

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра русского языка, литературы и речевой коммуникации

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой РЯЛиРК
_____/И.В. Евсева /
« ____ » _____ 2016 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ А.П. ЧЕХОВА)**

45.04.01 Филология

45.04.01.01 Русский язык

Магистрант	_____	А.Е. Мануилова
Научный руководитель	_____	к. филол. н., доц. Л.З. Подберезкина
Нормоконтролер	_____	А.С. Белозор

Красноярск 2016

АННОТАЦИЯ

Тема магистерской диссертации – «Речевой портрет учителя (на материале прозы А.П. Чехова)».

Ключевые слова: речевой портрет, профессиональный речевой портрет, учитель, художественный дискурс, А.П. Чехов, параметры модели описания речевого портрета литературного персонажа.

Цель: на основе анализа дискурса литературного героя описать речевой портрет учителя в прозе А.П.Чехова.

Задачи: 1) проанализировать подходы к определению речевого портрета в отечественной лингвистике и описать методику его исследования на материале художественного текста; 2) выявить параметры описания речевого портрета учителя, обусловленные спецификой педагогического дискурса; 3) описать особенности образа учителя в прозе А.П.Чехова на основе сформированной модели профессионального речевого портрета литературного персонажа.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов исследования в преподавании вузовского курса лингвокультурологии, педагогической риторики, что может способствовать повышению эффективности подготовки будущих преподавателей. Результаты проведенного анализа могут послужить базой для описания речевого портрета учителя на материале классической и современной литературы, а также других литературных персонажей.

Основные выводы и результаты исследования

1. Речевой портрет является одним из элементов литературно-художественного портрета, в котором речь персонажа выступает маркером его происхождения, социальной и профессиональной принадлежности.

2. В описании речевого портрета на материале художественного текста необходимо разграничивать речь персонажа и автора, опираясь на контекст эпохи, представленной в произведении, а также на особенности языковой личности автора.

3. Выявлены модели речевого портрета: в первой главе – полная модель речевого портрета литературного персонажа; во второй главе – модель профессионального речевого портрета учителя.

4. В третьей главе на основе созданной методики был описан профессиональный речевой портрет учителя в прозе А.П. Чехова. Было выявлено, что ключевым параметром описания является стиль педагогического общения, выбор которого в произведениях А.П. Чехова обусловлен типом речевой культуры и манерой общения учителя.

5. Коллективный профессиональный речевой портрет учителя в прозе А.П. Чехова характеризуется реализацией преимущественно авторитарного стиля педагогического общения (Зиберов «Репетитор», Пивомедов и Галкин «Экзамен на чин», Беликов «Человек в футляре»); разговорным типом речевой культуры (Пивомедов и Галкин «Экзамен на чин», Ахинеев «Клевета», Зиберов «Репетитор», Шампунь «На чужбине», Дырявин и Жевузем «В пансионе», Пустяков «Орден», Беликов «Человек в футляре», Анкет «Дорогие уроки»); полистилевой речевой манерой (Зиберов «Репетитор», Пивомедов и Галкин «Экзамен на чин», Беликов «Человек в футляре»); преобладанием жанров упрека, замечания, требования и т.д. (Зиберов «Репетитор», Галкин «Экзамен на чин»); использованием стратегии «отдаленности» («Репетитор», «Экзамен на чин», «Дорогие уроки») с помощью эмоционально воздействующей (отталкивающей), регулирующей и противопоставляющей тактик.

Перспективой дальнейшего исследования может стать описание профессионального речевого портрета учителя на материале современной художественной прозы и выявление динамики изменения реализации параметров модели.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	16
1.1. Специфика описания речевого портрета литературного персонажа.....	16
1.2. Методологические аспекты описания коллективного профессионального речевого портрета в текстах художественной литературы.....	20
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	35
ГЛАВА 2. РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	36
2.1. Речевое поведение.....	36
2.2. Речевые жанры.....	46
2.3. Речевые стратегии и тактики.....	49
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	53
ГЛАВА 3. РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А.П.ЧЕХОВА.....	54
3.1. Художественные особенности образа учителя в творчестве А.П.Чехова.....	54
3.2. Особенности речевого поведения учителя.....	58
3.3. Педагогические речевые жанры.....	69
3.4. Речевые стратегии и тактики в учебном дискурсе.....	75
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	87

ВВЕДЕНИЕ

Антропоцентрическая парадигма науки и рост исследовательских работ, посвященные описанию личности в языке, привели к образованию новых научных дисциплин. В отечественной лингвистике в конце XX – начале XXI в. на пересечении социолингвистики и лингвокультурологии, когнитивной и коммуникативной лингвистики, лингвистики текста и психолингвистики формируется особое научное направление – лингвоперсонология, «исследующее состояние языка (индивидуации) как частночеловеческой языковой личности (идиолектной личности), так и многочеловеческой (полилектной) языковой личности – народа» [Нерознак, 1996: 113].

Идея создания речевого портрета была впервые выдвинута М.В. Пановым в середине 60-х гг. XX в. В монографии «История русского литературного произношения XVIII-XX вв.» автор приводит подробные описания фонетических портретов известных деятелей науки, политики и культуры: С.Н. Марина, В.Н. Яхонтова, А.А. Реформатского, М.А. Реформатской, А.А. Вознесенского, О.О. Садовской и др. При создании портрета исследователь обращает внимание не только на время, в которое жил человек, и на особенности орфоэпических норм того периода, но и на его социальное происхождение, профессию, возраст, место жительства, круг друзей и т.д. М.В. Панов отмечает, что подобные портреты служат иллюстрациями к основной информации раздела. Однако главное их назначение заключается в том, что именно они «возвращают читателя от фонетических абстракций к человеку» [Панов, 2002: 14].

Ю.Н. Караулов рассматривает речевой портрет как «представление в речи многокомпонентного и многослойного набора языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [Караулов, 2006: 32]. Подобную точку зрения поддерживают в своих работах многие лингвисты: Т.П. Тарасенко определяет понятие

«речевой портрет» как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определенного социума в отдельно взятый период существования» [Тарасенко, 2007: 8]; М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова характеризуют его как «функциональную модель языковой личности» [Китайгородская, Розанова, 1995: 10] и др.

По мнению Г.Г. Матвеевой, с помощью описания речевого портрета возможно зафиксировать речевое поведение личности, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения» [Матвеева, 1993: 87], поэтому речевой портрет – это еще и «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [Там же: 14].

Данное исследование посвящено описанию модели речевого портрета учителя в прозе А.П. Чехова, что побуждает обратиться к рассмотрению соотношения с *«речевым портретом»* таких понятий как *«языковая личность»*, *«литературно-художественный портрет»*, *«лингвокультурный типаж»*, *«коммуникативный портрет»*, *«речевая характеристика»*.

Речевой портрет представляет собой реализацию *языковой личности* в речи (Ю.Н. Караулов, Т.П. Тарасенко, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанова и др.). С.В. Мамаева продолжает видеть тесную взаимосвязь данных понятий и предлагает разграничивать их на основе соотношения языка и речи [Мамаева, 2007: 7–8]. Автор утверждает, что «отношения между языком и речью складываются таким образом, что в систему языка включаются только наиболее устойчивые и неслучайные компоненты речи», и поэтому для наиболее полного и точного «описания языковой личности требуется, в первую очередь, реконструкция и анализ ее речевого портрета» [Там же].

Другое близкое понятие – *«литературно-художественный портрет»*, который возникает на основе совокупности всех лингвостилистических средств, относящихся к персонажу, и к которому относятся как описание «внешнего» и «внутреннего» состояния героя, так и показ его действий,

взаимоотношений с другими персонажами, манера говорить и думать [Домашнев, 1989: 86]. Исследователь отмечает, что между понятиями «речевой портрет» и «литературно-художественный портрет» нельзя поставить знак равенства, т.к. первый является лишь частью общего литературного портрета персонажа.

Понятие «*лингвокультурный типаж*» в современной лингвистике определяется как «обобщенный образ личностей, чье поведение и чьи ценностные ориентации существенным образом влияют на лингвокультуру в целом и являются показателями этнического и социального своеобразия общества» [Дмитриева, Карасик, 2005: 9]. В работе «Лингвокультурный типаж: к определению понятия» авторы, определяя речевой портрет как систематическое описание коммуникативного поведения, утверждают, что лингвокультурный типаж более широкое понятие. По мнению О.А. Дмитриевой и В.И. Карасика, речевой портрет не является частью лингвокультурного типажа, он вполне автономен и может «укладываться» в модель типажа «подобно матрешке» [Мурзинова, 2009; Чеботарева, 2015 и др.]. Указывая на то, что объектом описания речевого портрета может являться как отдельный индивид, так и группа лиц, Е.А. Ярмахова уравнивает понятия «коллективный речевой портрет» и «типаж», т.к. «в последнем случае мы вправе говорить о портретировании представителя определенного класса, т.е. типажа» [Ярмахова, 2005: 44].

Другое смежное понятие – «*коммуникативный портрет*». В понимании О.С. Иссерс коммуникативный портрет, в отличие от речевого, предполагает в большей степени анализ индивидуальных характеристик речевого поведения [Иссерс, 2000: 65]. В ряде публикаций «коммуникативный портрет» и «речевой портрет» используются как идентичные понятия, см., напр.: [Балыкина, Нетесина 2012].

Е.В. Розен в работе «Языковые средства создания речевой характеристики литературных персонажей», посвященной функционированию форм репродукции чужой речи при создании

литературного образа, отождествляет термины «*речевая характеристика*» и «*речевой портрет*»: «использование автором речи персонажа для создания образа и характеров героев является особым стилистическим приемом, который принято называть речевой характеристикой или речевым портретом» [Розен, 1960: 5]. И.И. Краус, рассматривая связь данных понятий, отдает предпочтение речевому портрету, так как он «более точно раскрывает суть исследуемой проблемы в лингвистическом аспекте». Поэтому он предлагает использовать термин *речевая характеристика* в рамках литературоведческого подхода, а термин *речевой портрет* – для лингвистического [Краус, 1957: 2–3]. Это утверждение находит свою реализацию в современной лингвоперсонологии.

Высказывание Ю.Н. Караулова о допустимости подхода к литературному персонажу в рамках лингвоперсонологии как к модели языковой личности открыло новые перспективы в исследовании художественного текста в антропоцентрической парадигме и привело к построению различных вариантов «художественной модели человека» см., напр.: [Рыжова, 1991; Белоусова, 2007; Честнова, 2009; Сомова, 2014; Хотянова, 2015 и др.], чему посвящена первая глава «Теоретико–методологические основы исследования речевого портрета на материале художественной литературы».

В современной лингвоперсонологии в зависимости от характеристик человека, на которых базируется речевой портрет, существует три основных направления: *описание возрастного* [Стаценко, 2008; Михайлюк, 2013 и др.], *национального* [Седых, 2011; Терентьева, 2012 и др.] и *профессионального речевого портрета* [Романова, 2009; Кишина, Пыхтина, 2010; Сергеева, 2013; Кузнецова, 2013 и др.].

Поскольку в магистерской диссертации описывается речевой портрет учителя как представителя определенной профессии, особую методологическую ценность для анализа приобретает последнее направление.

По мнению О.В. Сергеевой, языковая личность педагога характеризуется по четырем основным пунктам: статусное соотношение, характер личностного «голоса», вид персонологического (дискурсивного) пространства и наличие-отсутствие прагматического осложнения [Сергеева, 2013]. По первому признаку (статусное соотношение) выделяются два основных вида взаимодействия: «статусно уподобленные» (*педагог – педагог*) и «статусно дифференцированные» (*педагог – обучаемый, педагог – другие языковые личности*). Характер личностного «голоса» классифицируется на «голос» исходный и «голос» посреднический. В первом случае учитель выступает со своими собственными репликами, адресованными непосредственно собеседнику, при этом коммуникация между ними вполне самодостаточна. Посреднический «голос» реализуется в двух ипостасях: языковая личность преподавателя воспроизводит чей-либо иной «голос», цитирует кого-либо, вплетая цитату в свой дискурс, и формируя своеобразный гипертекст, или через непосредственного собеседника обращается не к нему, а к кому-либо третьему, обычно подчеркивая просьбу, требование передать информацию опосредованно [Там же]. Эта особенность, как отмечает автор работы, лежит в основе описания стиля педагогического общения и управления учебным процессом. Персонологическое (дискурсивное) пространство разграничивается О.В. Сергеевой на первичную сферу, к которой принадлежат исключительно записи непосредственной коммуникации конкретной языковой личности преподавателя школы, а также документированные эпизоды, приводимые по текстам воспоминаний и массовой коммуникации, и конструируемую сферу, т.е. воссоздаваемую, в основе которой находятся фрагменты коммуникации языковой личности учителя из художественных произведений.

Л.Н. Кузнецова рассматривает *профессиональную языковую личность* как «субъект речевой коммуникации той или иной социокультурной сферы, чей речемыслительный потенциал раскрывается в создаваемом профессиональном дискурсе». Автор анализирует специфику работы

элокутивно-экспрессивного механизма, который позволяет экспрессии художественного типа как черты языковой личности филолога проникать в научный текст; депозитивно-синтагматического, направленного на раскрытие интертекстуальной амплификации (частотное упоминание В.В. Виноградовым общекультурных прецедентных феноменов), и инвентивно-парадигматического, с помощью которого сопоставлялись первичные и вторичные тексты [Кузнецова, 2013]. Исследование лексико-грамматических языковых операций В.В. Виноградова дает четкое представление о филологическом метаязыке синтетического типа, созданным для нужд изучения языка и стиля художественной литературы. Поэтому лингвокогнитивный уровень языковой личности ученого-филолога связан с процедурным концептом «речемыслеиспытательный процесс научно-интерпретативного типа», выделенным на основе реализации *любопытн/о (-ый), интересн/о (-ый), характерн/о (-ый), симптоматичн/о (-ый)* и др. [Там же].

В качестве объекта описания профессионального речевого портрета может рассматриваться речь *конкретного человека* [Куроедова, 2001; Земская, 2008 и др.] и *группы* [Винокур, 1989; Крысин, 2001 и др.].

В работе М.А. Куроедовой «Речевой портрет публициста: на примере очерков В.М. Пескова» речевой портрет понимается как «совокупность характеристик текста, в которых находит отражение речевой потенциал автора текста: речевая разработка содержания, характер и степень выражения авторского «я», диалогизация текста как прием взаимодействия с речевым контекстом эпохи т.д.» [Куроедова, 2001: 4]. Объектом исследования был выбран В.М. Песков – известный журналист, более 40 лет проработавший в газете «Комсомольская правда», автор постоянной рубрики «Окно в природу». Описывая речевой портрет создателя публицистического текста, М.А. Куроедова преимущественно анализирует синтаксические средства выражения его личностного начала, указывая на их многообразие и показательность для очерковых заметок [Там же: 162-163]. Один из ее

выводов заключается в том, что в очерках В.М. Пескова на первое место выходит разговорный синтаксис, а именно усеченные конструкции, выполняющие функцию имитации живого диалога между автором и читателем.

В исследовании «Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета» Л.П. Крысин описывает *коллективный речевой портрет*. Автор отмечает, что, разумеется, речевые портреты по своему характеру индивидуальны, однако каждый из них «отражает особенности речи определенной общественной среды (представителем которой является «портретируемый»)» [Крысин, 2001: 90]. В современной лингвистике при описании речевого портрета существует два подхода: одни лингвисты утверждают, что необходимо подвергнуть изучению все уровни языка, другие – призывают фиксировать только «яркие диагностирующие пятна», потому что «многие языковые парадигмы, начиная от фонетической и кончая словообразовательной, оказываются вполне соответствующими общенормативным параметрам и поэтому интереса не представляют» [Николаева, 1991: 73]. Л.П. Крысин, вслед за Т.М. Николаевой, при характеристике речевого портрета интеллигенции как одного из социальных слоев анализирует именно «диагностирующие пятна» – социально маркированные способы выбора и употребления языковых средств. Подобным маркером в рамках фонетики становится, например, произношение некоторой частью современной интеллигенции [о] в неударной позиции в заимствованных словах: [во]кал, [со]нет, [бо]леро, а на уровне лексики интеллигенту свойственно употреблять в своей речи такие слова, как «волнительный», «волнительно», «отнюдь», «несомненно», «вне всяких сомнений», «весьма», «непрерменно» и др. [Крысин, 2001: 93–102]. Анализ других языковых уровней, по мнению Л.П. Крысина, не является целесообразным по причине того, что они совпадают с литературной нормой, поэтому не являются отличительной чертой речи исключительно интеллигенции. При характеристике речевого поведения интеллигента

лингвист отмечает обязательную полигlossность, которая обеспечивается механизмом кодовых переключений, возникающих у человека в процессе его социализации в культурной речевой среде. Так, как правило, человек из культурной языковой среды не использует в качестве апеллятива просторечные и жаргонные формы типа «*папаша*», «*мамаша*», «*браток*», «*земляк*», «*шеф*» и др. К речевому поведению интеллигента относится и использование в качестве прецедентных текстов имен литературных персонажей, рефлексия над словом, склонность к языковой игре [Там же: 105-106].

Для нашего исследования особую роль играют работы [Кабисова, Павлова, 2012], [Трещалина, 1998] и [Панова, 2004], которые будут рассмотрены в первой главе.

В магистерской диссертации описание фрагмента языковой личности А.П.Чехова будет базироваться на работах, где исследуются биографические данные писателя [Ермилов, 1944; Бердников, 1970], место автора в русской литературе [Бялый, 1981; Сухих, 1987], язык повествовательной прозы А.П.Чехова и стилистические особенности [Ермилов, 1944; Барлас, 1991], особенности сюжетов и героев чеховских рассказов [Берковский, 1965; Гурвич, 1970; Чудаков, 1971; Катаев, 1979] и др.

Актуальность диссертационной работы «Речевой портрет учителя (на материале прозы А.П.Чехова)» определяется недостаточной теоретической и практической разработанностью проблем, связанных с описанием речевого портрета на материале художественной литературы. Кроме того, языковые особенности, речевое поведение, соответствие речи учителя постулатом педагогической риторики на современном этапе подвергаются серьезным преобразованиям. Поэтому обращение к классической литературе позволяет нам выявить основные черты профессионального речевого портрета русского учителя.

Объектом исследования является дискурс литературного персонажа – учителя в прозе А.П.Чехова. Дискурс персонажа рассматривается нами как

совокупность его высказываний на всем пространстве художественных текстов.

Предметом анализа является модель речевого портрета учителя и ее реализация в рассказах А.П. Чехова.

Цель работы – на основе анализа дискурса литературного героя описать речевой портрет учителя в прозе А.П.Чехова.

Задачи исследования:

1. Проанализировать подходы к определению речевого портрета в отечественной лингвистике и описать методику его исследования на материале художественного текста.
2. Выявить параметры описания речевого портрета учителя, обусловленные спецификой педагогического дискурса.
3. Описать особенности образа учителя в прозе А.П.Чехова на основе сформированной модели профессионального речевого портрета литературного персонажа.

Теоретической базой исследования являются труды В.П. Нерознака, Е.В. Иванцовой по лингвоперсонологии; Ю.Н. Караулова, И.В. Трещалиной, О.В. Сергеевой, посвященные изучению языковой личности; работы Т.Г. Винокур, Л.П. Крысина, Т.П. Тарасенко, Г.Г. Матвеевой, содержащие описание подходов к определению речевого портрета; научные труды Э.Г. Ризель, А.С. Гафаровой, А.Е. Белоусовой, Т.Н. Колокольцевой, посвященные выявлению специфики речевого портрета на материале художественной литературы; исследования В.В. Виноградова, М.В. Антроповой, об особенностях языка художественного текста; монографии А.С. Роботовой, Н.Д. Десяевой, А.Н. Михальской, посвященные культуре речи педагога, а также работы И.Н. Сухих, Л.Г. Барласа, А.П. Чудакова, В.Б. Катаева по исследованию творчества А.П.Чехова.

Материалом исследования послужили 23 рассказа А.П.Чехова, в которых фигурирует образ учителя: «Папаша», «Клевета», «Орден», «Репетитор», «Несообразные мысли», «Идеальный экзамен (краткий ответ

на все длинные вопросы)», «Экзамен на чин», «В аптеке», «На чужбине», «Неудача», «Переполах», «В Париж!», «Дамы», «В пансионе», «Учитель», «Дорогие уроки», «Скучная история (Из записок старого человека)», «Из записной книжки старого педагога», «Учитель словесности», «На подводе», «Анна на шее», «Дом с мезонином» и «Человек в футляре».

В работе используются следующие методы: метод лингвистического описания; стилистический анализ текста, который применяется при описании характерных для личности способов и приемов употребления речевых единиц; методы контекстуального и дискурсивного анализа.

В магистерской диссертации представлено описание коллективного профессионального речевого портрета литературного персонажа, что позволяет восполнить лакуны в характеристике образа учителя и его идейного содержания в рассказах А.П. Чехова. Педагогические аспекты (педагогические стратегии и тактики, жанры учебного диалога, стили общения в обучении), нашедшие отражение в художественных образах учителей А.П. Чехова, не являлись ранее предметом лингвистических исследований, что обуславливает научную новизну данной работы.

