

9. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.

10. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац [и др.]. М.: Наука, 1996.

11. Кубрякова Е.С. Возвращаясь к определению знака // Вопр. языкознания. 1993. № 4.

12. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Яз. слав. культуры, 2004.

13. Мерзлякова А.Х. Концепт: подводя некоторые итоги // Актуальные проблемы коммуникации и культуры-13: сб. науч. тр. М. – Пятигорск: ПГЛУ, 2011.

14. Пименова В.М. Методология концептуальных исследований // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1.

15. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Феникс, 2001.

16. Правикова Л.В. Современная теория дискурса: когнитивно-фреймовый и аргументативный подходы. Пятигорск: ПГЛУ, 2004.

17. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000.

18. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метакоцепты: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2004.

19. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Акад. Проект, 2004.

20. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Яз. рус. культуры, 1996.

21. Conan Doyle A. The complete Sherlock Holmes. N.Y.: Doubleday & Company, Inc., 1990. Vol. 1–2.

22. Hansen M. - B. The Functions of Discourse Particles. A study with special reference to spoken French. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

23. London J. The call of the wild. Moscow: Progress Publishers, 1976.

Discourse markers as the means of realization of the cognitive concept in speech

There are summarized the research results of the cognitive organization of the discourse markers as the attributes of discourse, the means of realization of the cognitive concept in speech and as a result the means of concept knowledge access.

Key words: *discourse markers, cognition, concept, conceptualization, axiology.*

О.Б. АДАЕВА
(Челябинск)

ПОЛИИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ ОЦЕНОЧНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Анализируются полиинтенциональные оценочные высказывания, функционирующие в лингводидактическом дискурсе. Дается вывод об их использовании с целью обоснования нового знания, аргументации, смягчения категоричности, повышения статуса собеседника, выражения эмоций и др.

Ключевые слова: *научная коммуникация, лингводидактический дискурс, оценочные высказывания, речевое воздействие.*

Оценочные высказывания в научной коммуникации позволяют не только выразить отношение исследователя к «старому» знанию или обосновать истинность «нового» научного знания, которое характеризуется с точки зрения актуальности/неактуальности, целесообразности/нецелесообразности, доступности/недоступности, одобрения/неодобрения и т.п. [9, с. 132–133], но и реализовать другие целеустановки. В статье анализируются подобные полиинтенциональные оценочные высказывания, функционирующие в лингводидактическом дискурсе, с целью определить их имплицитные смыслы, поскольку «интенциональное имплицитное» выявление имплицитного значения высказывания, а «невозможность» его невыявления, то есть обязательность его однозначной актуализации в процессе коммуникации» [8, с. 34].

Под лингводидактическим дискурсом понимается совокупность текстов, относящихся к сфере теории обучения языку (в нашем исследовании русскому как родному). Являясь составной частью дискурса научного, лингводидактический дискурс обладает, тем не менее, коммуникативными особенностями, обусловленными его целями и составом типичных участников. Адресантом выступает ученый, анализирующий и обобщающий фактический материал, полученный эмпирическим путем или в результате специально организованного эксперимента и в то же время обладающий учительским опытом. Адресатом – не только и не столько коллега-исследователь, сколь-

ко учитель-словесник, причем ученый является коммуникативным лидером, «генератором» идей. Целями подобного общения являются и сообщение нового знания, и обоснование его практической значимости, и косвенное регулирование профессиональной деятельности учителя. Реализуются эти цели в том числе и посредством оценочных высказываний. Обратимся к анализу примеров.

Одним из **действенных приемов работы над языком и речью учащихся** <...> может стать **учебный перевод связного текста на родной язык**. <...> **Впервые перевод как метод работы с учащимися над родным языком и развитие родной речи был подробно описан Ф.И. Буслаевым в его знаменитом труде «О преподавании отечественного языка».** Доказывая **полезность упражнений в переводе, ученый требует приучать учащихся к максимальному вниманию к слову иностранного языка... Идея внедрения в школу уроков перевода получила свое развитие и в нашем столетии. Крупнейший методист Л.В. Щерба поддерживал мысль о необходимости <...> письменных работ по переводу на уроках родного языка.** <...> **Аргументы классиков лингвистики и методики убедительны и комментариев не требуют** [1, с. 25].

