

Н.С. БАРЕБИНА, канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Байкальского Государственного Университета экономики и права, e-mail: svirel23@rambler.ru

ЯЗЫКОВАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ В РАЗВИТИИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

N.S. Barebina

USING LANGUAGE ARGUMENTATION IN TEACHING TECHNOLOGIES DEVELOPMENT

В статье рассматривается проблема разработки аргументативных технологий в учебном процессе. Представлены три подхода, подтверждающие то, что аргументация является неотъемлемой частью педагогического процесса. Рассмотрен языковой аспект аргументации и роль риторических фигур как один из аспектов развития указанных технологий.

Ключевые слова: аргументативные технологии, риторические фигуры, логический подход, когнитивный подход, языковая аргументация.

The article raises the problem of argumentative technologies working. Three approaches proving availability of argumentation in pedagogical process are introduced. Language aspect of argumentation is considered as well as the key role of rhetorical figures. That is viewed as one of the most important side in forming argumentative technologies in the process of teaching.

Keywords: argumentative technologies, rhetorical figures, logical approach, cognitive approach, language argumentation.

1. К постановке проблемы

Несмотря на множество трактовок аргументации, общим для них является интерпретация последней как речемыслительной деятельности [14], связанной со способами обоснования точки зрения и с понятием убеждения. Эти характеристики аргументации обуславливают ее широкое применение в развитии общественных отношений и моделей. Средства и методы аргументации как технологии убеждения используются в таких социальных сферах, как маркетинг, рекламный менеджмент, копирайтинг, журналистика, PR-деятельность, то есть там, где есть необходимость воздействия на взгляды и убеждения аудитории посредством речи. Теоретические вопросы, касающиеся роли аргументации в указанных областях, освещаются в ряде работ [4, 9, 20, 25], практические способы аргументации как технологии влияния используются в семинарах, вебинарах и тренингах.

Анализ литературы, к сожалению, не позволяет утверждать, что возможности аргументации в учебном процессе получают систематическое освещение. Этот аспект, в основном, рассматривается с точки зрения методики составления эссе, сочинений-рассуждений. Между тем, есть основания говорить не просто о способах аргументации, а об аргументативных технологиях в образовании. Это подтверждается исследованиями, где аргументация рассматривается и с точки зрения реализации принципов индивидуализации обучения, и как фактор смыслообразования в обучении [18]. Более того, как отмечается в монографии А.В. Боровских и Н.Х. Розова [5], *педагогическая аргументация* (курсив наш) требует серьезного переосмысления относительно логики педагогической деятельности. Авторы рассматривают эту проблему в связи со сложившимся в настоящее время кризисным состоянием педагогической науки и педагогической деятельности.

Мы считаем, что аргументативный дискурс, реализующийся в педагогическом общении, представляет собой благодатную почву с точки зрения исследования и развития технологий обучения. Утверждая это, мы исходим из положения о том, что аргументация

является имманентной частью учебного процесса. Рассмотрим три научных направления (логическое, лингвистическое, когнитивное), каждое из которых подтверждает это утверждение и иллюстрирует перспективность аргументативных технологий с точки зрения теории учебного процесса.

2. Аргументативный дискурс в учебном процессе

С позиций логического аспекта теории аргументации в процессе передачи знаний происходит объяснение, рассуждение, доказательство. Ход этих процессов можно считать удачным в том случае, если в них соблюдаются рациональные приемы и правила аргументации. К таковым относят правила обоснования тезиса, аргументов и демонстрации. Соответственно принято выделять три базовых элемента в аргументации: тезис, аргумент, демонстрация. Эти три элемента образуют логическую структуру аргументации. Понятие рациональности в применении к аргументации предполагает эксплицитность всех трех элементов для установления отношения логического следования.

