий пример:

Зачем вы смотрите этот телеканал? Этот ведущий, рассказывающий о встрече с НЛО, просто шарлатан!

В данном случае перед нами прагматическая пресуппозиция, т.к. говорящий уверен заранее, до начала общения, что НЛО не существует, и это его частное мнение, не являющееся общепризнанным, укорененным в культурной традиции знанием.

На фоне двух рассмотренных выше примеров рассмотрим следующий:

- Вы видите этого человека на экране? Как ему не стыдно такое говорить?!

В данном случае перед нами косвенные вопросы, в которых локутивный и иллокутивный планы связаны имплицатурой, которая рождается непосредственно в процессе общения собеседников перед телевизионным экраном. Подразумеваемое, явно не высказанное содержание сообщения, возникло непосредственно в процессе коммуникации. Поэтому данный речевой акт воспринимается как выражение возмущения говорящего в соответствии с иллокутивной установкой.

Таким образом, «локутивный акт может выражать разную иллокутивную силу, и в случае их несоответствия можно говорить о косвенном речевом акте» [Дранко]. Теория речевых актов позволяет не просто описать такие ситуации, констатируя явный и имплицитный слови высказывания, но и теоретически сформулировать и определить механизмы рассмотренных явлений.

– *Перлокутивный речевой акт.* Говоря о перлокуции, следует упомянуть о важной роли последствий произнесения иллокутивного речевого акта. В нашей работе мы мало уделили внимания описанию перлокутивного акта, однако роль его, как финала развивающейся коммуникативной ситуации весьма значима. Результаты перлокутивных речевых актов состоят в перемене внутреннего, психического состояния, мироощущения, умонастроения и даже поведения собеседника и его деятельности в целом. Ведь выражая несогласие говорящий может привести

собеседника к изменению точки зрения, сообщая неожиданные факты, можно побудить собеседника к неожиданным действиям – гневу, испугу и др., выражая просьбу, можно побудить к оказанию помощи или, наоборот, к гневу и раздражению, обещая – можно убедить и заставить поверить или вызвать насмешку. Перлокуция - это всегда результат совместного действия двух участников коммуникации, однако говоря о говорящем, мы ведем речь о перлокутивном акте высказывания, а говоря о слушающем, мы имеем в виду перлокутивный эффект, который является результатом воздействия и влияет на поведение слушающего.

- *Прагмема*. Прагмема является минимальной единицей прагмалингвистики. Слова, которые мы употребляем в речи можно разделить на две группы: те, которые ничего не предопределяют в отношении говорящего к обозначаемым ими явлениям и те, с помощью которых обнаруживает, выражает себя говорящий. Кроме того, оценочные слова тоже можно разделить на две группы: выражающие оценку саму по себе, приложимую к любым явлениям (прекрасный, добрый, нужный) и есть такие слова, в которых предметное и оценочное значения тесно связаны, например: болтовня, красавчик, сговор.

Для оценочных слов второй группы типична коммуникативной автономностью, включение полной оценки того или иного явления в сердцевину их лексического значения, а также использование таких слов в качестве законченных суждений о том, что они сами обозначают. Такие слова получили название «прагмема». Таким образом, прагмемы – это «минимальные единицы разных уровней языка, обладающие прагматической направленностью и предназначенные для регуляции человеческого поведения» [Дранко. Лингвистическая прагматика]. Функция прагмем состоит либо в усилении прагматического воздействия, чаще всего - негативного (Он гуляет – Он гуляка), либо, наоборот, в смягчении негативного прагматического воздействия (Он вор – Он воришка), бывает еще один случай их употребления – в качестве перевода отрицательных и положительных оценок (Он нахал– Ну и нахал же он!)

Рассмотренный нами инструментарий прагматического анализа высказываний дает возможность комплексно рассматривать речевые акты в сфере лингвистического исследования (например, в такой сложной междисциплинарной области, как исследование дискурса), а также применять данный инструментарий в области исследования разнообразных культурных и культурно-эстетических феноменов, например, исследуя тексты различных культурных эпох с целью выявления различных речевых стратегий, способов осуществления коммуникации с целью понимания специфики отдельных эпох, творчества отдельных личностей и динамики культуры в целом.

- *Дейксис*. Данное понятие давно введено в лингвопрагматику как в зарубежной, так и в отечественной науке. Так, в частности, Апресян полагает, что понятие дейксиса одно из ключевых в лингвопрагматике. Дейксисом называют явную или скрытую ссылку на лицо, место и время с точки зрения наблюдателя, содержащуюся в самой семантике языковой единицы, т.е. это такие аспекты языка, интерпретация которых зависит от времени и места высказывания, а также от личности участников коммуникации. Выделяются также дейктики – слова и морфемы, содержащие дейктическую семантику.

- *Дискурс*. Понятие дискурса возникает первоначально в рамках западноевропейского структурализма в 50-е гг. XX в., в сфере пересечения таких дисциплин, как грамматика, теория текста, теория речевых актов, формальная логика и др. Позже, в работах прагмалингвистов, исследователей теории коммуникации понятие дискурса погружается в контекст коммуникативно-прагматических моделей языка. Становится очевидным динамический характер дискурса как некоего процесса создания и восприятия текста участниками коммуникации. Дискурс стал исследоваться в аспекте диалога, соотносительности двух высказываний относительно друг друга, правил передачи роли говорящего от субъекта к субъекту, а также как процесс выбора языковых средств среди множества вариантов. Начиная с 70-х гг., изучение дискурса становится междисциплинарным, включающим данные психологии, антропологии, когнитивистики, теории речевых актов, риторики и др. дисциплин.

1.2. Прагмалингвистические аспекты теории дискурса.

Термин «дискурс» используется в различных гуманитарных дисциплинах. Нас будет интересовать изучение дискурса в лингвистике, в том числе роль понятия дискурса в прагмалингвистике. Как правило, изучение дискурса связано с рассмотрением его развертывания в процессе коммуникации либо с выявлением процессов понимания дискурса адресатом. В связи с общей проблематикой нашей работы, нас будет интересовать дискурс с точки зрения говорящего как порождающего процесс развертывания дискурса. С точки зрения многих исследователей, дискурс – это языковая единица, наравне с единицами фонетики, морфологии и синтаксиса, по сравнению с которыми дискурс – самая крупная единица языка.

Среди наиболее актуальных направлений в изучении дискурса А.А. Кибрик выделяет таксономию дискурса (т.е. различные типы классификаций дискурса в зависимости от жанра, темы и других компонентов), структуру дискурса (варианты членения конкретного дискурса на значимые фрагменты), а также влияние дискурса на другие единицы языка, прежде всего – лексические.

Среди направлений изучения дискурса следует выделить анализ бытового диалога (правила чередования реплик диалога, причины и условия перехода реплик от одного говорящего к другому, виды пауз в процессе смены реплик, связанные последовательности реплик, формы коррекции чужих реплик, роль невербальных средств и т.д.), психолингвистические, социолингвистические исследования дискурса и др. Одним из важных вопросов, важных для нашей темы исследования, является процесс фиксации устного дискурса, поскольку встает вопрос о передаче всех составляющих дискурса – пауз, жестов, наложении реплик, их незаконченности и т.д. Разработка методов транскрипции дискурса остается до конца не осуществленной в настоящее время.

Именно в связи с указанной проблематикой в рамках таксономии дискурса рассматривают прежде всего два модуса дискурса – устный и письменный. В связи с этим следует различать транскрибирование устного дискурса и его обычную письменную фиксацию. Устная речь – совершенно особый модус, со

своим особым набором характерных черт. Так, под руководством Е.А. Земской еще в 1970-е – 1980-е гг. были описаны характерные черты устной речи, пр.вс. сочетание клишированности и элементов словотворчества, активное использование жестов, просодии, дискретность и др.

Также устный и письменный дискурс отличаются разным временным режимом, поскольку устный дискурс требует синхронизации между произнесением и пониманием. Кроме того, устная речь имеет большую скорость по сравнению с письменной, следовательно, требуются и другие типы реакции на устную речь, эта реакция как правило более эмоциональная, непосредственная, быстрая.

Не менее важным является тип контакта адресанта и адресата в устном и письменном дискурсе. Разные типы контакта влекут за собой и выбор языковых средств, например, употребление местоимений 1 и 2 л. при указании на эмоции и процессы мышления, жестов и мимики, в устном дискурсе, и, наоборот, предпочтение пассивного залога в письменном дискурсе в связи с дистанцированием адресанта от описываемой ситуации. Следует учитывать, что функциональные стили – тоже разновидности дискурса, ситуативно обусловленные. Так, можно выделить научный дискурс, официальный, бытовой и др. Как известно, функциональные стили независимы от модуса дискурса, например, научный дискурс может быть как устным, так и письменным.

Результаты современных исследований, в частности в работах У.Чейфа, свидетельствуют о том, что письменный дискурс вмещает намного больше информации, свернутой в предикативные конструкции, они объемнее по количеству слов, причем предикатных слов содержится намного больше. Для устного дискурса характерно большое количество слов, маркирующих процесс устной речи (вот, к слову сказать, так, ну и т.д.), преобладание слов, указывающих на неточность информации (примерно, по-моему) и т.д.

Важной классификацией дискурсов является классификация, основанная на жанре. Начиная с М.М. Бахтина жанр понимается широко, выходя за пределы литературоведческих классификаций. Это может быть бытовой диалог, лекция,

проповедь или рекламное сообщение, деловое письмо и др. В рамках каждого жанра вычленяется типичная структура, типовые коммуникативные намерения определенного дискурсивного сообщества (нр., сообщество учителей, университетских профессоров, деловых людей, врачей и т.д.), особые языковые характеристики (преимущественные формы предикатов, местоименные формы и т.д.).

1.3. Лингвопрагматические аспекты дискурса

Термин прагматика пришел в языкознание из работ американского ученого Ч. Морриса, который выделял в общем пространстве семиотики три измерения: синтактику (учение об отношении между знаками), семантику(учение об отношении знаков к объектам действительности) и прагматику(учение об отношении знаков к их интерпретаторам). Прагматика, таким образом, - область семиотики, которая изучает поведение языковых единиц в реальных процессах коммуникации применительно к участникам общения - субъекту речи и адресату речи.

Разные исследователи по-разному определяют предмет, задачи и параметры лингвистической прагматики. Такое теоретическое многоголосие хорошо отражается в научных сборниках, посвященных этому направлению науки о языке

Е.В. Падучева относит к лингвистической прагматике научную область, которая рассматривает «языковые элементы, ориентированные на речевое взаимодействие». Суть подобного подхода применительно к исследованию текста раскрывают слова А.Е. Кибрика. «Обычно лингвист« помещает себя» в текст и, исходя из его элементов и связывающих эти элементы отношений, строит систему обслуживаемых им функций. Напротив, (теоретически мыслимая) лингвистическая модель языкового взаимодействия «помещает» лингвиста непосредственно в РА (речевой акт), структура и цели которого должны пролить свет на то, как устроен текст».

Рассмотрение развития структуры дискурса с точки зрения прагматики(теории речевых актов) выявляет природу формирования у языковой личности

способности моделирования языковыми средствами фактов и явлений реальной действительности в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации. Речевой акт включает говорящего (автора дискурса), слушателя (адресата дискурса) и той реальности, которая находит отражение в дискурсе. Любое речевое произведение, с одной стороны, в той или иной степени содержит элементы субъективного эмоционального оценивающего отношения говорящего к предметно-смысловому содержанию своего высказывания. В разных сферах речевого общения экспрессивный момент имеет разное значение и разную степень силы, но есть он повсюду: абсолютно нейтральное высказывание невозможно». С другой стороны, немаловажное значение имеет фактор обращенности высказывания на слушателя, его адресованность. М.М. Бахтин писал: « Существенным (конститутивным) принципом высказывания [текста] является его обращенность кому-либо, его адресованность <...> Кому адресовано высказывание, как говорящий (или пишущий) ощущает и представляет себе своих адресатов, какова сила их влияния на высказывание - от этого зависит и композиция и в особенности стиль высказывания».

Фактор адресованности дискурса, учет того, что Т.А. ван Дейк называл прагматическим контекстом, определяется стремлением говорящего к адекватному пониманию адресатом речевого произведения. При этом « говорящий может только тогда успешно осуществить намеченный речевой акт, когда он уверен, что прагматический контекст удовлетворяет условиям этого речевого акта». Итак, понимание текста предполагает наличие в нем потенциала перцепции, программы смыслового восприятия дискурса слушателем.

Все три компонента прагматической структуры текста - отражаемая в речи действительность, субъективно-авторское начало, потенциал восприятия - присутствуют в структуре дискурса во взаимосвязи.

Характер взаимоотношений между названными компонентами дискурса зависит от принадлежности высказывания к тому или иному стилю (жанру) речи. Однако важным показателем степени прагматизации дискурса становится уровень языковой компетенции говорящего (уровень становления его языковой личности).

По мнению О.И. Москальской, «всякий текст представляет собой более или менее сложное высказывание о действительности. В основе текста лежит суждение о предметах или явлениях действительности, о тех или иных фактах и ситуациях. Это означает, что все слова в тексте, все предложения, входящие в текст, как и текст в целом, актуализованы, они выступают не как словарные лексемы и гипотетические синтаксические конструкции, а как названия конкретных предметов и как реальные высказывания или части высказываний о конкретных фактах и ситуациях». Соотнесенность и соотнесение языковых элементов с неязыковыми объектами и ситуациями называют текстовой референцией, которая является одной из центральных проблем прагматического исследования дискурса. Текстовая референция в широком понимании термина включает в себя локально-временную актуализацию и референцию имен, входящих в дискурс.

Факты и явления реальности, находящие отражение в дискурсе создают своего рода пространственно-временную модель действительности, или хронотоп. Основными языковыми средствами изображения времени в тексте становятся грамматические формы вида и времени глаголов, в дополнение к которым используются лексические актуализаторы темпоральности и синтаксические конструкции сложноподчиненных предложений с придаточными времени. Функции увязки дискурса с реальным пространством выполняют локализаторы, традиционно называемые обстоятельствами места, плюс сложноподчиненные предложения с придаточными места. Прагматический аспект изучения дискурса предполагает рассмотрение особенностей управления восприятием адресата в рамках пространственных и временных координат построения текста. Так, создавая хронотопические рамки повествования, говорящий фиксирует в целостном континууме дискурса точку зрения, «наблюдательный пункт», с которого он (а стало быть, и слушатель) как бы воспринимает изображаемые события. Эта точка зрения говорящего имеет локальные и временные координаты. И то, насколько успешно автор текста способен «руководить» восприятием

адресата, свидетельствует о прагматической компетенции его дискурсивного поведения.

Другой аспект проблемы текстовой референции - соотношение имен и именных выражений с объектами реальной действительности. К.Ф. Седов рассматривает референцию имени, с одной стороны, в связи с функциями выражения в тексте авторского начала, с другой - с точки зрения построения в нем потенциала перцепции. Способы обозначения явлений действительности связаны с личностью говорящего, что проявляется в оценочных словах. Референциальные свойства оценочных обозначений «определяются как семантикой самих оценочных слов, так и их сочетанием с именами объектов. Оценка, как правило, находится в реме, и оценочные слова выступают в роли предикатов». Поэтому для выражения авторского начала большое значение имеет введение в референтную ситуацию, т.е. первичное представление объекта референции.

