

Мария П. Котюрова (Пермь)

Стереотипность научной речи (На материале текстов научных статей)*

✦ **Ключные речи:**
*научный текст, культура
письменной научной
речи, стереотипность
научной речи, дискурсивно-
текстовые стереотипные
единицы.*

У раду се са дескурзивно-стилистичког аспекта разматрају стереотипне текстуалне јединице које су неопходне за то да се у когнитивни процес уведу идеје (основни појам), што је у научнометодолошком погледу значајно за культуру писане реализације научног стила.

Динамическая стереотипность речи как параметр смысловой структуры научного текста (см. об этом в: Котюрова 2011) обуславливается и обеспечивается социальным характером языка, а также речевой практикой каждой языковой личности. Смысловую структуру понятия стереотипности речи можно рассматривать как поле с ядерно-периферийной организацией, т.е. вполне традиционно для современной лингвистики (история вопроса достаточно обширна прежде всего в области функциональной грамматики и функциональной стилистики).

Цель данной статьи – очертить контуры рассмотрения единиц речи, которые

придают тексту стереотипный характер. При этом вполне можно предположить наличие других путей изучения стереотипности речи, поскольку в каждом тексте используются не все, но только те средства, которые востребованы для кодирования моментов познания в данном акте общения. Стереотипные единицы рассматриваются здесь в функционально-дискурсивном аспекте, конкретизируемом в разных направлениях, что научно-методически важно для культуры письменной научной речи. Иначе говоря, в статье актуализируется учебно-методическая задача выявить стереотипные единицы и – тем самым – оказать помощь

*) Исследование выполнено при поддержке Гранта РГНФ 11-34-00228a1

желающим в овладении и пользовании этим богатством.

М. Н. Кожина высветила различия между двумя подходами: «Если функциональную стилистику прежде всего интересуют проблемы влияния творческой коммуникативно-познавательной деятельности на речевую систему текстов разного рода, восходящих в конечном счете к функциональным стилям (макростилям и межстилевым явлениям), то анализ дискурса – самые разнообразные проявления жизни человеческих сообществ, их социальной практики вместе с «духом времени»» (Кожина 2005: 69).

Мы акцентируем условность дифференциации двух подходов к тексту, поскольку учитываем важность амбивалентных факторов – внешних, понимаемых как экстралингвистические, переходящих во внутренние, собственно лингвистические. К внешним, экстралингвистическим, относятся факторы не только самой высокой абстракции (стилеобразующие: сфера общественного сознания, вид деятельности, тип мышления), но и более низкого уровня абстракции, «приближающиеся» к человеку, его индивидуальности (стиль мышления, владение богатством литературного языка, научным функциональным стилем речи, формирование индивидуального стиля изложения научного содержания и т.д.). На этом основании можно согласиться с Е. А. Баженовой и принять как целесообразный дискурсивно-стилистический подход к изучению научного текста.

Наше предположение о функциональном аспекте стереотипности в пределах научных текстов строится следующим образом. В связи с методической сложностью анализа целого текста особому вниманию исследователя должны подвергаться терминологические понятия,

а именно одно или хотя бы некоторые основные понятия в качестве носителей идеи текста. Терминологические понятия формируют (ограничивают) область познавательной деятельности, задают ее стратегию, в то время как окружение, «среда» этих терминов соотносится с тактикой познавательного процесса. Задача среды заключается в репрезентации в тексте отдельных, но взаимосвязанных на глубинной – ментальной – основе (эффект айсберга) научно-познавательных «шагов». Как известно, в языковой системе имеется целый ряд слов широкой семантики, включающих сему абстрактных «шагов» – логико-семантических отношений между понятиями (слов широкой семантики типа *являться, представлять собой, состоять, входить в состав, зависеть* и др.).

Кроме того, контекст актуализирует именно абстрактные семы, тем самым формируя такое стилистическое свойство научной речи, как отвлеченно-обобщенность. В силу отвлеченности научной речи последнюю можно рассматривать как результат моделирования познавательного процесса, представленный в форме логико-семантической структуры. Отсюда возможность заполнения этой модели различными компонентами / единицами / элементами в их взаимосвязях. Интересно, что эта логико-семантическая структура в тексте проявляет стремление к «приземленности», т.е. к формированию эпистемической реальности в соответствии с той же логико-семантической организацией. Модель научно-познавательной деятельности (описанная наиболее полно в науковедении) в любом тексте представлена лишь частично, фрагментарно либо обобщенно, но всегда в относительной целостности и в единстве общего и частного, старого и нового и др.