Так как передача знаний является одним из основных видов педагогической деятельности, то объяснение или доказательство, в котором имеется возможность полного восстановления логической последовательности рассуждений, выступает ведущим фактором как успешности объяснения, так и успешности всей коммуникации между обучающим и обучаемым. Особым видом коммуникации, как отмечает С.Ю. Дашкова, следует считать научно-учебный текст, который обычно считается логически выстроенным, имеющим недвусмысленные, точные формулировки и конструкции [7]. Если в повседневной речи логическая структура аргументации не представлена в явном виде, то научно-учебный текст, реализующий некоторое рассуждение, представлен именно в виде аргументационных конструкций.

В качестве примера рассмотрим рассуждение, в котором представлен частный случай аргументации – доказательство, то есть установление истинности некоторого положения с помощью утверждений, истинность которых уже установлена. *«Замкнутость линий магнитной индукции представляет собой фундаментальное свойство магнитного поля. Оно заключается в том, что магнитное поле не имеет источников. Магнитных зарядов, подобных электрическим, в природе не существует»* [17, с. 9].

Для доказательства тезиса «Линии магнитной индукции являются замкнутыми» приводится ряд аргументов: (1) «Замкнутость линий представляет собой фундаментальное свойство магнитного поля», (2) «Магнитное поле не имеет источников», (3) «Магнитных зарядов, подобных электрическим, в природе не существует». Все эти утверждения являются истинными. Аргумент (1) может являться итогом индуктивного обобщения некоторых результатов. Аргументы (2) и (3) истинны, так как являются, аксиомами. В данном случае аргументы соединяются в умозаключения различного вида таким образом, что в совокупности ведут к доказательству тезиса.

Другой формой учебной коммуникации является учебный диалог. Вопросно-ответная процедура представляет собой способ, в котором с помощью логически корректных вопросов можно подвести учащегося к определенному выводу.

Таким образом, от степени аргументированности зависит убедительность письменного или устного сообщения обучающего.

Другим направлением, подтверждающим наличие аргументации в учебном процессе, является лингвистический подход, именуемый «радикальным аргументативизмом». Нельзя сказать, что это направление хорошо известно отечественному читателю. Одной из причин является то, что большинство работ издано на французском языке. Очерк основных идей в изложении Г.М. Костюшкиной [13] показывает, что этот подход должен стать предметом более тщательной научной рефлексии. Эта научная школа, основоположниками которой являются французские ученые Ж.-К. Анскомбр и О. Дюкро обладает рядом оригинальных идей, которые выстраиваются в стройную теорию с хорошо разработанным теоретическим аппаратом, показывающим, что аргументативное начало в языке превалирует над

информативным. Любое общение может рассматриваться как ситуация аргументирования, если адресант формулирует высказывание таким образом, что оно подводит адресата к другому высказыванию – заключению.

Эта теория демонстрирует, как различные явления аргументации представлены в языковой системе. Речь идет о так называемых «словах-аргументаторах», выступающих своего рода маркерами аргументации в том или ином дискурсе. Некоторые исследователи, разрабатывающие эту тематику, постулируют целесообразность выделения, «слов-аргументаторов» в отдельную часть речи [19], по наличию или отсутствию которых можно судить о том, является ли тот или иной дискурс аргументативным или нет, а также распознать аргументативные элементы. Например, есть речевые показатели точки зрения («считаем, что...»), «я придерживаюсь мнения, что...»), индикаторы сложной, добавочной, сочинительной аргументации («даже», «к тому же...», «между прочим»).