Теоретическая значимость диссертационного исследования определяется тем, что в нем проведено сопоставление «речевого портрета» со смежными понятиями («языковая личность», «литературно-художественный портрет», «лингвокультурный типаж», «коммуникативный портрет», «речевая характеристика»), выявлена специфика профессионального речевого портрета учителя в художественном тексте и методика его описания.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов исследования в преподавании вузовского курса лингвокультурологии, педагогической риторики, что может способствовать повышению эффективности подготовки будущих преподавателей. Результаты проведенного анализа могут послужить базой для описания

речевого портрета учителя на материале классической и современной литературы, а также других литературных персонажей.

Апробация работы. Результаты исследования были представлены в докладах на четырех конференциях и отражены в четырех публикациях автора:

– доклад «Речевой жанр как инструмент создания образа учителя в творчестве А.П.Чехова» (Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодёжь и наука: перспект Свободный» (секция «Русский язык, речевая коммуникация и национальная лингвокультура»; Красноярск, СФУ, 14 – 24 апреля 2015) (Грамота «За особую практическую значимость исследования»);

– доклад «Стиль педагогического общения как проявление профессиональной компетентности учителя (на материале рассказа А.П. Чехова «Скучная история»)» (Международная научно-практическая конференция молодых исследователей, посвященная Году литературы в России «Язык, дискурс, (интер)культура в коммуникативном пространстве человека» (секция «Язык и личность»; Красноярск, СФУ, 29 – 30 апреля 2015г.) (Диплом II степени);

– доклад «Речевой жанр как инструмент создания образа учителя в творчестве А.П.Чехова» (XVII Международная научно-практическая конференция «Язык и культура» (секция «Филология») (Новосибирск, 22 мая 2015);

– доклад «Типы речевой культуры учителя (на материале произведений А.П. Чехова) (Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодёжь и наука: перспект Свободный» (секция «Проблемы культуры речи и экологии языка»; Красноярск, СФУ, 15 – 25 апреля 2016);

– статья «Речевой жанр как инструмент создания образа учителя в творчестве А.П.Чехова» // Язык и культура: сборник материалов XVII Международной

научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. С. 64–69;

– статья «Стиль педагогического общения как проявление профессиональной компетентности учителя (на материале рассказа А.П. Чехова «Скучная история»)» // Siberia Lingua. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2015. № 2. С. 42–51;

– статья «Средства создания образа учителя в рассказе А.П.Чехова «Человек в футляре»// Основные проблемы гуманитарных наук. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. - Волгоград, 2015. Выпуск №2. С. 59–61;

– статья «Педагогические речевые стратегии в речевом поведении учителя (на материале художественной прозы А.П.Чехова)» // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XXX студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. М.: «МЦНО». 2016. № 1 (29) / [Электронный ресурс] – Режим доступа – URL: [http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(29\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(29).pdf) (Диплом за лучшую научную работу, представленную на конференцию, по решению редакционной комиссии).

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка (160 источников).

В первой главе описываются теоретико-методологические основы исследования: речевой портрет как реализация языковой личности и специфика его описания при рассмотрении образа литературного персонажа, дается характеристика методик описания на материале художественной литературы. Во второй главе исследуются материалы педагогической риторики, на основе которых выявляются особенности речевого портрета преподавателя. В третьей главе дается общая характеристика образа учителя в творчестве А.П. Чехова, анализируются особенности коллективного профессионального речевого портрета учителя в рассказах прозаика.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1. Специфика описания речевого портрета литературного персонажа

В.В. Виноградов в работе «О художественной прозе», которая является программной для исследования языка художественной литературы, пишет: «язык всякого писателя, из каких бы элементов он ни слагался, - ориентируется всегда на понимание его в плане литературного «общего» языка. Этим фактом определяются два контекста литературного произведения, которые структурно объединены: контекст литературно-художественных форм речи и контекст социально-языковых систем...» [Виноградов, 1980: 68]. Таким образом, изучение любого литературного текста должно быть одновременно и социально-лингвистическим, и литературно-стилистическим.

Этот тезис получил свое развитие и в современной лингвистике текста, где стал употребляться многозначный термин «дискурс», понимаемый Ю.Н. Карауловым как «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [Караулов, 1989: 8]. При этом лингвист отмечает, что с точки зрения идеи реконструирования языковой личности в художественном тексте дискурс может иметь «отрывочный характер: реплики в диалогах и различных ситуациях, высказывания длиной в несколько предложений и т.п.» [Там же: 6]. Так, дискурсом, материалом для исследования, может быть не только целостный текст, но и отдельные высказывания, что важно при описании речевого портрета литературного персонажа. Кроме того, дискурс включает

еще и экстралингвистические данные, которые способствуют детальному раскрытию содержательного плана произведения.

А.А. Залевская указывает, что особенностью художественного дискурса при описании речевого портрета является не только его фрагментарность, но и «статичность системы», проявляющаяся в отсутствии речевой динамики [Залевская, 2000: 154–155]. Это находит свое отражение при характеристике особенностей языка, ведь не все языковые уровни могут быть описаны на материале художественного текста – преимущественно исследуются лексические и синтаксические уровни.

Внимание нужно уделить и своеобразию речи литературного персонажа.

Первые работы, рассматривающие речевой портрет литературного персонажа, относятся ко второй половине XX в. Э.Г. Ризель в монографии «Стилистика немецкого языка» понимает речевой портрет как «индивидуализированную и одновременно типизированную передачу речи конкретного персонажа литературного произведения, служащую для создания образа данного персонажа» [Ризель, Шендельс, 1975: 291]. Автор утверждает, что речь персонажа, с одной стороны, индивидуализирована, а с другой – типизирована. Среди характеристик конкретного речевого портрета Э.Г. Ризель выделяет на лексическом уровне любимые слова, поговорки, инвективы и т.п.; на грамматическом уровне – девиации в употреблении некоторых форм; на фонетическом уровне – картавость, пришепетывание; на просодическом уровне – растягивание слов, большие паузы между словами или, напротив, их отсутствие и др. В то же время речь персонажа типизирована, т.к. в ней на разных уровнях отражены черты, свойственные носителям того или иного социолекта (профессионализмы, жаргонизмы) или диалекта [Там же: 291–293].

Подобный подход представлен, например, в статье Н.С. Авиловой, где рассматривается пьеса Л.Н. Толстого «Плоды просвещения». Исследователь приходит к выводу, что речь каждого персонажа отражает принадлежность к

«мужикам» или господам» и вместе с тем оттеняет индивидуальные черты каждого из действующих лиц [Авилова, 2000].

А.Е. Белоусова утверждает, что в зависимости от количества обладающих своим голосом повествовательных инстанций (рассказчик, герой, режиссер – писатель) в результате прочтения каждого художественного произведения «складывается некое множество речевых портретов» [Белоусова, 2012: 21]. При анализе выделенного корпуса контекстов могут быть сконструированы не только портреты рассказчика и каждого из персонажей, но и составлены коллективные речевые портреты микросоциумов, представленных в произведении (опосредованный социальный речевой портрет) [Там же: 9]. В своей статье «Речевой портрет в романе Б. Леберта «Crazy» А.Е. Белоусова подтверждает данный тезис примером: описывая опосредованный социальный речевой портрет героев-ровесников в произведении, автор выявил характерные признаки данного портрета молодежи 1990-х гг. [Белоусова, 2007].

Таким образом, индивидуальный речевой портрет литературного персонажа может рассматриваться как составляющая профессионального, возрастного и национального коллективного портрета, ведь речь языковой личности художественного образа индивидуализирована и типизирована.

А.С. Гафарова в работе «Речевой портрет: социолингвистические характеристики» трактует категорию речевого портрета как характеристику индивида, живущего в определенное время и принадлежащего к выбранному социальному слою, и как особенность литературного героя посредством его манеры говорения. Здесь автор отмечает, что «речевой портрет, представляющий собой совокупность специфических фонетических, грамматических и лексических особенностей речи литературного героя – это двуединство социолектической и идиолектической характеристики персонажа. Помимо этого, А.С. Гафарова в своей работе подчеркивает, что речевой портрет персонажа художественного произведения не ограничивается его прямой речью, т.е. речью, передаваемой дословно в виде

самостоятельного предложения и соответственно выделяемой знаками препинания. Рассматриваемый портрет персонажей создается посредством прямой, косвенной и несобственно-прямой речи и их смешанными формами [Гафарова, 2006: 7].

Поэтому при описании речевого портрета литературного персонажа необходимо обратить внимание и на авторскую речь, с которой переплетается речь героя, и на внутренние монологи («в понятие речевого портрета включается, прежде всего, непосредственная речь литературных героев, воспроизведенная в прямых высказываниях, диалогах с другими действующими лицами, а также их внутренних монологах, размышлениях, через которые автор раскрывает личность персонажа») [Пьянова, 1997: 56].

М.М. Бахтин в своей работе указывал на то, что речь персонажей и авторская речь лежат в разных смысловых плоскостях: «Персонажи говорят как участники изображенной жизни (...), с частных позиций. (...) Автор – вне изображенного (и в известном смысле созданного им) мира...» [Бахтин, 1975: 34], поэтому важно разграничивать язык автора и язык литературного героя. Данный тезис подтверждается развитием в современной лингвоперсонологии направления описания речевого портрета автора на материале его произведений, см., напр.: [Рыжова, 1991; Фатеев, 2006; Двинина, 2011; Губарь, 2015 и др.].

В словесно-художественном творчестве речь персонажа выступает маркером его происхождения, социального статуса, отражает его характер, мысли, переживания, а также отношение к описываемым событиям, поэтому речевой портрет литературного героя является одним из ключевых параметров художественного образа. Специфика описания речевого портрета на материале художественного текста заключается в необходимости разграничения речи персонажа и писателя с учетом социально-исторического контекста эпохи и языковой личности автора.

1.2. Методологические аспекты описания коллективного профессионального речевого портрета в текстах художественной литературы

Прежде чем рассматривать методики описания речевого портрета литературного персонажа, обратимся к актуальным для магистерской диссертации исследованиям М. Кабисовой и М.А. Павловой «Речевой портрет состоявшегося и несостоявшегося учителя (по повести Д. Пеннака «Школьные страдания»», И.В. Трещалиной «Языковая личность персонажа в прозе А.П. Чехова» и М.Н. Пановой «Языковая личность государственного служащего: дискурсивная практика, типология, механизмы формирования».

В первом исследовании представлен фрагмент речевого портрета учителя на материале повести Д. Пеннаки «Школьные страдания» (2007). Выбор этой повести обусловлен спецификой профессиональной деятельности автора – успешный французский преподаватель осмысляет свой род деятельности, роль учителя в жизни учеников, отношения учителя и ученика, и говорит «о совместных страданиях двоечника, его родителей и его учителей, о взаимодействии этих школьных страданий» [Кабисова, Павлова, 2012: 54]. К особенностям речевого портрета Пеннака-учителя (произведение написано в форме эссе от первого лица) авторы относят, например, использование разного рода оценочных модальных слов и словосочетаний («*Неприменное условие для снятия «заклятия» с двоечника – ни в коем случае не оценивать его ответ, если этот ответ абсурден*», «*Разве учащийся, принимающий наречие сначала за глагол прошедшего времени, не лишен таких знаний? Несомненно*» и др.), языковую игру («*Надо было придумать особое время для обучения. Например, настоящее время воплотительного наклонения...*», «*Ну давай! Как там получается? Первое спряжение. Сначала? Я сначала, ты сначала, он сначала, она сначала?*»), жаргонизированность речи и осознание иносистемности этих элементов («*Одним словом, я балдел, как говорят сегодняшние счастливики*», «*Не*

рубил я, как выражается сегодняшняя молодежь. Не рубил, не въезжал») [Там же: 54–55] и др. В рассматриваемой работе кроме речи автора-повествователя, анализируется и сопоставляется речь «состоявшихся» учителей (Пьер, Али и другие коллеги Пеннака) и «несостоявшихся» – двоюродника Максимилиан и двоюродника, который временами просыпается в самом авторе рассказа. Вывод исследователей заключается в том, что речевому портрету «состоявшегося» учителя свойственны метафоричность, классические художественные прецедентные тексты, логичность и последовательность речи; главная особенность речевого поведения «несостоявшегося» учителя – явная агрессия (*«обвиняют всех вокруг в отсутствии знаний у их учеников; люди, которые вместо того, чтобы поверить в ученика и вселить в него веру, день ото дня говорят о том, что ученики – люди без будущего, из которых ничего никогда не получится...»*). Причину подобного поведения, как отмечает Д. Пеннака, является «страх и неуверенность учителя в своих силах, постоянный поиск оправданий вместо поиска решений» [Там же: 56]. Данная работа служит для нас одним из образцов описания речевого портрета учителя на материале художественной прозы.

И.В. Трещалина в исследовании «Языковая личность персонажа в прозе А.П.Чехова конца 80-х – начала 90-х годов (лексико-семантический аспект)» выделяет дескрипторы и ключевые слова в структуре идиотегауруса языковой личности персонажа рассказа А.П. Чехова «Скучная история» – профессора Николая Степановича: «Наука», «Семья», «Катя», «Болезнь», «Смерть». Филолог указывает на то, что соотношение данных концептов, их модификации в речи героя рассказа, демонстрируют особенности языковой личности на лексико-семантическом уровне и идею произведения. Так, если в начале рассказа в идиотегаурусе героя преобладает концепт «Наука» с лексемами «ученый», «диссертация», «ученики», «университет», «экзамен», «аудитория» и др., то позже он сменяется концептом «Болезнь» (лексемы: «недуг», «боль», «мучительный» и др.) и «Смерть» («последний вздох»,

«финал», «гроб», и др.), подтверждая несостоятельность идейных поисков главного героя [Трещалина, 1998: 139]. Помимо этого лингвист проводит параллель между языковой личностью персонажа и языковой личностью автора, и выявляет их соотношение в данном рассказе, что будет рассмотрено нами в практической главе магистерской диссертации. В результате проведенного сопоставления было выявлено, что авторская языковая личность проявляется преимущественно в процессе «означивания», когда из внутритекстовых сопоставлений лексических единиц рождаются новые, несуществующие для языковой личности героя смыслы [Там же: 150]. Подобное совмещение в пределах одной лексемы разнонаправленных смыслов (героя и автора) создает особый тип текстовой энантиосемии, «представляющий собой явление, смежное между полисемией и антонимией, т.к. энантиосемичные языковые единицы характеризуются наличием единого плана выражения, двух планов содержания и антонимического характера отношений между ними» [Там же]. Пример подобного явления из рассказа «Скучная история»: коннотации слова «*талант*» в дискурсе героя («*самостоятельность*», «*интерес*», «*свобода*») и понимание данного слова автором как «*внимательного отношения к внутренней жизни окружающих и к миру в целом*» [Катаев, 1979: 45–47]. И.Н. Сухих отмечает, что у А.П. Чехова есть свой, «не идеологический, а глубоко персоналистический и философский подход к оценке человека» [Сухих, 1987: 76], поэтому и возникает два плана содержания слова «*талант*»: первый – «*свобода*» и «*интерес*»; второй – «*проявление человечности*». Антонимический характер этих содержательных планов слова «*талант*» проявляется в образе Николая Степановича: он талантлив в науке, но бездарен в жизненных реалиях и в отношениях с близкими людьми [Трещалина, 1981: 85–86]. Подобное сопоставление свидетельствует о существовании в тексте помимо языковых личностей литературных героев голоса автора, и о важности его осознания для характеристики художественного образа и общей идейной направленности произведения.

В работе М.Н. Пановой «Языковая личность государственного служащего: дискурсивная практика, типология, механизмы формирования» на основе результатов эксперимента представлены различные классификации типов ошибок чиновников, выявленных в результате ортологического анализа их речевого поведения; описываются профессионализмы как «опознавательные знаки» административно-политического языка, а также предлагается типология языковых личностей госслужащих на основе культурно-речевых критериев в сопоставлении с анализом речевого портрета чиновника, созданного в русской художественной литературе [Панова, 2004]. Сопоставление способствует детальному описанию языкового сознания и профессиональной картины мира государственного служащего, что в свою очередь формирует лингвокогнитивный уровень в структуре его языковой личности. Например, М.Н. Панова описывает особенности речи «вечного титулярного советника» Акакия Акакиевича Башмачкина, героя повести Н.В. Гоголя «Шинель». Повторяющаяся фраза героя *«Оставьте меня, зачем вы меня обижаете»*, особенности голоса (*«...вскрикнул, может быть, в первый раз отроду, ибо отличался всегда тихостью голоса»*), специфика построения предложений и выбор используемых слов (*«Акакий Акакиевич изъяснялся большею частью предлогами, наречиями и, наконец, такими частицами, которые решительно не имеют никакого значения. Если же дело было очень затруднительно, то он даже имел обыкновение совсем не оканчивать фразы...»*) – все это свидетельствует, по мнению филолога, об идейной направленности повести, о детальной характеристике Н.В.Гоголем образа «маленького» человека, и о том, что подобный речевой портрет, а именно его манера речи, речевое поведение, грамматические особенности чиновника, является ярким средством создания художественного образа [Панова, 2004: 156–157].

Таким образом, единой строгой модели описания профессионального речевого портрета в современной лингвистике не существует. Это связано с расхождением среди лингвистов в определении содержания данного понятия,

в обозначении его специфики и выбранных для описания параметров. Сопоставим несколько подходов к определению речевого портрета и выясним основные аспекты его описания.

М.Н. Гордеева в работе «Речевой портрет и способы его описания» предлагает анализировать следующие аспекты: особенности языковых единиц разных уровней; особенности речевого поведения (этикетные формулы, речевые клише, прецедентные феномены, языковая игра); лингвокультурологические особенности (отражение культуры в языке); рефлексия персонажей и метаязыковые пометы [Гордеева, 2008].

По мнению О.Г. Алюниной, под целостным речевым портретом языковой личности понимается иерархически организованная структура, которая включает: социопсихолингвистический портрет (социальные, психологические, биологические особенности, личные интересы и увлечения), особенности речевого портрета на уровне его лексикона (описание и анализ всех системно-языковых уровней), особенности речевой культуры (особенности коммуникативного поведения, учет фактора адресата, своеобразие лексики) [Алюнина, 2012].

В данных классификациях общими параметрами речевого портрета являются *речевое поведение, коммуникативные стратегии, а также единицы языкового уровня.*

Все эти параметры применимы к описанию как индивидуального, так и коллективного речевого портрета литературного персонажа. Обратимся к описанию каждого параметра модели.

Истоки изучения речевого поведения были заложены Л.В.Щербой в работе «Очередные проблемы языковедения», где была обоснована необходимость описания грамматики языка с позиции объективной языковой действительности, управляющей нашей речью [Щерба, 1974: 47–48].

Т.Г. Винокур под этим понятием понимает «не столько часть поведения вообще, сколько образ человека, состоящий из способов

использования им языка применительно к реальным обстоятельствам его жизни...» [Винокур, 1989: 16].

Кроме термина «речевое поведение» активно используется лингвистами термин, предложенный И.А. Стерниным, «коммуникативное поведение» – «совокупность реализуемых в коммуникации правил и традиций общения той или иной лингвокультурной общности» [Стернин, 1989: 279]. В.В. Соколова указывает, что основными элементами коммуникативного поведения являются: речевые этикетные формулы и ситуации их употребления; принятые в определенных ситуациях темы общения; продолжительность общения; соблюдение временных рамок коммуникации; интервалы общения различных групп людей; частота общения определенных групп людей; приоритеты общения различных коммуникативных групп и т.п. [Соколова, 1995: 151]. Таким образом, толкования терминов «речевое поведение» и «коммуникативное поведение» схожи: «речевое поведение» выступает как синоним второго термина, они описывают одно и то же – общение народа, группы людей или личности как некоторую упорядоченную систему правил [Стернин, 2006: 202].