Обратимся к примеру, в котором рассмотрим средства выражения одного смысла – «влияние, воздействие» интернета (основное понятие выделено **полужирным** шрифтом, глагол, выражающий логико-семантические отношения с уточняющим понятием, – **полужирным курсивом**, уточняющее понятие – **светлым курсивом**).

«Интернет как всемирная паутина... возник в 1993 г. Его влияние на все стороны жизни во всем мире и вносимые им кардинальные изменения в них невозможно ни переоценить, ни скольконибудь полно перечислить.

Интернет стимулирует стремительное развитие компьютерной и всей смежной техники, технологий и инженерии, **делает** доступной в реальном режиме времени почти неограниченный объем информации, **снимает** почти все ограничения на ее содержание и формы представления, **влияет** на все виды общественных отношений, государственных, социальных, политических, коммерческих, юридических, образовательных и культурных институтов, **затрагивает** все без исключения слои общества, необыкновенно **преображает** работу всех специалистов, включая и научное сообщество» (Рябцева 2005: 50).

Основное рассматриваемое автором понятие **интернет** связано с уточняющими (зависимыми от него) посредством глаголов широкой семантики, в научном тексте необходимых для выражения логико-семантических отношений. Так, абстрактный глагол **стимулировать** (вызывать / воздействовать / влиять и др.) передает крайне отвлеченный от конкретной реальности смысл «быть стимулом, причиной изменений»; глагол широкой семантики **делать** (способствовать / помогать / достигать) – смысл

«действовать с целью»; **снимать** (ликвидировать / убирать / уничтожать) – смысл «убирать препятствия»; **влиять** (воздействовать, оказывать воздействие) – смысл «быть средством воздействия»; **затрагивать** (воздействовать на объект, касаться объекта, распространяться на объект) – смысл «распространяться на»; **преображать** (изменять, модернизировать). Как видно, отобранные автором глаголы ориентированы на формирование логико-семантической среды терминированного понятия *интернет* – среды, которая концентрируется в «контекстуальный смысл» благодаря уточняющим терминированным понятиям, которые в связке с глаголом широкой семантики образуют словосочетание, имеющее смысл, вполне определенный в ближайшем контексте. Иначе говоря, окружение данного терминированного понятия в тексте полифункционально: в содержательном отношении ориентирует на формирование логико-семантической основы знания, в лексико-синтаксическом – на формирование связанных восполняющих словосочетаний (нередко многокомпонентных, композитивных). См., например: *сущность когнитивного подхода; в рамках когнитивного подхода; включающиеся в русло когнитивных подходов; науковедческий подход; лингвистический подход; культурологический подход; традиционный подход; дискурсивный подход; прагматический подход; коммуникативный подход; коммуникативно-дискурсивный подход к языку; когнитивно-дискурсивный подход к анализу и др.*

Открытость состава компонентов этих словосочетаний позволяет автору преодолеть стереотипность (и даже клишированность) речи. Благодаря аналитичности, эти словосочетания выполняют функции, легко дифференцируемые: не

только создавать научно-познавательную основу текста, но и вводить компоненты словосочетания, предложения, абзаца, целого текста, конкретизирующие этот специфический фон содержания, придавать изложению динамику, эффект неожиданности. См. в приведенном выше фрагменте: *стимулировать стремительное развитие; делает доступной в реальном режиме времени; снимать почти все ограничения; затрагивает все без исключения слои; преобразовать работу всех специалистов* и др.