Рассмотрим пример: *«Если спросить о первом институте, который переживает ребенок, читатель, вероятно, подумал бы, прежде всего, о семье. Он опять же до известной степени прав. Для огромного большинства детей первичная социализация имеет место в контексте конкретной семьи... И, конечно же, семья является важным институтом. Но ребенок об этом не знает»* [16, с. 93-94]. В данном примере автор так выстраивает высказывание, что становится понятно, что он придерживается умеренно отрицательной точки зрения относительно того, что семья является «первым институтом» для ребенка. Коннектор «но» указывает на то, что существует два противоположных заключения (топоса): «первый институт для ребенка – это семья», «первый институт для ребенка – это не семья». Этот фрагмент иллюстрирует также явление *полифонии*, то есть присутствия и сопоставления различных точек зрения. Становится очевидным, что автор, частично соглашаясь с первым заключением, все же дистанцируется от него и берется защищать второе заключение. Тезис автора эксплицируется в дальнейших рассуждениях: *«... Именно с помощью языка ребенок получает сведения о широком мире «снаружи», мире, который опосредуется окружающими его взрослыми, но который в значительной мере превосходит их»*. Слова «вероятно», «опять же», «и», «конечно же», «но» в данном примере 1) выполняют функцию указателей направленности аргументации и движения мысли и 2) являются индикаторами структуры аргументации (сложная, сочинительная).

Для третьего направления характерно смещение фокуса исследования аргументации с логических и текстовых элементов на ситуацию речевой коммуникации. Разнообразны задачи и методы исследования аргументации в проекции на плоскость когнитивной науки. В одних работах аргументация анализируется как передача устного или письменного аргументативного сообщения (информации) от адресанта адресату с последующим изменением когнитивных структур последнего (когнитивистика первого поколения). Например, А.Н. Баранов рассматривает процесс аргументирования как процесс «онтологизации знания» [2]. Ученый описывает этот процесс как процесс интеграции нового знания в модель мира адресата, как согласование нового знания с существующими у адресата представлениями о действительности.

В других исследованиях аргументация трактуется как процесс интеракции, в ходе которой происходит взаимовлияние адресанта и адресата с учетом ментального и физического состояния. Так, в подходе М.А. Джилберта аргументация рассматривается не только как набор пропозиций, сообщаемых адресату, но и как утверждения, связанные с ментальным состоянием (чувства, эмоции, интуиция, верования). Предложенная ученым модель (*coalescent argumentation*) учитывает физическое состояние, элементы невербальной коммуникации, «язык тела», жесты, мимику [23], то есть автором экстраполируется идея телесной природы разума и его воплощенности, характерная для когнитивной науки второго поколения, на аргументативное взаимодействие.

В третьих исследованиях аргументация рассматривается как вид речевого поведения [11, 12], в том числе в определенной социальной сфере [3]. Это связано с наблюдаемой в современной науке тенденцией к рассмотрению языковых явлений сквозь призму

особенностей человека как биосоциокультурного существа, что характерно для когнитивистики третьего поколения.

Итак, представленные подходы, во-первых, иллюстрируют положение о значимой роли аргументации в учебном процессе, а во-вторых, показывают перспективность дальнейших исследований в этой области. В данной статье речь пойдет об особенностях аргументативного дискурса как части технологии образовательного процесса, а именно, о языковом аспекте аргументации.

3. Роль риторических фигур в аргументации

Результатом современных исследований в области теории аргументации стала необходимость дифференциации логического и языкового (коммуникативного) аспектов аргументации. Это связано с тем, что в демонстрирующем рассуждении, которое представляет собой процедуру предъявления посылок и выводов с опорой на тот или иной вид формальной системы или логики, где заключение выводится из ранее принятых посылок, реализуется, по мысли Г.М. Костюшкиной, лишь одна из функций «Аргументатива» [13, с. 247].

Другая функция, функция убеждения, реализующаяся в «межличностной аргументации» (термин М.А. Джилберта [23]), предполагает использование иных средств, а именно, комплекса риторических и языковых средств, определяемых А.Н. Барановым как «естественноязыковое аргументирование» [2].

Приведем еще два наблюдения относительно роли логики в языковой аргументации.