Т.А. Чеботникова отдает предпочтение термину «речевое поведение», т.к., во-первых, он напрямую соотносится с понятием «общение», а не с «коммуникацией»; во-вторых, «речевое поведение» включает в свой состав атрибутивный терминологический элемент «речевой», производный от существительного «речь» и указывающий, что общение между людьми осуществляется при помощи речевых (языковых) средств [Чеботникова, 2011: 82–83]. В работе «Речевое поведение личности в дискурсе художественного произведения: роли, маски, образы» исследователь рассматривает речевое поведение как «образ человека, состоящий из способов использования им языковых средств применительно к реальным обстоятельствам его жизни» [Там же: 268], подчеркивая особую значимость указанной категории при создании литературного образа. Обосновывая свой выбор в качестве материала исследования речевого поведения текстов

художественной литературы, лингвист обращается к работе В.В. Виноградова «О языке художественной прозы», в которой он утверждал, что отправным моментом в изучении языка художественной литературы является описание индивидуальной речевой структуры автора и его героев, а также то, что «описание голоса, интонаций, отдельных речевых поступков, а также оформление всего речевого поведения в целом становится стержнем характеристики литературных персонажей» [Виноградов, 1980: 105]. В качестве подтверждения этого тезиса Т.А. Чеботникова приводит пример из очерка А.И. Куприна «Хозяйка», в котором образ квартирной хозяйки формируется исключительно «посредством воспроизведения ее речевого поведения, того, как и что она говорит» [Чеботникова, 2011: 86]. При первой беседе со студентом, с будущим жильцом, хозяйка проявляет человечность, обеспокоенность, заинтересованность в благополучии своего жильца: *«Кровать у вас своя есть? Нет? Ну, так я вам завтра же куплю. И матраца нет? Это ничего, ничего, – все это завтра же будет. Вы не думайте, что я как прочие хозяйки... Я, слава богу, могу понимать положение...», «Мусью, может быть, кофейку? – спрашивает она со сладкой улыбкой. – После обеда это очень полезно».* Проходит 5–6 дней и в речи хозяйки появляются напоминания о плате за квартиру: *«А об чем я вас, мусью, попрошу? Там за квартиру еще с вас следует...», « Мусью, а насчет того, что я вас вчера просила?».* Через два дня вместо «мюсье» уже появляется «прохвост»: *«Ганка, ступай, вынь у этого прохвоста вьюшки из трубы! И чтобы больше печку ему не топить!».* Так, речевой портрет квартирной хозяйки динамичен в связи с изменением речевого поведения и коммуникативных интенций: «слащавая услужливость и предупредительность заменяется грубостью и угрозами» [Там же: 87]. Здесь же уделяется внимание социально-культурным ролям литературного персонажа, которые проявляются и на уровне его речевого поведения. Т.А. Чеботникова указывает на то, что у учителя существует неограниченное количество «вспомогательных, скрытых ролей», границы которых колеблются от «кумира» до «тирана», от

«просветителя» до «шута», от «воспитателя» до «дрессировщика», от «проповедника» до «консультанта» и все они имеют свои особенности в наборе языковых средств при построении высказываний и при описании речевой манеры персонажа [Там же: 87–88]. Оформление речевого поведения, таким образом, является способом создания художественного образа, и, следовательно, его анализ в описании речевого портрета позволит актуализировать ключевые характеристики литературного героя, а также выявить значение данного образа при раскрытии автором основной идеи произведения. Социально-скрытые роли учителя демонстрируют многообразие профессиональных речевых портретов педагога и языковых средств их реализации. Данная идея лежит в основе практической главы магистерского исследования.

С понятием «речевое поведение» соотносится феномен *речевой манеры*, описанный М.Я. Дымарским. Индивидуальная речевая манера, по мнению лингвиста, – способ речевого поведения, определяемый типом социальной (в том числе коммуникативной) позиции, доминирующей в социальном бытии индивида, его характером и темпераментом; способ, включающий ситуативно обусловленный выбор коммуникативных стратегий и тактик, стилей и подстилей, а также предпочитаемых индивидом соответствующих синтаксических и интонационных конструкций, клише и штампов, пластов фразеологии и лексики. В это понятие входит и собственно манера говорения (темп речи, характер фонации, дикция и проч.)» [Дымарский, 2005: 141].

Речевая манера литературного персонажа рассмотрена в работе «Плюрализм речевой манеры героя как проявление креативности автора». Как утверждает Ю.Н. Михайлова, «автор художественного текста проявляет свою креативность не только в создании самого художественного произведения, но и в создании речевой манеры персонажей» [Михайлова, 2014: 69]. В своей статье лингвист анализирует речевую манеру главного героя произведения Сергея Минаева «Духless». Отмечая, что плюрализм

речевого поведения Макса проявляется в переключении с литературного языка на нелитературные субъязыки, Ю.Н. Михайлова выявляет, что Максусвойственно обилие иноязычных неолексем («*настоящий герой Fashion TV*» (= модное телевидение), «*неудачный икспирьенс*» (= опыт), «*Микки-маусмен (вумен) объявляет выход этого Андрея*» (соединение имени Микки Мауса с английскими *ten, woten* и т.д.) и жаргона («*тусовщик*», «*чел*», «*тупизм*» и т.д.), которые приближают его речь к современному молодежному сленгу. Исследователь делает вывод о том, что речевая манера, во-первых, обусловлена историческими реалиями, в которых существует литературный персонаж; во-вторых, представители современного поколения, нашедшие отражение в образе Макса, характеризуются многоязычием и полиглотизмом [Там же: 69–71]. Соотнесенность литературного героя с исторической эпохой представляет для нас особый интерес, ведь в магистерской диссертации материалом выступают рассказы А.П. Чехова конца XIX – нач. XXв.

Статья И.В. Долининой «Речевая манера как критерий для типологии праведных героев в произведениях Н.С. Лескова» посвящена типологии праведных персонажей в художественном мире Н.С. Лескова. Представленная в работе классификация базируется на понимании речевой манеры как способности осмысления себя и окружающего мира литературными персонажами в устном и письменном слове [Долинина, 2012: 160].

Вторым компонентом в описании речевого портрета литературного героя является речевая стратегия. Понятие «речевой стратегии» вошло в лингвистику в 1970-х гг., благодаря исследованиям Т. ван Дейка, который рассматривает ее как «характеристику когнитивного плана общения, контролирующую оптимальное решение системы задач гибким и локально управляемым способом в условиях недостатка информации о соответствующих (последующих) действиях других участников коммуникации или о локальных контекстуальных ограничениях на собственные (последующие) действия» [Т. ван Дейк, 2000: 274]. Подобный

подход к определению данного понятия представлен в работах О.С. Иссерс, где под «речевой стратегией» понимается «комплекс действий, направленный на достижение коммуникативной цели» [Иссерс, 2008: 54]. В своей монографии исследователь в зависимости от степени «глобальности» намерений этого комплекса действий выделила среди них общие и частные. И если первая разновидность имеет свою конкретную классификацию и примеры воплощения, то исчерпывающей классификации частных стратегий, направленных на осуществление конкретных речевых целей, не существует в силу многообразия самих коммуникативных ситуаций [Там же]. По мнению лингвистов, наиболее удачными попытками создания типологии стратегий являются те, которые «привязаны» к определенному типу дискурсивного взаимодействия или сфере коммуникации [Там же].

Для нашего исследования актуально соотношение понятий *«речевая стратегия»*, *«речевая тактика»* и *«речевой ход»*. О.С. Иссерс считает, что речевая тактика – это «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии», а ее составляющими являются коммуникативные ходы, которые характеризуются как «приемы, выступающие в качестве инструментов реализации той или иной речевой тактики» [Иссерс, 2008: 117].

М.В. Ильина в работе «Диалоговый тип речевых стратегий в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» (на материале диалогов Пьера Безухова с А.П. Шерер и Андреем Болконским) рассматривает стратегию как «совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего, а речевую тактику – одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии». Акцентируя внимание на взаимосвязи данной категории с речевым поведением и базируясь на классификации стратегий О.С. Иссерс, автор доказывает, что в диалоге с Анной Павловной Пьер демонстрирует стратегию контроля за инициативой, реализуя ее «с помощью таких речевых тактик слушающего, как уклонение от инициативы и перехват инициативы»

[Ильина, 2010: 118]. Речевые стратегии Пьера изменяются при беседе со своим другом Андреем Болконским. Автор статьи приводит отрывок из их разговора после встречи в гостиной Анны Павловны [т. I, ч.1, III]:

«– Вот как!.. И ты в большом свете! – сказал он Пьеру.

– Я знал, что вы будете, – отвечал Пьер. – Я приеду к вам ужинать, – прибавил он тихо, чтобы не мешать виконту, который продолжал свой рассказ. – Можно?

– Нет, нельзя, – сказал князь Андрей смеясь, пожатием руки давая знать Пьеру, что этого не нужно спрашивать.

Он что-то хотел сказать еще, но в это время поднялся князь Василий с дочерью, и два молодых человека встали, чтобы дать им дорогу.

<...>

– Очень хороша, – сказал князь Андрей.

– Очень, – сказал Пьер....».

Здесь стратегические цели друзей совпадают: и Пьер, и Андрей проявляют интерес к получаемой друг от друга информации. Участники диалога активны: партнер берет инициативу, когда ее предлагают. Пьер и Андрей постоянно обмениваются ролями, при этом мена ролей осуществляется естественным образом. Построение реплик в подобном диалоге представляет собой последовательность циклов: *вопрос – ответ, сообщение – выражение отношения к нему*. При этом основными коммуникативными ходами Пьера и Андрея являются передача инициативы говорящим и взятие ее собеседником, а также поощрение активности говорящего собеседником. Так, в диалогах Пьера с Андреем, как и в его диалогах с Анной Павловной Шерер, по мнению М.В. Ильиной, представлен диалоговый тип речевых стратегий, но он уже не связан с контролем над распределением инициативы: это естественный порядок смены ролей в диалогической речи [Ильина, 2010: 119-120]. Смена речевых стратегий, которые использует Пьер, позволяет сделать вывод об отношении данного

героя к его собеседникам, к ситуации общения в целом, и охарактеризовать его как неконфликтного человека, стремящегося к диалогу.

В статье А.А. Аслановой исследование речевых стратегий проводилось на материале английской прозы А. Мердок. Автор указывает на особое значение стратегии «речевая маска», базирующаяся на «ситуативной эксплуатации персонажем чужого языкового образа, который реконструируется и присваивается им с манипулятивными, имиджеобразующими и игровыми целями» [Асланова, 2010: 135]. При этом, реализуя указанную стратегию, герой имитирует не только манеру речи, но и лексикон, и картину мира изображаемого образа.

Особое значение речевые стратегии и тактики приобретают в педагогическом дискурсе, обуславливая речевое поведение учителя и эффективность урока. По мнению В.И. Карасика, *педагогическая речевая стратегия* сводится «к коммуникативным интенциям, которые конкретизируют основную цель дискурса (социализация человека)» [Карасик, 1999: 4]. Анализ педагогических речевых стратегий и тактик учителя на материале прозы А.П. Чехова был проведен в третьей главе магистерского исследования.

В современной лингвистике самыми распространенными объектами описания речевого портрета на материале художественной литературы являются диагностирующие речевые пятна, рассматриваемые в рамках третьего параметра модели – отдельных языковых уровней (например, лексического и синтаксического). Эта тенденция вызвана, с одной стороны, ограниченностью материала, не дающей возможности описать речь героя во всем ее многообразии, с другой – мнением о слабой индивидуализации многих языковых ярусов, см. [Николаева, 1991].

Например, речь персонажа с позиции лексики и синтаксиса рассматривает Е.А. Гончарова, отмечая при этом, что «лексический состав фраз дает представление об образно-понятийной сфере персонажа, а ее синтаксическая организация отражает особенности логико-экспрессивного

сцепления образов и понятий в процессе их познания» [Гончарова, 1984: 98]. По Е.А. Гончаровой, представление об особенностях речевой структуры персонажа дают не только повторы лексического уровня – любимая лексика, лексика социально и территориально окрашенная, – но и тяготение к однотипным синтаксическим конструкциям [Там же].

Исследованию синтаксической стороны языка посвящена статья Т.Н. Колокольцевой «Речевой портрет персонажа: синтаксический аспект». Автор уделяет особое внимание релятивам-коммуникативам, выступающим преимущественно в ответных репликах диалога и ориентированным на выражение различных коммуникативных и модусных смыслов [Колокольцева, 2015: 89]. В качестве иллюстрации синтаксиса как яркого маркера индивидуального речевого портрета лингвист анализирует портрет психиатра Стравинского, эпизодического героя романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова. Релятив-коммуникатив «*славно*» и его модификации, постоянно употребляемые доктором, отражают личностную речевую стратегию персонажа - стратегию гармонизации отношений с окружающими [Там же].

Е.А. Яркина в статье «Роль языковых средств в создании образа графини в повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» выделяет особенности воплощения данного персонажа в произведении и анализирует языковые и выразительные средства, подробно останавливаясь на особом употреблении глагольных форм, роли цветообозначений, а также эпитетов, сравнений и оксюморона [Яркина, 2007: 193]. Так, в рассказе Томского о молодости его бабушки обращает на себя внимание группа глаголов со значением говорения: «*объявила*», «*приказала*», «*велела*», которая характеризует манеру героини говорить твердо, решительно, торжественно и указывает на одну из сторон ее характера – привычку приказывать, подчинять себе людей, быть в центре внимания [Там же: 194]. В повести «Пиковая дама» по отношению к персонажу графини, по наблюдениям Е.А. Ярковой, используется всего три эпитета: первый – цветовой (*ленты «огненного» цвета*), второй и третий –

психологические («страшная старуха» и «холодный эгоизм»). Последний, например, служит созданию психологического портрета графини, характеризуя ее равнодушие, бесчувственность и недоброжелательность к людям. Таким образом, анализ языковых средств позволяет подробнее описать речевой портрет литературного героя, указывая на его ключевые характеристики. При этом не только речь самого героя, но и авторские ремарки, речевая характеристика, данная другими персонажами, являются яркими маркерами в описании художественного образа литературного персонажа.

Рассматривая речевой портрет как реализацию в речи языковой личности и взяв за основу указанные параметры описания, мы считаем необходимым включить в модель речевого портрета литературного персонажа анализ жанров речи.

Термин «речевой жанр» впервые появился в исследованиях М.М. Бахтина. В своей работе «Проблема речевых жанров» автор определяет речевой жанр как «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказывания» [Бахтин, 1986]. Т.В. Шмелева предложила модель речевого жанра, главным жанрообразующим признаком которой является коммуникативная цель. Внутри каждого отдельного класса жанры различаются по концепции автора (образ автора), концепции адресата, событийному содержанию, образу коммуникативного прошлого и будущего, и языковому воплощению [Шмелева, 1997: 93-98].

А.М. Аверина, анализируя жанры речи в литературной сказке Л. Филатова «Про Федота – стрельца, удалого молодца», выявляет их главные особенности – вневременность, а также коммуникативную цель императивов – вызвать ответные действия адресата в зависимости от желания автора. При этом исследователь отмечает, что Федот – «народный любимец, побеждающий зло и насилие, честный человек», поэтому в его речи преобладают такие речевые жанры, как приветствие, обещание, совет. В речевом портрете Царя на первое место выходят неисполнительские речевые

жанры: просьба и приказ, причем их соотношение указывает на лживость, хитрость и лесть героя, создавая тем самым комический эффект [Аверина, 2013].

В произведениях Ф.М. Достоевского нашел «отражение процесс формирования и трансформации юридических жанров, связанный с проходившей реформой российского судопроизводства», поэтому жанр судебной речи, по мнению М.А. Кожиной, наиболее продуктивно рассматривать на материале романа писателя «Преступление и наказание». Жанровая структура юридического дискурса в романе «Преступление и наказание» представлена судебной (защитительной) речью (Раскольников, Разумихин, Соня), судебной (обвинительной) речью (Лужин, Порфирий Петрович), допросом (первичный допрос Раскольникова, допросы Миколки, допросы-разговоры Раскольникова и Порфирия Петровича). Каждый из жанров характеризуется четкой структурой, определенным набором речевых клише, статусно-ролевыми амплуа участников коммуникативной ситуации. Обратим внимание на реализацию жанра судебной речи в ситуации обвинения Лужиным Сони в воровстве. Данная сцена, разворачивающаяся на поминках Мармеладова, подана автором как мини-суд, в котором каждому участнику отведена определенная коммуникативная роль: Раскольников – адвокат Сони; Соня – обвиняемая; Лужин – прокурора; Лебезятников – свидетель. Лужин в роли прокурора управляет ходом судебного заседания, в своей речи он излагает суть дела (*«Амалия Ивановна, прошу вас, покорнейше, в качестве хозяйки квартиры, обратить внимание на мой последующий разговор...»*); ведет допрос обвиняемого (*«Если каким бы то ни было образом, вы знаете и укажете нам, где он теперь находится, то уверяю вас честным словом, и беру всех в свидетели, что дело только тем и кончится»*) и свидетелей (*«Вы так и знали? – подхватил Лужин, – стало быть, уже и прежде имели хотя бы некоторые основания так заключать...»*). Кроме того, герой инициирует обыск и освидетельствование обвиняемого (*«это следует при полиции... хотя, впрочем, и свидетелей слишком достаточно...»*

я готов-с... но во всяком случае затруднительно мужчине... по причине пола... если бы с помощью Амалии Ивановны») [Кожина, 2011: 22–23]. Во время своей судебной речи Лужин раскрывается как прямолинейный, лживый, агрессивный и манипулирующий человек, что еще раз доказывает, что анализ речи литературного героя дополняет и углубляет его художественный образ.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Во введении нами был проведен сопоставительный анализ смежных с речевым портретом понятий – «языковая личность», «литературно-художественный портрет», «лингвокультурный типаж», «коммуникативный портрет», «речевая характеристика».

Двойственный характер речи героя (типизация и индивидуализация) позволяет автору актуализировать ключевые черты художественного образа, которые свойственны ему как представителю определенного сословия, профессии, национальности, так и индивидуальные - характер мышления, языковое сознание, уровень культуры, образование и др.

Исследователю в описании речевого портрета на материале художественного текста необходимо разграничивать речь персонажа и автора, опираясь на контекст эпохи произведения, а также на особенности языковой личности автора.

На основе анализа работ были выявлены параметры речевого портрета литературного персонажа, включающие описание речевого поведения, жанров речи, стратегий и тактик, языковых особенностей. Данные параметры являются базисом при создании модели описания профессионального речевого портрета учителя на материале художественной прозы, которая будет использована в третьей главе.

ГЛАВА 2. РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

2.1. Речевое поведение

Речевое поведение учителя – структурный компонент педагогического речевого общения, целостный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекающий на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [Выготский, 1956: 8]. Н.Н. Рыданова отмечает, что речевая деятельность учителя в основном направлена на предметное информирование, а речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися [Рыданова, 1998: 5]. Так, речевое поведение педагога строится на основе реализации двух аспектов: предметного и эмоционального.

Ролевое взаимодействие «учитель – ученик» задает тот или иной образец речевого поведения участникам коммуникации: стандартная дидактическая коммуникативная ситуация соотносится субъектом речи с типовой «контекстной моделью», выявляет образ адресанта и регулируется социально установленными ожиданиями участников. В связи со стереотипностью речевого поведения учителя в рамках учебного занятия, лингвисты, изучающие педагогическую риторику, используют вместо понятия «речевое поведение учителя» «стиль педагогического общения» (или «педагогические модели общения (поведения)»).

Под *стилем общения* понимается «индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся» [Кан-Калик, 1987: 10]. Выбор определенного стиля педагогического общения зависит от следующих факторов: 1) обусловленных индивидуальностью учителя: его компетентность, коммуникативная культура, эмоционально-нравственное отношение к

воспитанникам, наличие творческого подхода к профессиональной деятельности и др; 2) связанных с особенностями воспитанников: возраст, пол, обученность, воспитанность и особенности сложившегося ученического коллектива [Роботова, 2009: 95].

В.А. Кан-Калик выделил пять основных стилей педагогического общения: 1) *общение на основе высоких профессиональных установок педагога*; 2) *общение на основе дружеского расположения*. Оно предполагает увлеченность общим делом, при котором педагог выступает в роли наставника, старшего товарища и участника совместной деятельности; 3) *общение-дистанция*, по мнению лингвиста, относится к самому распространенному типу педагогической коммуникации. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении – со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании – со ссылкой на жизненный опыт и возраст; 4) *общение-устрашение* – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность учителя; 5) *общение-заигрывание*, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. По мнению В.А. Кан-Калика, данный стиль обеспечивает ложный и «дешевый» авторитет учителя среди школьников на некоторое время [Кан-Калик, 1987: 10–13].

Рассмотренные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей речевого поведения преподавателя, которые были определены следующим образом: 1) *модель «Монблан»* – ученики уважают учителя за его знания, но он стоит «над учениками» и «не опускается» до доверительного общения с ними; 2) *модель «Китайская стена»* – педагог намеренно отгораживается от учеников, демонстрируя свою власть; 3) *модель «Локатор»* – учитель преимущественно взаимодействует с отдельными учениками или частью класса; 4) *модель «Тетерев»* – ее главная особенность заключается в отсутствии «обратной связи» со стороны учителя, который преимущественно слышит только самого себя; 5) *модель «Гамлет»*

– межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение; 6) *модель «Робот»* – на уроке педагог не отступает от программы, не реагирует на изменения; 7) *модель «Я-сам»* – учитель не дает детям проявлять инициативу, все делает самостоятельно; 8) *модель «Союз»* – преподаватель постоянно находится в диалоге с учениками, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате класса и гибко реагирует на них. Данная модель наиболее продуктивна [Кан-Калик, 1987: 20–25].