Механизм образования в тексте восполняющих словосочетаний действует аналогично связи рассмотренных пар компонентов композитивных словосочетаний, в которых главный компонент представлен словом широкой семантики. Причем этот компонент отбирается автором из определенного синонимического ряда, однако важно, что все члены данного ряда обладают единой абстрактной семой типа *развитие / совершенствование / улучшение* (чего?) *техники; ограничения / запреты* (на что?) *на содержание и формы* (чего?) *представления; виды / разновидности* (чего?) *общественных отношений* (чего?) *государственных институтов; слои / группы, классы* (кого?) *граждан; работу* (чего?) *установки, имидж* (кого?) *всех специалистов, включая* (кого? что?) *научное сообщество*. Восполняющие словосочетания, с одной стороны, развертывают содержание, с другой – сжимают его, не доводя дело до смыслового членения компонентов, тем самым «укрупняют» смысловую структуру текста, придавая ей «крупноблочный» характер.

В этом отношении интересно было бы продолжить исследование, начатое Л. М. Лапп (Лапп 1985; 1986; и др.) в диссертационном исследовании и представленное в монографии *Интерпретация научного*

текста в аспекте фактора «субъект речи» (Лапп 1993), и рассмотреть в ракурсе стереотипизации научной речи выражение деятельности творческого мышления ученого в научном тексте. Надо сказать, что здесь речь идет не столько о синонимических рядах языковых единиц (лексических, морфологических, синтаксических), сколько о семантико-стилистических, необходимых для выражения наиболее точного смысла, обусловленного научно-познавательной деятельностью ученого (см. в монографии – Лапп 1993: 183–209 приложения 2–9, в которых приведены перечни модальных единиц со значением «необходимости» и «возможности», а также список прагматических квалификаторов, свидетельствующих о «высокой (положительной) оценке деятельности научного сообщества», и др.).

Стереотипность научного текста, можно сказать, неотъемлема от смысловой структуры его содержания – научного знания. Деятельностная природа научного знания – это основа единства объектного и субъектного компонентов деятельности ученого. Мы сосредоточиваем внимание на субъектной стороне смысловой структуры текста и выявляем в научном дискурсе, представленном совокупностью текстов целых научных произведений, стереотипные единицы, выражающие те или иные «шаги алгоритма» познавательной деятельности ученого. Вполне разделяя точку зрения Н. К. Рябцевой, подчеркнем, что субъектность познания соотносится с научным метаязыком, который «представляет собой целостную систему средств экспликации, упорядочения, категоризации и формализации научного знания», направленную «на объективацию и обоснование нового научного знания, введение которого составляет метасмысл научной

коммуникации (Курсив наш. – М. К.)» (Рябцева 2005: 456–457). Эта точка зрения поддерживается в литературе; см., например: «поскольку отдельные лексические единицы являются рефлексией ментальных процессов, обеспечивающих научное познание, рассуждение и т.п., можно, вероятно, получить определенное представление и о самом процессе научного познания» (Дроздова 2007: 119).

Представляется весьма важным, что, выявляя дискурсивные факторы (нестилеобразующие, но весьма значимые экстралингвистические причины), воздействующие на отбор/создание необходимых единиц, можно установить значение речевых единиц в развитии научного стиля речи, а также их роль в формировании и совершенствовании речевой индивидуальности ученого. В таком случае можно акцентировать значимость стереотипности (стереотипных единиц) в разных аспектах: *эпистемическом*, т.е. научно-познавательном; *когнитивном*, поскольку определяем, с одной стороны, причину «накопления» единиц, выражающих тот или иной эпистемический смысл, с другой – цель этого процесса; кроме того, в *функционально-стилистическом*, т.е. в плане формирования научного функционального стиля речи, а также в *идиостилистическом*, т.е. в отношении репрезентации индивидуального стиля изложения научного содержания, и *учебно-методическом* аспектах.

В соответствии с широкой – *эпистемической* – трактовкой научного текста, на наш взгляд, можно привести положение о том, что смысловая структура научного текста включает определенные смысловые отношения содержания текста с его эпистемическим контекстом. Тем самым новое, полученное автором знание начинает функционировать как

научное знание, т.е. обнаруживает «функциональность», включенность в познавательную деятельность. Значит, функцией эпистемического контекста в процессе развертывания текста является обеспечение преемственности научного знания (Котюрова 1985: 20).