При прагмалингвистическом изучении текстовой референции необходимо рассмотреть идентифицирующую функцию - узнавание предмета в ходе восприятия текста. При этом немаловажное значение имеет проблема кореференции - соуказания, указания на объект, осуществляемого посредством более чем одного обозначения. «Как формы проявления авторской интенции, так и способы реализации кореференции свидетельствуют о степени прагматизации дискурса, что в свою очередь выступает показателем коммуникативной компетенции языковой личности говорящего субъекта».

Особым объектом прагмалингвистического рассмотрения становится в современной прагмалингвистике дискурс, содержащий чужую речь. Своеобразие способов передачи в тексте «чужого слова» также отражает уровень развития дискурсивного мышления языковой личности. «Наша речь, - писал М.М. Бахтин, - переполнена чужими словами, переданными со всеми разнообразными степенями точности и беспристрастия. Чем интенсивнее, дифференцированнее и выше социальная жизнь говорящего коллектива, тем больший удельный вес среди предметов речи получает чужое слово, чужое высказывание, как предмет

заинтересованной передачи, истолкования, обсуждения, оценки, опровержения, поддержки, дальнейшего развития и т.п.». М.М. Бахтин еще в начале прошлого века отмечал, что главный недостаток в работах, посвященных проблеме передачи чужого высказывания, состоит в «почти полном отрыве от передающего контекста». Прагмалингвистический подход к изучению проблемы «чужой речи» позволяет углубить наши представления об этой важнейшей стороне коммуникации, содержанием которой является лингвистическое оформление отношения «я и другой». Рассматривая явление «чужого слова» в рамках структуры речевого акта, необходимо выявить характер соотношения двух величин - передаваемой («чужой») и передающей («авторской») речи. Как отмечает К.А. Долинин, «по отношению к передающей речи, передаваемая (первичная) предстает как особое референтное пространство, которое <...> отличается от всех прочих тем, что допускает прямое воспроизведение <...>. Однако <...> отражение в речи какой-нибудь референтной ситуации предполагает ее истолкование, которое всегда в той или иной мере субъективно, так как определяется потребностями, интересами, степенью информированности адресанта и адресата, той целью, которое преследует высказывание и т.п. Чужое высказывание как референтная ситуация тоже может подвергнуться такому истолкованию, но поскольку оно представляет собой не простой объект, а знак, причем из всех возможных аспектов передающего субъекта, как правило, интересует лишь содержание, истолкование в этом случае выливается в полную или частичную перекодировку». Кроме авторского начала и чужой интенции прагматика выдвигает на первый план и третью ипостась речевого акта - потенциал восприятия, влияние слушателя на структуру построения дискурса.

Известно, что современный русский язык располагает двумя основными способами передачи чужих высказываний: прямая речь, где дается воспроизведение чужого высказывания без искажения, и косвенная речь, где слова другого человека пересказываются. Говоря иначе, «прямая речь - это показ чужого слова, а косвенная - рассказ о нем». Отличие косвенной речи от прямой в большей аналитичности этой формы; здесь происходит перекодировка

содержания чужого высказывания. Еще дальше по пути компрессии и ассимиляции передаваемого сообщения идет так называемая скрытая косвенная, или тематическая речь. Этот способ позволяет «кратко передать основное содержание чужой речи или ограничиться лишь указанием темы чужого высказывания».

Еще один важный аспект лингвопрагматического исследования дискурса - рассмотрение своеобразия выражения в тексте интенции говорящего (иллокутивного содержания текста). В современной науке существуют попытки типологии коммуникативных принципов построения дискурса в соответствии с прагмалингвистическими критериями. Так, Г.А.Золотова выделяет два основных коммуникативных типа, или регистра речи: репрезентативный(изобразительный) и информативный, каждый из которых содержит более дробную систему подтипов.

К.Ф. Седов говорит о существовании в рамках дискурсивной деятельности различных коммуникативных стратегий, т.е. общих прагмалингвистических принципов реализации иллокутивного смысла. Им выделяются прежде всего две глобальные коммуникативные стратегии речевого поведения: репрезентативную, или изобразительную, и нарративную, или аналитическую.

Репрезентативная стратегия построения дискурса имеет установку на изображение в дискурсе неязыковых ситуаций. Здесь мы сталкиваемся с наименьшей степенью авторизации текста, отсутствием аналитизма и оценки. Репрезентативная стратегия подразделяется на подтипы: репрезентативно-иконический и репрезентативно-символический.

Репрезентативно-иконическая стратегия речевого поведения предполагает передачу информации путем изображения фактов и событий, для чего обычно используются иконические коммуникативные элементы: невербальные компоненты общения, звукоизобразительные средства общения, дейксисы и т.п. Рассказ в рамках подобной прагматической стратегии в своих крайних формах строится таким образом, будто говорящий и адресат речи одновременно созерцают изображаемые события, находясь внутри сюжетного хронотопа.

Сходный тип дискурсивного мышления был описан в исследованиях языковой личности носителя диалекта. В.Е. Гольдин называет его «принципом совмещения ситуации-темы с ситуацией текущего общения».

Он указывает, что этот принцип обнаруживается «в хорошо известном диалектологам стремлении рассказчиков по возможности показывать упоминаемые ими предметы, в крайнем случае - представлять их посредством других предметов (изображать, например, укладки снопов с помощью щепок, спичек - всего, что имеется под рукой), совершать при рассказе упоминаемые действия: наклоняться и захватывать воображаемые стебли, как при жатве серпом, взмахивать и ударять цепом, налегать на воображаемую соху, двигать к себе и от себя «набилки», перебирая одновременно ногами «подножки», при описании работы за ткацким станом и т.д. Рассказ и демонстрация часто сопровождается звукоподражанием <...>, причем характерно, что диалектные звукоподражания отличаются, как не раз отмечалось (А.Б.Шапиро), особой яркостью: говорящий отождествляет себя со звучащим предметом и издает звуки за него, как бы «от его имени». И точно так же воспроизводится носителями диалекта и чья-то речь: говорящий передает ее эмоциональный настрой, тембр, ритм, интонацию, часто - индивидуальные особенности, драматизирует свое повествование».

Далее по К.Ф. Седову: «Репрезентативно-символическая стратегия, ориентирована на моделирование действительности сугубо языковыми средствами, с опорой главным образом на произвольные знаки разных языковых уровней. Здесь уже нет погруженности в моделируемую ситуацию; однако при детальном изображении действительности отсутствуют какие-либо элементы ее анализа и оценки изображаемых фактов.

Нарративная стратегия формирования текста несет в себе языковое отражение действительности на более высокой степени абстрагированности. Выполнение коммуникативного задания здесь уже строится с использованием установки на передачу перекодированной информации об увиденном, а не на изображении ситуации языковыми средствами. Она тоже подразделяется на два подвида: объектно-аналитический и субъектно-аналитический.

Объектно-аналитическая стратегия предполагает информирование о реальных фактах таким образом, что точка зрения автора(слушателя) находится вне хронотопа рассказа, в будущем по отношению к времени повествования времени. Здесь имеет место не только передача некоторой информации, но и рефлексия по поводу изображаемой действительности, которая подается слушателю через призму таксономической обработки. Однако в этом способе построения текста не присутствует субъективная оценка от автора(говорящего).

Субъектно-аналитическая стратегия разворачивания дискурса представляет не столько сами события, сколько субъективно-авторский комментарий к ним.

Такой принцип построение речевого произведения обычно приводит к образованию в одном дискурсе двойной структуры - текст в тексте, (или текст о тексте). Это наиболее «прагматизированная» форма моделирования действительности, отражающая в своем строении особенности авторского субъективного начала и максимально учитывающая потенциал перцепции, т.е. фактор адресованности речи» [Седов 2004: 36-37].

В качестве примера коммуникативной ситуации можно привести Н.Т. Грановского. Являясь представителем западничества, он выступал за становление России по пути западной модели развития, он был ярким участником дискуссий, в которых говорил о важности распространения просвещения среди всех сословий России. Грановский выступал за распространение гуманизма, сильно увлекался историей, из которой делал пропаганду. В 40-50-х гг. в России не было единого мировоззрения, с которым интеллигенция того времени, выступающая против деспотизма и крепостничества могла быть согласна, поэтому Грановский как историк способствовал обоснованию некоторых положений западничества. Он уделял серьезное внимание истории России, сравнивая его с историческим опытом других стран. На примерах западной истории в своих лекциях Грановский показывал деспотизм над крестьянами, трудившимися не для себя, а для ненавистных им людям. Грановский прямо не ссылался на современную Россию, но его слушателям была понятна общая антикрепостническая направленность его суждений. В отличие от многих других западников, Грановский смотрел на народ

не как на толпу, а подчеркивал его важность для развития исторического процесса . И для того, чтобы стал историческим, он должен иметь возможность «свободно и обдуманно создать и расширить свое бытие...» (Лекции Т.Н. Грановского по истории средневековья. М., 1961С. 45).

Лекции Грановского построены таким образом, что он пытался подчеркнуть общность исторического развития России и Западной Европы, стремился связать науку с жизнью, поставить ее на службу общественным интересам, хотя в лекциях по истории позднего средневековья не наблюдается параллель с его антикрепостническими взглядами, т.к. в то время был ужесточение цензуры, и если бы Грановский позволял себе и своим студентам на лекциях говорить что-то против правительства, то это бы не смогло остаться в тайне и было бы жестко пресечено.

Примером имплицитной характеристики Грановским «Менипповой сатиры», в которой он подчеркивал, что этот памфлет исполнен «того здравого смысла, который так сильно действует на народ. Среднее сословие здесь было затронуто умно, ловко и метко. Памфлет распространялся быстро, высказывая затаенные чувства среднего сословия... Этот памфлет помог Генриху IV столько же, как выигранные им победы» (л. 173, лекции по истории позднего средневековья), или же отрывок из первой лекции *«Гражданин взял верх над человеком. Государство подчинило себе все остальные области человеческой деятельности и наложило печать на всю религию, искусство; человек настолько пользовался правами, насколько принадлежал тому или другому государству. Без определения гражданина ему нет места.»* (л. 1, лекции по истории средневековья).

«Между тем как древняя жизнь была муниципальная, каждый город был отделен, пока Римская империя не расплавила их в себе самой. В истории средних веков, преимущественно в первые 7 столетий этого отдела, города не играют почти никакой роли. Властители народонаселения, на плечах которых лежит история, живут вне городов. Мы видели, как в истории средних веков эти внешние условия жизни, замок, доспех, вооружение содействовали к образованию

тех неукротимых характеров, своенравных личностей, которые не склонялись ни пред каким законом».

Если перенести смысл данных высказываний на Россию 40-50 годов, то невооружённым глазом можно увидеть, как Грановский относился к власти, будучи абсолютно несогласным с её точкой зрения о том, что простой люд из себя ничего не представляет.

В качестве примера локуции может являться такое высказывание: *...Вдруг среди этого усталого двора и войска без энтузиазма является женщина со словами одушевления; люди простые увлеклись ее загадочностью, люди дальновидные увидели возможность употребить ее как средство. Народ принял ее как святыню, начал битву с одушевлением..., ...В действиях ее и советах Карлу виден редкий ум, ее движения смелы... (л.2)* В этом описании Жанны Д'Арк можно провести параллель с западниками, боровшихся за права простого люда.

В селения ходили то французские, то английские воины, грабившие везде одинаково (л. 2) – здесь же можно увидеть параллель с феодалами и крестьянами.

Но самое важное дело Карла — введение постоянных налогов и постоянной армии – параллель с политическим укладом России того времени.

... он хотел этим избавить французское духовенство от влияния пап и заменить его местным влиянием; при этом, конечно, он должен был много уступать дворянам, чтобы успешно достичь своих целей против пап – проглядываются фигуры западников и их желание избавить Россию от сильного церковного влияния.

1.3. Педагогический дискурс: историко-культурный аспект

Педагогический дискурс начал планомерно изучаться во второй половине XX в. в связи с общей антропоцентрической направленностью лингвистических исследований.

Понятие «педагогический дискурс» появилось в 70-е годы XX в., когда он стал частной областью общего дискурс-анализа (Дж. Синклер, М. Култхард и др.). Он описывался как ситуативно и социально обусловленная речевая деятельность. Изучая речевое взаимодействие учеников и учителей на уроках, Джон Синклер и

Малколм Култхард пытались найти ответы на вопросы о том, как связаны соседние высказывания в потоке речи, кто и как управляет ходом общения, как меняются роли говорящего и слушающего, как вводятся новые темы и как заканчиваются старые, как, какими языковыми данными можно доказать существование единиц, превосходящих высказывание, и т. д.

Основной целью исследований был лингвистический аспект взаимодействия учителя и ученика на уроке в классе. Основные проблемы – 1) изучение «функций высказываний»(утверждение, вопрос, ответ, команда и т. д.) и способов их интерпретации; 2) последовательность появления высказываний разных функциональных типов; 3) способы, средства и порядок введения «тем»; закономерности развития тематической структуры дискурса на уроке; 4) «право» говорящих на речь: кем и как оно определяется, как реализуется. Для описания структуры педагогического дискурса (построения дескриптивной модели) Дж. Синклер и Р. Култхард использовали уровневую шкалу, аналогичную уровневой организации языка: урок, взаимодействие («транзакция»), «обмен», « акт».

Преемницей педагогической лингвистики в странах СНГ стала педагогическая риторика (А.К. Михальская, Т.А. Ладыженская, Л.Г. Антонова, О.В. Филиппова, А.А. Мурашов, В.Ф. Русецкий, Н.А. Антонова и др.). Педагогический дискурс здесь рассматривается как процесс речевого поведения учителя на уроке. Он складывается из а) вербального поведения, б) акустического поведения (громкость, высота тона, интонирование, темп, паузирование, ритм); в) кинесического поведения (жесты, мимика, поза); г) пространственного поведения (проксемика, знаковое использование пространства при речевом поведении). К вербальным единицам речевого поведения учителя на уроке исследователи относят речевой акт, речевой шаг и речевой цикл. Минимальной единицей дискурса является речевой акт. Речевые акты объединяются в речевые шаги, приблизительно соответствующие репликам в диалоге. В потоке устной диалогической речи границы речевого шага обычно совпадают с границами интонационной группы(фразы). Речевой шаг (РШ) входит как составной элемент(единица) в единицы речевого общения – речевые события. Минимальным

речевым событием А.К. Михальская (вслед за Дж. Синклером и Р. Кулхардом) считает речевой цикл, простейшим из которых можно считать вопросно-ответную диаду.

Анализ педагогического дискурса, по мнению А.К. Михальской, «является основой для решения таких проблем педагогической этолингвистики (этология – наука о поведении), как интерпретация и взаимопонимание, оптимальное использование коммуникативно-речевых педагогических стратегий, тактик, стилей, функций и средств непрямого информирования и др., а в целом – для решения ключевой проблемы отечественной педагогической риторики – нахождения путей достижения актуального педагогико-риторического идеала – гармонизирующего педагогического диалога» [там же: 389].

На точку зрения А.К. Михальской опирается В.Б. Черник: «Термин дискурс будет использоваться нами для обозначения процесса коммуникации в учебно-педагогической сфере коммуникативного взаимодействия. Дискурс складывается из вербального поведения, акустического поведения, кинесического поведения, пространственного поведения. Дискурсивный анализ предполагает, таким образом, прежде всего описание речевого поведения в процессе коммуникативного взаимодействия (деятельностный подход). В зависимости от исследовательских задач дискурс, в одних случаях, связывается с отдельным коммуникативным событием, в других – подразумевает коммуникативные события как интегративную совокупность отдельных коммуникативных актов, результатом которых являются содержательно-тематические области речевой деятельности» [Черник 2002: 16].