Ведущей интенцией этого текстового отрывка является стремление обосновать нужность и важность перевода как приема развития речи на уроках русского языка. Для подтверждения своей позиции в качестве аргумента автор ссылается на мнение ученых, обогативших науку плодотворными идеями и пользующихся несомненным авторитетом среди участников дискурса. По наблюдениям А.А. Волкова, аргументы к авторитету являются самым распространенным классом риторических аргументов и предстают как наиболее убедительные (думается, это справедливо и для научной коммуникации) [7]. Магия этих имен сама по себе обладает воздействующей силой, оценка же еще более повышает их статус, а словам придает больший вес. Если не принимать во внимание ведущую интенцию, то мелиоративная оценка признанных ученых воспринимается как банальность, общее место, штамп.

Рассмотрим фрагмент из статьи С.Г. Бархударова, где тождественные предыдущим оценки используются с иными целями: **Я надеялся, что статья моя послужит поводом для откровенного, серьезного и делового разговора. И разговор этот состоялся... Со своими мыслями выступили многие крупные методи-**

сты: Е.Н. Петрова, М.В. Ушаков, И.Р. Палей, В.А. Добромыслов, А.В. Текучев, С.Е. Крючков и другие. Был высказан ряд ценных и интересных идей, заслуживающих специального обдумывания и изучения. <...> **Из всех методистов, принявших участие в обсуждении вопроса, только один А.В. Текучев занял позицию, диаметрально противоположную моей.** <...> **Смею уверить А.В. Текучева, что в данном случае он глубоко ошибается** [4, с. 98].

Вступая в острую полемику с А.В. Текучевым, автор, тем не менее, называет его среди крупных методистов, чьи ценные и интересные идеи заслуживают изучения. Положительная оценка в этом тексте играет этикетную роль, обеспечивая соблюдение научной этики и конвенциональность общения. Если пользоваться терминами прагмалингвистики, то можно сказать, что оценочные высказывания служат средством выражения принципа вежливости как особой стратегии речевого поведения, направленной на предотвращение конфликтных ситуаций и позволяющей «сохранить лицо» собеседника [15, с. 67], когда приходится высказывать категорическое несогласие с его точкой зрения.

В следующих примерах адресант не является субъектом оценок, а оценочные высказывания используются для экспликации чужих смысловых позиций. Происходит намеренное столкновение противоположных точек зрения, обеспечивающее объективность изложения и поддерживающее внимание к тексту. При этом автор либо занимает нейтральную позицию, либо сам вступает в спор – сигналом сомнения в достоверности сообщаемого, несогласия с высказанной оценкой является частица *якобы*.

О роли зрительной памяти при обучении орфографии в прошлом долго и упорно дискутировали. Одни методисты превозносили ее, считая, что зрительный фактор в овладении правописанием является ведущим. Отсюда делался вывод о приоритете списывания перед диктантом. Другие полагали, что слуховые восприятия важнее зрительных, и поэтому настаивали на главенстве диктанта. В научном споре о роли диктанта и списывания победителей не оказалось: практика показала, что при обучении орфографии нужны оба вида упражнений [3, с. 36]; *Детская психология... характеризует мышление детей младшего школьного возраста как конкретное... Такая характеристика мышления младших школьников, «привязанность» к возрастному фактору как якобы наибо-*

лее могущественному стимулятору человеческого развития служили теоретическим обоснованием содержания обучения... [14, с. 31].

В следующем текстовом фрагменте оценка знаний современных школьников по русскому языку (рациональная по своей природе) служит каузатором эмоциональных переживаний автора: *Люди, не прошедшие хорошего курса грамматики, не могут членить речевой поток правильно... Стоит только обратить внимание на письмо шестилеток – сплошное, даже без разделения на слова. Наши подопечные – школьники среднего и старшего звена – границы между словами уже, слава богу, видят, а вот внутри отдельного слова – пока еще тьма крошечная!* [13, с. 38].