По определению философа, «контекстом принято называть ближайшее «окружение» текста, те экстралингвистические отношения, которые делают текст осмысленным, условия осмысленности текста или его элементов» (Парахонский 1982: 131). Старое (но не любое старое, а определенная его часть – эпистемический контекст) и новое знание взаимосвязаны, и эта связь эксплицирована в зачине или концовке текста целого произведения, поскольку эпистемический контекст – это инвариант не только добытого ранее знания, но и знания, которое, возможно, будет получено в будущем, в непрерывной цепи познания. Несмотря на неизвестность, неопределенность, прогнозируемое знание также представляет собой контекст содержания реального текста.

Связь содержания текста и эпистемического контекста можно рассматривать, с одной стороны, с учетом объективированности знания, обусловленной тем, что «наука совершенно четко (благодаря своему понятийному аппарату) настроена улавливать в деятельном отношении человека к миру элементы повтора, репродукции, то есть изучать действительность со стороны ее вещности, отсутствия там человека» (Косарева 1977: 137). Преемственность старого и нового знания в плане его объективированности передается в тексте благодаря выражению логических отношений включения, соположения и противоположности между теми или иными элементами содержания текста и его эпистемического

контекста. Эти отношения выражаются языковыми единицами в определенной текстовой позиции, например, в зачине статьи. Так, употребление языковых единиц, выражающих отношения общего и частного (*включать в себя, включать, относиться к* и др.), в зачине текста приводит к формированию у них дополнительного текстового значения – значения связи старого знания (эпистемического контекста) с новым, благодаря образованию восполняющих словосочетаний.

Кроме того, связь со старым выступает при переходе к сообщению темы исследования. При этом старое, известное легко отчленяется, поскольку, во-первых, находится перед сообщением темы, во-вторых, не получает непосредственного развития в тексте. Если формулировка темы опускается, то актуализируется постановка цели и задачи исследования, которые информативно совмещаются с темой и эксплицируются также после зачина. Например: *Настоящая статья посвящена изучению; В данной статье ставится вопрос; Задачей настоящей статьи и является установление* и др.

С другой стороны, функцию связи содержания текста с эпистемическим контекстом выполняет также оценка степени изученности объекта, актуальности и значимости нового, иначе говоря, знание со стороны его субъективированности, с которой связана одна из наиболее важных сторон мышления – способность «оценивать информацию, т.е. выбирать из давящего на мозг разнообразия сведений те и только те, которые имеют отношение к анализируемой проблеме» (Заде 1970: 8).

С оценкой актуальности нового тесно связано представление о прогнозируемом знании, эксплицированном как в зачине, так и в концовке текста целого произведения. Здесь-то и проявляется

действие стереотипизации, в процессе которой формируются речевые предпочтения авторов научных текстов относительно выражения тех или иных моментов мысли, в частности, такого момента преемственности, как связи нового со старым, эксплицированным в эпистемическом контексте.

Можно полагать, что в когнитивном отношении выявление стереотипных единиц интересно в связи с учетом сильноедействующего закона экономии речевых усилий автора. Действительно, нельзя упускать из виду то, что «естественный язык экономит свои усилия разнообразно, творчески и эффективно... Главную роль при этом играет подсознание, которое вбирает в себя все, что *автоматизируется, усиливается* настолько, что перестает нуждаться в сознательном контроле и усилиях» (Рябцева 2005: 21–22). Иначе говоря, здесь проявляется закон экономии речевых усилий, который действует, конечно, целесообразно, хотя и направлено: обеспечивает и расширение возможностей каждого компонента речевых композитивных единиц, и сужение его функциональных возможностей в силу притяжения и объединения этих единиц на функционально-смысловой основе.

В функционально-стилистическом отношении пермскими исследователями установлены изменения, свидетельствующие о развитии и совершенствовании научного стиля речи (Очерки 1996; 1998; Кожина 1997; Кожина, Котюрова 1997; и др.) относительно все большей аналитичности, а значит, четкости и точности выражения таких функциональных семантико-стилистических категорий, как логичность, связность, гипотетичность, преемственность, акцентность и др.).

Интересные данные получены благодаря исследованию в русле нового на-

правления – идиостилистики научной речи – речевой индивидуальности ученых в плане репрезентации таких свойств текста, как точность, связность, логичность, плотность, толерантность и др. (Котюрова, Тихомирова, Соловьева 2011).