Таким образом, в педагогической этолингвистике(риторике) дискурс рассматривается как процесс речевого поведения учителя в рамках учебной ситуации(урока).

Дж. Ганнела, Э. Блок, Дж. Силлин и другие исследователи считают, что коммуникативное взаимодействие учителя с учеником, родителей с учителем, учеников между собой всегда происходит на фоне более широкого социального контекста, в частности, текущей социальной-политической обстановки и

состояния общества. Этот контекст определяет «правила игры» для данного дискурса: в том числе, степень защиты прав ученика, культуру и традиции отношений между педагогами и учениками, педагогами и родителями, практикуемые в этом обществе формы привлечения родителей к участию в школьных делах и т.д. Образовательный дискурс рассматривается ими на двух уровнях: микроуровне (школьный класс, студенческая аудитория, конференция, семинар, беседа педагога с учеником и т.п.) и макроуровне (требует участия больших социальных групп населения, полемизирующих по поводу общественно значимых событий, как например, проведение реформы образования, введение единого государственного экзамена, переход от бесплатного к платному образованию). Образовательный дискурс, по мнению исследователей, необходимо рассматривать как форум широкой общественности, свободно обсуждающей преимущества и недостатки важнейших вопросов, механизмов и этапов реформы образования в той или иной стране. Тематика образовательного дискурса может быть самой разной, в том числе затрагивающей вклад современного школьного образования в развитие экономики или национального языка, соотношение платного и бесплатного образования, коррупции и взяточничества в системе среднего и высшего образования (особенно острой и часто обсуждаемой темой являются денежные поборы с родителей, их справедливость и размеры), распространенность дискриминационных практик и насилия на этнической почве, школьные нагрузки на учителей и подростков, отставание школьного обучения от вузовских требований, общественный контроль и реформа содержания школьного гуманитарного образования, качество школьных учебников и программ.

Образовательный дискурс не ограничивается лишь учебной коммуникацией. Н.С. Остражкова включает в него профессиональное общение теоретиков-исследователей, педагогов-практиков и обучающихся в устной и письменной форме, непосредственное или опосредованное специальной литературой. В соответствии с определенной областью функционирования она подразделяет педагогический (т. е. образовательный – А.Г.) дискурс на подвиды: дидактический, академический, публицистический, специализирующий и

специальный. «Дидактический педагогический дискурс представляет собой устную форму коммуникации между преподавателем и обучающимися в процессе обучения на занятии. Академический педагогический дискурс объединяет научные труды, учебники и учебные пособия по педагогике и методике, монографии (т. е. письменные формы педагогической коммуникации), лекции по педагогике или методике преподавания (устные формы). Публицистический педагогический дискурс охватывает статьи в периодических изданиях, рассматривающих бытовые проблемы в области преподавания (условия обучения, оплата труда преподавателей и пр.). Вид педагогического дискурса, агентами которого являются обучающиеся и их родители (воспитатели), можно назвать социализирующим. Педагогический дискурс, функционирующий в пределах различных отраслей наук, применяющих достижения педагогической науки (психология, криминалистика, медицина и пр.), определяется автором как специальный» [Остражкова 2004: 8].

Тексты, включенные в образовательный дискурс, взаимодействуя, образуют некую культурно-историческую целостность, которую можно назвать образовательным сверхтекстом. Каждый конкретный текст является составной частью сверхтекста. Сверхтекст выступает как «совокупность высказываний, текстов, ограниченная темпорально и ситуативно, объединенная содержательно и ситуативно, характеризующаяся цельной модальной установкой, достаточно определенными позициями адресанта и адресата, с особыми критериями нормального / аномального» [Купина, Битенская 1994: 215]; «ряд отмеченных ассоциативно-смысловой общностью в сферах автора, кода, контекстов, адресата автономных словесных текстов, которые в культурной практике актуально или потенциально предстают в качестве интегративного(целостно-единого) динамического, многомерного, концептуально-семантического образования» [Лошаков 2007].

Образовательный дискурс включает набор стереотипов, характерных для современной высшей и средней школы. Прежде всего это «метастереотип», или педагогическая парадигма, которая обеспечивает целостность деятельности

участников учебно-педагогической коммуникации, возможность приоритетной концентрации не на всех (в том числе взаимоисключающих), а на каких-либо определенных целях, задачах и направлениях.

Во многих исследованиях педагогический дискурс описывается как «прагматизированная форма учебного текста» (Н.А. Комина). Понятия «текст» и «дискурс» обычно не дифференцируются (см. монографию Н. Турунен).

В некоторых работах педагогический дискурс предстает как совокупность текстов, принадлежащих одному автору (дискурс субъектности): это «такое высказывание или текст, которое обладает педагогическими ценностями, целями и стратегиями» [Бариев 2004: 9]. П.Т. Бариев исследует массивы текстов известных педагогов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Г.П. Щедровицкого) с тем, чтобы описать элементы субъектности (педагогическая субъектность – свойство выступать субъектом педагогической деятельности, познания, общения) как «видов педагогических дискурсов». Традиционные элементы субъектности : деятельностная самостоятельность (самополагание, функциональное позиционирование, смещение ролевой позиции), познавательная активность (развитие мышления, рефлексии, соответствующей иерархии) и творчество (созидание, взаимодействие, общение) – представлены здесь как серии качеств, ценностных установок воспитания. На основе анализа идиолекта названных выше педагогов как языковых личностей автор делает вывод о том, что самостоятельность характеризует педагогику А.С. Макаренко, активность как развитие рефлексии главная черта педагогики Г.П. Щедровицкого, творчество как совместная выработка ценностей присуще методическим взглядам В.А. Сухомлинского.

Е.В. Столярова называет до 10 параметров, которые лежат в основе классификации учебных дискурсов [Столярова 1999: 8]: источники происхождения, наличие или отсутствие типа трансформации, тип прагматической (иллокутивной) переменной, а также форма дискурсной презентации и общения. По источнику происхождения выделяются натуральные дискурсные образования, дискурсы-препараты, препараты-образцы и

препараты-демонстраторы. По основным прагматическим функциям классифицируются нарративные(информативные), директивные и смешанные дискурсные образования. По признаку наличие/отсутствие типовых трансформаций исходного(натурального) дискурса выделяются полные, сокращенные, смешанные и адаптированные дискурсные образования. Проанализировав данную диссертацию с точки зрения взаимоотношений дискурса и текста, мы заметили, что понятия «учебный текст» и «учебный дискурс» здесь практически не дифференцируются и употребляются как синонимы.

Г.В. Димова определяет университетский педагогический дискурс как всякий продукт интеракции с вербальной доминантой, «будь то диалог или монолог, устный или письменный, спонтанный или заранее подготовленный, но обязательно взятый в своем лингвистическом, текстуальном, социальном и институциональном измерениях. Дискурс одновременно представляет собой текст, выражающий эксплицитные и имплицитные признаки текстуальной организации, и вербальный продукт когнитивной деятельности человека, выработанный через призму ментальных операций, интенционального состояния и других психологических и социальных факторов» [Димова 2004: 7].

Структурная организация университетского педагогического дискурса являет собой, по мнению автора, подразделение на а) магистральный дискурс, реализованный преподавателем во время лекционных занятий; б) дискурс с доминантой контроля, осуществляемый преподавателем в течение контролируемых занятий(зачетов, экзаменов); в) дискурс, продуцируемый на семинарских и практических занятиях в процессе непосредственного взаимодействия. Последний характеризуется как прямо интеракционный исходя из отличительных характеристик, заключающихся в его реализации преимущественно в режиме четко выраженной обратной связи, определяющей дальнейшую стратегическую организацию дискурса преподавателем.

Университетская педагогическая интеракция представляет собой, по мнению Г.В. Димовой, телеологический медиативный тип институционального

взаимодействия комплексного социально-личностного характера, детерминированный вектором передачи знания от ведущего актанта-преподавателя к ведомому актанту-студенту с целью воздействия на концептуальную систему и профессиональное обучение последнего. Процесс продуцирования дискурса представляет собой последовательность: «ориентирование в экстралингвистической ситуации → когнитивное выделение черт, присущих данной ситуации, → необходимые речевые операции коммуникации-репрезентации → (выработка дискурсивных стратегий и тактик) → продуцированные языковые единицы [там же: 8]. Результатом осуществления операции контекстуализации является осознание говорящим таких факторов, как место, время, персональное и социальное окружение, цели, коммуникативные интенции и средства их реализации. Названные факторы представляются как общие, обуславливающие линию дискурсивного поведения в целом.

Существует типология подобных дискурсов.

По общему признаку лингвистической организованности дискурсы подразделяются на два основных типа: 1) тексты/дискурсы с жесткой структурой, имеющие высокотипизированное оформление (т. е. строго следуемые по схеме образца или эталона); 2) тексты/дискурсы с мягкой структурой, допускающие значительную вариативность в языковом оформлении (дискурсы-препараторы).

По признаку речевых модусов(способов изложения) выделяются нарративный, дескриптивный (описательный и оценочный), экспликативный(объяснительно-пояснительный) и полемический дискурсы.

По признаку логического содержания называются два классификационных подуровня: подуровень крупных логических форм и подуровень элементарных логических форм (операций), что в реальной коммуникативной практике может коррелировать с общепринятым понятием сверхфразового единства, отдельного высказывания или дискурсивной практики(реплики, шага, речевого действия). Как крупные, так и элементарные формы могут составлять доминирующее логическое содержание (аргументативную цепочку или последовательность) дискурса либо в целом, либо отдельных его частей.

По доминирующему логическому содержанию выделяются рассуждение, доказательство, вывод, определение, атрибуция, импликация, дизъюнкция, конъюнкция.

По признаку предметного или тематического содержания называются дискурсы образования цикла точных наук, естественнонаучного цикла и дискурсы гуманитарного цикла.

По форме речевой презентации дискурсы подразделяются на устные и письменные.

По признаку основных прагматических отношений описывают а) дискурс, предназначенный для аудитории (поздравления, обращения, тосты и пр.); б) дискурс, не предназначенный для аудитории; в) дискурс, отвечающий специфическим запросам аудитории (например, в ситуации обучения маленьких детей).

С точки зрения конкретных прагматических целевых установок называют информирующий (дессигнативный), предписывающий (прескриптивный), ориентирующий (аппрециативный) и систематизирующий (формативный) дискурсы.

По типу адекватности выделяются информационно адекватные, валоративно адекватные и селективно адекватные дискурсы.

И, наконец, по типу адекватности эталонному дискурсу называются семантико-стилистический адекватный дискурс, функционально адекватный дискурс и дизеративно адекватный дискурс.

Эта типология строится с опорой на различные параметры учебного текста, среди которых доминирующую роль играет иллюквативность с учетом прагматических отношений и целевых установок, формы речевой презентации и лингвистической структурированности.

Для учебного текста-дискурса характерны следующие свойства:

тематическая связность: содержание речевого фрагмента (монологического или диалогического) концентрируется вокруг определенной темы, например: профессиограмма современного преподавателя вуза;

ситуативная обусловленность: речевые действия актуализируются в конкретной коммуникативной ситуации, характерной для той или иной коммуникативной сферы (научной, деловой, профессиональной и др.);

динамичность: развитие или даже некоторое изменение темы в условиях одной и той же коммуникативной ситуации; изменение темы может быть спонтанным (чаще всего в устной речи) или постепенным (чаще всего в письменной речи), логически обоснованным и необоснованным, намеренным и ненамеренным; динамичность может проявляться и в смене общей тональности дискурса;

социальная ориентация: в речевых фрагментах актуализируются важнейшие категории социальной коммуникации: коммуникативные роли, коммуникативная установка, ценностная ориентация коммуникантов и социальный статус, например, статусная субординативность и координативность в научной сфере;

неоднородная структурированность — проявляется по многим параметрам функционального и когнитивного аспектов коммуникации благодаря тому, что в дискурсе актуализируются как языковые, так и неязыковые факторы; недискретность: неопределенность границ дискурса как целостного речевого произведения; в отличие от высказывания, дискурс зачастую не обладает выраженной целостностью, законченностью. Однако в содержательном и формальном плане дискурс обладает определёнными признаками целостности. В содержательном плане признаками целостности дискурса являются коммуникативная ситуация и тематическая связность, логичность, последовательность и преемственность. Формальными признаками целостности в устной речи являются невербальные сигналы, обозначающие конец разговора, или паузы, переключающие коммуникантов на другую тему. В письменной форме это выражается красной строкой абзаца [Конецкая 1997:109].

В диссертации В.Д. Калининой учебный дискурс описывается как двукомпонентная структура – лекторский дискурс и студенческий дискурс. Первый реализуется в лекторском варианте учебно-научного текста, или УНТ

(первичный текст), второй – в студенческих учебно-научных текстах(вторичные тексты). Последние представляют собой «речевые произведения студентов как скорректированное результирующее отображение-воспроизведение первичного УНТ лекторского дискурса» [Калинина 2002: 3]. Учебный дискурс понимается как процесс перехода языковых характеристик лекторского дискурса в ходе смыслового восприятия субъекта дискурса(реципиента/студента) в речевой процессуальности в языковые характеристики студенческого дискурса. Этот процесс происходит в учебной коммуникации в ходе уяснения-освоения / усвоения-присвоения содержания языковой системности лекторского дискурса в собственно авторский вариант студенческой речи. Учебная коммуникация рассматривается как взаимодействие лекторского и студенческого дискурсных пространств в целенаправленном регистре речевого воздействия. Каждый из компонентов структуры учебного дискурса включает три составляющие: 1) экстралингвистическую(собственно информационную ситуацию), 2) психологическую (коннотативные характеристики акта «учебной коммуникации»), 3) лингвистическую составляющую (учебно-научные тексты с комплексом системных языковых характеристик). Этот подход базируется на широком диалогическом понимании дискурса как «текста в тексте», выявлении вербальных «следов» предтекста (прототекста) во вторичном речевом образовании.

Таким образом, в «текстовых» описаниях дискурса(дискурс=текст) мы обнаружили три исследовательских позиции: 1) дискурс как совокупность текстов , принадлежащих одному автору; 2) дискурс как единица обучения иностранному языку (в том числе русскому как иностранному); 3) дискурс как «текст в тексте».