Если В.А. Кан-Калик базировал свою классификацию преимущественно на особенностях общения учителя и ученика, то М. Тален предложил типологию речевых моделей, опирающуюся на умение преподавателя организовывать учебный процесс: 1) *модель «Сократ»* – учитель с репутацией любителя споров и дискуссий; 2) *модель «Руководитель групповой дискуссии»* – главным в учебно-воспитательном процессе преподаватель считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися; 3) *модель «Мастер»* – учитель выступает как образец для подражания, но не в рамках учебного процесса, а в бытовых вопросах; 4) *модель «Генерал»* – требователен, жестко добивается послушания; 5) *модель «Менеджер»* – педагог стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата; 6) *модель «Тренер»* – учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий; 7) *модель «Гид»* – воплощенный образ «ходячей энциклопедии», технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен [Столяренко, 2000: 24].

При рассмотрении данной классификации М. Тален указывал на то, что выбор педагогом определенной модели во многом зависит от его собственных потребностей, а не от ожиданий учащихся.

С учетом данных подходов в педагогической риторике выделяются два основных стиля общения и руководства учителем педагогическим процессом

– «демократический» и «авторитарный» [Михальская, 1998: 286], что актуально для нашего описания в практической главе.

Общение и деятельность при *демократическом стиле* строятся исключительно на творческом сотрудничестве. При этом педагог сам мотивирует эту деятельность: он поддерживает право воспитанников на свою позицию, поощряет активность и инициативу, обсуждает замысел и ход работы. Это проявляется и в выборе преподавателем основных речевых жанров – совет, рекомендация, просьба, пожелание [Десяева, 2006: 64]. Все эти особенности приводят к тому, что демократический стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой, доброжелательностью, доверием, сочетанием разумной требовательности и уважения к учащимся, учетом их индивидуальных особенностей [Роботова, 2009: 97].

Для *авторитарного стиля*, напротив, характерна тенденция жесткого управления и всеобъемлющего контроля за учебным процессом со стороны учителя: авторитарный преподаватель не только сам определяет общие цели работы, но и указывает способы выполнения задания, жестко определяет, кто с кем будет работать и т.д. При этом свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, не принимает возражения и с пренебрежением относится к инициативе учащихся. Главный слоган авторитарного преподавателя: «Делайте так, как я говорю, и не рассуждайте» [Роботова, 2009: 96]. Поэтому данному преподавателю свойственны такие речевые жанры, как указание, поручение, приказ, инструкция, замечание, а иногда и окрик [Десяева, 2006: 67]. Разумеется, такой подход к организации учебного процесса снижает мотивацию учеников.

Некоторые исследователи выделяют еще пограничный стиль педагогического общения – «либеральный», в котором отсутствует четкая система организации учебной деятельности и ее контроля. Главное целенаправленное взаимодействие «учитель – ученик» в рамках учебной

ситуации нарушается, педагог занимает позицию стороннего наблюдателя. Его девиз: «Как все идет, так и пусть идет». Все это проявляется и в его речи: тон обращения диктуется желанием избежать какого-либо взаимодействия, основные речевые жанры – увещевания, уговоры и упреки [Десяева, 2006: 68]. Важно отметить, что ученики при таком стиле педагогического общения и организации учебного процесса зачастую сами не довольны ходом и результатами своей работы.

Проанализировав данные классификации и учитывая ориентации педагогов на формальное или неформальное общение с учащимися, а также на выбор жестких или мягких способов педагогического взаимодействия, Л.Д. Столяренко выделяет следующие обобщенные типы индивидуальных стилей педагогического общения: 1) *лично-мягкий тип*, при котором учителя налаживают с детьми эмоционально-личностные отношения, их педагогическое общение отмечается мягкостью и деликатностью; 2) *формально-жесткий тип*, где учитель характеризуется жесткостью и авторитарностью, предпочитает общение с учениками исключительно на формально-ролевом уровне; 3) *системно-целостный тип*, в котором «гибкие» учителя одинаково успешно используют мягкие и жесткие тактики на уровне эмоционально-личностного общения и на деловом уровне [Столяренко, 2000: 32–36].

Психологи и лингвисты отмечают, что выбранный стиль общения должен, прежде всего, соответствовать сущности личности преподавателя. Поэтому нельзя полностью копировать, заимствовать предложенные стереотипы педагогических действий. Каждому человеку следует иметь достаточно знаний о собственном «Я» и сопоставлять свои индивидуальные качества и возможности по содержанию и формам собственного коммуникативного поведения.

Приведенные типологии стилей и моделей взаимодействия «учитель – ученик» необходимо рассматривать как некоторую схему действия,

отражающей специфику педагогического дискурса, которая будет применена нами в описании речевого портрета учителя в прозе А.П.Чехова.

В описании речевого поведения учителя представляет также интерес разделение носителей языка на основе типов их *речевой культуры*, под которой следует понимать «такой набор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [Граудина, Ширяев, 1996: 13]. Речевая культура является важной частью образа школьного учителя: его речь выступает в качестве основного средства передачи знаний, а также служит образцом речевого поведения не только для школьников, но и для всех окружающих. Поэтому ее анализ в рамках описания речевого портрета учителя А.П. Чехова задает, на наш взгляд, новый вектор лингвистического исследования литературного образа. Профессиональная культура и речь учителя должны соответствовать всем нормам литературного языка. Наиболее типичные, по мнению исследователей, лексические, словообразовательные и морфологические ошибки в педагогическом дискурсе, выявление которых позволить учителю провести самоанализ профессиональной практики и повысить уровень своей речевой культуры.

Ошибки лексического типа не всегда, в отличие от фонетических, выделяются в потоке речи, и тем они опаснее для допускающего их педагога: ученики привыкают к употреблению слов в несвойственном им значении, подражая взрослому.

Педагог должен внимательно относиться к молодежному сленгу в своей собственной речи. Если на первых порах, по мнению исследователей педагогической риторики, жаргон (в минимальных количествах) может быть одним из средств завоевания авторитета, одновременно – объектом лукавой усмешки (при безупречном владении литературным языком и знании его образцов), то затем он воспринимается как «сорняк», который уже с позиций

авторитетной инстанции и принятого группой опытного и компетентного собеседника, можно устранить [Агафонов, Орлов, 2008]. Способ устранения избытка жаргона в речи подростков, предложенный А.А. Мурашовым – перевод известного классического произведения, например, стихотворения А.С. Пушкина на «их язык»: «*Кабы я была кингица! – стичит фёрстая гёрлица...*» [Мурашов, 2000: 163–164]. Озвучив данный пример, учитель будет наблюдать смех школьников и их единодушное восприятие этой ситуации как чисто языковой игры, не противостоящей литературному языку, который остается важнейшей ценностной системой.

Причины словообразовательных ошибок в речи учителя различны: бедный лексикон, незнание норм языка, а иногда – стремление к большей выразительности и действенности речи. В результате ошибок этого рода деформируется значение слова (иногда – сознательно, в целях создания экспрессивно-ассоциативной аналогии), нарушаются такие качества грамотной речи, как точность, чистота, ясность, уместность, выразительность. Примеры: учитель математики, призывающий *дорешивать задачу*; филолог, говорящий о *рецензистах* сочинений; историк, требующий *откомментировать* ответ [Мурашов, 2000: 198]. Некоторые префиксальные замены и ошибки в дидактическом дискурсе связаны с искажением речи под влиянием ложно понимаемой «конторской» вежливости, профессиональных и диалектных форм. Так, вместо слов прийти и выйти нередко звучит ошибочное: «*Я к вам в кабинет подойду...*», «*Я собираюсь подъехать за товаром*», «*Он отошел на несколько минут*» и др. [Там же].

Неизменной и частотной речевой ошибкой преподавателя является неоправданное нагнетание однотипных морфологических структур. Обычно это имена существительные в одном падеже, причастия или причастные обороты, что наиболее характерно для делового и научного стилей речи. Например: «*Она работала учительницей в школе для детей наследников своего отца...*» [Мурашов, 2000: 201].

Все указанные нами нарушения недопустимы в речи педагога. Способ их устранения – самоконтроль, рефлексия над своей речевой деятельностью и постоянное обращение к нормам литературного русского языка.

В.Е. Гольдин и О.Б. Сиротина выделяют следующие типы речевой культуры, ориентированные на использование литературного языка – элитарный, среднелитературный, литературно-разговорный, фамильярно-разговорный типы, и находящиеся за его пределами – народно-речевой, просторечный и арготический.

К идеалу наиболее приближено речевое поведение личности с *элитарным типом* коммуникативной культуры. Носители данного типа – люди, владеющие всеми нормами литературного языка, выполняющие этические и коммуникационные нормы, что означает соблюдение не только кодифицированных норм, но и функционально-стилевой дифференциации литературного языка, правил, связанных с использованием устной или письменной речи. Речевая культура элитарного типа основана на широком охвате сознанием говорящего (пишущего) разнообразных прецедентных текстов, имеющих непреходящее общекультурное значение [Сиротина, 2001: 17].

Носителями *среднелитературного типа речевой культуры* является большинство взрослого населения России: люди с высшим и значительное количество людей со средним образованием. Этот тип воплощает общую культуру человека в ее упрощенном и далеко не полном варианте. При этом характерной чертой среднелитературного типа является принципиальная удовлетворенность своим интеллектуальным багажом. Подобная самоуверенность приводит к системным ошибкам в орфографии, пунктуации, произношении, словоупотреблении и т.д. [Там же: 19].

Литературно-разговорный, как и фамильярно-разговорный типы начали складываться, как отмечает Сиротина, только в 90-х гг. XX в. Если для носителя среднелитературного типа речевой культуры, в отличие от носителей элитарного типа, характерно владение далеко не всеми

функциональными разновидностями литературного языка, то для носителей «разговорных» типов характерно владение только одной системой общения. Различаются «разговорные» типы только степенью сниженности речи. В литературно-разговорном типе преобладает ты-общение и домашние имена типа Сережа, в фамильярно-разговорном – ты-общение становится единственно возможным, а в обращении предпочитается Сережка, Серега [Сиротинина, 2001: 20]. И в том, и в другом типе наблюдается огромное количество используемых в речи жаргонизмов, но в фамильярно-разговорном усиливается доля грубых слов и просторечных элементов. Вместе с тем в разговорных типах встречается иноязычная лексика и книжные слова, которые нередко становятся простыми заполнителями пауз или употребляются «не к месту». Ни о каком соблюдении этических и коммуникативных норм в этих типах речевой культуры говорить не приходится. К тому же очень типично неразличение письменной и устной форм речи и полное неумение строить монологический текст [Там же: 19–20].

К числу нелитературных типов речевой культуры исследователи относят: *народно-речевой тип*, который наблюдается в общении деревенских жителей; *просторечный и арготический (жаргонный)*.

Реализация учителем определенного типа речевой культуры свидетельствует об уровне его образования и профессиональной подготовке, об особенностях его языковой личности, а также языковых личностей окружающих людей (родственники, друзья, учителя и т.д.)

М.Я. Дымарский в своих работах ставит вопрос о необходимости конкретизации и субкатегоризации данных типов речевой культуры, а также о преимуществах использования термина «речевая манера», о чем было уже сказано в первой главе. По мнению лингвиста, «если тип речевой культуры определяется факторами преимущественно внешнего, по отношению к личности, характера (например, образование, доминирующая речевая среда и т.п.), то речевая манера определяется преимущественно внутренними

факторами: темперамент, особенности воспитания и характера, доминирующее настроение индивида, его мировоззрение, включая индивидуальную аксиологию и т.д.» [Дымарский, 2005: 177]. М.Я. Дымарский выделяет два базовых типа речевой манеры: *моностилевой* и *полистилевой*. Первый тип консервативен, он ориентируется на строго ограниченные нормы данной разновидности языка (территориального или социального диалекта, литературного языка, жаргона и т.д.). Однако ограниченный объем не означает обязательно экспрессивную и эстетическую бедность речи: все зависит от языковой личности. Один из ключевых признаков данного типа – психическая энергия носителя в процессе речевого поведения или распределена равномерно по двум направлениям: вовне (на собеседника) и внутрь (самоконтроль, рефлексия), или направлена преимущественно внутрь. При полистилевом типе психическая энергия направлена вовне, самоконтроль ослаблен, причем часто сознательно. «Смешение языков» – родная стихия данного типа, именно в нем он черпает неограниченные ресурсы для реализации экспрессивной и эстетической функций языка [Там же: 181].

Таким образом, одним из составляющих элементов речевого портрета современного учителя является его речевое поведение. Стереотипность образовательного дискурса привела к появлению в лингвистике понятия «стиль педагогического общения».

Рассмотренные классификации различных стилей педагогического общения свидетельствуют, во-первых, об отсутствии единой точки зрения среди лингвистов на идеал поведения учителя; во-вторых, педагог при выборе модели должен опираться на свои собственные личностные качества и на особенности своей аудитории, и, в-третьих, правильный выбор речевого поведения способствует эффективному учебному процессу, реализации поставленных в учебном дискурсе задач. Важно отметить, что исследователи говорят о преобладании в современной школе преподавателей с авторитарным речевым поведением, реализующих модели «Монблан»,

«Тетерев» и «Генерал». Демократический стиль (модели «Союз», «Тренер», «Руководитель групповой дискуссии» и др.) в современной практике невозможен, поэтому все чаще говорят о смешении различных элементов. Однако любой профессиональный стиль общения учителя вне зависимости от направления взаимодействия «учитель – ученик» должен опираться на высокий уровень его речевой культуры. Отклонения от литературной нормы в речи учителя, которые связаны с низкой профессиональной речевой культурой, с его неуверенностью и привязанностью к конспекту, недопустимы, т.к. его речь является образцом для учеников и окружающих людей.

2.2. Речевые жанры

Изучение языковой личности учителя включает описание речевых жанров, среди которых лингвисты выделяют сугубо педагогические речевые жанры.

Так, О.А. Гудина в качестве специфического жанра педагогического дискурса рассматривает урок. Описывая занятие как речевое событие, автор выделяет его основные этапы: организация общения (приветствие учеников учителем и ответное приветствие учеников), объяснение (передача новой информации), контроль (опрос по изученному материалу, проверка выполнения домашнего задания), завершение общения (подведение итогов урока, проставление оценок, прощание с классом); отмечает наличие статусно-неравных участников (педагог – учащиеся); указывает, что внутри каждого этапа выделяется локальная цель, которая реализуется посредством соответствующих стратегий и т.д. Все это, по мнению О.А. Гудиной, дает право классифицировать урок как жанр [Гудина, 2011: 129].

Т.Ю. Перова анализирует жанровую специфику проблемного слова учителя. Например, фактор интенции, который рассматривается как важный определяющий признак при обосновании типологии речевого жанра. По

мнению М.М. Бахтина, он, с одной стороны, определяет выбор предмета и завершенность высказывания, с другой – выбор жанровой формы, в которой оно будет строиться [Бахтин, 1986: 270]. Т.Ю. Перова показывает, что ведущие интенции проблемного слова учителя: *организовать с помощью предлагаемого предметного материала ситуацию, в которой невозможен однозначный ответ, предложить вариативные формы этого ответа; создать условия для использования аналитических, сопоставительных реакций; способствовать развитию учебно-исследовательских умений учащихся; и добиться участия школьников в обсуждении поставленных на уроке проблем.* Решению ведущих задач проблемного слова учителя помогают и дополнительные интенции: *вызвать интерес к изучаемой теме; организовать коллективное обсуждение проблемы; совершенствовать умение спорить, отстаивать свою позицию; создать на уроке эмоциогенную обстановку и т.д.* [Перова, 2008]

В педагогической риторике существует на данный момент множество работ, посвященных фатическим педагогическим жанрам. Наиболее подробная их классификация представлена в работе В.Б. Черник «Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока» и в статье С.В. Почебутовой «Речевой жанр приветствия/прощания в речи современного учителя», где рассматривается более подробно жанр приветствия, прощания и извинения [Почебутова, 2012: 158]. Авторы определяют, что в педагогическом дискурсе речевой жанр приветствия реализуется как стандартными высказываниями («здравствуйте»; «доброе утро»), так и нестандартными. Формулы данных приветствий: *речевой жанр приветствия (РЖП) + формула обращения; РЖП + формула удовлетворения встречей; РЖП + формула призыва к началу общей деятельности; РЖП + напоминание о времени начала урока и др.* [Черник, 2002: 12–14]. Вербализованное прощание маркирует этикетную рамку урока и служит сигналом конца коммуникативного взаимодействия. Учитель использует общеупотребительные формулы или синтагматические ряды:

речевой жанр прощания (РЖПр) + формула удовлетворения встречей/деятельностью на уроке; РЖПр + формула похвалы; РЖПр + формула напоминания о конце урока; РЖПр + формула порицания; РЖПр + формула угрозы и др. [Черник, 2002]. Довольно часто в речи учителя вместо жанра приветствия встречаются формулировки контроля, подразумевающие настрой каждого ребенка на начало занятия: *«Подготовились к русскому языку»*, *«Готовимся к уроку литературы, встаньте красиво»*, *«Все готовы к уроку? На столе порядок, да? садитесь, пожалуйста»* и др. Вместо приветствия приводились и формулировки, сочетающие в себе формулы напоминания о начале урока и замечания: *«Звонок прозвенел. Кто не слышал звонка? Встаньте все»*, *«Это вы так слышали звонок и так себя ведете после звонка?»* [Почебутова, 2012: 160].

Как отмечает Л.В. Хаймович, в структуре урока достаточно большое и важное место занимают высказывания, которые относятся к области не прямой коммуникации. В своей статье лингвист рассмотрел случаи, когда при употреблении таких высказываний меняется их жанровая оправа. Так, употребление вопросительных предложений в роли побуждений общепринято в современном образовательном пространстве, поэтому они легко распознаются (*«Не мог бы ты раздать тетради?»*). Но в отдельных случаях для определения истинной цели необходимо знать контекст употребления (*«Я от вас этого совсем не ожидала!»* (похвала или порицание?), *«Продолжай готовиться к уроку. Мы подождем»* (разрешение или порицание?). Появление косвенных высказываний в речи учителя призвано вызвать определенные эмоции (например, огорчить, обрадовать или рассмешить), чего невозможно достичь путем простого информирования [Хаймович, 2009].

Особенности жанра вопросительного высказывания в педагогической коммуникации описывает О.Г. Хохловская. Например, автор указывает на то, что свою роль педагог на занятии реализует с помощью таких вопросов, как

вопрос-просьба, вопрос-регулятор, вопрос-договор, вопрос-уточнение [Хохловская, 2012: 123].

Таким образом, учитель в своей профессиональной деятельности решает разные коммуникативные задачи: объясняет, информирует, спрашивает, обобщает, побуждает и др. Все эти и другие намерения реализуются в определенных учебно-речевых ситуациях урока с помощью соответствующих жанров педагогического общения. В параграфе были рассмотрены основные современные жанры речи учителя: урок как жанр, проблемное слово, жанр приветствия и прощания, конструкции не прямой коммуникации и вопросительные высказывания. Знание педагогом основополагающих признаков данных жанров может способствовать повышению уровня его речевой культуры, развитию профессиональной речи и самоконтролю его речевого поведения. Выбор педагогического жанра зависит от профессиональных установок учителя, от вида занятия (изучение нового материала, повторение, контроль и т.д.), от возраста и поведения учебной аудитории.

2.3. Речевые стратегии и тактики

В профессиональную компетенцию преподавателя, безусловно, входит владение стратегиями и тактиками общения.

А.К. Михальская предлагает исследовать педагогическую *стратегию «близости», стратегию «отстранения» (индивидуальности) и дополнительную стратегию «предоставь выбор»,* когда человек предоставляет собеседнику самому определять, как сложатся дальнейшие отношения в речевой ситуации [Михальская, 1998: 98].

В.И. Карасик, характеризуя институциональный дискурс, приводит следующую классификацию речевых стратегий учителя:

1) *объясняющая коммуникативная стратегия,* которая заключается в информировании школьника, сообщении ему знаний и мнений о мире;

2) *оценивающая стратегия*, выражающая общественную значимость преподавателя как представителя норм общества и реализующаяся в его праве давать оценку как событиям, обстоятельствам и персонажам, так и достижениям школьников;

3) *контролирующая стратегия* – это обратная связь, проявляющаяся в проверке готовности к получению новой информации, в контроле понимания во время объяснения и после предъявления нового учебного материала. Вместе с тем эта стратегия включает действия учителя по формированию ответственности и дисциплинированности своих учеников;

4) *содействующая стратегия*, направленная на поддержку и исправление участников образовательного процесса. Эта стратегия имеет много общего с оценивающей. Главное их различие заключается в том, что оценка направлена на установление объективного положения дел, а содействие – на создание оптимальных условий для формирования личности человека;

5) *организующая стратегия* демонстрирует совместные действия участников общения и реализуется в этикетных формулах, директивных ходах и игровых высказываниях на уроке [Карасик, 1999: 6–15].

Данные разновидности редко существуют в чистом виде и в рамках учебного занятия объединяются для осуществления целей педагогического взаимодействия «учитель – ученик».