Учебно-методической задаче эффективного обучения владению научным стилем речи отвечает предпринятый Е. А. Баженовой комплексный анализ текста целого научного произведения. Разработка функционально-типологической модели смысловой структуры научного текста (Баженова 2001) позволила объединить два почти параллельно возникших подхода к тексту – функционально-стилистический и дискурсивный – в один дискурсивно-стилистический (Баженова 2005). Такое объединение удалось осуществить благодаря введению и развитию понятия политекстуальности, реализуемой в тексте целого научного произведения совокупностью структурно-смысловых единиц – *субтекстов*.

Представим концепцию Е. А. Баженовой посредством одной, но развернутой цитаты: «В результате развития научного стиля в нем оформилась группа стереотипных, стилистически маркированных единиц, выполняющих функцию выражения авторского «Я» и фиксирующих психологические установки автора, его чувства и переживания. Функционально-семантическая общность данных единиц позволяет объединить их в отдельную смысловую подструктуру – субтекст авторизации, представляющий собой совокупность средств выражения авторского «Я», а также психологических состояний субъекта в процессе получения и вербализации нового знания (например: *насколько можно судить по нашему опыту; предложим свой вариант определения; не подлежит никакому сомнению; мы убеж-*

дены в том, что; совершенно очевидно, что; не удивительно, что; если можно так выразиться; в первом приближении рассмотрим и мн. др.)» (Баженова 2005: 329; и ранее: Баженова 2001).

Дискурсивная метамодель научно-познавательной ситуации получает реализацию в таких типах субтекстов, как субтекст *авторизации, адресации, нового знания, старого знания, методологический, оценки и периферийный* субтекст. Как видим, наряду с конкретными, сугубо дискурсивными, особенностями содержания в определенной области знания, здесь учитывается специфика именно научного функционального стиля речи.

Можно выразить удовлетворение по поводу огромной аналитической работы, проделанной Е. А. Баженовой в отношении выявления и дифференциации речевых единиц, ориентированных на репрезентацию установленных субтекстов. Нельзя не отметить, что исследование Е. А. Баженовой предоставило материал, ценнейший особенно для молодых ученых, в области совокупностей единиц, выражающих субтексты. Вместе с тем эта работа, являясь перспективной в методологическом отношении, несомненно, может и должна быть продолжена с учебно-методической целью.

Надо сказать, что, к счастью, в лингвистической литературе имеются наблюдения, демонстрирующие воздействие факторов не только фундаментальных стилиобразующих, но и несильнодействующих и нестилеобразующих, однако таких, которые в частных случаях актуализируют употребление языковых единиц, позволяющих выразить в тексте тончайшие оттенки смысла. Так, например, среди вышеприведенных (в цитате) выражений со значением «авторизации» легко установить наличие особых кон-

струкций со значением «уверенности» (*не подлежит никакому сомнению; мы убеждены в том, что; совершенно очевидно, что*).

Е. А. Баженова приводит списки речевых единиц, рассматривая субтексты «крупным планом», не имея цели «обратиться к микроскопу», поэтому не дифференцирует различные интеллектуально-психологические состояния субъекта. В методическом и культурно-речевом отношениях дальнейшая дифференциация необходима, поскольку средства выражения этих состояний субъекта имеют варианты, которые передают то или иное значение с разной степенью определенности и даже категоричности, с учетом тончайших различий. В частности, познавательная деятельность сопровождается такими состояниями, как сомнение, неуверенность, уверенность и др. При этом нельзя не подчеркнуть: разграничить оценку на (хотя бы) два момента – сомнение и уверенность – иногда оказывается довольно трудно. Например: *мало вероятно, что – вероятно, что – вполне вероятно, что – весьма вероятно, что – представляется очевидным, что – становится очевидным, что – достаточно очевидно, что – совершенно очевидно, что*. Как видно, крайняя степень сомнения очень плавно «переливается» в уверенность, доходящую до категоричности (см. об этом более подробно в: Котюрова 1983). И здесь не только нецелесообразно, но и неправомочно говорить о возможности синонимической замены этих единиц в контексте научной речи.