1) Аргументация в коммуникативном процессе предполагает импликацию, контекст, остающийся за пределами сферы действия логики. Доказательства в повседневной речи часто, будучи убедительными, могут иметь очень мало сходного с формальной логикой. И наоборот, доказательство, построенное с учетом логических правил, может вовсе не обладать убеждающей силой. Данное наблюдение мы проиллюстрируем высказыванием А.А. Волкова: «Логика воздействует, прежде всего, на разум человека, но без влияния на его чувства не всегда удается добиться убедительности доказательства... Поэтому, чтобы доказательство было убедительным, а убеждение доказательным, нужно использовать как логические, так и внелогические приемы обоснования тезиса» [10].

2) Анализ литературы в области практики общения позволил выявить *парадокс*, заключающийся в том, что чисто логическая аргументация может оказывать разрушительное воздействие на процесс общения. Так, Т. Гордон, опираясь на многолетние наблюдения, показывает, что ответные реплики в диалоге, которые представляют собой логически корректные суждения, являются своеобразным барьером [6]. Это происходит потому, что логическая аргументация воспринимается собеседником как некоторое нравоучение, желание изменить ход мыслей, а его самого показать в невыгодном свете или даже дискредитировать. Довольно часто результатом является раздражение, возмущение, что ведет к тому, что из чувства противоречия собеседник начинает отстаивать свою точку зрения или пытается скрыть свои мысли.

Итак, не только логический, но и языковой аспект является необходимой составляющей аргументативного дискурса, а задачей педагога является нахождение оптимального соотношения этих двух аспектов как при непосредственном общении с учащимися, так и при создании произведений научно-учебного характера.

Языковой аспект аргументации необходимо рассматривать в связи с риторикой. Важным внелогическим приемом в аргументации считается использование таких речевых средств, как риторические фигуры речи. Этот способ оформления высказывания воздействует на эмоции адресата. Имеется много исследований, в которых рассматриваются вопросы классификации фигур речи. В ряде работ анализируется использование тех или иных риторических фигур с целью усиления выразительности речи, приводятся примеры использования фигур известными писателями и поэтами. Однако в указанных работах, в основном, рассматриваются особенности использования фигур в художественных и

поэтических произведениях. В связи с этим, анализ языковой аргументации в учебном процессе позволит выявить такие неизученные возможности риторических фигур, как влияние на процесс убеждения¹.

Рассмотрим некоторые фигуры речи, используемые в произведениях научно-учебного характера.

Под фигурами речи мы, вслед за С.Ю. Дашковой, будем понимать «обороты речи, не вносящие ничего нового в информативно-фактическую сторону содержания, выражающие эмоциональное движение в говорящем и служащие приемами усиления высказывания и воздействия на аудиторию» [7, с. 228].

Наиболее частотна **антитеза** – фигура, строящаяся на противопоставлении понятий, реализуемом на уровне словосочетания, предложения, фразы. Рассмотрим пример: «Если вы прибыли в Нью-Йорк и стоите на Манхэттэне недалеко от здания биржи, вы наверняка понимаете, что находитесь в городе. Если вы стоите на краю поля и видите невысокие домики, то очевидно, что вы в деревне. А если вы окажетесь в поселении Банско, расположенном в Болгарских Пиренеях, то определить, в городе или в деревне вы находитесь, будет достаточно сложно» [21, с. 6]. В данном примере первая антитеза возникает за счет противопоставления описания города и деревни. Вторая антитеза построена на противопоставлении легкости определения и трудности определения города и деревни. Полярные наименования облегчают восприятие материала, в котором автор рассматривает проблему определения городов.

В следующем примере: «Так возможна ли наднациональная, «надкультурная» наука о языке? Пессимисты злорадно ответят: «Нет! И концепта языка тоже нет, есть только понятия языка, о которых профессионалы и непрофессионалы лишь договариваются между собой...». Оптимисты же увидят путь к светлому будущему наднационального лингвистического метаязыка: науки действительно рождаются в недрах конкретных культур...» [8, с. 34] реализация антитезы достигается противопоставлением двух лагерей ученых. Автор убеждает читателя в преимуществе одного из них, наиболее воздействующим является употребление слов, имеющих явный негативный оттенок – «пессимисты», «злорадно», и напротив – «светлое будущее».