Н.А. Антонова предложила способ сочетания этих стратегий: *императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая* [Антонова, 2007: 11]. Так, *императивная* осуществляется через регулирующую тактику: учителю важно корректировать ход урока, осуществлять контроль за работой учеников (*«Посмотрите...так вы написали это слово? Тишина в классе!»*; *«Вот, посмотрите, пожалуйста, упражнение 123. Класс помогает»*). *Информативная функция* заключается в поддержании коммуникации с помощью информативных высказываний различных структурно-семантических типов: здесь сообщаются факты, делаются выводы и

оцениваются знания учащихся. Воплощая указанную стратегию, учитель использует многочисленные повторы, оценочные или вопросительные высказывания, которые акцентируют внимание учащихся на объясняемом материале. Последняя, *коммуникативно-регулирующая*, осуществляется с помощью тактик установления речевого контакта, его поддержания и прерывания [Там же: 13].

М.Ю. Олешков также предлагает свою вариацию стратегий В.И. Карасика, в соответствии с которой в сфере педагогического дискурса выделяются *информационно-аргументирующая, манипулятивно-консолидирующая, экспрессивно-апеллятивная и контрольно-оценочная* [Олешков, 2006: 23].

Обратимся к *информационно-аргументирующей стратегии*, которая направлена непосредственно на усвоение информации, связанной с темой и содержанием – учебным материалом урока, и проследим, с помощью каких тактик и коммуникативных ходов она реализуется в речи. Прежде всего, в рамках указанной стратегии выделяют три тактики: *передача информации, коррекция модели мира и контроль над пониманием*.

Коммуникативно-речевая *тактика «передача информации»* в дидактическом плане используется при объяснении учителем «нового материала» и обусловлена намерением адресанта сообщить, передать информацию, транслировать ее реципиентам для «создания» общего пропозиционального фонда. Лингвист указывает, что эта тактика осуществляется через коммуникативные акты-информативы и констативы, и преимущественно с помощью двух тактических коммуникативных ходов: сообщение информации (*например: «Без писателя Салтыкова-Щедрина невозможно разобратся в политической жизни второй половины XIX XIX века. Значение его сатирических произведений для истории России огромно....»*) и сообщение источника информации (*«Ну, а теперь мы с вами познакомимся еще с одной группой существительных – это несклоняемые имена существительные. Давайте откроем в учебнике страницу 75,*

параграф 34 и прочитаем правило, чтобы подробнее узнать о несклоняемых именах существительных»).

Тактика коррекция модели мира реализуется в процессе «развернутого» ответа ученика на вопрос с использованием доказательств и аргументов. Коммуникативные ходы: утверждение общих пресуппозиций с интенцией «соглашения в мировоззренческой позиции» («Иван, я полностью с тобой согласна, что обижать девочек нехорошо, но по такому назначению использовать учебник тоже не годится. А вообще, ты повел себя как настоящий мужчина...») и отрицание общих пресуппозиций с интенцией «несогласия в мировоззренческой позиции» («Да, жить-то вы все хотите хорошо, денег побольше иметь. А деньги-то разве главное в жизни? Разве ничего важнее нет?...»).

Тактика контроля над пониманием воплощается при обобщении изученного. Основные ее ходы: указание на непонимание и уточнение информации [Олешков, 2006: 93–98].

Примечательна статья К.Г. Микеровой, в которой на основе классификации М.Ю. Олешкова, в качестве коммуникативного хода рассматривается ирония. Автор отмечает, что иронические высказывания весьма характерны для речевой среды современного школьного урока. Например, в контрольно-оценочной стратегии ирония присутствует в реализации такой коммуникативно-речевой тактики, как эмотивная оценка. Намерение учителя выразить отрицательные эмоции по поводу недопустимых действий учащихся, усвоения ими материала, отношения к деятельности на уроке может быть реализовано посредством использования иронических речевых актов-порицаний («Десять ошибок! Молодец! Видимо, хорошо себя проверял») [Микерова, 2012: 77]. В тактике «формирование эмоционального настроения» посредством некоторых иронических речевых актов учитель может использовать тактический ход «снятие напряжения», создать благоприятную атмосферу, ситуацию неформального общения на уроке благодаря содержанию в данных актах доброжелательной насмешки

над учениками или над собой (в качестве интенции выступает намерение адресанта «существовать» в комфортной образовательной среде). Например, *«Стоишь на страже, Илюша? Садись, никто твою тетрадь не украдёт»* [Там же: 78].

Стратегии и тактики могут варьироваться в зависимости от особенностей языковой личности учителя. Эффективность их реализации связана с профессиональным уровнем педагога, с его личностными качествами, а также с особенностями учебной аудитории, с их коммуникативными умениями.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

По мнению исследователей, в риторике не существует идеальной модели учителя. Есть рекомендации на основе которых педагог должен самостоятельно сделать выводы о своей технике и, базирясь на своих личностных качествах и специфике учебной аудитории, выбрать наиболее эффективные образовательные ходы.

Речевой портрет педагога многогранен и характеризуется различными профессиональными параметрами, поэтому модель описания речевого портрета литературного персонажа, выявленная в первой главе, трансформируется в ходе анализа педагогического дискурса учителя в прозе А.П. Чехова.

Модель профессионального речевого портрета учителя включает такие параметры, как стиль педагогического общения, тип речевой культуры, манера речи, педагогические жанры речи, дидактические стратегии и тактики, особенности языковых уровней (преимущественно лексика и синтаксис). Данная модель и рассмотренные классификации стилей педагогического общения, жанров, стратегий и тактик образовательного дискурса будут применены в практической главе диссертации.

ГЛАВА 3. РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА

3.1. Художественные особенности образа учителя в творчестве А.П. Чехова

В.В. Виноградов в своих работах неоднократно обращал внимание исследователей языка художественной литературы на то, что «обозначаемое или выражаемое средствами языка содержание литературного произведения само по себе не является предметом лингвистического изучения. Лингвист ставит перед собой иные задачи: изучить способы выражения этого содержания и отношение средств выражения к выражаемому содержанию» [Виноградов, 1980: 9]. Поэтому в описании речевого портрета в прозе А.П. Чехова важно определить художественные особенности данного образа.

А.П. Чехов в конце XIX – нач. XX вв. обращается в своих произведениях к классу русской интеллигенции. По мнению Г.П. Бердникова, «именно там, где писатель говорит об интеллигенции или по поводу интеллигенции, наиболее ярко просвечивают, через покровы литературной формы, его мировоззрение, политические взгляды и общественное лицо» [Бердников, 1970: 195]. Данный социальный класс в литературе начал свое существование как «блестящий юноша, полный сил, с мятежной душой, томящейся в обществе тунеядцев», но в творчестве А.П. Чехова интеллигент – «лишний человек», немолодой, уставший» [Там же: 205]. Подобное изменение обусловлено историческим периодом развития России, получившим название эпохи «безвременья», «бездорожья». Он побудил автора отказаться от изображения сильных личностей и ярко выраженных конфликтов.

Поэтому к персонажам А.П. Чехова, по мнению В.Б. Катаева, неприменимо понятие «герой» в традиционном смысле этого слова (ничего «героического» в них нет), в литературоведении чаще используют термин

«чеховский персонаж» [Громов, 1963; Катаев, 1979; Крючков, 2002; Степанов, 2011]. Как отмечает В.В. Розанов, «Без героя» – так можно озаглавить все его [А.П. Чехова] сочинения и про себя добавить не без грусти: «без героизма» [Розанов, 1989]. В.В. Ермилов указывает на то, что А.П.Чехов в своих рассказах выступает как художественный представитель «маленьких людей», их друг и защитник» [Ермилов, 1944: 61]. По мнению Д.С. Мережковского, герои писателя «очень маленькие, заурядные люди», действующие «в самой серенькой будничной обстановке» [Мережковский, 1888: 81]. На эту особенность своего героя указывал и сам автор: «Вот меня часто упрекают – даже Толстой упрекал, – что я пишу о мелочах, что нет у меня положительных героев: революционеров, Александров Македонских или хотя бы, как у Лескова, просто честных исправников... А где их взять? Я бы и рад! Жизнь у нас провинциальная, города немощёные, деревни бедные, народ поношенный... Все мы в молодости восторженно чирикаем,... а к сорока годам - уже старики и начинаем думать о смерти... Какие мы герои!» [Серебров (Тихонов), 1960: 197].

Таким образом, писатель обратил внимание на «среднего» человека, который переживает характерные для многих чувства, и в жизни которого преобладают бытовые конфликты.

Исследователи отмечают, что в рассказах А.П. Чехова отсутствует разделение героев на положительных и отрицательных. Причину этого они видят в идейной направленности творчества автора – писателю важен не суд над персонажами, а выяснение причин непонимания между людьми [Катаев, 1979]. Он отказался и от традиций изображения персонажей, когда писатель, прежде чем заставить своего героя действовать, подробно рассказывал его биографию, знакомил с родителями и т.д. Чеховские герои всегда раскрываются «в действии, в поступках, в мыслях, в чувствах и в своей речи...» [Ермилов, 1944: 82].

В творчестве прозаика тема образования и воспитания воплощена в разнообразных типах наставников: гувернер, гувернантка, репетитор,

учительница, лектор, учитель домашний, сельский, учитель гимназии и др. Внимание Чехова привлекают учителя словесности, греческого языка, Закона Божьего и др. В названии многих чеховских рассказов акцентирована тема образования: *«Каникулярные работы институтки Наденьки»*, *«Идеальный экзамен»*, *«Учитель словесности»*, *«Учитель»*, *«Репетитор»*, *«Экзамен на чин»* и др. В наиболее известных рассказах и драмах Чехова героями являются учителя: *«Человек в футляре»*, *«На подводе»*, *«Чайка»*, *«Три сестры»*, *«Вишневый сад»* и др.

Подробно в литературоведении рассматривается образ Беликова, учителя греческого языка, персонажа одного из самых известных произведений А.П. Чехова *«Человек в футляре»*, который изучается в школе как классический пример «маленького» человека.

А.А. Измайлов в статье «Литературное обозрение» («Биржевые ведомости» от 24 июля 1898 г.) утверждает: «Начатая с улыбкой на устах комическая история досказывается серьезным голосом, в котором слышится легкое дрожание» [Измайлов, 1898: 452]. Он отмечает некое противоречие в изображении персонажа и воплощенного в нем авторского пафоса: это «комический, почти карикатурный персонаж; и вместе с тем ясно, что А.П. Чехов смотрит на своего героя серьезно, что он чужд юмористической тенденции» [Там же: 456]. Другие критики попытались объяснить это противоречие особенностью таланта самого автора. Так, Н. Минский в статье «Литература и искусство» писал о Беликове: «Чехов не только нарисовал в нескольких чертах живой образ, но еще захотел изнутри осветить его, дать его психологическую формулу. Все черты Беликова, все его привычки, убеждения и поступки автор сводит к одному мотиву – к страху перед действительной жизнью. Судя по тону рассказа, автор и хохочет, и жалеет, и негодует, и, в конце концов, совершенно спокойно отходит от своего героя, бесстрастно прощается с ним, как с попутчиком по вагону» [Минский, 1898: 458].

В.Б. Катаев считает, что «Чехов никогда не проповедует, не поучает, не вкладывает свои выводы «в уста» героев... и в этом отличие и сила его художественного языка» [Катаев, 1979: 12]. Для выражения авторской позиции А.П.Чехов использует более тонкие и сложные средства, что усложняет характеристику языковой личности самого писателя. Прежде всего, это, логика сюжета: так, на протяжении всего рассказа «Человек в футляре» читатель наблюдает контрастное столкновение темы «живой» жизни (жизнь гимназии, Варенька, мотив женитьбы и т.д.) и мертвящего начала, которое выражено в футлярности главного героя. В итоге мы видим, как композиция сюжета подсказывает нам авторскую точку зрения на рассказываемое: «действительная жизнь» торжествует, а человек, пытавшийся заключить ее в рамки, погибает и достигает «идеала своей футлярной мечты» [Там же].

В диссертационном исследовании образ учителя рассматривается на материале 23 произведений, которые можно разделить на три группы:

1) рассказы, основанные на описании профессиональной деятельности учителя (*«Папаша», «Репетитор», «Идеальный экзамен (краткий ответ на все длинные вопросы)», «Экзамен на чин», «В пансионе», «Скучная история (Из записок старого человека)», «Из записной книжки старого педагога»*);

2) рассказы, сочетающие в себе как педагогическую ситуацию, так и обыденную (*«Учитель», «Дорогие уроки», «Учитель словесности», Человек в футляре»*);

3) рассказы, в которых учитель помещен в бытовые ситуации (*«Клевета», «Орден», «Несообразные мысли», «В аптеке», «На чужбине», «Неудача», «Переполох», «В Париж!», «Дамы», «На подводе», «Анна на шее», «Дом с мезонином»*).

На основе приведенной классификации можно сделать вывод о том, что учитель в творчестве А.П.Чехова представлен преимущественно в бытовых конфликтах или ситуациях. Педагогическому дискурсу в творчестве прозаика уделено мало внимания, однако некоторые рассказы построены

только на описании профессиональной деятельности учителя, что является ключевым материалом для нашего исследования.

Таким образом, учителя в творчестве А.П.Чехова – представители интеллигенции в период «безвременья», характеризующиеся чертами «маленького» и «лишнего» человека в преломлении чеховской картины мира: «маленький» человек чаще сам виноват в своем положении, ведь он живет исключительно своими мелкими заботами, цепляясь за прошлое, теряет свой человеческий облик (образ «футлярной личности», т.е. того, кто при жизни уже потерял свою человеческую душу, оставив лишь оболочку).

Описание профессионального речевого портрета учителя на материале прозы А.П. Чехова будет проводиться на основе параметров модели, предоставленной во второй главе диссертации: стиль педагогического общения, тип речевой культуры, манера речи, педагогические жанры речи, дидактические стратегии и тактики, особенности языковых уровней (лексика и синтаксис), которые будут рассматриваться далее.

3.2. Особенности речевого поведения учителя

Как уже отмечалось во второй главе магистерской диссертации, речевое поведение или стиль педагогического общения является важной составляющей речевого портрета, позволяющей выявить уровень профессиональной речевой культуры и владение постулатами риторики, умение эффективно/неэффективно управлять учебным процессом, мобильность при переключении между различными образовательными задачами и т.д.

Рассказ «Скучная история» повествует о драматичной судьбе профессора Николая Степановича, чье имя *«в России известно каждому грамотному человеку, а за границею оно упоминается с кафедр с прибавкою известный и почтенный»*. Герой талантлив, обладает обаянием, но на склоне лет понимает свою безыдейность, отсутствие у него четких представлений о

смысле жизни и труда, без которых жизнь кажется ему бессмысленна. Последнее удовольствие для профессора – его преподавательская деятельность. Описанию стиля общения Николая Степановича и его учеников посвящена статья [Мануилова, 2015].

В обучении он руководствуется демократическим стилем педагогического общения, выбор которого влияет на другие параметры речевого портрета данного учителя (репертуар педагогических жанров, стратегий и тактик, особенности языковых уровней). Одним из основополагающих принципов стиля является совместная деятельность при решении учебных задач, для успешного осуществления которого профессор уделяет особое внимание произносительной стороне своей речи. Важное значение в связи с этим приобретает педагогическая тактика, выбранная Николаем Степановичем: понимая недостатки своей речи в силу возраста и заболевания, он уделяет особое внимание ее информативности (*«Каждую минуту я должен иметь ловкость выхватывать из этого громадного материала самое важное и нужное и так же быстро, как течет моя речь, облекать свою мысль в такую форму, которая была бы доступна разумению гидры [студенты] ...»*), лаконичности (*«определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива...»*) и эмоциональности (*«Говорю я неудержимо быстро, страстно и, кажется, нет той силы, которая могла бы прервать течение моей речи», «только на лекции я мог весь отдаваться страсти и понимал, что вдохновение не выдумка поэтов, а существует на самом деле»*). Таким образом, как отмечает сам рассказчик-профессор, все эти особенности речи *«делают почти незаметными недостатки моего голоса, а он у меня сух, резок и невуч, как у ханжи»*. Кроме того, все это позволяет профессору долгое время удерживать внимание своих студентов (*«как и прежде, я могу удерживать внимание слушателей в продолжение двух часов»*). Модель педагогического речевого поведения – «Руководитель групповой дискуссии», выработанная им за 30 лет его преподавательского стажа, обусловлена общей организацией учебного процесса: *«Я знаю, о чем*

буду читать, но не знаю, как буду читать, с чего начну и чем кончу. В голове нет ни одной готовой фразы. Но стоит мне только оглядеть аудиторию (она построена у меня амфитеатром) и произнести стереотипное «В прошлой лекции мы остановились на...», как фразы длинной вереницей вылетают из моей души и – пошла писать губерния!». «Чтобы читать хорошо, то есть нескучно и с пользой для слушателей, нужно, кроме таланта, иметь еще сноровку и опыт, нужно обладать самым ясным представлением о своих силах, о тех, кому читаешь, и о том, что составляет предмет твоей речи» – здесь Николай Степанович отмечает важные составляющие успешного коммуникативного процесса, описанные еще Аристотелем – личностные и профессиональные качества оратора, речь (манера произношения и следование выбранной теме) и знание, а также совместная работа с аудиторией (направленность на слушателя, ведение диалога).

Произносительная манера речи профессора направлена на поддержание диалога со своими студентами, что является ключевой чертой демократического стиля педагогического общения и характеризует Николая Степановича как открытого, внимательного, ответственного, профессионально-ориентированного человека.

Вторая особенность демократического стиля общения связана с функционально-стилистическими разновидностями речи. В ситуациях передачи знаний ученику, а также в устной речи педагога на первый план выходит научно-учебный подстиль научного стиля. Речь Николая Степановича полностью соответствует нормам этого подстиля. Профессор употребляет в диалоге со своими студентами следующие разновидности лексики: общенаучную («закон», «открытие», «аспект»), книжную («разуметь», «смертию», «богослов», «подите»), а также дидактическую («запомните», «изученное», «пройденное»). К морфологическим признакам научно-учебного подстиля, которые также проявляются в речи героя рассказа «Скучная история», следует отнести использование формы повелительного

наклонения глаголов («садитесь», «почитайте», «поймите», «вспомните»), а также формы глаголов настоящего времени в значении настоящего вневременного («образуются», «создаются», «начинаются»). Речевое поведение Николая Степановича соответствует ходу мышления исследователя, который умеет в частном видеть черты общего и вести индуктивный анализ. Это проявляется в ситуации, когда он анализирует перемены в самом себе (своеобразное перенесение в сферу чувств научного анализа): *«Во мне происходит нечто такое, что прилично только рабам: в голове моей день и ночь бродят злые мысли, а в душе свили себе гнездо чувства, каких я не знал раньше. Я и ненавижу, и возмущаюсь.... Изменилась во мне и моя логика...»*. Речь профессора иногда носит конспективный, отрывочный характер: *«еще одно: писать по-немецки или английски для меня легче, чем по-русски», «а потом - бессонница», «другая черта: фанатическая вера в непогрешимость науки», «далее пью чай, собираюсь на работу»*. Вкрапление в речь Николая Степановича разговорных выражений подчеркивает его близость к своим студентам (*«у меня не лавочка!», «ломовой конь», «короче говоря», «ученый тупица»*). Этот факт отмечает сам профессор: *«таких молодцов, которых я, выражаясь на студенческом языке, гоняю или проваливаю, у меня ежегодно набирается человек семь»*.

Данный метатекст выполняет связующую функцию компонентов текста, а также привлекает внимание читателя, усиливая при этом его понимание отношений между студентами и профессором (не противопоставление, а сопоставление). При этом воспроизводится метаязыковое сознание говорящего, являющееся составной частью его языкового сознания. Подобное речевое поведение – объединение двух функциональных стилей: научного и разговорного – соответствует принципам демократического общения, что характеризует профессора как высокообразованного человека, чья профессиональная деятельность направлена на содействие учебному процессу и коллективной работе,

установлению личностно-мягкого типа взаимодействия «учитель – ученик», при котором подчеркивается их эмоциональная близость.

Обратимся к особенностям взаимодействия преподавателя и ученического коллектива, которые обосновывают выбор демократического стиля общения. Цель своих лекций профессор видит в поддержании *«степени внимания и силе разума»*. При этом Николай Степанович указывает на борьбу не только с этой многоголовой гидрой (учебной аудиторией), но и с самим собой: *«Другой мой противник сидит во мне самом. Это – бесконечное разнообразие форм, явлений и законов и множество ими обусловленных своих и чужих мыслей. Каждую минуту я должен осаживать себя и помнить, что в моем распоряжении имеются только час и сорок минут. Одним словом, работы немало. В одно и то же время приходится изображать из себя и ученого, и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас педагога и ученого, или наоборот»*. Здесь мы видим профессора как рефлексирующую личность, т.е. профессионально осмысляющую свою деятельность. Несмотря на то, что стаж профессора более 30 лет, но он все равно прибегает к рефлексии. Это демонстрирует его высокий профессионализм. Профессор с уважением относится к своей аудитории, к ученикам. Указывая на их недостатки в целом (*«они охотно поддаются влиянию писателей новейшего времени», «все затруднительные вопросы, имеющие более или менее общественный характер (например, переселенческий), они решают подписными листами»*), он подчеркивает их неповторимость и радость от диалога с ними: *«Студенческие грехи досаждают мне часто, но эта досада ничто в сравнении с той радостью, какую я испытываю уже 30 лет, когда беседую с учениками, читаю им, приглядываюсь к их отношениям и сравниваю их с людьми не их круга»*. Студенты, видя расположенность профессора, относятся к нему с уважением (*«Чувствуешь что-то особенное, когда за дверью морем гудит аудитория...при моем появлении студенты встают, потом садятся, и шум моря внезапно стихает. Наступает штиль»*) и

называют Николая Степановича в своих кругах *«любимым профессором»*. Дружелюбная, приятная атмосфера характеризует демократический стиль педагогического общения и руководства образовательным процессом.