4. В.И. Карасик [Карасик 1999; 2000; 2004] рассматривает педагогический дискурс как форму« общественной практики», институционально структурируемую сущность, общение в рамках статусно-ролевых отношений. При этом институциональный дискурс представляет собой специализированную клишированную разновидность коммуникации между людьми, которые вынуждены общаться в соответствии с нормами данного социума. Педагогический дискурс является разновидностью институционального типа

дискурса. Исследователь характеризует цели, стратегии и тактики, ценности, дискурсивные формулы и жанры педагогического дискурса. Цель – социализация нового члена общества. Участниками являются учитель и ученик в их различных ипостасях(например, учитель как родитель, школьный или университетский преподаватель, наставник, научный руководитель). Педагогический дискурс отличается принципиальным неравенством основных участников общения (по сравнению с научным дискурсом, где в основу коммуникации положена идея о принципиальном равенстве всех, кто находится в поиске истины. Хронотоп педагогического дискурса, по мнению В.И. Карасика, это учебное заведение, школа, университет, учебная аудитория и специально отведенное время для этого вида общения (урок, лекция, экзамен). Ценности этого дискурса могут быть выражены аксиологическими протокольными предложениями, т. е. высказываниями, содержащими операторы долженствования(следует, нужно, должно) и положительные ценности. Стратегии педагогического дискурса состоят из коммуникативных интенций, конкретизирующих основную цель социализации человека – превратить ребенка в члена общества, разделяющего систему ценностей, знаний и имнений, норм и правил поведения этого общества. В.И. Карасик называет объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую и организующую стратегии педагогического дискурса. Жанры дискурса, по его мнению, могут исчисляться либо в рамках дедуктивной модели, построенной на основании тех или иных признаков (например, цели, типы участников, типы сценариев, степень ритуализации и т. д.), либо на основании реально существующих естественно сложившихся форм общения, для которых возможно выделить прототипные (канонические) единицы: урок, лекция, семинар, экзамен, родительское собрание, диспут, беседа родителей и ребенка, учителя и ученика и др. Подробно характеризуется жанр дефиниции. К числу прецедентных текстов, характерных для педагогического дискурса, исследователь относит школьные учебники и хрестоматии, правила поведения учащихся, а также многие известные тексты детских книг, сюжеты популярных художественных и мультипликационных фильмов, тексты песен, пословицы и поговорки, известные

афоризмы на тему учебы, знаний, отношений между учителем и учеником.« Педагогический дискурс, пишет В.И. Карасик, является тем коммуникативным пространством, в котором осуществляется институциональное – „текстовое” – насилие, т. е. усвоение определенных текстов предписывается властными институтами. Наиболее распространенной формой осуществления директивного способа текстового насилия является школьная программа» [Карасик 2000: 32].

О.А. Каратанова [Каратанова 2003] понимает под педагогическим дискурсом диалог в ситуации педагогического общения. Он подчиняется определенным нормам, которые представляют собой совокупность релевантных для данной разновидности институционального дискурса речевых действий, направленных на управление деятельностью учащихся и их знаниями. В работе предложена прототипная модель педагогического общения, объясняющая причины нарушений норм обращения в отдельном жанре дискурса – уроке. Данная модель включает доминантную цель (передача знаний) и состоит из этапов: организация общения, объяснение, контроль, завершение общения, которые имеют локальные цели, реализуются посредством определенных стратегий педагогического дискурса (фатической, объясняющей, контролирующей). Разработанная автором схема урока является образцом реализации коммуникативных намерений в контексте коммуникативной ситуации по отношению к определенному партнеру, что выражается уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. При этом адекватность речевого поведения коммуникантов оценивается успехом речевого взаимодействия, т. е. достижением коммуникативной цели, а также соответствием правилам речевого и неречевого поведения в данном социальном институте. Автор описывает лингвистически релевантные нарушения педагогического дискурса: дает определение понятия «нарушение педагогического дискурса», выявляет причины нарушений и на основании анализа практического материала делает описание возможных вариантов их обнаружения в реальном педагогическом общении.

Таким образом, в социо- и прагмалингвистических исследованиях педагогический дискурс – это, как правило, коммуникативно-прагматический

образец речевого поведения учителя, который осуществляется в сфере организованного обучения и имеет соответствующий набор инвариантных и переменных признаков: социальных норм, отношений, ролей, конвенций, показателей интерактивности и пр. Общение участников учебно-педагогической коммуникации рассматривается как нечто второстепенное и организуется только по инициативе учителя в строгом соответствии с предусмотренным заранее планом урока. Педагог больше всего нацелен на организацию своей деятельности на уроке и на овладение многочисленными приёмами для включения учащихся в свой план, в свой сценарий урока. Обучаемым при этом отводится роль объекта педагогических воздействий.

Термины «педагогический дискурс», «учебно-воспитательный дискурс», «университетский педагогический дискурс», «дидактический дискурс», «учебный дискурс», «аудиторный дискурс» и т. п. употребляются, как правило, в четырёх значениях: 1) речевое поведение учителя на занятии; 2) комплекс текстов, функционирующих в пределах образовательной сферы; 3) текст как единица обучения иностранному языку; 4) специализированная клишированная разновидность общения, обусловленная социальными функциями и ролями партнёров.

Понятия «педагогический», «дидактический», «учебно-воспитательный» дискурс отражают лишь одну сторону учебно-педагогической ситуации – (речевую) деятельность автора учебника или учителя; термин «учебный», как правило, ассоциируется с деятельностью учащихся.

Выводы по первой главе

Вышеизложенное теоретическое исследование позволило сделать следующие выводы.

В научный обиход понятие лингвопрагматики ввел в 30-е гг. XX в. последователь Ч.Пирса - Ч. Моррис, выделивший три уровня в теории знака: семантику (отношение между знаком и объектом), синтактику (отношения между знаками) и прагматику (отношение между знаком и говорящим). Далее изучение прагматики языка было продолжено такими исследователями, как Д.Остин, Д. Серль, Г. Грайс, Л. Витгенштейн и другими. Л. Витгенштейн связал значение с употреблением в языке, после чего стали говорить о прагматическом компоненте значения, наряду с лексическим и грамматическим, а также сформировалось представление о невозможности интерпретации высказывания вне контекста, вне учета конкретных обстоятельств общения;

- функционирование языка рассматривается в лингвопрагматике в ситуативном, социальном и психологическом контекстах;
- в основе лингвопрагматических исследований лежит понятие деятельности (язык рассматривается как деятельность (речевая деятельность), порождение и интерпретация значений;
- язык рассматривается как средство динамического взаимодействия коммуникантов.
- прагматика реализуется на всех уровнях языка;

Дж.Остин ввел различение трех уровней речевого акта, которые выделяются на основании прагматического критерия отношения говорящего к высказыванию: *локутивный*, *иллокутивный* и *перлокутивный*.

Мы выявили, что дискурс – это языковая единица, наравне с единицами фонетики, морфологии и синтаксиса, по сравнению с которыми дискурс – самая крупная единица языка.

Среди наиболее актуальных направлений в изучении дискурса выделяются таксономия дискурса (т.е. различные типы классификаций дискурса в зависимости от жанра, темы и других компонентов), структура дискурса(

варианты членения конкретного дискурса на значимые фрагменты), а также влияние дискурса на другие единицы языка, прежде всего – лексические.

Рассмотрение развития структуры дискурса с точки зрения прагматики (теории речевых актов) выявляет природу формирования у языковой личности способности моделирования языковыми средствами фактов и явлений реальной действительности в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации. Речевой акт включает говорящего(автора дискурса), слушателя(адресата дискурса) и той реальности, которая находит отражение в дискурсе.

Все три компонента прагматической структуры текста - отражаемая в речи действительность, субъективно-авторское начало, потенциал восприятия - присутствуют в структуре дискурса во взаимосвязи.

Факты и явления реальности, находящие отражение в дискурсе создают своего рода пространственно-временную модель действительности, или хронотоп. Основными языковыми средствами изображения времени в тексте становятся грамматические формы вида и времени глаголов, в дополнение к которым используются лексические актуализаторы темпоральности и синтаксические конструкции сложноподчиненных предложений с придаточными времени.

Прагматический аспект изучения дискурса предполагает рассмотрение особенностей управления восприятием адресата в рамках пространственных и временных координат построения текста.

Педагогический дискурс начал планомерно изучаться во второй половине XX в. в связи с общей антропоцентрической направленностью лингвистических исследований.

Понятие «педагогический дискурс» появилось в 70-е годы XX в., когда он стал частной областью общего дискурс-анализа (Дж. Синклер, М. Култхард и др.). Он описывался как ситуативно и социально обусловленная речевая деятельность.

Основной целью исследований был лингвистический аспект взаимодействия учителя и ученика на уроке в классе.

Мы выяснили, что в педагогической этолингвистике (риторике) дискурс рассматривается как процесс речевого поведения учителя в рамках учебной ситуации (урока).

Образовательный дискурс не ограничивается лишь учебной коммуникацией . Н.С. Остражкова включает в него профессиональное общение теоретиков-исследователей, педагогов-практиков и обучающихся в устной и письменной форме, непосредственное или опосредованное специальной литературой.

Во многих исследованиях педагогический дискурс описывается как «прагматизированная форма учебного текста» (Н.А. Комина). Понятия «текст» и «дискурс» обычно не дифференцируются.

Структурная организация университетского педагогического дискурса являет собой, по мнению автора, подразделение на а) магистральный дискурс, реализованный преподавателем во время лекционных занятий; б) дискурс с доминантой контроля, осуществляемый преподавателем в течение контролируемых занятий (зачетов, экзаменов); в) дискурс, продуцируемый на семинарских и практических занятиях в процессе непосредственного взаимодействия.

Глава II. Педагогический дискурс в лекциях Т.Н. Грановского: прагмалингвистические аспекты.

2.1. Новоевропейская модель университетского педагога и ее рецепция в русской культуре.

Характеризуя новоевропейскую образовательную модель и представления об университетском педагоге, мы будем исходить из нескольких ключевых фактов, определивших формирование и развитие данной модели в европейской и русской культуре. Во-первых, зарождение европейской модели образования и ее оформление в традиции университетского образования было связано с периодом расцвета науки в Европе, происходившем на период XIV-XV вв., причем важную роль в этом процессе сыграла встреча византийской и западноевропейской научных традиций, когда из Константинополя в Италию приезжают византийские ученые, привнося свои научные традиции изучения текстов прошлого и рукописей античных авторов. Вторым важным фактором является рождение книгопечатания и появление первых печатных изданий античных классиков и других значимых текстов. После падения Константинополя большинство греческих ученых переезжает на Запад. Среди них были филологи-переводчики Константин Ласкарис, Андрей-Иоанн Ласкарис, ими были осуществлены первые печатные издания греческих авторов (Каллимах, Аполлоний Родосский, Греческая антология, Лукиан и четыре трагедии Еврипида, а также исторические сочинения Фукидида и Геродота) и в результате большая часть греческой классики была издана в первой половине XVI в. Также были привнесены сложившиеся в византийской культуре традиции научного изучения текстов, методы работы с текстами прошлых эпох.

Встреча византийской и западноевропейской научных традиций позволила объединить интеллектуальные силы двух мировых культурных центров и определила дальнейший ход развития как научного знания, так и педагогической традиции. Так, с расширением диапазона направлений деятельности, менялись и методы обучения. Как отмечает В.А. Ситаров, «передача учащимся готовых вербальных знаний с помощью акроаматического метода, который включал в себя

описание или рассказ, вызывала протест лучших умов уже в XVI столетии. М. Монтень доказывал необходимость обучения детей наблюдению явлений природы». Далее автор отмечает, что в XVI в. «критиковался и так называемый эротематический(вопрошающий) метод обучения (включавший обычно катехизисные и эвристические методы), который при одностороннем использовании также не давал ученикам инструментальных знаний». Исследование, эксперимент, самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы – новые идеи времени, отличавшие как науку, так и педагогику.

Таким образом, XVI век – это эпоха разнообразных открытий древних памятников для образованного общества, синтез двух научных традиций изучения текстов прошлого, а также начало формирования новых педагогических традиций. Так, в это время филологи-классики подготовили многочисленные издания греческих и латинских авторов и комментарии к ним. Наиболее активными исследователями в Италии были Пьеро Веттори и Франческо Робортелли, открывшего для Италии "Поэтику" Аристотеля. Отдельно следует выделить творчество Эразма Роттердамского, который издал множество греческих и латинских текстов, в том числе впервые - греческий Новый Завет. Среди французских филологов-историков того же столетия особенно выделяется Робер Этьен, который осуществил несколько первых изданий греческих писателей и выпустил Тезаурус латинского языка (*Thesaurus linguae Latinae*) в 3 томах, а также его сын Анри Этьен, издавший 58 латинских авторов и 74 греческих. Главным творением этого ученого стал пятитомный Тезаурус греческого языка (*Thesaurus Graecae linguae*). Юлий Цезарь Скалигер, итальянский филолог, обосновавшийся во Франции, писал трактаты по латинскому языку и поэтике. Его сын, Жозеф Жюст Скалигер, издал многих латинских поэтов и первым попытался ввести обоснованные методы исправления текста.

Центром филологических исследований в XVII в. становится Голландия, в первую очередь Лейденский университет, где усилиями Юстуса Германа Липсия, Герхарда Иоганна Фоссия, Гуго Гроция, Гроновия и Даниеля Гейнзиуса

получили развитие текстология и исследования античных авторов, преимущественно римских. Во Франции знаменитый лексикограф Дю Канж составил лексиконы средневековой латыни и средневекового греческого языка. Таким образом, в XVI – XVII вв. наблюдаются следующие тенденции:

-филологическое и историческое знание остаются неразделенными, при изучении литературных текстов требуется исторический комментарий, так же как и при изучении истории в качестве фактологического или иллюстративного материала привлекаются литературные произведения;

- филологическое образование базируется на изучении не только классических литературных и исторических сочинений, но и на изучении классических языков, без знания которых не мыслится филологическое знание;

- научная и преподавательская деятельность в западноевропейской образовательной модели являются неразрывными, что отразилось в сложившейся в период XV – XVI традиции университетского преподавания.

В России традиции европейского образования стали проникать приблизительно в к.15-16 вв., первоначально через Польшу.

2.2. Московская университетская профессура и ее роль в русском обществе п.п. XIX в.

Начало XIX в. это время масштабных преобразованиями в различных сферах жизни российского общества, в том числе, и в области образования. Они были обусловлены сменой культурной парадигмы, что непременно влечет за собой и смену парадигмы образовательной. К началу нового столетия российское государство еще не успело создать специальные органы управления системой народного образования, однако идеи преобразования уже «витали в воздухе», непрерывно обсуждались российским обществом. Так, в 1802 г. была проведена министерская реформа, благодаря которой появляется учреждение восьми министерств. Среди них наиболее значимым являлось Министерство народного просвещения, ставившее своей задачей «воспитание юношества и распространение знаний». В ведении министерства были несколько академий

(Академия наук, Академия художеств), цензура, типография, а также все высшие, средние и низшие учебные заведения.

Обучение в университетах в начале XIX столетия основывалось на западноевропейской образовательной модели, сложившейся в Новое время и разделялось на два этапа: сначала слушатели получали общеобразовательный курс дисциплин (латинский язык, философия, история, основы права и др.), затем – специализированный, определяемый каждым конкретным факультетом.

В первой половине XIX в. сложились и получили методическое осмысление основные формы учебной работы преподавателей и студентов. Ведущей формой обучения, как в Европе, так и в России, усвоившей европейскую модель, являлась профессорская лекция. В связи с тем, что учебников по многим предметам еще не существовало, и они были, как правило, переводными, чтение лекционных курсов было основным видом учебных занятий. В силу того, что лекция брала на себя роль основного источника учебной информации, она как правило зачитывалась, кроме того, сам лектор заранее заучивал лекцию наизусть, многократно репетируя процесс чтения. Это касалось и такой основополагающей учебной дисциплины, как история. Университетский курс истории состоял из нескольких частей: Древняя история, Средняя история, Новая(современная) история. Каждая часть разделялась на всеобщую историю, церковную историю и русскую историю. Все три части читал один и тот же преподаватель.

В данном случае интересы правительства и отечественной профессуры совпадали: господствовало мнение о необходимости целостного, систематического преподавания учебных дисциплин, особенно в гуманитарной сфере. Благодаря такой установке каждый профессор являлся не узким специалистом, а профессионалом, охватывающим в своих теоретических построениях всю историю человечества и все области исторического знания на уровне современной ему науки. Так сложилась отечественная традиция университетского преподавания истории, где профессор истории – профессионал-энциклопедист, способный к концептуальным обобщениям,

умеющий проводить параллели между самыми различными по времени, месту и характеру культурно-историческими явлениями.