Анафора представляет собой повтор слова или оборота в начале параллельных конструкций и, по выражению Волкова, «развертывает веером содержание речи в определенной смысловой точке изложения». Вот пример из лекции М. Столера, где видна анафора со словом «she»: «*There will her heart, America's heart... But she goes not abroad in search of monsters to destroy freedom... She is well-wisher to the freedom and independence of all. She is the champion and vindicator only of her own. She will commend the general course by the countenance of her voice... She will involve herself beyond the power of extra caution in all the words of interest and intrigue of individual... She might become the dictatress of the world. She would be no longer the ruler of her own spirit*» [24]. В данном случае фигура речи анафора используется для создания эмоционального напряжения. Возможно, что эта фигура способствует лучшему запоминанию материала.

Большой воздействующий потенциал заложен в **фигуре восходящей градации**. Эта фигура состоит из двух или более значимых единиц, размещённых по возрастающей интенсивности. Рассмотрим пример: «Непонимание истинной природы естественного языка, неправильная оценка его биологической функции и роли в обществе приводили и еще будут приводить человечество к глобальным конфликтам и катастрофам, которых можно было бы избежать» [15, с. 286]. Автор использует выражения, где второй элемент является более значимым, чем первый: «приводили и еще будут приводить», «конфликты и катастрофы». В этом же примере мы видим и прием **перечисления**, который часто

¹ Множество профессий в своем методологическом инструментарии используют законы риторики как технологии убеждения. Например, одной из составляющих формулы успеха в сетевом маркетинге, которая проста и безжалостна, является именно умение говорить.

используется для выделения наиболее значимых понятий. Очевидно, этот прием использован автором по отношению к понятию «естественный язык» с целью показать его сложность.

Восхождение (климакс) представляет собой подхват в каждом последующем элементе конструкции слова предшествующего элемента, образуя цепочку связанных частей. Например: «*In effect, they boldly reasserted as series of principles that declared the entire Hemisphere to be an American sphere of influence. Principles that they did not have yet the power to enforce, but that Adams realized the British would enforce in their own interests*» [24].

Широко распространен такой риторический прием организации аргументативного текста, как **вопрос**. Важно отметить, что речь идет не о риторическом вопросе, который представляет собой утвердительное высказывание в виде вопроса, не предполагающее ответа, а о гипотетическом вопросе [7, с.229]. Такой вопрос, являясь средством привлечения внимания, часто предваряет абзац или раздел: «*Интересы. Что является важным и значимым и почему?*» [22, с. 99], «*Эпилог: камо грядеши?*» [15, с. 288]. Гипотетический вопрос помогает сформулировать главную идею. При этом автор сам отвечает на поставленные вопросы: «*Is all the talk about branding just so much hype? In a word: no. I think that branding is the most important point your company can consider – and everyone should consider it*» [26, p.10].

Следующие две фигуры – нисходящая градация и зевгма. Известно, что в художественной литературе эти фигуры используются для создания комического эффекта. Однако в научно-учебной речи или тексте эти фигуры, встречаясь нечасто, предположительно, призваны привлечь внимание слушающего/читающего или оживить изложение материала.

Итак, **нисходящая градация** – фигура, получающаяся путём нарушения принципа «нарастания», лежащего в основе восходящей градации, когда понятие, объективно незначительное, следует за более значительным понятием. Таким образом, образуется ряд нисходящих по силе выражений: «*История развития когнитивной лингвистики последних десяти лет дает основания для такого оптимизма. Иногда, впрочем, преждевременного*» [8, с. 34].

Фигура речи **зевгма** представляет собой прием, в котором слово, образующее однотипные сочетания с несколькими разными словами, фигурирует в высказывании только один раз – в начале, в середине или в конце высказывания: «*Если придерживаться такого курса поведения, роняя между прочим слово здесь и фразу там, то можно однажды услышать от (бывших) студентов нечто свидетельствующее о том, что в свое время зерно упало на благодатную почву*» [1, с. 160].