Таким образом, Николай Степанович, реализующий демократический стиль педагогического общения, доброжелателен к своим ученикам, терпелив, стремится построить отношения «субъект – субъект», старается создать спокойную рабочую атмосферу на занятии. Его речь направлена на объединение коллектива и логичное изложение учебного материала. Подобное речевое поведение раскрывает, во-первых, идейное содержание рассказа, ведь работа – единственная радость в жизни героя, и, проанализировав его педагогическую деятельность, мы делаем вывод о том, что работает он с удовольствием и полной отдачей; во-вторых, демократический стиль общения демонстрирует профессионализм Николая Степановича, его высокие нравственные качества, что усиливает антитезное звучание главного лейтмотива произведения «безыдейность».

Противоположный стиль педагогического общения – авторитарный – представлен в рассказе *«Ренетитор»*. Перед нами запись урока, на котором гимназист VII класса Егор Зиберов пытается подготовить «двенадцатилетнего мальчугана» к поступлению во II класс гимназии. При этом автор подчеркивает, что «в прошлом году он [Зиберов] готовил его в I класс, но Петя порезался». Основная черта данного стиля – педагог ведет политику «устрашения» с помощью обилия побудительных конструкций (*«Склоняйте fructus!»*, *«Постойте!»*, *«Решайте же!»*, *«А как будет дательный множественного от dea?»*, *«Ну, скажите мне, как будет звательный падеж от meus filius?»*) и обвинительных формулировок (*«Опять вы не выучили!»*, *«В шестой раз задаю вам четвертое склонение, и вы ни в зуб толкнуть! Когда же, наконец, вы начнете учить уроки?»*, *«Вы даже второго склонения не знаете! Не знаете вы и первого! Вот вы как учитесь!»* и др.). Так авторитарный учитель Зиберов отделяет себя от ученика, считая его не равноправным участником образовательной

деятельности, а объектом воздействия. Подобное непрофессиональное речевое поведение Зиберова препятствует развитию инициативности и активности школьника – возникает страх «допустить ошибку», поэтому Петя (его ученик) не задает вопросов, не уточняет, не просит прокомментировать сложный пример. Все это неблагоприятно отражается на его понимании темы и делает занятие неэффективным. Выбор молодым преподавателем авторитарного стиля и попытка с его помощью скрыть свой низкий уровень профессиональной подготовки осмеивается А.П. Чеховым в самой ситуации занятия, когда педагог не может решить задачу по арифметике (*«Странно... – думает он [Зиберов], ероша волосы и краснея. - Как же она решается? Гм!.. Это задача на неопределенные уравнения, а вовсе не арифметическая»... Петя ехидно улыбается. Удодов [отец Пети] тоже улыбается. Оба они понимают замешательство учителя...»*), при этом больше беспокоится за деньги, которые ему должен отдать отец Пети. Тем самым усиливается художественный образ Зиберова как «маленького человека» и эффект от авторитарного стиля педагогического общения, ведь читателю становится понятно, что вся политика «устрашения», которую проводит педагог, не имеет должного основания.

Речевая культура, как и стиль общения, также является важной частью образа школьного учителя: речь преподавателя выступает в качестве основного средства передачи знаний и служит образцом речевого поведения не только для школьников, но и для всех окружающих. Единственный носитель элитарного типа речевой культуры, по классификации О.Б. Сиротининой, из чеховских преподавателей – профессор Николай Степанович (рассказ «Скучная история»). Он не только соблюдает нормы литературного языка, но также обладает функционально-стилевой грамотностью. Так, в рамках учебного занятия он использует научный стиль (научно-учебный подстиль), а в неофициальной бытовой ситуации переходит на разговорный: появляется разговорная лексика («дурной», «вздор», «бывало», «чудачка»). Помимо этого, у профессора выработан навык

самоконтроля, для него характерна постоянная рефлексия над своей речевой и профессиональной деятельностью: *«Каждую минуту я должен иметь ловкость выхватывать из этого громадного материала самое важное и нужное ... каждую минуту я должен осаживать себя и помнить, что в моем распоряжении имеются только час и сорок минут»*. Для Николая Степановича как представителя элитарного типа речевой культуры в качестве прецедентных текстов, которые являются элементом культурной памяти народа и используются личностью для создания собственных текстов, выступают произведения классической художественной литературы: *«полюбил за хороший, ясный ум, за чистую душу, красоту и, как Отелло Дездемону...»*, *«старается читать простой, обыкновенный монолог «Быть или не быть» не просто, а почему-то непременно с шипением и с судорогами во всем теле»*, *«когда он старается убедить меня во что бы то ни стало, что Чацкий...»*, *«Орлам случается и ниже кур спускаться, / Но курам никогда до облак не подняться...»* (И.А.Крылов «Орел и куры»). Он проявляет уважение к своему собеседнику, соблюдая этические нормы общения (*«извините, мой друг»*, *«доброго здоровья»*, *«очень рад быть полезным, коллега»*, *«извините за не деликатность»*). Данный тип речевой культуры показывает Николая Степановича как образованного, начитанного, воспитанного, внимательного, культурного человека, и является основой для реализации демократического педагогического стиля.

В рассказах А.П. Чехова преподаватели характеризуются преимущественно «разговорным» типом речевой культуры, в котором выделяются фамильярно-разговорный и литературно-разговорный подтипы.

Так, в рассказе «Клевета» учитель чистописания Сергей Капитоныч Ахинеев демонстрирует фамильярно-разговорный тип, основным признаком которого является владение носителем только одной функциональной разновидностью литературного языка, а именно системой разговорной речи. Морфологически система разговорной речи Ахинеева отличается выраженными чертами аналитизма, что подтверждает использование

неизменяемых знаменательных слов и служебных частей речи, см., напр.: междометно-глагольные слова («чмок»), предикативы-оценки («ах», «воо!»), междометия («хе-хе-хе», «а-а-а», «ну-кася»), частицы («вон», «как», «пусть», «тово» (прост.), «покажи-ка», «запах-то»). В лексико-стилевом отношении любой разговорный текст неоднороден. В неофициальной речи главного героя присутствуют слова, имеющие ярко выраженный разговорный оттенок («ахнул», «этакий», «батенька», «насплетничает», «осрамит», «сущий анекдот»), сниженная лексика («рожа», «скотина», «дурак»), просторечие («оглядеть», «тово»), устаревшие слова («свет» (в знач. «люди, общество»), «кушанье») и т.п. В рассказе Сергей Капитоныч представлен в бытовой ситуации – ужин в честь свадьбы его дочери. Среди его гостей много преподавателей и официальных лиц, поэтому он старается показать свою важность, начитанность, употребляя в своей речи слова из научной сферы. Однако недостаточное владение научным стилем и незнание лексических значений употребляемых им слов приводит к комическому эффекту. Например: «Запах-то какой, миазма какая!» (миазм – устаревший медицинский термин, обозначающий «ядовитые испарения, газы с дурным запахом, образующиеся от гниения»). С этим связаны и нарушения норм лексической сочетаемости слов. Например: «это я тово... губами чмокнул в отношении... в рассуждении удовольствия...».

Несоблюдение этических речевых норм проявляется в фамильярно-грубых обращениях Ахинеева к своим близким и гостям: «баба», «чудачина», «разбойник», «мерзавец». Подобный тип речевой культуры и речевое поведение в целом актуализируют в художественном образе героя такие качества, как малообразованность, грубость, бестактность и др.

Для литературно-разговорного типа речевой культуры так же, как и для фамильярно-разговорного, характерно использование одного функционального стиля речи. Их главное различие заключается в том, что реализация фамильярно-разговорного типа возможна только в кругу близких людей, в то время как второй может проявиться в любой повседневной

коммуникации. Пример реализации литературно-разговорного типа речевой культуры представлен в диалоге учителя математики Дырявина и руководителя пансиона Бьянки Ивановны Жевузем в рассказе «В пансионе». Коллеги в разговоре широко употребляют обиходно-бытовую лексику («вчера», «красота», «концерт», «лицо», «женщина»), профессиональную («алгебра», «урок», «старший класс») и разговорную («кислятина», «гляжу», «пострел», «чуёт» (в знач. «интуитивно чувствовать, предполагать»), «ну», «нынче»). Словообразовательные особенности разговорной речи преподавателей характеризуются наличием суффиксов субъективной оценки («Жевезушку», «хорошенькая», «картинка», «маленькими»). В речи Жевузем и Дырявина частотны экспрессивно окрашенные устойчивые выражения («рожа на рожу», «кривуля на кривуле», «пойдёт к чёрту», «хоть убейте» (в знач. «совсем, абсолютно, совершенно»), разного рода служебные слова («вот», «же», «неужели», «ведь», «ох»), на уровне синтаксиса – повторы слов («значит, вы не всматривались в неё... Вы всмотритесь, да тогда и говорите...», «Где? Покажите мне: где?» и др.). Как правило, для носителей разговорных типов характерна погоня за «языковой модой», для того, чтобы продемонстрировать высокий уровень знаний. Однако часто это вызывает обратный эффект. В данном рассказе учитель математики использует фразу-имитацию французской речи «кель-выражанс» («Извините меня за эти кель-выражансы, но я искренно вам говорю»), которая обозначает «неприличное высказывание, выражение негодования из-за грубости собеседника» и образована от франц. «quel» (какой) и производящей основы «выражать» с использованием иноязычного суффикса «анс». Подобное высказывание звучит в устах преподавателя комично, демонстрирует низкий уровень речевой культуры. Использование в речи Дырявина сниженной лексики («трясогузка» (в знач. «о вертлявой девочке или женщине»), «харя», «болван») противоречит этическим нормам «хорошей» речи. Речевое поведение Дырявина свидетельствует об его корысти (врал для того, чтобы получить прибавку к жалованию), о погоне за «языковой модой».

Речевую манеру данных преподавателей по классификации М.Я. Дымарского можно охарактеризовать следующим образом: Николай Степанович с демократическим стилем общения и с элитарным типом речевой культуры представляет моностилевую манеру речи, т.к. его «психическая энергия» в процессе речевого поведения распределена равномерно по двум направлениям: вовне (на собеседника) и внутрь (самоконтроль, рефлексия). Авторитарный стиль Зиберова, фамильно-разговорный и литературно-разговорный типы речевой культуры Ахинева, Бьянки Ивановны Жевузем и Дырявина соответствуют полистилевой речевой манере, при которой психическая энергия направлена вовне, самоконтроль ослаблен.

Таким образом, речевое поведение учителей А.П.Чехова преимущественно характеризуется элементами авторитарного стиля педагогического общения. Это раскрывает специфику художественного образа «маленького» человека, который, употребляя обвинительные конструкции, глаголы в повелительном наклонении, выстраивает дистанцию между собой и учеником, пытается спрятать свой страх и неуверенность за речевой политикой «устрашения». Исключением является речевое поведение профессора Николая Степановича из рассказа «Скучная история». Разговорный тип речевой культуры чеховский учителей характеризует их невежество, грубость, агрессию, низкий профессиональный уровень. Моностилевая речевая манера профессора («Скучная история») демонстрирует его обращенность не только к своему внутреннему миру, но и к собеседнику, при этом данный тип, ориентирующийся на строго ограниченные нормы литературного языка, не является показателем бедности речи Николая Степановича исключительно благодаря его яркой языковой личности. Полистилевая манера речи Зиберова, Ахинева, Жевузем и Дырявина свидетельствует о преобладании в их разговоре коммуникативной цели – угодить своему собеседнику, ослабив при этом

контроль над своим речевым поведением, что приводит в свою очередь к комичным ситуациям.

3.3. Педагогические речевые жанры

А.П. Чехов в создании образа учителя использует, прежде всего, жанры повседневного общения. Среди них наиболее употребительны сообщение: «Французская грамматика имеет 26 букв. Первая буква называется А, вторая В...» («Дорогие уроки»), «Должно быть, у меня горячка начинается. Доктор сказал, что еще трудно решить, какая у меня болезнь, но уж больно я ослаб...» («В аптеке»), «Да что почерк! Пустое дело! Некрасов писатель был, а совестно глядеть, как он писал. В собрании сочинений показан его почерк...» («Неудача»), «Рекомендована новая грамматика Грота. Грот доказывает ту теорию, что имена прилагательные в родительном падеже единственного числа мужеского рода имеют не аго, а ого...» («В Париж!»); просьба: «К следующему разу по латыни возьмете то же самое» («Репетитор»), «Одолжи мне, голубчик, на сегодняшний день твоего Станислава [орден]» («Орден»); этикетные жанры приветствия: «Здравствуй» («На подводе»), «Очень приятно! Садитесь!» («Дорогие уроки»), «Очень рад видеть тебя» («Скучная история»); прощания: «Будьте здоровы!» («Папаша»), «Прощайте, мой друг. Доброго здоровья» («Скучная история»), «Хорошо, ступайте!» («Экзамен на чин»).

Образ учителя характеризуется и в призме письменных речевых жанров. Показателен рассказ «Из записной книжки старого педагога», который представляет дневник преподавателя: «Рассуждают: семья должна идти рука об руку со школой. Да, но только в том случае, если семья благородная, а не купеческая или мещанская, ибо сближение с низшими может отдалить школу от совершенства. Впрочем, из человеколюбия не следует иногда лишать купцов и богатых мещан удовольствия - например, приглашать педагогов на пирог», «При словах «предложение» и «союз»

ученицы скромно потупляют глаза и краснеют, а при словах «прилагательное» и «придаточное» ученики с надеждою взирают на будущее». Ведение дневника характеризует учителя как рефлексирующую личность, которая задает себе вопросы профессионального плана и стремится найти ответы на них; эмоционально привязанного к своей профессии – отсюда и воспоминания об учениках.

Ключевой педагогический жанр в рассказе А.П.Чехова «Скучная история» – совет [Мануилова, 2015]. Профессор с демократическим стилем речевого общения, основываясь на своем жизненном опыте и тридцатилетнем педагогическом стаже, дает советы, прежде всего, своим ученикам: *«По-моему, самое лучшее, что вы можете теперь сделать, это – совсем оставить медицинский факультет. Если при ваших способностях вам никак не удастся выдержать экзамена, то, очевидно, у вас нет ни желания, ни призвания быть врачом», «Ну, да! Лучше потерять даром пять лет, чем потом всю жизнь заниматься делом, которого не любишь».* Данный жанр используется и в общении с коллегами-преподавателями: *«Чтобы читать хорошо, то есть нескучно и с пользой для слушателей, нужно, кроме таланта, иметь еще сноровку и опыт, нужно обладать самым ясным представлением о своих силах, о тех, кому читаешь, и о том, что составляет предмет твоей речи», «надо быть человеком себе на уме, следить зорко и ни на одну секунду не терять поля зрения».* Как рефлексирующая личность Николай Степанович сам отмечает, что *«где другие протестовали и возмущались, там я только советовал и убеждал».* Также профессор использует жанр рекомендации. Николай Степанович анализирует деятельность своих коллег, выделяя при этом два типа преподавателя-ученого: *«хозяин в науке»* и *«работник».* Для «хозяина в науке» характерно следующее: получать наслаждение от чтения лекций *«Никакой спорт, никакие развлечения и игры никогда не доставляли мне такого наслаждения, как чтение лекций. Только на лекции я мог весь отдаваться страсти и понимал, что вдохновение не выдумка поэтов,*

а существует на самом деле»), наука должна быть смыслом жизни («Как 20-30 лет назад, так и теперь, перед смертью, меня интересует одна только наука. Испуская последний вздох, я все-таки буду верить, что наука - самое важное, самое прекрасное и нужное в жизни человека, что она всегда была и будет высшим проявлением любви и что только ею одною человек победит природу и себя»), проявлять фантазию и изобретательность в общении со студентами («я говорю какой-нибудь каламбур»). Ко второму типу – «работника» – он относит своего бывшего ученика, молодого преподавателя Петра Игнатьевича, который «работает от утра до ночи, читает массу, отлично помнит все прочитанное – и в этом отношении он не человек, а золото, в остальном же прочем – это ломовой конь, или, как иначе говорят, ученый-тупица». С сожалением профессор предвидит его будущее: «За всю свою жизнь он приготовит несколько сотен препаратов необыкновенной чистоты, напишет много сухих, очень приличных рефератов, сделает с десяток добросовестных переводов, но пороха не выдумает. Для пороха нужны фантазия, изобретательность, умение угадывать, а у Петра Игнатьевича нет ничего подобного. Короче говоря, это не хозяин в науке, а работник...». Перед нами рекомендации, обращенные уже к читателю. Предлагая подобную классификацию, профессор призывает все, тех, кто преподает и занимается наукой, стремиться к первому типу, к «хозяину науки». Таким образом, профессор выступает в качестве наставника (дает советы и рекомендации), что характеризует его личностные качества: человечность, внимание к окружающим и др.

В жанровом репертуаре авторитарного молодого преподавателя Егора Алексеича Зиберова на первый план выходят жанры требования и замечания. Для жанра требования характерна эмоциональная окраска и подчеркнутая категоричность («Ну-с... Вам задано четвертое склонение...», «Дайте-ка я разделю!»), выражение преимущественно глаголом в форме повелительного наклонения настоящего времени второго лица («Склоняйте fructus!»),

«Скажите мне, как будет звательный падеж от meus filius...», «Берите доску», «Выучите»). В отличие от требования, которое служит организации деятельности учащихся, замечание – это реакция не только на учебную деятельность, но и на поведение, работу и ее результаты. Н.Д. Десяева выделяет три группы замечаний, наиболее употребительных в речи преподавателя: замечание-угроза, замечание-упрек и замечание-разочарование [Десяева, 1997: 8]. В рассказе А.П.Чехова «Репетитор» в речи Зиберова представлены все три типа замечаний: замечание-угроза (*«Сейчас ты у меня быстро все поймешь»*), замечание-упрек (*«Опять вы не выучили! В шестой раз задаю вам четвертое склонение, и вы ни в зуб толкнуть! Когда же, наконец, вы начнете учить уроки?»*) и замечание-разочарование (*«Вы даже второго склонения не знаете! Не знаете вы и первого! Вот вы как учитесь!»*). Жанр замечания, ключевой для Зиберова, является показателем его непрофессионального речевого поведения.

Речевой жанр беседы проанализируем на материале рассказа А.П.Чехова «Идеальный экзамен (краткий ответ на все длинные вопросы)». Рассказ построен в вопросно-ответной форме: *«Учитель. А что значит физиономия? Ученик. Физиономия есть зеркало души, которое так же легко разбивается, как и всякое другое зеркало. Учитель. А что значит зеркало?...»*. В диалоге учитель и ученик используют образные выражения (*«Зеркало есть прибор, на котором женщина десять раз в день взвешивает свое оружие», «Жизнь есть гонорар, получаемый не авторами, а их произведениями»*) и иронию (*«Боже мой, как вы умны!» «Какой писатель вам больше всех нравится? – Тот, который умеет вовремя поставить точку»*). Данные реплики являются показателем одной из разновидностей беседы – «праздноречевое» общение, для которого свойственна эмоциональная модальность. Подобная модальность проявляется, прежде всего, в общей идее рассказа: *«Учитель. А не знаете ли вы, кто учинил бесчинство, мозолящее в настоящую минуту глаза читателя? Ученик. Это составляет секрет редакции... Впрочем, для вас я, пожалуй... Я, если*

хотите, открою вам этот секрет... (шёпотом). Бесчинство учинил на старости лет». Учитывая, что это учебная ситуация экзамена, выбор беседы как педагогического жанра эффективен. Он демонстрирует высокий уровень учителя, т.к. именно педагог контролировал ход беседы и комментировал ответы ученика.