Важную роль играла и манера чтения лекций, в которой сочетались научная глубина и основательность и артистическим мастерством исполнения. Именно поэтому лекции по истории в России приобрели мощный общественный резонанс, становились событием в жизни общества.

Русская историческая наука выростала и развивалась на лекционном поприще, именно преподавательская кафедра была местом, где росла академическая и общественная известность российских историков. Таким образом, статус университетской профессуры в русском обществе был очень высок, уважение к профессорской корпорации и отдельным выдающимся личностям историков– профессионалов росло и достигло предела в 50 –е гг. XIX в.

В общественном сознании сложился образ профессора как ученого-идеалиста, всецело погруженного в свой предмет и благодаря этому способный к более глубокому пониманию прошлого и современности. Часто на образ профессора наслаивались вошедшими в моду в начале XIX в. романтическими мотивами. Сам образ ученого был в России, как правило, вознесен и романтизирован. Так, например, известный русский мыслитель п.п. XIX в. А.С. Хомяков в изображении его последователя Ю. Самарина, предстает как подлинный ученый, который временами удаляется от общества, запирается в деревне, чтобы целиком погрузиться в изучение древней истории, благодаря чему появляются горы черновиков, странные запутанные записи, из которых постепенно складывается новое историческое сочинение, способное оказать сильное влияние на современников. По сути, любой серьезный мыслитель мог стать общественной фигурой, площадкой для которого был если не университет, то домашний салон, кружок, общество, которых в России п. трети XIX в. появилось очень много.

Образ университетского профессора, однако, несколько отличен от образа ученого как такового, поскольку от профессора ожидали сочетания глубоких научных знаний, знания методики преподавания и актерского мастерства.

Вместе с тем, в первые десятилетия XIX в. русская историческая наука еще только развивалась, продолжая тенденции второй половины XVIII столетия. Сохранялось и унаследованное от XVIII в. следование традициям западноевропейских, прежде всего, немецких историков, не были еще отлажены механизмы взаимодействия между наукой и университетом. В связи с этим к университетской лекции не предъявлялись те строгие требования, которые мы обнаружим во второй половине XIX в. Если рассмотреть количество научных исторических (монографий, специальных исследований, записок и статей) трудов, созданных русскими профессорами п.п. XIX в., то их окажется не так много. Рост научной деятельности отечественной профессуры наблюдается только во второй половине XIX в. Исследователи русской отечественной науки полагают, что это было связано прежде всего с тем, что у университетских профессоров п.п. XIX в. была несколько иная задача, общественная, культурная миссия распространения и популяризации научного знания в русском обществе.

2.3. Славянофилы и западники как два полюса общественного сознания в России п.п. XIX в

В русском обществе первой половины XIX в. сложилось два направления общественной мысли – славянофильство и западничество. Представители западничества были ориентированы на западноевропейскую модель культуры, представители славянофильства утверждали необходимость возвращения к самобытным истокам русской культуры.

Кружок западников сложился в 1841-1842 гг. Современники долгое время полагали, что западниками являются все, кто так или иначе возражал славянофилам, поэтому слово «западник» приобрело очень широкое значение. Так, например, к западникам периодически относили В.Г. Белинского и А.И. Герцена. Вместе с тем, Белинский и Герцен сами себя к этому направлению общественной мысли не относили. Западники считали себя прежде всего представителями западноевропейского либерализма. Следуя в идейном отношении за Чаадаевым, западники были европоцентристами, полагая, что Россия, как все страны, движется по тому же пути, что и все европейские страны,

и других путей не существует, можно задерживаться на отдельных этапах этого пути, стоять на месте, возвращаться на более ранние этапы, но невозможно найти другой, внеевропейский путь. Поэтому западники выступали за европеизацию России, глубокое проникновение духом европейской цивилизации как единственный залог дальнейшего развития.

По мнению западников, ключевую роль в истории России сыграл Петр I, они рассматривали всю его деятельность как единственно возможный путь преобразования страны. Вторым этапом преобразований они считали современный этап развития российского общества, требующий новых реформ и общественных преобразований.

Любопытно посмотреть, какова была реакция славянофилов, прежде всего А.С. Хомякова на ключевые идеи западников. Рассмотрим несколько фрагментов статей Хомякова, посвященных критике западнических теорий и самого характера западнически ориентированного мышления.

Так, в статье Хомякова в 3 томе «Русской беседы» за 1857 г. «Замечания на статью г. Соловьева «Шлецер и антиисторическое направление» Хомяков приводит основные положения одного из своих идеологических противников, С. Соловьева, и вступает с ним в полемику, приводя собственные аргументы. Так, он анализирует известное суждение Соловьева «...у народов исторических великий деятель есть полный представитель своего народа в известную эпоху» (25), а также такие характеристики допетровской Руси, как «детскость сознания», наличие «исключительно материального роста». Показав читателю, что данные суждения Соловьева имеют достаточно противоречивую аргументацию и являются для него, по большей части, аксиомами, нежели теоретическими выводами, Хомяков вновь обращается к привычному приему: «Но довольно этих частных. Любопытно проследить причины, которые мешают такому трудолюбивому и образованному деятелю, как г. Соловьев...понять то направление, на которое он нападает»(26). В этой статье Хомяков, хоть и в гипотетической форме, демонстративно отрекаясь от собственного подозрения, намекает читателю на подлинные причины непонимания Соловьевым своего

предмета и его неспособности воспринимать чужую точку зрения. Он пишет следующее: «Можно подумать, что г. Соловьев не понял ни Киреевского, ни направления тех людей, на которых он нападает, *просто потому, что их понятия основаны на иной нравственной почве*». Конечно, Хомяков тут же поправляется, как бы отрекается от своего подозрения, вернее, переносит его с личности Соловьева на ту научную школу, в рамках которой работал историк. «Почему человек даровитый мог перепутать все понятия исторической критики? – Размышляет далее Хомяков. - Еще больше можно объяснить той системой не мыслящей, и поэтому бескритической подражательности, за которую стоит целая школа, и которая портит лучшие умы»(27). В рамках этой школы труд Соловьева представляет собой, по Хомякову, «сбор официальных столбцов исторической летописи, подведенный под некоторую систему. Последовательность кое-где видна, жизни – нигде».

Таким образом, противоречивость суждений, спутанность понятий об исследуемом предмете ставится А.С. Хомяковым во взаимосвязь с подражательностью чужим научным традициям (и в результате – бесконтрольным усвоением присущих им идеалов и норм исследования), а также – с «особой нравственной почвой», для которой характерен недостаток любви, сочувствия, способности быть «сообразным» исследуемому предмету и чужой точке зрения. Хомяков, тем самым, исходит из провозглашенного славянофилами единства нравственного и умственного усилия в поиске истины, о котором он заявлял во всех своих программных произведениях. Хомяков, таким образом, возражая западникам, регулярно пытается обнаружить связи между «нравственной почвой» и «спутанностью понятий», которая была обозначена им в статье о С.М. Соловьеве.

В противовес Хомякову, профессор истории Московского университета Т.Н. Грановский не боится подражательности Западной Европе ни на уровне идеалов и норм мышления, ни на уровне конкретных теоретических построений, ни на уровне нравственных норм и их взаимосвязи с процессом познания.

Грановский стремился доказать, что Россию и западноевропейские страны объединяет очень многое, и в первую очередь – единый путь исторического развития, общие закономерности этого пути.

Его сподвижники, К.Д. Кавелин и С.М. Соловьев, основывались на философии Гегеля и большое значение придавали общему культурному прогрессу мировой истории, исследуя вопросы роли государственной власти в этом процессе. Не случайно они ссылались на Гегеля, считавшего государство важным фактором поступательного становления человеческого общества.

Знаменитое и имевшее решающие последствия для русского общественного сознания размежевание русской общественной мысли на два течения – славянофильство и западничество происходит в 1836-1842 гг. Значение этого события трудно переоценить, оно было в своем роде уникальным. Дело в том, что ранее в русском обществе могли возникать различные течения, споры, размежевания на основе различия литературных или политических взглядов. В 1836-1842 году происходит нечто новое: разделение российских интеллектуальных сил оказывается глобальным разделением мировоззренческого характера, имеющим глубокие философские, культурологические и историософские основания. Это делает размежевание славянофилов и западников совершенно новым явлением в русском обществе.

По мере развития двух данных течений, сложились устойчивые сообщества, с присущим им групповым самосознанием, идеологической программой, внутренним укладом, принципами самопрезентации и другими устойчивыми чертами, - все это вместе породило определенную модель идеологического противостояния, которая оказывает влияние на русское общество до наших дней. Эта модель определяла буквально все: тематику споров, характер аргументации, импорт западноевропейской мысли, его интерпретация и попытки «русифицирования» и т.д.

Проблематика споров тоже кодифицируется в этот период: это проблемы соотношения Востока и Запада, места России между ними, европоцентризма и

этноцентризма, возможности религиозного выбора для отдельного человека и народа и т.д.

Способов транслирования собственных позиций у славянофилов и западников было несколько:

- салоны (довольно небольшая аудитория, однородность участников – одного возраста, социального положения, уровня образования);
- журнальные публикации(аудитория наиболее широкая и разнообразная, но как правило, это сторонники, предпочитающие журналы, сочувствующие славянофилам или западникам)
- университетские лекции (широкая интеллектуальная аудитория).

Салон являлся местом, где противники сходились лицом к лицу, где интеллектуальный поединок был способом продемонстрировать преимущества своего направления. Так воспринимали салонные споры А.И. Герцен, сам А.С. Хомяков и многие его противники и союзники. Можно вспомнить воспоминания Герцена о спорах с Хомяковым – и можно представить типичные для салонных споров установки, ценившиеся всеми участниками подобных собраний: это умение вести спор, владение принципами аргументации, остроумие, неожиданность поворота темы, эрудированность и в конечном счете – радикализм, в какие бы формы он не отливался – революционные или нравственные. Не случайно в риторике славянофилов и западников так частотны характеристики, связанные с представлением о воинском подвиге, так, А.И. Герцен называет А.С. Хомякова рыцарем, который всегда был вооружен, бретером диалектики и т.п. Это была атмосфера словесного поединка, где побеждал голос самый вдохновенный, полный энтузиазма, артистизма и интеллектуальной находчивости. Достаточно привести фрагмент из воспоминаний А.И. Герцена, чтобы почувствовать атмосферу этой полемики славянофилов и западников: «Споры возобновлялись на всех литературных и нелитературных вечерах, на которых мы встречались – а это было два раза или три в неделю. В понедельник собирались у Чаадаева, в среду у Свербеева, в воскресенье у А. Елагиной... сверх участников спора, сверх людей, имевших мнения, на эти вечера приезжали охотники, и даже

охотницы, и сидели до двух часов ночи, чтобы посмотреть, кто из матадоров кого отделает и как отделают его самого...»[Герцен А.И. Былое и думы. М., СЛОВО /SLOVO, 2001. С.447].

Салонная борьба предшествовала полемике журнальной: здесь формировались идеи, понятия, образы, которые в дальнейшем разовьются на страницах славянофильски и западнически ориентированных журналов.

Во времена, когда отсутствовали СМИ, газеты и журналы были гораздо более востребованы и являлись уникальной площадкой для распространения каких-либо взглядов, теорий, мировоззренческих идей и т.д. Журналы и газеты были доступны самым разнообразным слоям населения, добиться известности легче всего было именно на страницах прессы. Не случайно именно журнальная публикация «философического письма» П.Я. Чаадаева способствовала невероятному общественному резонансу этого сочинения. Не случайно именно это произведение П.Я. Чаадаева способствовало ускорению поляризации русского общества, возникновению первых программных произведений славянофилов и западников – «О старом и новом» А.С. Хомякова, «В ответ Хомякову» И. Киреевского, «Об основных началах русской истории» К. Аксакова и др. Журналы приобретали либо славянофильскую, либо западническую ориентацию: так, журналами славянофилов были «Москвитянин» в 1840-е гг. и «Русская беседа» в 1850-е, так же славянофильски ориентированными были журнал «Сельское благоустройство», а также газеты – «Парус» и «Молва». Известными западнически ориентированными журналами в 1840-1850-е гг. были «Отечественные записки» и «Современник».

Не менее значимым журнальным событием явился конфликт между западниками во главе с В.Г. Белинским и его противниками во главе с С.П. Шевыревым, развернувшийся на страницах журнала на 1841 – 1846 гг., повлекший в дальнейшем к еще большему отдалению друг от друга двух общественных движений.

Вторым способом транслирования западнических и славянофильских идей стали университетские лекции. Самым значимым явлением в этой сфере явились

лекции Т.Н. Грановского, посвященные истории Средних веков и прочитанные им в 1843-1844 г. В атмосфере первой половины 1840-х гг. университетские лекции оказались втянуты в полемику славянофилов и западников, превратившись в средство активного вовлечения молодежи в борьбу двух направлений общественной мысли. Поэтому лекции Грановского оказались сразу же в поле определенного интеллектуального накала, в результате чего любое высказывание лектора воспринималось в контексте того направления, к которому он принадлежал, и соответственно, как очередной вызов идеологическим противникам. Не случайно атмосфера борьбы была перенесена и в университетское пространство. Так, лекции С.П. Шевырева по литературе явились публичным ответом Т.Н. Грановскому, идеологический план лекций оказывался не менее значим, чем их содержание. Известно, по воспоминаниям современников, что лекции обоих имели большой общественный резонанс. Обратимся снова к воспоминаниям А.И. Герцена о впечатлении, произведенном лекцией Т.Н. Грановского: «Все вскочили в каком-то опьянении, дамы махали платками, другие бросались к кафедре, жали ему руки, требовали его портрета. Я сам видел молодых людей с покрасневшими щеками, кричавших сквозь слезы «браво! браво»[Герцен А.И. Указ.соч., С.423].

Характерно, что лекционные «дуэли» Т.Н. Грановского и С.П. Шевырева существовали параллельно с журнальными дуэлями, прежде всего С.П. Шевырева – В.Г. Белинского, переключки между этими двумя явлениями явно оказывали влияние на восприятие лекций и журнальных статей.

Т.Н. Грановский, так же как и С.П. Шевырев, выступали от лица своих единомышленников, ощущая себя представителями, обязанными свидетельствовать о том, во что искренне верили и готовы были подтвердить перед лицом угроз и опасностей. Западный круг был более неоднородным. Большинство западнически ориентированных общественных деятелей проживало в Петербурге. Это было более «разночинное» общество, нежели славянофилы, их объединяла не столько сословное происхождение и социальное положение, сколько единство мировоззренческих установок, дружеские связи, стиль жизни.

Славянофилы, наоборот, тяготели к Москве, чтити происхождение, сословную принадлежность, родственные связи, ощущали большее культурное родство. Лидером славянофильской группы был А.С. Хомяков, а также наиболее значимыми фигурами являлись И. В. Киреевский, М.Погодин, П.С. Шевырев. К младшему поколению относят К. Аксакова и Ю. Самарина. Помимо ключевых фигур славянофильства, к ним примыкали разной степени близости сторонники, в частности, Иван и Сергей Аксаковы, А.Кошелев, Н.Языков, фольклористы А.Гильфердинг, Петр Киреевский, брат Ивана Киреевского, В.Григорович и другие.