В данной статье представлена лишь малая часть фигур речи. В учебно-научных текстах и лекциях часто встречаются такие риторические приемы, как цитата, аллюзия, эллипсис, реже – многосоюзие, плоче, симплоче и др. Однако и небольшой обзор особенностей функционирования риторических фигур в аргументативном дискурсе в рамках учебно-научного устного или письменного произведения позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, учитывая то, что для аргументативного дискурса характерна жесткая адресованность, фигуры речи являются не только средством усиления выразительности в речи и текстах научно-учебного характера, но и средством, повышающим эффективность речевого воздействия.

Во-вторых, в условиях необходимости работы с большими по объему текстами сухое, стандартизированное изложение научной информации отнюдь не способствует легкости ее восприятия. Поэтому, выразительная устная или письменная речь является важнейшим условием оптимизации усвоения материала учащимися.

В-третьих, для обычного слушателя именно языковой, а не логический уровень является наиболее важным. Очевидно, что в реальной аргументации адресат не анализирует схему аргумента и не выявляет источник его посылок. Убедительными являются слова.

В-четвертых, использование риторических фигур способствует выражению авторской позиции, его точки зрения на трактуемую проблему. Поэтому, ввод указанных речевых средств в состав аргументативной конструкции дает автору возможность активно воздействовать на ход усвоения учебного материала.

В этой связи отметим важность формирования педагогом коммуникативно-речевых знаний о риторических фигурах, важность выработки навыков осознанного использования фигур при решении тех или иных задач обучения. Стоит также отметить опасность излишнего увлечения риторическими приемами, известное как «плетение словес» и «ращение слов».

Рассмотренные риторические приемы далеко не исчерпывают возможностей аргументации как технологии. Эффективными являются такие формы учебно-воспитательного процесса, как учебный диалог, диалогические игры, разбор учебных ситуаций (метод Case Study). Главная идея таких занятий, которые рекомендуется проводить среди студентов, состоит в том, что учащиеся используют аргументацию для того, чтобы путем взаимного обмена мнениями посредством приведения доказательств и опровержений, прийти к какому-то выводу в дискуссии. Продуктивность этих форм занятий с точки зрения индивидуализации обучения состоит в том, что они способствуют формированию диалогового опыта, а именно, навыков толерантности, умения воспринимать критику и свободно полемизировать как с другими студентами, так и с преподавателем.

Проецируя вышеизложенное на представленную ранее проблему развития технологий обучения, получаем, что, с одной стороны, теорию аргументации следует изучать как способы и методы аргументирования с точки зрения конкретных практических рекомендаций, а с другой – как теорию, имеющую важное значение для понимания, планирования и организации учебного процесса в средней и высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипов, И.К. Биосемиотическая парадигма знания и практика преподавания иностранного языка [Текст] / И.К. Архипов // *Studia linguistica cognitiva*. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2013. – Вып. 3: Когнитивная динамика в языковых взаимодействиях. – С. 156-168.
2. Баранов, А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход) [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19 / А.Н. Баранов. – М.: Институт русского языка, 1990. – 378 с.
3. Баребина, Н.С. Роль категории «Топос» в исследовании аргументативного взаимодействия в социальной системе [Текст] / Н.С. Баребина // *Научное мнение*. – 2012. – №9. – С. 32-36.
4. Борисова, Е.Г. Алгоритмы воздействия [Текст] / Е.Г. Борисова. – М.: Международный институт рекламы, «Московия», 2005. – 140 с.
5. Боровских, А.В. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика [Текст] / А.В. Боровских, Н.Х. Розов. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
6. Гордон, Т. Курс эффективного преподавателя [Текст] / Т. Гордон. – М.: Ломоносовъ, 2009. – 432 с.
7. Дашкова, С.Ю. Логико-прагматический анализ научной аргументации [Текст] / С.Ю. Дашкова // *Концептуальная систематика аргументации*. – Иркутск: ИГЛУ, 2013. – С. 193-230.
8. Демьянков, В.З. Цивилизационные параметры когниции: лингвистика – эстетика – этика – психология – логика [Текст] / В.З. Демьянков // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2013. – № 1. – С. 32-48.
9. Зарецкая, Е.Н. Логика речи для менеджера [Текст] / Е.Н. Зарецкая. – М.: Изд-во «Дело», 2007. – 424 с.
10. Волков, А.А. Виды риторических аргументов [Электронный ресурс] / А.А. Волков. – URL: <http://www.portal-slovo.ru> (дата обращения 02.11.2013г.)