В рассказе «Человек в футляре» используется композиционный прием рассказ в рассказе, как отмечают исследователи – «рассказ в футляре» [Барлас, 1991: 75]. В данном произведении перед нами два образа преподавателя – Буркина и учителя греческого языка Беликова. Буркин – воплощение образа учителя, рассказчик (речевой план – план рассказчика). В его рассказе представлены элементы устной разговорной речи, что проявляется на уровне синтаксиса. Например, используются различные вводные конструкции, главная цель которых установить контакт, а также подчеркнуть непосредственность обращения к слушателю во время рассказа: *«Можете себе представить, едва не женился...», «Теперь слушайте, что дальше», «Вот подите же, наши учителя...», «Представьте, это оказалось невозможным...», «Да вот, недалеко искать» и др.* Приближенность к разговорной речи проявляется на уровне синтаксиса и в употреблении предложений с различными перечислениями и однородными членами (*«Она спела с чувством «Вьют витры», потом еще романс, и еще...», «Всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил...», «Боятся громко говорить, посылать письма, знакомиться, читать книги, боятся помогать бедным, учить грамоте...»*), повторов (*«Выходим мы вместе из дому, - это было как раз первое мая, воскресенье...– выходим мы, а он зеленый, мрачнее тучи», «стали уверять Беликова, что он должен жениться, что ему ничего больше не остается в жизни, как жениться...»*), эмоционально окрашенных предложений (*«Чего только не делается у нас в провинции от скуки, сколько ненужного, вздорного!», «Что же тут думать?», «Сколько их еще будет!»*), предложений с двойными предикатами (*«Придет к учителю, сядет и молчит...»*), эллиптических конструкций (*«А дома, как кто посторонний,*

так и перепалка», «Да что гимназию? Весь город!»). На уровне лексики – обилие разговорных и просторечных слов («директорша», «разбитная, подбоченясь», «бу-бу-бу», «этак», «оттяпать», «верзила»). Параллельно с разговорными конструкциями в речевых структурах Буркина много книжных оборотов, на основе чего можно сделать вывод об уровне его профессиональной подготовки и начитанности. Так, например, в самом начале его рассказа мы видим абстрактную, поэтическую формулировку: *«Людей, одиноких по натуре, которые, как рак-отшельник или улитка, стараются уйти в свою скорлупу, на этом свете не мало. Быть может, тут явление атавизма, возвращение к тому времени, когда предок человека не был еще общественным животным и жил одиноко в своей берлоге...».* Примечательно, что здесь не только метафорически представлен образ главного героя, но и сам образ «рака-отшельника» становится сквозным, объединяя в одно целое все содержание рассказа. Книжность речи Буркина поддерживается отвлеченной лексикой («влияние», «робость», «отвращение», «прошлое» и др.), сложными конструкциями («*И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле из серой замши, и когда вынимал перочинный нож, чтобы очинить карандаш, то и нож у него был в чехольчике; и лицо, казалось, тоже было в чехле, так как он всё время прятал его в поднятый воротник*») и контекстными синонимами (*футляр – чехол – калоши*). В рассказе Буркин предстает перед нами как открытый и начитанный человек, что проявляется на уровне смещения в его речи элементов разговорной и книжной лексики [Мануилова, Подберезкина, 2015].

При описании жанрового своеобразия речевого портрета учителя было выявлено, что помимо общепринятых жанров речи как устных, так и письменных, в рассказах А.П. Чехова описываются такие специфические педагогические жанры как замечание, требование, урок («Репетитор»), которые направлены на раскрытие специфики педагогического процесса. Жанры речи, свойственные демократическому стилю общения – совет и рекомендация, актуализируют в художественном образе учителя открытость,

воспитанность, человечность, высокие нравственные ценности, внимание к окружающим. Требование и замечание как педагогические жанры свойственны авторитарному стилю общения и характеризуют учителя как непрофессионального, агрессивного, эмоционально закрытого, стремящегося выстроить дистанцию между собой и учебным коллективом.

3.4. Речевые стратегии и тактики в учебном дискурсе

В рассказах «Папаша» и «Скучная история» учитель гимназии Иван Федорыч и профессор Николай Степанович используют все три указанные А.К Михальской педагогические стратегии (*«близость», «отстранение» (индивидуальность)*) и дополнительную *«предоставь выбор»*), при этом реализуя их с помощью различных тактик, что позволяет выявить особенности их речевого поведения. В первом произведении перед нами представлена ситуация педагогического взаимодействия «учитель – родитель», во втором – «учитель – ученик».

Речевая стратегия «близости», преобладающая в речевом поведении Николая Степановича, реализуется различными способами.

Контактоустанавливающая тактика этой стратегии осуществляется профессором с помощью коммуникативного хода «установка на кооперацию», который направлен на единение участников образовательного процесса, и проявляется в речи педагога через использование личного местоимения «мы» и притяжательного «наш»: *«В прошлой лекции мы остановились на...»*, *«удивляюсь, как эта наша alma mater...»*, *«гуляю я по нашему семинарскому саду»*.

С данной тактикой тесно взаимосвязана эмоционально настраивающая, цель которой заключается в поддержании добрых отношений между участниками дискурса. Приведем характерные примеры ее реализации: употребление этикетных формул (*«Садитесь», «Помилуйте!»*, *«Будьте здоровы!»*, *«Прощайте», «Извините за не деликатность...»*), обращений

(«мой друг», «коллега», «жрец науки»), вопросов к ученикам, которые свидетельствуют о значимости их мнения для учителя в ходе совместной деятельности («Все у нас там благополучно?»), и высказываний учителя с положительной оценкой («Вы изволили справедливо заметить»).

Другая тактика, характеризующая речевое поведение Николая Степановича – запрос информации, где в качестве главного речевого хода выступает вопросительное высказывание. В речи профессора присутствуют общие закрытые вопросы, обращенные на получение сведений обо всей ситуации и подразумевающие общие ответы («Будете здесь работать?», «Все у нас там благополучно?», «Возьмете?»), и частные открытые, применяемые для получения информации по отдельному аспекту («Откуда тебе это известно?», «Почему?», «А что он читал?»).

Уточняющие вопросы являются показателем тактики контроля над пониманием: «...давайте сначала споемся относительно того, что такое диссертация. Под этим словом принято разумеать сочинение, составляющее продукт самостоятельного творчества. Не так ли?». С ее помощью характеризуется стремление педагога контролировать степень усвоения учебного материала, а также его способность выстраивать эффективный диалог в рамках педагогического дискурса.

Таким образом, преобладание в речевом поведении профессора с демократическим стилем общения стратегии «близости» и выбранные им тактики и речевые ходы в ее реализации свидетельствуют о стремлении Николая Степановича установить приятную, дружескую атмосферу в учебной аудитории и об отказе от монологической формы общения со своими учениками.

Для речевого поведения Ивана Федорыча в рассказе «Папаша» в большей степени характерна стратегия «отдаленности».

Эмоционально воздействующая (отталкивающая) тактика воплощает данную стратегию в жизнь посредством использования высказываний с отрицательными частицами («Нет, ради бога...», «Не могу!», «Не могу-с,

хоть убейте, не могу»), приема «видимой поддержки» через речевой ход «да, но...» («*Рад бы, но не могу*», «*Значит, сын мой не перейдет в IV класс? – Да. У него ведь не по одной только арифметике годовая двойка?*», «*Вполне сочувствую вашей супруге, но не могу*») и обобщений, направленных на отказ от индивидуальной оценки учащегося («*Что скажут другие двоечники?*»). Все эти речевые ходы помогают учителю из рассказа «Папаша» дистанцироваться от своих учеников и родителей, мыслить объективно, а также уйти от нежелательной темы разговора.

Если в стратегии «близости» учитель часто в своей речи использует местоимения «мы» и «наш», то при реализации стратегии индивидуальности в педагогическом дискурсе актуализируется тактика противопоставления - местоимения «я» и «он» («они»): «*Да, я исправлю, если они исправят*», «*я желал, чтобы сын ваш перешел, я старался всеми силами, но ваш сын не занимается, говорит дерзости...*» и т.п.

Тактика давления на адресата проявляется в постановке условий («*Я тогда только исправлю вашему сыну годовую отметку, когда и другие мои товарищи поставят ему по тройке по своим предметам*») и высказываний с отрицательной оценкой («*Не то, чтобы плохо, но, знаете ли, не занимается. Да, он плохо знает*»).

Речевое поведение Ивана Федорыча направлено главным образом на увеличение дистанции с учениками, что приводит к уменьшению уровня заинтересованности в совместной деятельности обеих сторон, и снижает эффективность урока. Реализация подобных стратегий Иваном Федорычем демонстрирует его неуверенность и страх перед аудиторией.

В рассказе «Скучная история» речевая стратегия «предоставить выбор» своему собеседнику реализуется преимущественно тактиками прерывания беседы, употреблением форм синтаксического побудительного наклонения, которые обозначают волеизъявление, направленное на прекращение разговора, уход от конфликтной ситуации или, напротив, ее провокацию («*В тысячу первый раз прошу вас всех оставить меня в покое!*», «*Замолчите,*

наконец!», *«Оставьте меня!»*)), а в рассказе «Папаша» – тактикой нежелания взять инициативу разговора на себя и принять какое-либо решение («Решайте сами», «Впрочем, как знаете»).

Использование различных педагогических речевых стратегий и тактик свидетельствует о том, что речевое поведение Ивана Федорыча и Николая Степановича зависит от выбранного стиля педагогического общения. Так, в речевом поведении Николая Степановича доминирует стратегия «близости», что указывает на демократический стиль, а для Ивана Федорыча, реализующего стратегию «отдаленности» (индивидуальности), свойственен либеральный стиль, при котором организация и контроль деятельности детей осуществляется педагогом без определенной системы.

Реализация императивной стратегии представлена в рассказе А.П.Чехова «Репетитор».

В данном рассказе она осуществляется через регулирующую тактику, которая может реализовываться формами синтаксического индикатива в императивном значении: *«К следующему разу по латыни возьмете то же самое. Теперь по арифметике...»*. Подобное употребление формы будущего времени (2-е л., ед.) в императивном значении, как правило, передает модальность полной уверенности в выполнении действия (т. е. выражает распоряжение субъекта речи, в исполнении которого он несколько не сомневается) и категоричность побуждения.

Информативная педагогическая речевая стратегия описывается в рассказах «Дорогие уроки» и «Экзамен на чин».

Учителя используют информативные высказывания с целью уточнения или объяснения (*«Французская грамматика имеет 26 букв. Первая буква называется А, вторая В...»*, *«Стереометрии по программе не полагается»*, *«Гм!.. турецкое... Это понятие растяжимое. Там правление конституционное...»*), оценочные (*«Диктант удовлетворителен»*) и уточняющие вопросительные высказывания (*«Какие притоки имеет Ганг? Не знаете? А где течет Араке? И этого не знаете? Странно... Какой*

губернии Житомир?»), которые проверяют степень понимания учениками изученного материала.

Довольно часто учитель повторяет значимые на его взгляд фразы, т.е. использует метод усиления информативности: «...в таком случае давайте начинать. Господи благослови. Начнем с заглавия... *Mémoires*» - «Воспоминания... - перевела т-ле Анкет... «Воспоминания...».

Помимо этого важной тактикой является педагогическая интерпретация, т.е. связывание какой-либо информации с жизненным опытом и мировоззрением ученика: «*Но оставим пока геометрию. Обратимся к науке, которую вы, как чиновник почтового ведомства, вероятно, любите. География - наука почтальонов*».

Данная стратегия является главной на уроках-объяснениях. Ее реализация и подбор тактик характеризует учителя географии Галкина, учителя русского языка Пивомедова и учительницу французского языка Алису Осиповну Анкет как преподавателей, знающих методику, стремящихся дать долговременные знания, поэтому особое значение в их речи приобретают тактики уточнения и усиления информативности.

Коммуникативно-регулирующая стратегия проявляется в желании учителя контролировать ход педагогического общения и реализуется, прежде всего, с помощью тактик установления речевого контакта, его поддержания и прерывания. Первая осуществляется на протяжении всего урока чаще всего через различного рода замечания-оценки (пример из рассказа «Репетитор»): «*Опять вы не выучили!*», «*Вы даже второго склонения не знаете! Не знаете вы и первого! Вот вы как учитесь!*». В конце урока педагог использует тактику прерывания речевого контакта (рассказ «Скучная история»): «*Подите еще почитайте лекции и приходите. Тогда увидим*», «*Прощайте, мой друг. Доброго здоровья*», «*Замолчите, наконец!*», «*Довольно!*» и др.

Показателен в рамках изучения педагогических речевых стратегий рассказ А.П.Чехова «Идеальный экзамен (краткий ответ на все длинные вопросы)», в котором представлена реализация учителем императивной

педагогической речевой стратегии с помощью тактик стимуляции умственной деятельности, установления и поддержания речевого контакта и контроля за деятельностью ученика. При этом используется один речевой ход – вопрос. Перед читателем предстают вопросы разного плана: частные, направленные на сбор информации об одном аспекте темы («*А что значит физиономия?*»), простые («*А как велик этот гонорар?*»), сложные, состоящие из нескольких неизвестных переменных («*Скажите, пожалуйста, для чего это два вагона при встрече друг с другом звонят в колокола и для чего это контролеры отрывают уголки у билетов?*»), открытые, ответы на которые не ограничены рамками («*Что такое жизнь?*»), закрытые («*Кто поливает московские улицы?*») и т.д. Используя этот ход, учитель проверяет уровень знаний ученика, контролирует ход беседы, предлагает дальнейшие темы для обсуждения, а также побуждает проявлять активность.

В результате анализе мы выявили, что учителя в прозе А.П. Чехова используют различные профессиональные стратегии и тактики, при выборе которых реализуются их языковые личности. Так, контактоустанавливающая тактика свойственна демократическому учителю, языковая личность которого открыта и направлена на взаимодействие с учениками («Скучная история»). Информативная педагогическая речевая стратегия является ключевой для любого педагога на уроках-объяснениях, однако эффективность ее реализации зависит от выбранных тактик и ходов («Дорогие уроки», «Репетитор», «Скучная история»). Коммуникативно-регулирующая стратегия проявляется в желании учителя контролировать ход педагогического общения и реализуется с помощью тактик установления речевого контакта, его поддержания и прерывания («Репетитор», «Экзамен на чин»).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В данной главе на основе разработанной методики описания речевого портрета был описан профессиональный речевой портрет учителя в прозе А.П. Чехова. В результате была выявлено, что стиль педагогического общения определяет репертуар профессиональных жанров речи и набор реализуемых стратегий и тактик. Так, демократическому стилю свойственны жанры совета и рекомендаций, стратегия «близости», контактоустанавливающая и эмоционально настраивающая тактики, которые характеризуют учителя как открытого, стремящегося к установлению совместной деятельности с учениками, реализующего взаимодействие «объект – объект». Авторитарный учитель использует в речи жанры требования и замечания, реализует стратегию «отдаленности» с помощью регулирующей и эмоционально воздействующей (отталкивающей) тактик, что показывает его неуверенность, желание выстроить дистанцию между собой и учебным коллективом, осознание ученика не как участника совместной деятельности, а как объекта воздействия. Как отмечает М.В. Власова, преобладание подобного образа учителя в творчестве А.П. Чехова становится символом «педагогической чудовищности», «мертвенности образования» [Власова, 2005: 15]. Тип речевой культуры и манера общения обуславливают выбор педагогического стиля: преподаватель с элитарным типом речевой культуры и с моностилевой манерой общения выберет демократический стиль, который наиболее ярко раскроет особенности его языковой личности; носителю разговорных типов речевой культуры и полистилевой манеры будет комфортно реализовывать авторитарный стиль. Данная закономерность отражена в творчестве А.П. Чехова и является одной из особенностей художественного образа учителя в прозе писателя.

Преобладание авторитарного стиля педагогического общения еще раз демонстрирует общую творческую концепцию А.П. Чехова – изобразить «маленького» и «лишнего» человека в период «безыдейности». Выбор в качестве подобного образа учителя развивает замысел автора, ведь будучи

бездуховным, безграмотным, неуверенным в себе педагог не может привить человеческие ценности своему воспитаннику, и тем самым эпоха «безыдейности» будет продолжаться до тех пор, пока не появится «герой», способный самостоятельно мыслить и действовать.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речевой портрет рассматривается в работе как реализация в речи языковой личности человека, т.е. представление в речи многокомпонентного и многослойного набора языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности [Караулов, 2006: 32].

Во введении был проведен сопоставительный анализ смежных с «речевым портретом» понятий – «языковая личность», «литературно-художественный портрет», «лингвокультурный типаж», «коммуникативный портрет», «речевая характеристика» и др. Было выявлено, что речевой портрет является одним из элементов литературно-художественного портрета, в котором речь персонажа выступает маркером его происхождения, социальной и профессиональной принадлежности, отражает его отношение к окружающим людям и к описываемым ситуациям.

Характер дискурса художественного текста свидетельствует об особенностях описания речевого портрета литературного персонажа, заключающихся в необходимости сопоставления и нахождения двух языковых сознаний – персонажа и автора, а также третьего потенциального – читателя в опоре на социально-исторический контекст эпохи и на своеобразие языковой личности автора.

В диссертационном исследовании образ учителя рассматривался на материале 23 произведений, из которых только 7 рассказов построены на ситуации педагогического общения (наиболее показательными для нашего исследования являются произведения «Скучная история» и «Репетитор»), 13 рассказов показывают учителя в обыденных ситуациях, и только 3 совмещают данные планы. Преобладание рассказов, в которых учитель помещен в непрофессиональную сферу деятельности, обусловлено спецификой прозы писателя. А.П. Чехов явился выразителем эпохи «безвременья» в жизни русской интеллигенции, поэтому в его рассказах

раскрывается образ, при создании которого на первый план выходят бытовые проблемы и ситуации.

В результате исследования были созданы две модели речевого портрета: в первой главе – полная модель речевого портрета литературного персонажа, которая включает такие параметры как речевое поведение, жанры речи, стратегии и тактики, особенности языковых уровней; во второй главе с опорой на специфику педагогического дискурса данная модель была преобразована на основе параметров профессионального речевого портрета – стиль педагогического общения, тип речевой культуры, манера речи, репертуар педагогических жанров и стратегий.

В третьей главе на основе созданной методики был описан профессиональный речевой портрет учителя в прозе А.П. Чехова. Было выявлено, что ключевым параметром описания является стиль педагогического общения, выбор которого в произведениях А.П. Чехова обусловлен типом речевой культуры и манерой общения учителя. В ходе исследования было показано, что основой для демократического стиля чеховского учителя выступает элитарный тип речевой культуры и моностилевая манера речи (*рассказ «Скучная история»*), для авторитарного стиля характерны разговорный тип речевой культуры (фамильярно-разговорный и литературно-разговорный) и полистилевая манера общения (*Зиберов «Репетитор», Ахинеев «Клевета», Дырявин и Жевузем «В пансионе»*). Только профессор Николай Степанович реализует элитарный тип речевой культуры, который проявляется в соблюдении норм литературного языка, функциональной грамотности, рефлексии над своей речевой деятельностью, в знании классических прецедентных текстов. Остальные 27 преподавателей демонстрируют разговорные типы, основными признаками которых являются владение носителем только одной функциональной разновидностью литературного языка, нарушения норм лексической сочетаемости слов, употребление фамильярно-грубых обращений, что свидетельствует о низком уровне их речевой грамотности и

профессиональной речевой культуры. Главное различие между фамильярно-разговорным и литературно-разговорным типом речевой культуры чеховского учителя заключается в том, что реализация первого типа возможна только в кругу близких людей, в то время как второй может проявиться в любом виде повседневной коммуникации (см. беседу учителя математики Дырявина и руководителя пансиона Бьянки Ивановны Жевузем в рассказе «В пансионе»).

Как было показано в третьей главе, профессиональный коллективный речевой портрет учителя в прозе А.П. Чехова характеризуется:

1) реализацией преимущественно авторитарного стиля педагогического общения (Зиберов «Репетитор», Пивомедов и Галкин «Экзамен на чин», Беликов «Человек в футляре»);

2) разговорным типом речевой культуры (фамильярно-разговорным (Пивомедов и Галкин «Экзамен на чин», Ахинеев «Клевета», Зиберов «Репетитор», Шампунь «На чужбине») или литературно-разговорным (Дырявин и Жевузем «В пансионе», Пустяков «Орден», Беликов «Человек в футляре», Анкет «Дорогие уроки»), преобладанием в речи элементов разговорного стиля;

3) полистилевой речевой манерой (Зиберов «Репетитор», Пивомедов и Галкин «Экзамен на чин», Беликов «Человек в футляре»);

4) репертуаром педагогических жанров, выбор которого определяется стилем педагогического общения: у преподавателей с демократическим стилем общения – жанров сообщения, просьбы, этикетных жанров приветствия и прощания, совета, рекомендации (Николай Степанович «Скучная история»), письменных речевых жанров (например, дневник преподавателя) («Из записной книжки старого педагога»), у авторитарных преподавателей – жанров упрека, замечания, требования и т.д. (Зиберов «Репетитор», Пивомедов и Галкин «Экзамен на чин»);

5) набором стратегий и тактик в зависимости от стиля общения: чеховские учителя с демократическим стилем общения реализуют стратегию

«близости» (Николай Степанович «Скучная история», Иван Федорыч «Папаша»), реализующаяся с помощью тактик запроса информации, контроля над пониманием, контактоустанавливающей и эмоционально настраивающей; с авторитарным и либеральным стилями – стратегию «отдаленности» (Зиберов «Репетитор», Пивомедов и Галкин «Экзамен на чин», Анкет «Дорогие уроки»), на реализацию которой направлены эмоционально воздействующая (отталкивающая), регулирующая, противопоставляющая и другие тактики.