К западникам следует отнести в первую очередь П.Я. Чаадаева, А.И. Герцена, Н. Огарева, Т.Н. Грановского, В.Г. Белинского, К.Кавелина и В.Боткина. К ним также примыкали сторонники, в той или иной мере пропагандировавшие западнические идеи, в частности, известный правовед П.Редкин, историк П. Кудрявцев, литературные критики А. Галахов и Г. Головачев, а также Д.Григорович, И. Панаев и др. Главной идеей западников была идея единства мировой, пр.вс., европейской истории, невозможность иного пути, кроме пути исторического прогресса, на котором России необходимо следовать за передовыми европейскими странами. Само начало русской государственности рассматривалось западниками в контексте европейской истории – как факт приобщения к европейской цивилизации, поэтому приобщение к западной культуре мыслилось ими как возврат к своему историческому призванию, обретение самих себя, как освобождение от «азиатчины», которая поработила русскую душу со времен монголо-татарского нашествия.

Такие ценности как свобода и самоценности личности виделись западникам как главные ценности европейской культуры, которые следует освоить русскому сознанию. Помимо свободы и самоценности личности, западники ценили разум как основу познания и высший авторитет, на основе которого должно быть построено гражданское общество. Отношение к церкви у западников было как правило отрицательным, церковь воспринималась ими как поддерживающая правительство реакционная сила, тормозящая прогресс. Правовое государство,

основанное на уважении к личности, свободе выбора, всеобщее образование являлись условием прогресса, по мнению западников.

Славянофилы, в свою очередь, противопоставили западноевропейскому рационализму идеал единства интеллектуально-психологических способностей человека, т.е. единства разума, веры и волевого начала, получившего у них название «живознание». Только такому целостному духу доступно познание истины, по мнению славянофилов. Опыт такой целостности существует только в церковной православной традиции в чистом, незамутненном виде. Поэтому миссия русского народа состоит в сохранении этого незамутненного христианства, обеспечивающего возможность истинного познания. Славянофилы указывали, помимо церкви, и на мирские, собственно естественно-исторические формы проявления инстинктивной народной нравственности – это крестьянская община, сложившаяся у славян с незапамятных времен. Обращение к этому многовековому укладу, как и к опыту церкви, воспринималось славянофилами как единственный залог дальнейшего развития России.

Западники, в свою очередь, полагали такой возврат губительным для страны, обращающим ее вспять и тормозящим дальнейшее развитие на пути к прогрессу. Именно поэтому западники не стремились создать какую-то новую философскую теорию, наподобие сложных умозрительных построений славянофилов. Они основывались на простых самоочевидных фактах: на признании положительного характера прогресса, развития науки и техники, тех или иных благ цивилизации, ценности свободы и просвещения и заботились прежде всего о том, как распространить эти ценности в России и убедить общество двигаться по пути западноевропейских стран.

Взаимоотношения западников и славянофилов, их публичные, порой скандальные, столкновения поддерживали непрерывный интерес русского общества к перипетиям отношений этих двух общественных течений.

Именно поэтому университет стал той площадкой, где разыгрывались одни из наиболее остросюжетных столкновений славянофильских и западнических воззрений на самом важном для обеих течений материале – материале истории.

Исторический материал всегда был предметом полемики западников и славянофилов, те или иные исторические факты получали подчас противоположное толкование в связи с тем, что использовались для демонстрации тех или иных философских, историософских, культурологических положений.

Пик противостояния славянофильства и западничества приходится на середину 1850-х гг. В это время были осуществлены первые попытки консолидации российских либеральных сил. К.Д. Кавелин и Б.Н. Чичерин, в частности, вступили в сотрудничество с А.И. Герценым и Огаревым. Так, в журнале «Голоса России», они напечатали «письмо к издателю», в котором обратились с требованиями отмены крепостного права и гражданских свобод, благодаря чему это письмо стало программным документом российского либерального движения. Как раз к этому времени изменилось общественное настроение, началась эпоха реформ, у либералов появились надежды, что правительство выберет новый курс. Не случайно либералов пригласили участвовать к комиссиях по подготовке к реформам.

Русские либералы были уверены, что их задача – служение стране, которое выражается в попытках привести страну к конституционному правлению. Свои идеи они высказывали в журнале «Русский вестник», именно в этом журнале либералы высказывали идеи освобождения крестьян и предоставления им гражданской свободы. В этом журнале печатался С.М. Соловьев, Н.Х. Бунге, Б.Н. Чичерин и др. Кроме того западники, как и в 1840-е гг. продолжали печататься в журналах «Отечественные записки», «Русская мысль», в газете «Голос», «Земство».

Стоит учитывать тот факт что вторая половина 1840-х – 1850-е гг. XIX в. – это время появления революционных организаций в России, в одной из которых состоял Ф.М. Достоевский, это общество, возникшее в 1845 г. под руководством М.В. Буташевича-Петрашевского. Петрашевцы собирались в кружках, обсуждали свои планы, готовили агитационную литературу. Постепенно в кружке

Петрашевского возникли два направления - либеральное и более революционно настроенное.

Таким образом, конец 1840-х-1850-е гг. – это время оформления революционно-демократической идеологии, охватившей сознание большей части общества. При этом очень важно, что либеральное течение и революционное еще до конца не были разделены, и все ветви либерально-демократических течений были в оппозиции славянофильству.

В целом 1850-е гг. – это время, когда единство членов славянофильского и западнического обществ начинает ослабевать, возникает размежевание внутри каждой из двух общественных групп. Как уже отмечалось, в западническом лагере происходит разделение на два направления – умеренное и радикальное. Часть западников, наиболее радикальных, начинает тяготеть к формирующемуся на западе идеям социализма (под влиянием философии Фурье, Фейрбаха, Прудона и др.), они становятся сторонниками радикальных революционных преобразований. Другие западники, в частности Т.Н. Грановский, К. Кавелин и др., остаются сторонниками постепенного реформирования России, социальной революции, не отказываются и от религиозных основ народного сознания.

В славянофильском обществе тоже происходят перемены. Так, А.С. Хомяков и И.В. Киреевский все более расходятся с официальным правительственным курсом, становятся все более критично настроены по отношению к деятельности государственных структур. В то же время их соратники, профессора Московского университета, С.П. Шевырев и Погодин, наоборот, скорее становятся проправительственными радикалами, полностью разделяя уваровскую идеологию с ее знаменитой триадой «самодержавие, православие, народность». В целом же в 1850-е гг. славянофильство еще способно было к транслированию своих идей и новых философских построений, в частности, формулировавшихся в журнале «Русская беседа». В то время как в западнических кругах уже происходили перемены: конец 1840-х гг. – это отъезд И.А. Герцена и Огарева за границу, смерть В.Г. Белинского, в середине 1850-х гг.

умирают один за другим Т.Н. Грановский, за ним через год - И.В. Киреевский и П.Я. Чаадаев и, наконец, в 1860-м г. – А.С. Хомяков и К.С. Аксаков.

Таким образом, к концу 1850-х гг. завершается период противостояния и при этом творческого взаимодействия двух основополагающих интеллектуальных течений, двух тенденций развития интеллектуальных сил русского общества: религиозно-философского, идеалистического и рассудочно-рационалистического, вбирающего новые идеи позитивизма, материализма, подчас – атеизма. Между тем, при всех различиях, эти два направления взаимодополняли, взаимооплодотворяли друг друга, рождая в полемической борьбе новые идеи и оттачивая идеологические позиции каждой из групп.

2.4. Представления об исторической науке, «подлинном историке» и задачах преподавания истории в кругу славянофилов и западников.

В 1820-1830-е гг. XIX в. русское общество переживает необычайный творческий подъем, связанный с переломным этапом развития общественного самосознания. После войны 1812 г. наиболее остро встает вопрос о месте России в европейской истории, о ее новом культурно-историческом статусе. В связи с этим резко активизируется интерес русского общества к историософской проблематике. «Разум века требует совершенно новой философии истории», - так охарактеризовал П.Я. Чаадаев основное умонастроение своей эпохи.

Люди, пережившие Отечественную войну 1812 г. – это люди нового типа, для которых общественная деятельность, художественное творчество, политическая борьба приобретают новое, историческое измерение. Поскольку открытие историзма осуществлялось в недрах романтического сознания, оно было сопряжено с переживанием своеобразия, уникальности индивидуального и национального бытия. История воспринималась романтиками как развитие уникального, а значит – рождение принципиально нового, непредсказуемого. Поэтому история так манила к себе: осуществить себя в истории значило оставить в ней вечный, неуничтожимый след своей индивидуальности. Этим определялось и отношение к прошлому: отдельные исторические лица, народы – уникальные

субъекты истории, сыгравшие свою неповторимую роль в ходе исторического процесса. Быть великим в это время означало быть лицом историческим. Этим объясняется, в частности, необычайный всплеск героизма в политической деятельности и творчестве декабристов, их ориентация на римскую героиню, или не угасающая вплоть до 1840-х гг. художественная рефлексия романтиков относительно фигуры Наполеона, величие которого определялось той мерой индивидуального, которую он привнес в исторический процесс.

Это новое умонастроение русского общества нашло свое отражение в полемике по поводу вопроса о том, какой должна быть историческая наука, каковы ее интеллектуально-психологические предпосылки. Характерной особенностью 1820-х - 1840-х гг. XIX в. был синкретизм различных подходов к историческому исследованию, единство теоретического и художественно-эстетического мышления. Во многом под влиянием Н.М.Карамзина, совмещавшего функции историка и поэта в своих исторических сочинениях, в конце 1820-х – начале 30-х гг. сохраняется идеал мыслителя, наделенного в равной степени художественной интуицией и интеллектуальным потенциалом. Не случайно именно литература в этот период стремится взять на себя функции философии и исторического знания, выявить новые тенденции в жизни русского общества, ответить на фундаментальные вопросы своего времени. Историк обязательно должен быть еще и философом и поэтом, а от поэта, в свою очередь, ждут масштабных философских обобщений, исторического осмысления жизни.

Теоретически эту идею попытался обосновать А.С.Хомяков. Ему принадлежит известная характеристика «подлинного историка»: «Звание историка требует редкого соединения качеств разнородных: учености, беспристрастия, многообъемлющего взгляда, Лейбницева способности сближать самые далекие предметы и происшествия, Гриммова терпения в разборе самых мелких подробностей и проч. и проч. Выше и полезнее всех достоинств – чувство поэта и художника. Ученость может обмануть, остроумие склоняет к парадоксам: чувство художника есть внутреннее чутье истины человеческой, которое ни

обмануть, ни обмануться не может» (1). На первый взгляд, А.С.Хомяков всего лишь отдает дань романтической концепции познания, как синтеза интеллектуального и интуитивного. Ведь в концепции романтиков историк должен быть равен поэту в способности в эстетическом созерцании оживлять прошлое, быть конгениальным духу истории. А поскольку история есть развитие, рождение нового, романтический историк-поэт есть подлинный выразитель прошлого, именно в нем и через него оно получает свой язык, свой подлинный, исторический, смысл.

Начиная свое собственное историческое сочинение «Семирамида», А.С.Хомяков стремится дойти до глубинных онтологических предпосылок исторического исследования: «...в истории мы ищем самого начала рода человеческого, в надежде найти ясное слово о его первоначальном братстве и общем источнике. Тайная мысль религиозная управляет трудом и ведет его далее и далее»(5). Обращение к истории, таким образом, движимо не только познавательными установками, но в самой глубине - поисками начал общечеловеческого единства, единства не формального, но нравственно-психологического, и даже, по мнению Хомякова, – мистического. Надежда и поиск истоков «единосущия» человеческого рода – это внутренняя человеческая потребность, движимая любовью, желание найти основания своего индивидуального бытия в цельности человеческого рода.

В своем историческом труде А.С.Хомяков пытается выявить те начала, которые лежат в основании единства человеческого, и те, которые это единство разрушают. Он выявляет в человеческой истории два начала - свободы и необходимости - «иранства» и «кушитства». Это два противоборствующих духовных устремления, которые порождают всю противоречивую, драматичную картину истории человечества. Господство одного из начал определяет общий модус переживания бытия тем или иным народом, от его религиозных воззрений, до быта, мифологии, государственного устройства. Подлинное единство человечества, по Хомякову, не есть данность, а, скорее, творческое задание

человеку, поскольку оно возможно лишь на началах свободы, свободного самоограничения ради «единства взаимной любви».

Совсем иными видятся задачи историка представителям западничества, воспитанным на трудах западноевропейских историков, которых упоминал и относится весьма осторожно в своем сочинении А.С. Хомяков. Западников прежде всего волновала степень включенности России в мировую, прежде всего, западноевропейскую историю, соответствие европейским культурным моделям. В результате в обществе возникали философские и политические учения, посвященные вопросам преобразования России. В творчестве западнически ориентированных мыслителей наблюдается ориентация на западные ценности и нормы. Наиболее последовательно, на значительном историческом материале, эти ценности формулировал Т.Н. Грановский, оказавший большое влияние на формирование западничества не только благодаря своим политическим взглядам, но и в качестве преподавателя Московского университета. Он обладал редкой способностью глубоко воздействовать на умы молодых людей, в том числе и на многих молодых преподавателей университета.

Так, самым значительным событием в общественной жизни Москвы 1843 г. стали публичные чтения Т.Н. Грановского. Традиция публичных чтений была давно популярна в России и имела широкий общественный резонанс. Лекции Грановского были посвящены истории Древнего мира и европейского средневековья и читались с сентября 1843 по апрель 1844 г. Как афористически отметил П.Я. Чаадаев, исторические лекции Грановского имели не менее историческое значение. Как и обычные университетские лекции, чтения Т.Н. Грановского собирали толпы людей, среди них были представители разных сословий.

Т.Н. Грановский начал читать лекции в Московском университете с 1839 г. В образ университетского лектора он вошел не сразу. В письме своему другу, описывая первую лекцию, Грановский с юмором рассказывает, как он, смутившись большой аудиторией, «скороговоркою и почти шепотом пробормотал, что мог припомнить из написанного, через четверть часа раскланялся и ушел». Между

тем, авторитет и обаяние Грановского росли от лекции к лекции. Современники, пытаясь объяснить невероятный авторитет Т.Н. Грановского, сходились в том, что ему был присущ немалый актерский талант. Так, К.Кавелин называл Грановского «художником на кафедре», то же отмечал его сподвижник С.М. Соловьев и многие другие, даже славянофилы, отмечали уникальное обаяние личности Грановского и мечтали привлечь его в свои ряды. При этом Грановский не обладал выразительным голосом, по свидетельству современников, он «глотал слова», «заикался», однако слушали его на одном дыхании, поскольку (и здесь Грановский соответствует тому идеалу историка, о котором писал Хомяков) главным достоинством лектора была его способность вживания в события прошлого, и представлять их как будто осуществляемые на глазах у всех, вызывая сильные эмоции у слушающих. Речь Грановского была проста и естественна, без пышной образности и помпезности. Современники отмечали удивительное чувство меры и естественности в подаче материала, выверенности не только логической, но и пропорциональной, благодаря чему лекции воспринимались как завершенные, почти художественные произведения. Как отмечал А.В.Станкевич, Т.Н. Грановский «не любил ни многочисленных цитат, ни щегольства ссылками на имена и заглавия научной литературы, никакого ученого наряда. Все внешнее содержание науки, казалось, было тогда собственностью его духа».