11. Колмогорова, А.В. Аргументация в речевой повседневности [Текст] / А.В.Колмогорова. – М.: Флинта; Наука, 2009. – 152 с.
12. Колмогорова, А.В. Место и роль аргументации в коммуникативно-когнитивных процессах [Текст] / А.В. Колмогорова // Концептуальная систематика аргументации. – Иркутск: ИГЛУ, 2013. – С. 70-124.
13. Костюшкина, Г.М. Современные направления во французской лингвистике [Текст] / Г.М. Костюшкина. – М.: УРСС, Либроком, 2009. – 332 с.
14. Костюшкина, Г.М. Концептуальная систематика аргументации [Текст] / Г.М.Костюшкина, А.В. Колмогорова, Н.С. Барбина и др. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2013. – 406 с.
15. Кравченко, А.В. Когнитивный горизонт языкознания [Текст] / А.В. Кравченко. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2008. – 320 с.
16. Личностно-ориентированная социология [Текст]. – М.: Академический проект, 2004. – 608 с.
17. Мякишев, Г.Я. Физика. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений : базовый и профил. уровня [Текст] / Г.Я. Мякишев, В.В. Буховцев, В.М. Чаругин. – 20-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 399. С. 9.
18. Нарциссова, С.Ю. Аргументация как фактор смыслообразования в обучении [Электронный ресурс]: электронный журнал / С.Ю. Нарциссова // Психология и психотехника. – 2012. – № 1. – URL: http://e-notabene.ru/psp/article_126.html (дата обращения 2.11.2013г.)
19. Нешева, Т.В. Коммуникативно-прагматический потенциал слов-аргументаторов [Текст] / Т.В. Нешева // Концептуальная систематика аргументации. – Иркутск: ИГЛУ, 2013. – С. 277-340.
20. Френкель, А. Нейминг Как игра в слова становится бизнесом [Текст] / Алекс Френкель; [пер. с англ.: А. Калинин, Т. Швец]. – М.: Добрая книга, 2006. – 314 с.
21. Холина, В.Н. География. Профильный уровень. 11 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений. В 2 кн. Кн. 2 [Текст] / В.Н. Холина. – М.: Дрофа, 2012. – 334 с.
22. Шамликашвили, Ц.А. Медиация как альтернативная процедура урегулирования споров : что необходимо знать судье, чтобы компетентно предложить сторонам обращение к процедуре медиации [Текст]: учеб. пособие / Ц.А. Шамликашвили. – М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2010. – 160 с.
23. Gilbert, M.A. Coalescent Argumentation [Text] / M.A. Gilbert. – Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. – 158 p.
24. Stoler M.A. America and the World: A Diplomatic History. Lecture 7. John Quincy Adams and American Continentalism. [Электронный ресурс]. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Загл. с этикетки диска.
25. Tellis, G.J. Effective Advertising: Understanding when, how, and why Advertising Works [Text] / G.J. Tellis. – SAGE Publications, Inc. 216 p.
26. Vane, P. Brand Love [Text] / P. Vane // English for Marketing & Advertising. – N.Y. : Oxford University Press, 2012. – 80 p.

© Барбина Н.С., 2013