В приведенном примере маркером эмоционального состояния является междометный фразеологизм *слава богу*, выражающий чувство радости, удовлетворения, и фразеологизм *тьма крошечная*, употребляющийся обычно в двух значениях: 1) полная, абсолютная, беспросветная тьма; 2) невежество, тягостная, мрачная жизнь. В данном контексте, на наш взгляд, из первого значения актуализируется сема интенсивности, а из второго – ‘отсутствие необходимых знаний и умений’. Эти актуализированные семы входят в окказиональное значение «полное, абсолютное неумение выполнять работу, требующую специальных знаний». В таком значении фразеологизм отражает эмоциональное состояние человека, испытывающего сложную гамму чувств: досаду, раздражение, неудовлетворение, вызванную тем, что, несмотря на потраченное на обучение школьников время, силы и нервы, желанного результата достичь не удастся. Вступая в антонимические отношения с разговорной фразеологией *слава богу*, библейский по происхождению фразеологизм *тьма крошечная* тоже воспринимается как разговорный, оба они противостоят нейтральной тональности научной речи, а потому особенно привлекают внимание. Эмотивность текстового фрагмента усиливается также эмоциональной интонацией, сигналом которой служит восклицательный знак, и интонационно-смысловым тире, выделяющим эмоционально-экспрессивный фразеологизм. Выражение сильных эмоций, хорошо знакомых, пожалуй, любому учителю, противоречит строгим канонам научного стиля, однако вводит автора в круг «своих» для адресата, позволяет воспринимать его не как стороннего наблюдателя, кабинетного ученого, а

как человека, хорошо знающего жизнь школы изнутри, лично заинтересованного в решении обозначенной проблемы и, следовательно, заслуживающего доверия.

В следующем примере оценочная лексика также служит маркером принадлежности к «своему» кругу, но не профессиональному, а идеологическому. Точнее, наверное, было бы сказать, что слово становится оценочным именно потому, что входит в «фундамент советского идеологического кода» [10]: *Середина и вторая половина нашего века в буржуазной (в первую очередь – в американской) школе, затронутой общим кризисом капитализма, характеризуется стремлением к индивидуализации, точнее, к индивидуализму не только в воспитании, но и в обучении, с помощью, в частности, машинного программирования учебного процесса. Советская школа на собственном опыте убедилась, как опасна абсолютизация отдельных методов* [11, с. 25–26].

Бинарная оценочная оппозиция *советская школа – буржуазная школа* существовала в лингводидактическом дискурсе до середины 1980-х гг. При этом советская школа, естественно, воспринималась со знаком «+» как школа «передового государства», «общенародная», «общедоступная», «формирующая гармонически развитую личность» [6], воспитывающая детей *в духе коллективизма*, буржуазная же, «поддерживающая классовое неравенство», создающая «пригодных слуг для буржуазии» (Там же), *затронутая общим кризисом капитализма*, проповедующая *индивидуализм* в обучении и воспитании, была антиподом советской и вызывала отрицательное отношение.

В настоящее время оценочные смыслы прилагательного *советский* затушевались, ушли на второй план (ср. популярный лозунг советского периода *Советское – значит лучшее* [12] и однокоренные образования постсоветского времени *Совдения, совдеповский, советикус, совок, совковый, совковость* [10]). Сейчас советская школа – это просто школа времен СССР. Прилагательное же *буржуазный* сохранило, на наш взгляд, оценочную сему и по-прежнему вызывает довольно устойчивые негативные или иронические ассоциации (ср.: *буржуазные предрассудки* = «отжившие, несовременные, отсталые представления о чем-либо» [5, с. 130]; *буржуазные замашки, буржуй недобитый*). По нашим наблюдениям, в современных лингводидактических текстах словосочетание *буржуазная шко-*

ла (именно в силу своей идеологической оценочности) уступило место нейтральным *зарубежная (западноевропейская, американская) школа*.