Подобный портрет не является идеальным по нормам педагогической риторики. Но в прозе А.П. Чехова он способствует более детальному описанию «маленького» человека, его серости, усталости и раздраженности от окружающего мира. Выстраивая дистанцию между собой и учеником на основе обвинительных конструкций и глаголов в повелительном наклонении, чеховский учитель пытается спрятать свой страх и неуверенность за речевой политикой «устрашения», разворачивая тем самым одну из ведущих тем в литературе XX в. – тему разобщенности и непонимания.

Перспективой дальнейшего исследования может стать описание профессионального речевого портрета учителя на материале современной художественной прозы и выявление динамики изменения реализации параметров модели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверина М.А. Императивные речевые жанры в литературной сказке Л. Филатова «Про Федота – стрельца, удалого молодца» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. Вып. 6. С. 130–134.
2. Авилова Н.С. Речевые портреты в пьесе Л.Н. Толстого «Плоды просвещения» // РР. 2000. № 3. С. 14–19.
3. Агафонов А.С., Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: практикум. М.: Академия, 2008. 256 с.
4. Алюнина О.Г. Понятие речевого портрета с современных лингвистических исследованиях [Электронный ресурс]. URL:<http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=1> (дата обращения 14.02–22.02.2016).
5. Андреева Е.В. Речь героя и позиция автора в поздних рассказах А.П.Чехова: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Санкт-Петербург, 2004. 23 с.
6. Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Саратов, 2007. 24с.
7. Антропова М.В. Личностные доминанты и средства их языкового выражения: (На материале художественных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 1996. 24 с.
8. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. 895 с.
9. Асланова А.А. Художественный мир Айрис Мердок в аспекте изучения авторских коммуникативных стратегий в постмодернистском дискурсе // Изв. ЮФУ. Филол. науки. 2010. № 3. С. 131–139.
10. Балыкина Т.М., Нетесина М.С. Коммуникативный портрет современного политика // Вестник науки Сибири. Серия 9. Филология. Педагогика. 2012. № 1 (2). С. 287–293.

11. Баранцева О.А., Ильиных В.А. Лингвистические средства реализации стратегий в речи учителя // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2012. № 9. С. 26–30.
12. Барлас Л.Г. Язык повествовательной прозы Чехова. Проблемы анализа. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского Университета, 1991. 208с.
13. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
14. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. С. 250–296.
15. Башкова И.В. Турист в авторской картине мира В.П. Астафьева // В мире научных открытий. 2014. № 5.2. С. 633–643.
16. Башкова И.В. Языковые личности сибирячек в повести В.П. Астафьева «Где-то гремит война» // Вестник Красноярского государственного университета им. В.П. Астафьева, 2010. № 2. С. 209–213.
17. Белоусова А.Е. Речевой портрет как реализация описательной модели на макроуровне художественного текста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. Вып. 14. С. 9–16.
18. Белоусова А.Е. Речевой портрет в романе Б. Леберта «Crazy» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2007. Вып. 519. Том 1. С. 185–190.
19. Бердников Г.П. А.П. Чехов. Идеи и творческие искания. М.: Художественная литература, 1970. 251 с.
20. Берковский Н. Чехов. От рассказов и повестей к драматургии // Русская литература. 1965. № 4. С. 21–63.
21. Богин Г.И. Концепция языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.0201. М., 1982. 26 с.
22. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта: Наука, 2007. 520 с.

23. Бударagina Е.И. Средства создания образа адресата в художественном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2006. 23 с.
24. Бялый Г.А. Чехов и русский реализм: очерк. Л.: Сов. писатель, 1981. 400 с.
25. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. 360 с.
26. Винокур Т.Г. Речевой портрет современного человека // Человек в системе наук. 1989. С. 361–370.
27. Власова М.В. Образ и коммуникативная позиция учителя в русской литературе: Д.И. Фонвизин, И.С. Тургенев, А.П. Чехов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Томск, 2005. 19 с.
28. Ворожбитова А.А. «Языковая личность» и «Литературная личность» как лингвориторические категории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2007. № 8. С. 24–33.
29. Ворожбитова А.А. Теория текста: антропоцентрическое направление. М.: Высшая школа, 2005. 367 с.
30. Вострикова Т.Н. Профессионально-педагогический диалог как речевой жанр // Русский язык в школе. 2008. № 7. С. 6–11.
31. Выготский Л.С. Мышление и речь В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956. 352 с.
32. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Эдиториал Урсс, 2005. 139 с.
33. Гафарова А.С. Речевой портрет: социолингвистические характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 Тверь, 2006, 19 с.
34. Гитович Н.И. А.П. Чехов в воспоминаниях современников. М.: Художественная литература, 1986. 735 с.
35. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Речевая культура // Русский язык: Энциклопедия. М.: Большая Российская энциклопедия. 1997. 721 с.

36. Гончарова Е.А. Пути лингвостилистического выражения категорий автор – персонаж в художественном тексте. Томск, 1984. 148 с.
37. Гордеева М.Н. Речевой портрет и способы его описания. [Электронный ресурс]. 2008 URL: <http://www.hqlib.ru/st.php?n=101>. (дата обращения: 16.02–29.02.2016).
38. Горобец Л.Н. Риторические жанры педагогического дискурса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 62. С. 219–225.
39. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи и эффективность общения. М.: Наука, 1996. 441 с.
40. Громов Л.П. Чехов в школе. Ростов-на-Дону: Ростовский университет, 1968. 90 с.
41. Громова Л.П. В творческой лаборатории А. П. Чехова. Ростов-на-Дону: Ростовский университет, 1963. 176 с.
42. Губарь И.А. Фрагмент речевого портрета Б.Л. Пастернака (на материале общей характеристики синтаксического строя речи романа «Доктор Живаго») // Язык и культура. 2015. Вып. 16. С.127–131.
43. Гудина О.А. Урок как жанр педагогического дискурса // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2011. Вып. №3. С. 126–129.
44. Гурвич И.А. Проза Чехова. Человек и действительность. М.: Худож. лит, 1970. 183 с.
45. Двинина С.Ю. Языковые средства реализации образа писателя // Вестник челябинского государственного университета. 2011. № 3. С. 145–147.
46. Десяева Н.Д. Культура речи педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 192 с.
47. Десяева Н.Д. Речь учителя русского языка в контексте урока // Московский Педагогический Государственный университет. М.: Прометей, 1995. 115с.

48. Десяева Н.Д. Учебно-научная речь учителя русского языка и пути ее формирования в педагогическом вузе: автореферат дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02 . Московский педагогический университет. М., 1997. 35 с.
49. Дмитриева О.А., Карасик В.И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: Лингвокультурные типаж: сб. науч. тр. Волгоград: Парадигма. 2005. С. 5–25.
50. Долинина И.В. Речевая манера как критерий для типологии праведных героев в произведениях Н.С. Лескова // Вестник гуманитарного факультета ивановского государственного химико-технологического университета. 2007. № 2. С. 159–163.
51. Домашнев А.И. Интерпретация художественного текста. М.: Просвещение, 1989. 204 с.
52. Дымарский М.Я. Речевая культура и речевая манера (к проблеме оценки нормативности речевой практики) // Русский язык сегодня. Вып. 4: Проблемы языковой нормы: сб. ст. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. М., 2006. С. 173–186.
53. Дьячкова И.Г. Высказывания-похвалы и высказывания-порицания как речевые жанры в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Омск, 2000. 22 с.
54. Ермилов. А. П. Чехов. Творческий портрет. М.: Сов. писатель, 1944. 115 с.
55. Есенина Е.Ю. Эволюция представлений о личностных и профессиональных качествах учителя в педагогической теории и общественном сознании России XVIII - начала XX вв.: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.01. М., 2006. 16 с.
56. Загоровская О. В. Речевое портретирование социальной группы как задача современной лексикографии // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 174–177.
57. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 2000. 382 с.

58. Земская Е.А. Речевой портрет эмигрантки первой волны (третье поколение // Русский язык в научном освещении. 2008. №1 (15). С. 196–207.
59. Иванова А.В. Языковые средства создания образа рассказчика в художественном тексте (на материале романа Д. Бортникова «Спящая красавица») // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. 2010. № 3. С. 171–174.
60. Иванцова Е.В. Проблемы формирования методологических основ лингвоперсонологии // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2008. № 3. С. 27–43.
61. Игнатова В.В., Барановская Л.А. Содействие как педагогическая стратегия // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 14. С. 44–52.
62. Измайлов А. Литературное обозрение. Обозрение толстых журналов // Биржевые ведомости. 1898. С. 451–457.
63. Ильина М.В. Диалоговый тип речевых стратегий в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» (на материале диалогов Пьра Безухова и А.П. Шерер и Андреем Болконским) // Вестник БГПУ. Гуманитарные науки. 2006. Вып. 6. С. 116–121.
64. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.
65. Кабисова М., Павлова М.А. Речевой портрет состоявшегося и несостоявшегося учителя: по повести Д. Пеннака «Школьные страдания» // Русский язык. Первое сентября. 2012. № 8. С. 54–57.
66. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
67. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сб. науч. тр. / ВГПУ. Волгоград: Перемена. 1999. С. 3–18.
68. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Комкнига, 2006. 263 с.

69. Караулов Ю.Н. Из опыта реконструкции языковой личности // Литература. Язык. Культура. 1986. С. 222–234.
70. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации. М.: Московский университет, 1979. 326 с.
71. Катаева В.Б. Литературные связи Чехова. М.: Московский университет, 1989. 261 с.
72. Ким Л.Г. Человек в языковом измерении // Сибирский филологический журнал. 2013. № 3. С. 260–262.
73. Кирилина Л.И. Культура речи учителя и пути ее совершенствования // Сибирский учитель. 2010. № 73. С. 61–63.
74. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия. М., 1995. 128 с.
75. Кишина Е.В., Пыхтина Т.Л. Речевой портрет регионального журналиста (по материалам кузбасских СМИ) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. Вып.2. С. 99–102.
76. Кожевникова Н.А. Стиль Чехова. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. М.: Азбуковник, 2011. 487 с.
77. Кожина М.А. Жанр судебной речи в полидискурсивной структуре романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Вестник Томского государственного университета. 2011. Вып. 353. С. 22–25.
78. Козырев В.А., Черняк В.Д. Речевой портрет современного учителя: поиски идеала // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 1. С. 36–42.
79. Колокольцева Т.Н. Речевой портрет персонажа: синтаксический аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 2 (97). С. 88–94.
80. Кормилицына М.А., Сиротинина О.Б. Хорошая речь. М.: ЛКИ, 2007. 317 с.

81. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета// Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 90–106.
82. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. 2001. Вып.1. С. 90–106.
83. Кузнецова Л.Н. В.В. Виноградов как профессиональная языковая личность ученого-филолога: лингвориторический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Сочи, 2013. 28 с.
84. Культура речевого общения в образовательных учреждениях разных уровней: материалы Всероссийской научно-практической конференции 8-10 октября 2002 г., г.Ачинск; под ред. А. П. Сковородников. Красноярск: Красноярский университет [КрасГУ], 2003. 255 с.
85. Куроедова М.А. Речевой портрет публициста: на примере очерков В. М. Пескова: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. Санкт-Петербург, 2001. 18 с.
86. Линков В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 128 с.
87. Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5-7 классов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Самара, 2007. 18 с.
88. Манафлы Х.Ф. Культура речи как неотъемлемое свойство учительского труда // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №1. С. 120–123.
89. Мануилова А.Е. Педагогические речевые стратегии в речевом поведении учителя (на материале художественной прозы А.П.Чехова) // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по материалам XXX студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. М.: «МЦНО». 2016, № 1 (29) / [Электронный ресурс]. URL:

[http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(29\).pdf](http://www.nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(29).pdf) (дата обращения: 02.02. –15.06.2016)

90. Мануилова А.Е. Речевой жанр как инструмент создания образа учителя в творчестве А.П.Чехова // Язык и культура: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С.Чернова. Новосибирск: Издательство ЦРНС. 2015. С. 64–69.

91. Мануилова А.Е. Стиль педагогического общения как проявление профессиональной компетентности учителя (на материале рассказа А.П. Чехова «Скучная история») // Siberia Lingua. Красноярск: Сибирский федеральный университет. 2015. № 2. С. 42–52.

92. Мануилова А.Е., Подберезкина Л.З. Средства создания образа учителя в рассказе А.П.Чехова «Человек в футляре»// Основные проблемы гуманитарных наук. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Волгоград. 2015. Вып. 2. С. 59–61.

93. Матвеева Г.Г. Диагностирование личностных качеств человека по его речи. Ростов-на-Дону, 1998. 102 с.

94. Мережковский Д.С. Старый вопрос по поводу нового таланта // Северный вестник. 1888. №11. С. 81.

95. Микерова К.Г. Ирония как средство реализации коммуникативных стратегий и тактик в педагогическом дискурсе // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2012. № 2. С. 76–79.

96. Милых М.К. Некоторые особенности языка и творческой манеры Чехова // А.П.Чехов. Сборник статей и материалов. Ростов-на-Дону: Ростовское книжное издательство. 1960. Вып. 2. С. 185–202.

97. Минский Н. Литература и искусство // Новости и биржевая газета. 1898, № 207. С. 455–459.

98. Михайлова Ю.Н. Плюрализм речевой манеры героя как проявление креативности автора // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. 2014. Вып. 2. С. 69–72.

99. Михайлюк Ю.В. Экспрессивные синтаксические конструкции как основные параметры речевого портрета школьника // Научная мысль Кавказа. 2013. №1. С. 151–155.
100. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: учеб. Пособие для студ. пед. университетов и институтов. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 432 с.
101. Мурашов А.А. Культура речи учителя. М.: НПО «МОДЭК», 2000. 432 с.
102. Мурашов А.А. Речь учителя и его профессиональный имидж // Народное образование. 2014. № 1. С. 241–244.
103. Мурзинова И.А. Речевой портрет лингвокультурного типажа «Британская королева» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 46–49.
104. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности. М.: URSS: Либроком, 2010. 237 с.
105. Нерознак Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: сб. науч. трудов. М, 1996. 208 с.
106. Николаева Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады Всесоюзной научной конференции. 1991. С. 73–75.
107. Николина Н.А. Филологический анализ текста. М.: Academia (Академия), 2008. 269 с.
108. Олешков М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса (на материале устных дидактических текстов): автореф. дис. ... доктора филол. наук: 10.02.01. Нижний Тагил, 2007. 42 с.
109. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII – XX вв. М.: Едиториал УРСС, 2002. 456 с.

110. Панова М.Н. Языковая личность государственного служащего: дискурсивная практика, типология, механизмы формирования: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Москва, 2004. 393 с.
111. Паперный З.С. Записные книжки Чехова. М.: Советский писатель, 1976. 389 с.
112. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / О.Н. Волкова; под ред.: Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская; под науч. ред. А.А. Князьков. М.: Флинта: Наука, 1998. 310 с.
113. Перова Т.Ю. Жанровые разновидности проблемного слова в профессиональной речи учителя русского языка и методика их изучения: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 10.02.01. Ярославль, 2008. 24 с.
114. Полоцкая Э. Первая повесть А.П.Чехова об интеллигенции («Скучная история») // А.П.Чехов. Сборник статей и материалов. Ростов-на-Дону: Ростовское книжное издательство. 1959. Вып. 1. С. 253–281.
115. Попова С.В. Речевые характеристики лингвокультурного типажа «школьная учительница» // Гуманитарные исследования. 2011. № 2. С. 84–90.
116. Почебутова С.В. Речевой жанр приветствия/прощания в речи современного учителя // Научная мысль Кавказа. 2012. № 2. С. 158–161.
117. Пьянова М.В. Идиоматика речевого портрета литературного персонажа: на материале англ. худож. лит.: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 1997. 137 с.
118. Ризель Э.Г., Шендельс Е.И. Стилистика немецкого языка. Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. школа, 1975. 458 с.
119. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность. М.: Академия, 2009. 208 с.
120. Розанов В. Наш «Антоша Чехонте». Мысли о литературе. М.: Современник, 1989. 301 с.
121. Розен Е.В. Языковые средства создания речевой характеристики литературных персонажей (на материале современного немецкого

реалистичного романа): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1960. 20 с.

122. Романова Т.В. Коммуникативный имидж и речевой портрет современного политика // Политическая лингвистика. 2009. Вып. 27. С. 109–117.

123. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Мн.: Беларуская наука, 1998. 251 с.

124. Рыжова Н.В. Речевые средства создания образа автора в прозе И.А. Бунина: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1991. 19 с.

125. Садр С.М. Образные наименования человека (на материале произведений А.П. Чехова) // Гуманитарные исследования. 2009. № 4. С. 68–73.

126. Салосина И.В. Основа профессиональной педагогической деятельности - речевая культура учителя // Медицина и образование в Сибири. 2007. № 2. С. 16–19.

127. Седых А.П. Французский мир и языковая личность // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Вып. 18 (113). Том 11. С. 85–89.

128. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие. СПб: Питер, 2004. 316 с.

129. Сергеева О.В. Языковая личность педагога в статике и динамике // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013. Вып.1 (114). С. 102–104.

130. Сиротинина О.Б. Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. Саратов. 2001. С. 16–28.

131. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М.: Флинта: Наука, 1999. 232 с.

132. Смольянова Т.Г. Речь учителя русского языка в учебно-методических ситуациях: дис ... канд. педагог. наук: 13.00.02. М., 1998. 135 с.

133. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995. 190 с.
134. Стаценко В.В. Фрагмент группового речевого портрета старшего дошкольника (на материале синтаксиса) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. Вып. 49. С. 369–372.
135. Степанов С.П. К вопросу о специфике чеховского феномена // Мир русского слова. 2011. № 3. С. 84–87.
136. Стернин И. А. Структура концепта. Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты / Под общей ред. В.А. Пищальниковой. Барнаул: Алтайск. гос. ун-т, 2006. Вып. 10. С. 218–229.
137. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 1989. С. 278–290.
138. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 544 с.
139. Сухих И.Н. Проблемы поэтики А. П. Чехова. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1987. 184 с.
140. Т.А. ван Дейк Язык. Познание. Коммуникация. Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
141. Тарасенко, Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Краснодар, 2007. 26 с.
142. Терентьева Е.В. Речевой портрет современного носителя донских медведицких говоров Волгоградской области // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкознание. 2010. № 2 (12). С. 162–167.
143. Трещалина И.В. Языковая личность персонажа в прозе А.П. Чехова конца 80-х - начала 90-х годов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Тверь, 1998, 167 с.

144. Фатеев А.Е. Фрагмент речевого портрета Владимира Набокова: на материале экспрессивного синтаксиса: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Таганрог, 2006. 21 с.
145. Хаймович Л.В. Косвенные высказывания в структуре урока и их интерпретация // Сибирский педагогический журнал. 2009. Вып. 4. С. 124–132.
146. Хотянова О.Б. Стилистические средства создания речевого портрета Остапа Бендера // Вестник Московского государственного университета печати. 2015. Вып. 2. С.111–118.
147. Хохловская О.Г. О проблеме воспросительного высказывания в профессиональной педагогической коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. Вып. 3. С. 122–125.
148. Чеботникова Т.А. Речевое поведение личности в дискурсе художественного произведения: роли, маски, образы: монография. Министерство образования и науки РФ, Оренбургский гос. пед. ун-т. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. 300 с.
149. Чернец Л. В. Человек в футляре: литературный тип и его вариации // Русская словесность. 2014. № 2. С. 24–31.
150. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2002. 24 с.
151. Честнова Н.Ю. Литературный слог как черта речевого портрета подпольного парадоксалиста (Достоевский «Записки из подполья») // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009. Вып. 4. С. 64–67.
152. Чехов А.П. Повести и рассказы. Вступ. статья Э. Полоцкой. М.: Худож. лит., 1999. 325 с.
153. Чехов А.П. Рассказы. Повести. М.: Дрофа: Вече, 2005. 479 с.
154. Чудаков А. П. Поэтика Чехова. М.: Наука, 1971. 291 с.

155. Шапир Н. Чехов как реалист-новатор // Вопросы философии и психологии, 1905. 780 с.
156. Шарафутдинова О. И. Речевые средства создания образа ратора в политическом дискурсе: динамический аспект: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01. Челябинск, 2008. 25 с.
157. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Колледж. 1997. Вып. №1. С. 88–99.
158. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 1974. 428 с.
159. Яркина Е.А. Роль языковых средств в создании образа графини в повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» // Изв. Пензен. гос. пед. ун-та. Сектор молодых ученых. 2007. № 3. С. 193–196.
160. Ярмахова Е.А. Лингвокультурный типаж «английский чудак»: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01. Волгоград: ВГПУ, 2005. 11 с.