Таким образом, мы видим лектора, сочетающего глубокие знания предмета, простоту и естественность в подаче материала и одновременно подлинное обаяние человека увлеченного, имеющего глубокие «убеждения» и способного заразить ими слушателей.

При этом лекции по истории древности и средневековья явились для Грановского средством выражения своего отношения к настоящему, к тому, что происходило в России. Изображая события европейского прошлого, воскрешая образы прошлых эпох, Грановский подспудно проводил аналогии с реалиями современной ему России. Эти аналогии были очевидны и тем самым вызывали еще более трепетный отклик в сердцах тех, кто слушал его лекции. В этом Грановский видел практическую пользу исторической науки: в ее способности

демонстрировать аналогии между прошлым и настоящим, выносить уроки из событий прошлого и стремиться изменить благодаря этим урокам настоящее. Не случайно А.И. Герцен отмечал, что Грановский «думал историей, учился историей и историей впоследствии делал пропаганду» [*А. И. Герцен. Соч.*, т. 5. М., Гос. изд-во худож. лит-ры, 1956, стр. 123.]. Так, высказать свое отношение к положению крестьян в России Грановский мог, характеризуя феодальный строй средневековой Европы. Слушатели прекрасно угадывали интенцию автора, говорившего о том, что «разница между вилланами и рабами не было. И те и другие были его подданные, он их судил своим дворянским правом... Жаловаться было негде, управы было неоткуда ждать. Одним словом, единственным пределом власти владельца был его произвол». Таким образом, намеки на существующее положение дел в России являются своего рода вторым планом содержания лекций Грановского, чем во многом и определялось его мощное влияние на слушателей. Т.Н. Грановский по сути был явлением, не менее значимым в России, чем П.Я. Чаадаев, сумев силой искренности и убеждения стать значительным авторитетом для русского общества 1840-х гг., причем как для сторонников, так и для идеологических противников – славянофилов.

Почувствовав силу своего голоса как историка и преподавателя, Т.Н. Грановский решился на публичный курс лекций. Он стремился честно изобразить процессы борьбы западноевропейских народов против физического и духовного рабства, не скрывая противоречий и заблуждений на этом пути. В курсе истории древнего мира и средних веков Грановский касается как общих историософских вопросов, так и фактографических подробностей, излагая события периода Римской империи и перехода к феодализму.

Таким образом, можно говорить о том, что в 1840-е гг., благодаря как обстановке в стране, так и атмосфере идеологического накала между славянофильскими и западническими умонастроениями, университетская лекция становилась своего рода эзоповым языком, а мировая история – притчей о положении дел в России. Тема Римской империи как никакая иная подходила для обобщений, касавшихся не только Рима, но и России, именовавшей себя«

Третьим Римом» со времен игумена Филофея. Поэтому, говоря об упадке Римской империи, Грановский, разумеется, подразумевал и состояние российского государства. Проводимые лектором параллели придавали изображаемым Грановским событиям широкий культурно-исторический контекст: так события римской истории воспринимались как прецедент и универсальная закономерность, к которой имеют непосредственное отношение как события последующей западноевропейской истории, так и ситуация в России. С другой стороны, узнавая за изображаемыми событиями древности реалии современной российской действительности, слушатели осознавали как исторический масштаб происходящего, так и неизбежность последствий происходящего. Можно представить, что испытывали слушатели Т.Н. Грановского, произносившего следующее:

«...за этой блестящей внешностью... больное, неизлечимое общество... В Риме все было ложь, и эта величайшая ложь – обоготворение императоров. Императоры – наследники того кто разрушил римское счастье – Римскую республику, хотели сообщить религиозный характер своей власти, но религия всегда имела у римлян характер политический»[Лекции Т. Н. Грановского по истории средневековья. М., Изд. АН СССР, 1961, стр. 107.]...Главное зло лежало в том раздвоении убеждений и речи, мысли и выражения, сущности и формы, раздвоении, которое должно было, без сомнения, проглядывать и наружу. Большая часть наставников, разумеется, отложились уже от официальных верований государства, не признавали его законных форм, а между тем в школе, на кафедре должны были исповедовать истинность государственных учреждений. Это опять была новая ложь, которой нельзя было не узнать, как только она появлялась на устах» [Цит. по кн.: С. А. Асиновская. Из истории передовых идеи в русской средневековья (Т. Н. Грановский). М., Изд-во АН СССР, 1955, стр. 141]. Разумеется, перед современниками вставляли оба плана содержания, и, возможно, более явственным оказывался тот из планов, который был связан с Россией.

Реакционное правительство, отсутствие законности и порядка, лживость подданных – обо всем этом оказалось возможным сказать с помощью лекции по

истории Древности и средневековья. Ситуация была уникальной: Грановский, пожалуй, единственный получил возможность так откровенно обличить современное ему общество и при этом не бояться каких-либо обвинений со стороны властей. Ведь если бы правительство обвинило его в намеках на состояние современной России, тем самым оно призналось бы в том, что узнало в его описаниях древнего мира это положение дел. Такое признание было невозможным.

Установка на двуплановость материала не мешала Грановскому быть точным и последовательным в изложении исторических событий, формулировках и оценках. Так, он сформировал у слушателей представления о средних веках и средневековой науке, шедшее во многом вразрез с господствовавшей в те времена точке зрения о бесплодности средневековой науки и темноте и необразованности средневекового общества.

Важно и то, что Грановский обращался к наиболее близким и понятным каждому человеку общечеловеческим ценностям – любви, состраданию, потребности в правде и справедливости. На материале истории эти ценности освобождались от идеологических штампов и наслоений и высвечивались в своей универсальности и простоте.

Вероятно, именно поэтому лекции Т.Н. Грановского оказались понятны и во многом близки А.С. Хомякову, Аксаковым, И.В. Киреевскому, т.е. наименее реакционно настроенным славянофилам. Не случайно Хомяков сетовал в письмах, что Грановский не принадлежит их сообществу, и был уверен, что привлечь его к славянофильскому лагерю – вещь вполне достижимая. Вместе с тем, М.П. Погодин и С.П. Шевырев отнесли к лекциям Т.Н. Грановского предвзято, оценивая его прежде всего с идеологических, а не с научных позиций. Статья С.П. Шевырева о публичных лекциях Т.Н. Грановского в журнале «Москвитянин» была больше похожа на донос, нежели на научную оценку, в связи с чем А.И. Герцен назвал славянофилов «добровольными помощниками жандармов».

Обвинения Шевырева не остались без внимания. Т.Н. Грановскому были предъявлены обвинения в превозношении Запада, равнодушии к России и церкви.

И все же лекции Грановского не были отменены в связи с большой популярностью Грановского, добившегося уважения и признания не только у молодежи, но и среди преподавателей Московского университета.

Что же касается славянофилов, то они мечтали об ответном ходе, о выступлении, которое предлагало бы альтернативную концепцию всемирной истории и места в ней России. Представителем этих чаяний явился С.П. Шевырев, преподаватель русской словесности.

Письма славянофилов свидетельствуют, что они очень надеялись, что ответ Шевырева будет достойным и превосходящим по степени аргументации позицию Грановского, в целом лекции Шевырева действительно имели успех и были признаны полноценным ответом противоположного лагеря на вызов западников в лице Грановского.

Эта схватка славянофилов и западников у профессорской кафедры явилась знаком окончательного размежевания двух направлений интеллектуальной мысли в России. В дальнейшем полемика перешла на страницы журналов, где приобрела большую остроту, радикализм и злободневность.

Т.Н. Грановский одновременно с попытками основать новый журнал продолжал готовить новые публичные курсы лекций. Так в 1845-1846 гг. он прочитал курс публичных лекций, посвященный сопоставлению истории Франции и Англии.

Рассматривая лекции Грановского, можно обнаружить стремление автора к четкому структурированию материала, каждый ход мысли глубоко обдуман, лекции отличает стройная композиция. Так, курс предварялся последовательным обзором научной литературы, описанию исторических источников, связанных с темой курса. При этом Грановский уделял большое внимание современному пониманию прошлого, отмечая, что человеку недоступно видение объективных фактов, поскольку он смотрит на прошлое глазами настоящего, видя то, что позволяет видеть та культура, к которой он принадлежит. Самое честное для историка – осознать и включить свою точку зрения как неизбежный компонент исследования.

Следует учитывать тот факт, что Грановскому постоянно приходилось отстаивать право на свою позицию, в атмосфере напряженного неприятия со стороны радикально настроенных славянофилов – С.П. Шевырева и М.П.Погодина, а также ряда профессоров университета О.М. Бодянского, И.И. Давыдова и других. Так, в частности, эти профессора пытались помешать Т.Н. Грановскому защитить магистерскую диссертацию, защита которой состоялась только благодаря горячей поддержке студенчества. Защита докторской диссертации также сопровождалась препятствиями со стороны недоброжелательно настроенной профессуры. Революционные события во Франции 1848 г. еще более осложнили атмосферу вокруг Грановского, практически лишив его возможности свободно выражать свои убеждения. Наступает период кризиса, когда Т.Н. Грановский практически не пишет, в эти же годы он теряет многих друзей, которые либо умирают, либо уезжают за границу.

Выводы по второй главе

Вышеизложенное теоретическое исследование позволило сделать следующие выводы.

- Зарождение европейской модели образования и ее оформление в традиции университетского образования было связано с периодом расцвета науки в Европе.

- Вторым важным фактором является рождение книгопечатания и появление первых печатных изданий античных классиков и других значимых текстов. происходившем на период XIV-XV вв.

- Встреча византийской и западноевропейской научных традиций позволила объединить интеллектуальные силы двух мировых культурных центров и определила дальнейших ход развития как научного знания, так и педагогической традиции.

- Филологическое и историческое знание остаются неразделенными, при изучении литературных текстов требуется исторический комментарий, так же как и при изучении истории в качестве фактологического или иллюстративного материала привлекаются литературные произведения;

- филологическое образование базируется на изучении не только классических литературных и исторических сочинений, но и на изучении классических языков, без знания которых не мыслится филологическое знание;

- научная и преподавательская деятельность в западноевропейской образовательной модели являются неразрывными, что отразилось в сложившейся в период XV – XVI традиции университетского преподавания.

- В 1802 г. была проведена министерская реформа, благодаря которой появляется учреждение восьми министерств. Среди них наиболее значимым являлось Министерство народного просвещения, ставившее своей задачей «воспитание юношества и распространение знаний».

- Обучение в университетах в начале XIX столетия основывалось на западноевропейской образовательной модели, сложившейся в Новое время и разделялось на два этапа: сначала слушатели получали общеобразовательный курс дисциплин (латинский язык, философия, история, основы права и др.) , затем – специализированный, определяемый каждым конкретным факультетом.

- В связи с тем, что учебников по многим предметам еще не существовало, и они были, как правило, переводными, чтение лекционных курсов было основным видом учебных занятий. В силу того, что лекция брала на себя

роль основного источника учебной информации, она как правило зачитывалась, кроме того, сам лектор заранее заучивал лекцию наизусть, многократно репетируя процесс чтения. Это касалось и такой основополагающей учебной дисциплины, как история. Университетский курс истории состоял из нескольких частей: Древняя история, Средняя история, Новая (современная) история. Каждая часть разделялась на всеобщую историю, церковную историю и русскую историю. Все три части читал один и тот же преподаватель.

- В общественном сознании сложился образ профессора как ученого-идеалиста, всецело погруженного в свой предмет и благодаря этому способный к более глубокому пониманию прошлого и современности.

- В русском обществе первой половины XIX в. сложилось два направления общественной мысли – славянофильство и западничество. Представители западничества были ориентированы на западноевропейскую модель культуры, представители славянофильства утверждали необходимость возвращения к самобытным истокам русской культуры.

- Грановский стремился доказать, что Россию и западноевропейские страны объединяет очень многое, и в первую очередь – единый путь исторического развития, общие закономерности этого пути.

- Его сподвижники, К.Д. Кавелин и С.М. Соловьев, основывались на философии Гегеля и большое значение придавали общему культурному прогрессу мировой истории, исследуя вопросы роли государственной власти в этом процессе.

- В 1836-1842 году происходит разделение российских интеллектуальных сил на славянофилов и западников. По мере развития двух данных течений, сложились устойчивые сообщества, с присущим им групповым самосознанием, идеологической программой, внутренним укладом, принципами самопрезентации и другими устойчивыми чертами, - все это вместе породило определенную модель идеологического противостояния, которая оказывает влияние на русское общество до наших дней.

- Одним из главных мест, где проводились споры представителей двух движений являлись салоны, а также одним из способов транслирования западных и славянофильских идей стали университетские лекции. Самым значимым явлением в этой сфере явились лекции Т.Н. Грановского, посвященные истории Средних веков и прочитанные им в 1843-1844 г.

- Т.Н. Грановский, так же как и С.П. Шевырев, выступали от лица своих единомышленников, ощущая себя представителями, обязанными свидетельствовать о том, во что искренне верили и готовы были подтвердить перед лицом угроз и опасностей. Западный круг был более неоднородным. Большинство западно ориентированных общественных деятелей проживало в Петербурге. Это было более «разночинное» общество, нежели славянофилы, их объединяла не столько сословное происхождение и социальное положение, сколько единство мировоззренческих установок, дружеские связи, стиль жизни. Славянофилы, наоборот, тяготели к Москве, чтит происхождение, сословную принадлежность, родственные связи, ощущали большее культурное родство.

- Лидером славянофильской группы был А.С. Хомяков, а также наиболее значимыми фигурами являлись И. В. Киреевский, М.Погодин, П.С. Шевырев. К младшему поколению относят К. Аксакова и Ю. Самарина. Помимо ключевых фигур славянофильства, к ним примыкали разной степени близости сторонники, в частности, Иван и Сергей Аксаковы, А.Кошелев, Н.Языков, фольклористы А.Гильфердинг, Петр Киреевский, брат Ивана Киреевского, В.Григорович и другие.

- К западникам следует отнести в первую очередь П.Я. Чаадаева, А.И. Герцена, Н. Огарева, Т.Н. Грановского, В.Г. Белинского, К.Кавелина и В.Боткина. К ним также примыкали сторонники, в той или иной мере пропагандировавшие западные идеи, в частности, известный правовед П.Редкин, историк П. Кудрявцев, литературные критики А. Галахов и Г. Головачев, а также Д.Григорович, И. Панаев и др.

- Главной идеей западников была идея единства мировой, пр.вс., европейской истории, невозможность иного пути, кроме пути исторического

прогресса, на котором России необходимо следовать за передовыми европейскими странами.

- Славянофилы, в свою очередь, противопоставили западноевропейскому рационализму идеал единства интеллектуально-психологических способностей человека, т.е. единства разума, веры и волевого начала, получившего у них название «живознание».

- 1840-х- 1850-е гг. – это время оформления революционно-демократической идеологии, охватившей сознание большей части общества. При этом очень важно, что либеральное течение и революционное еще до конца не были разделены, и все ветви либерально-демократических течений были в оппозиции славянофильству.

- Характерной особенностью 1820-х-1840- х гг. XIX в. был синкретизм различных подходов к историческому исследованию, единство теоретического и художественно-эстетического мышления. Во многом под влиянием Н.М.Карамзина, совмещавшего функции историка и поэта в своих исторических сочинениях, в конце 1820- х – начале 30-х гг. сохраняется идеал мыслителя, наделенного в равной степени художественной интуицией и интеллектуальным потенциалом.