Завершая анализ полиинтенциональных оценочных высказываний, рассмотрим еще ряд примеров: **Важно предостеречь учащихся от типичных ошибок в употреблении предлогов...; После первичного знакомства со словами... их полезно вводить в тексты упражнений; Для формирования у школьников умения осуществлять речевой контроль... целесообразно использовать следующие приемы работы...** Методические рекомендации, подобные приведенным выше, являются важным компонентом лингводидактических текстов. Регулируя таким образом профессиональную деятельность учителя, адресант научного текста волею или неволею привносит в научное общение элементы общения педагогического, генеральной для которого является «императивная стратегия» [2, с. 232].

Рекомендации в адрес учителя со словами *следует, не следует, можно, нельзя, нужно, надо, необходимо* и т.д. действительно воспринимаются как догматичные, директивные, назидательные, приводящие к неприятию информации, может быть, и полезной. Совмещение модальности долженствования и оценки уменьшает категоричность высказывания, поскольку рекомендуемые учителю действия преподносятся как важные, интересные, целесообразные, полезные, т. е. однозначно «хорошие», способствующие достижению результатов обучения.

Подводя итог, отметим еще раз, что оценочные высказывания в научном дискурсе обладают полиинтенциональностью, т.е. используются с весьма разнообразными прагматическими (воздействующими) целями, адекватное истолкование которых возможно только с учетом широкого экстралингвистического контекста.

Литература

1. Абдрахманова И.Э. Творческая работа по переводу на уроках русского языка // Рус. яз. в школе. 1996. № 1. С. 25–32.
2. Антонова Н.А. Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.А. Кормилициной, О.Б. Сиротининой. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2007. Вып. 7. С. 230–236.
3. Баранов М.Т. Применение графической наглядности в процессе обучения орфографии // Рус. яз. в школе. 1991. № 2. С. 35–40.

4. Бархударов С.Г. Еще раз о состоянии преподавания русского языка // Рус. яз. в школе. 1960. № 6. С. 97–99.

5. Берков В.П., Мокиенко В.М., Шулежкова С.Г. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка : в 2 т. / под ред. С.Г. Шулежковой. 2-е изд., испр. и доп. Магнитогорск : МаГУ; Greifswald : Ernst-Moritz-Arndt-Universitat, 2009. Т. II.

6. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1969–1978. URL : <http://bse.sci-lib.com/article124082.html>.

7. Волков А.А. Виды риторических аргументов. URL : <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=490851>.

8. Гурочкина А.Г. Языковое общение: когнитивный и прагматический аспекты. СПб. : Невский ин-т языка и культуры, 2003.

9. Данилевская Н.В. Роль оценки в механизме развертывания научного текста. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2005.

10. Купина Н.А. Советизмы: к определению понятия // Политическая лингвистика. 2009. Вып. 2 (28). URL : <http://www.philology.ru/linguistics2/kupina-09.htm>.

11. Лихачев Б.Т. Сущность, классификация и единство методов обучения и воспитания // Рус. яз. в школе. 1981. № 1. С. 23–33.

12. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Толковый словарь языка Совдепии. СПб.: Фолио-Пресс, 1998.

13. Парубченко Л.Б. Чтобы писать грамотно, нужно изучать грамматику // Рус. словесность. 2002. № 2. С. 35–39.

14. Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс (морфологический аспект). М. : Педагогика, 1990.

15. Brown P., Levinson S. Universals in language usage: politeness phenomena // Questions and Politeness. Cambridge, 1978. URL : <http://www.philology.ru/linguistics2/kupina-09.htm>.

Polyintentional valuation expressions in the linguistic didactic discourse

There are analyzed the polyintentional valuation expressions that function in the linguistic didactic discourse. There is made the conclusion about their use with the aim of substantiation of new knowledge, argumentation, making it less categorical, improvement of the interlocutor's status, expressing the emotions etc.

Key words: *scientific communication, linguistic didactic discourse, valuation expressions, speech impact.*