- Рассматривая лекции Грановского, можно обнаружить стремление автора к четкому структурированию материала, каждый ход мысли глубоко обдуман, лекции отличает стройная композиция.

Заключение

В ходе исследования прагмалингвистических аспектов речевого поведения университетского педагога нами были поставлены и решены все задачи.

Мы рассмотрели историю становления таких понятий, как «дискурс», «прагмалингвистика», и определили, что:

- К междисциплинарным понятиям дискурса относятся такие, как «коммуникативная ситуация», «коммуникативный акт», «коммуникативное намерение», «коммуникативная неудача» и др. понятия, сложившиеся в теории коммуникации и активно употребляющиеся и за ее пределами;

- Понятие дискурса возникает первоначально в рамках западноевропейского структурализма в 50-е гг. XX в., в сфере пересечения таких дисциплин, как грамматика, теория текста, теория речевых актов, формальная логика и др. Дискурс стал исследоваться в аспекте диалога, соотносительности двух высказываний относительно друг друга, правил передачи роли говорящего от субъекта к субъекту, а также как процесс выбора языковых средств среди множества вариантов. Начиная с 70-х гг., изучение дискурса становится междисциплинарным, включающим данные психологии, антропологии, когнитивистики, теории речевых актов, риторики и др. дисциплин.

Мы выявили, что в прагмалингвистике в связи с субъектом речи изучаются:

- 1) явные и скрытые цели высказывания («иллокутивные силы», по Остину), например сообщение некоторой информации или мнения, вопрос, приказ, просьба, совет, обещание, извинение, приветствие, жалоба и т. п.;

- 2) речевая тактика и типы речевого поведения;

- 3) правила разговора, подчинённые так называемому принципу сотрудничества, рекомендуящему строить речевое общение в соответствии с принятой целью и направлением разговора, например адекватно нормировать сообщаемую информацию (максима количества), сообщать только истинную информацию и обоснованные оценки (максима качества), делать сообщение релевантным относительно темы разговора (максима отношения), делать речь ясной, недвусмысленной и последовательной (максимы манеры речи); эти правила, сформулированные Грайсом, получили название конверсационных максим или максим ведения разговора;

- 4) установка говорящего, или прагматическое значение высказывания: косвенные смыслы высказывания, намёки, иносказание, обиняки и т. п.;

5) референция говорящего, т. е. отнесение языковых выражений к предметам действительности, вытекающее из намерения говорящего;

б) прагматические пресуппозиции: оценка говорящим общего фонда знаний, конкретной информированности, интересов, мнений и взглядов, психологического состояния, особенностей характера и способности понимания адресата;

7) отношение говорящего к тому, что он сообщает:

а) оценка содержания высказывания (его истинность или ложность, ирония, многозначительность, несерьёзность и пр.),

б) введение в фокус интереса одного из тех лиц, о которых говорящий ведёт речь, или эмпатия (термин С. Куно),

в) организация высказывания в соответствии с тем, чему в сообщении придаётся наибольшее значение.

Мы проанализировали корпус текстов Т.Н. Грановского в аспекте прагмалингвистики и выяснили, что лекции по истории древности и средневековья явились для Грановского средством выражения своего отношения к настоящему, к тому, что происходило в России. Изображая события европейского прошлого, воскрешая образы прошлых эпох, Грановский подспудно проводил аналогии с реалиями современной ему России. Эти аналогии были очевидны и тем самым вызывали ещё более трепетный отклик в сердцах тех, кто слушал его лекции. В этом Грановский видел практическую пользу исторической науки: в её способности демонстрировать аналогии между прошлым и настоящим, выносить уроки из событий прошлого и стремиться изменить благодаря этим урокам настоящее. Так, высказать свое отношение к положению крестьян в России Грановский мог, характеризуя феодальный строй средневековой Европы. Слушатели прекрасно угадывали интенцию автора, говорившего о том, что «разница между вилланами и рабами не было. И те, и другие были его подданные, он их судил своим дворянским правом... Жаловаться было негде, управы было неоткуда ждать. Одним словом, единственным пределом власти владельца был его произвол». Таким образом, намеки на существующее положение дел в России

являются своего рода вторым планом содержания лекций Грановского, чем во многом и определялось его мощное влияние на слушателей.

Мы выяснили, что особенностями педагогического дискурса XIX в. являются:

- Обучение в университетах в начале XIX столетия основывалось на западноевропейской образовательной модели, сложившейся в Новое время и разделялось на два этапа: сначала слушатели получали общеобразовательный курс дисциплин (латинский язык, философия, история, основы права и др.) , затем – специализированный, определяемый каждым конкретным факультетом.

- Ведущей формой обучения, как в Европе, так и в России, усвоившей европейскую модель, являлась профессорская лекция. В связи с тем, что учебников по многим предметам еще не существовало, и они были, как правило, переводными, чтение лекционных курсов было основным видом учебных занятий.

- В силу того, что лекция брала на себя роль основного источника учебной информации, она как правило зачитывалась, кроме того, сам лектор заранее заучивал лекцию наизусть, многократно репетируя процесс чтения. Это касалось и такой основополагающей учебной дисциплины, как история. Университетский курс истории состоял из нескольких частей: Древняя история, Средняя история, Новая(современная) история. Каждая часть разделялась на всеобщую историю, церковную историю и русскую историю. Все три части читал один и тот же преподаватель.

- Каждый профессор являлся не узким специалистом, а профессионалом, охватывающим в своих теоретических построениях всю историю человечества и все области исторического знания на уровне современной ему науки. Так сложилась отечественная традиция университетского преподавания истории, где профессор истории – профессионал-энциклопедист, способный к концептуальным обобщениям, умеющий проводить параллели между самыми различными по времени, месту и характеру культурно-историческими явлениями.

- Важную роль играла и манера чтения лекций, в которой сочетались научная глубина и основательность и артистическим мастерством исполнения. Именно поэтому лекции по истории в России приобрели мощный общественный резонанс, становились событием в жизни общества.

- Образ университетского профессора, однако, несколько отличен от образа ученого как такового, поскольку от профессора ожидали сочетания глубоких научных знаний, знания методики преподавания и актерского мастерства.

Список использованных источников:

1. Аврус А.И. История российских университетов: Очерки. -- М., 2001. 192 с.

2. Акульшин П.В. Граф С.С. Уваров и его роль в жизни российского общества. // Педагогика. 1993. № 4. С. 92 - 97.
3. Алексеева Л.Д. Московский университет и становление преподавания этнографии в дореволюционной России. // Вестник Московского университета. История. 1983, №6. С. 54-62.
4. Алпатов М.А. Русская историческая мысль и Западная Европа (XVIII - первая половина XIX века). - М: Наука, 1985. 270 с.
5. Андреев А.Ю. О начале университетского образования в Санкт-Петербурге. // Отечественная история. 1998. № 5.
6. Анохина, С.А. Использование материалов корпуса при изучении лексических категорий / С.А. Анохина // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. - М.: Тэис, 2007. - С. 34 - 51.
7. Антонов К.М. Славянофилы и И.В. Киреевский: становление исследовательских тенденций. // Вестник ПСТГУ, 2006. - № 16. - С. 55-92.
8. Аристова Н. Состояние образования в России в царствование Александра I. - Киев, 1879. 44 с.
9. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. — 3-е изд., стер. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 383 с. — (Лингвистическое наследие XX века);
10. Асиновская С.А. Из истории передовых идей в русской медиевистике (Т.Н. Грановский). - М., 1959. 165 с.
11. Афонюшкина А.В. Проблемы становления науки «история нового времени» в университетах России во второй четверти XIX века: Дисс.канд. ист. наук-Воронеж, 1993.
12. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику / А.Н. Баранов. - М., 2001. - 137 с.
13. Брачев В.С. Наша университетская школа русских историков и ее судьба. - СПб., 2001. 243 с.
14. Бузескул В.П. Всеобщая история и ее представители в России в XIX - XX в. Ч. 1.-Л.,1929.218с.

15. Бузескул В.П. Всеобщая история и ее представители в России в XIX - XX в. Ч.2.- Л., 1931. 223 с.
16. Бутягин А.С., Салтанов Ю.А. Университетское образование в СССР. - М., 1957.
17. Валк С.Н. Историческая наука в Ленинградском университете за сто двадцать пять лет. //Труды юбилейной научной сессии ЛГУ. Секция исторических наук. Л., 1948. С. 3 - 79.
18. Вестник Европы 1867-1884, 1887-1901.
19. Виноградов П.Г. Учебное дело в наших университетах. //Вестник Европы. 1901. №7.
20. Владиславлев М.И. В ответ на записку Георгиевского о нынешнем устройстве наших историко-филологических факультетов. - СПб., б/д.
21. Володин А.Г. Проблема «Западничества». Как она видится нам сегодня?// Свободная мысль, 2002. - № 7. - С. 19-31.
22. Г.И. Кустова, О.Н. Ляшевская // Национальный корпус русского языка: 2003 - 2005. Результаты и перспективы. - М., 2005. - С. 220 - 238.
23. Гаджиев К.С. Политология: Учебник для ВУЗов. - М.: Логос, 2007. - 437 с.
24. Георгиевский А.И. О нынешнем устройстве наших историко-филологических факультетов. Записка 12 февраля 1889 г. - СПб., 1889.
25. Герье В.И. Наука и государство. //Вестник Европы. 1876. № 10
26. Грановский Т. Н. Лекции по истории Средневековья. - М.: Наука, 1987 – С 1 – 345 с.
27. Добрушина, Н.Р. Как использовать Национальный корпус русского языка в образовании? / Н.Р. Добрушина // Национальный корпус русского языка: 2003 - 2005. Результаты и перспективы. - М., 2005. - С. 301 - 329.
28. Добрушина, Н.Р., Левинзон, А.И. Информационные технологии в гуманитарном образовании: Национальный корпус русского языка / Н.Р. Добрушина, А.И. Левинзон // Вопросы образования. - 2006. - № 4. - С. 11 - 30.

29. Дружинин Н.М. Избранные труды. Воспоминания, мысли, опыт историка. М., 1990.
30. Журнал министерства народного просвещения 1834 -- 1910.
31. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика: учебно-метод. пособие / В.П. Захаров. - СПб., 2005. - 48 с.
32. Ирхин Ю.В., Зотов В.Д., Зотова Л.В. Политология: Учебник М.: Юристъ, 2002. - 511 с.
33. Кавелин К.Д. Замечания на проект общего устава императорских российских университетов. Собрание сочинений. Т. 3. - СПб., 1999. С. 227 -- 240.
34. Кара-Мурза А.А., Вейдле В.В. // Кара-Мурза А.А. Интеллектуальные портреты: Очерки о русских политических мыслителях XIX-XX вв. М.: ИФ РАН, 2006. - С. 107-119.
35. Кареев Н.И. Выбор факультета и прохождение университетского курса. - СПб., 1897. - 167 с.
36. Кареев Н.И. Идеалы общего образования. - СПб., 1909.
37. Клоссовский А. Материалы к вопросу о постановке университетского дела в России. - Одесса, 1903. 90 с.
38. Козырев Г.И. Политология. - М.: Инфра-М, 2009. - 392 с.
39. Кольцов Н. К университетскому вопросу. - М., 1909. 98 с.
40. Кольцова, Л.М., Грачева, Ж.В. Ресурсы Национального корпуса русского языка как
41. Кустова, Г.И., Ляшевская, О.Н. Семантическая разметка лексики в Национальном корпусе русского языка: принципы, проблемы, перспективы /
42. Лаппо И.И. Современное состояние науки русской истории и задача ее университетского преподавания. -- Юрьев, 1906.
43. Ленинградский университет в воспоминаниях современников, /под ред. В.В. Мавродина. Т. 2 (1895-1917). - МГУ, 1982. 227 с.
44. Ленинградский университет в воспоминаниях современников. / под ред. В.В. Мавродина. Т. 1 (1819-1895). - Л: ЛГУ, 1963. 319 с.

45. Ляшевская, О.Н., Плуноян, В.А. О морфологическом стандарте Национального корпуса русского языка / О.Н. Ляшевская, В.А. Плуноян // Национальный корпус русского языка: 2003 - 2005. Результаты и перспективы. - М., 2005. - С. 187 - 206.
46. Малинова О.Ю. «Долгий» дискурс о национальной самобытности и оппозиция западничества и антизападничества в постсоветской России» // Русский национализм: Социальный и культурный контекст / Сост. М. Ларюэль. - М.: Новое литературное обозрение, 2008. - С. 235-256.
47. Малинова О.Ю. Западничество и антизападничество в России: Поиски национальной идентичности в контексте догоняющей модернизации (XIX - XXI вв.) // Пути России: Преемственность и прерывистость общественного развития. - М.: МВСШЭН, 2007. - С. 298-306.
48. Малинова О.Ю. Образы «Запада» и модели русской идентичности в дискуссиях середины XIX в. // Космополис, 2006. - № 2 (12). - С.38-59.
49. Мельвиль А.Ю., Алексеева Т.А., Боришполец К.П. Политология: Учебник для ВУЗов. - М.: Велби, 2007. - 471 с.
50. Московский университет в воспоминаниях современников (1755 - 1917). Сост. Ю. Емельянова. - М., 1989. 734 с.
51. Московский университет в воспоминаниях современников. /Под ред. П.А. Зайончковского, А.Н. Соколова. -- М., 1956. 487 с.
52. Никитин П. Возражение на записку Георгиевского о нынешнем устройстве наших историко-филологических факультетов. - СПб., 1888.
53. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80.000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - 4 изд. - М., 1997. - 944 с.
54. Периодическая печать
55. Петров Н.П. Об историческом значении классического образования. - Харьков, 1869. 32 с.
56. Пирогов Н.И. Университетский вопрос. - СПб., 1863. - 85 с.

57. Писарев Д.И. Наша университетская историческая наука. //Соч. в 4 т. - М., 1955. Т. 2.
58. Плунгян, В.А. Зачем мы делаем Национальный корпус русского языка? / В.А. Плунгян // Отечественные записки. - 2005. - № 2. - С. 12 - 32.
59. Политология: Учебное пособие для вузов под ред. Решетникова С.В. - М.: ТетраСистемс, 2008. - 381 с.
60. Помяловский И.В. В ответ на записку Георгиевского о нынешнем устройстве наших историко-филологических факультетов. - СПб., 1899.
61. Савчук, С.О. Метатекстовая разметка в Национальном корпусе русского языка: базовые принципы и основные функции / С.О. Савчук // Национальный корпус русского языка: 2003 - 2005. Результаты и перспективы. - М., 2005. - С. 97 - 156.
62. Смирнов Г.Н., Петренко Е.Л., Сироткин В.Г., Бурсов А.В. Политология. - М.: Проспект, 2008. - 336 с.
63. Соловьев И.М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Вып. 1. Университеты до эпохи 60-х г.г. XIX века. - СПб., 1914. 206 с.
64. Тинт Ю.С. Политология: Учебное пособие для ВУЗов. - М.: РИОР, 2008. - 405 с.
65. Ушков А.М. Сравнительная политология: Запад - Россия - Восток. // Авторские программы учебных курсов по политологии. / Под общ. ред. проф. Ирхина Ю.В. - М.: МАКС Пресс, 2007. - С. 85-109.
66. Южаков С.Н. Вопросы просвещения. Публицистические опыты. СПб., 1897 283 с.
67. Янов А.Л. Славянофилы и внешняя политика России в XIX веке // Полис-М, 2001. - №6.- С. 158-171.