Точнее сказать, формируется композитивная стереотипная единица со значением «сомнения – уверенности», имеющая открытый характер, обусловленный социально-коммуникативной природой использования языка, т.е. «предоставлен-

ной» каждому исследователю (автору) возможностью реализовать способность к участию в семантических процессах дифференциации, притяжения, объединения, обобщения и др., иначе говоря, участвовать в эволюции языка. В связи с этим уместно привести замечание Л. В. Щербы о том, что в языке «ясны лишь крайние случаи. Промежуточные же в самом первоисточнике – в сознании говорящих – оказываются колеблющимися, неопределенными. Однако это-то неясное и колеблющееся и должно больше всего привлекать внимание лингвиста, так как здесь... мы присутствуем при эволюции языка» (Щерба 1958: 35–36).

Углубление в специфику текста с учетом влияния не только стилиобразующих экстралингвистических факторов, но и других, нестилеобразующих, но воздействующих на «высказывание, рассматриваемое с точки зрения механизма, который им управляет» (Серио 1999: 27), по существу и позволяет лишь условно разграничить функционально-стилистический и дискурсивный подходы к тексту (как материалу исследования). Если при анализе текста мы сознательно останавливаемся перед интерпретацией той или иной использованной языковой единицы в контексте, ограничиваясь типологической характеристикой рядов языковых единиц, зафиксированных в рассматриваемом материале, значит, мы конвенционально определяем функционально-стилистический уровень смыслового среза, даем себе установку не углубляться в «святая святых» познавательного процесса, т.е. не учитывать особенностей данного дискурса.

Вместе с тем понятно, что, с одной стороны, развитию языка науки, с другой – повышению уровня научно-речевой культуры авторов в определенной мере

будут способствовать выявлению и систематизации стереотипных единиц, репрезентирующих как условия, методы, сам процесс, так и результат познавательной деятельности ученого. В связи с этим важно подчеркнуть необходимость создания Словаря терминологии познавательной деятельности, основы которого по существу заложены Т. М. Цветковой в цикле статей. В частности, в статье «Информационно-содержательный потенциал номинаций способов получения нового научного знания» рассматриваются «глаголы *узнать / понять / уяснить*, обозначающие изменение когнитивного состояния субъекта, его субъективное интеллектуальное достижение. Эти глаголы указывают на характер получения знания субъектом:

– *узнать* передает мысль о том, что получена информация об объекте;

– *понять* означает, что установлены связи, отношения между фактами, понятиями, утверждениями и др. информацией об объекте;

– *уяснить* связано со снятием неопределенности относительно фактов, понятий, связей и отношений между ними в процессе понимания» (Цветкова 2007: 178).

Разумеется, что для описания когнитивного процесса познающего субъекта весьма существенно то, что в языке имеются необходимые стереотипные средства, позволяющие точно зафиксировать этапы этого процесса. Богатейший материал, извлеченный из огромного массива научных текстов, лингвистически и эпистемологически осмысленный и представленный в ряде статей Т. М. Цветковой, является достаточным основанием для оптимистичного заключения, который нельзя не разделить: «Подобно тому, как в философии выделяют определен-

ные аспекты «воплощения универсальных категорий в знании» (Крымский 1980: 38) (преимущественно в виде Словарей, разнообразных по степени обобщенности понятий), возможно построение аналогичной системы для исследования лингвистических данных о познавательной деятельности субъекта (учитывая при этом разнообразие форм и способов языковой репрезентации этих смыслов)» (Цветкова 2007: 178).

В плане овладения научным стилем изложения содержания представляются интересными и такие стереотипные единицы, которые заполняют смысловые модели с ядерными компонентами тех или иных мыслительных операций в процессе научно-познавательной деятельности. Например, модель типа *какая цель? цель чего? цель есть что?* (варианты *какой целью? целью чего? целью является что?*) соответствует одному из типичных смыслов, совокупность которых формирует цепочку когнитивных действий познавательной деятельности. Этот момент мысли репрезентируется такими текстовыми вариантами, как *главная цель, основная цель, единственная цель, общая цель, частная цель, конкретная цель*, а также *разные цели, различные цели, определенные цели; цель статьи, цель монографии, цель реферата...; цель заключается в, цель состоит в, целью является; цель – пронаблюдать / наблюдение; цель – провести опыт / проведение опыта / проведение эксперимента; цель – проанализировать / осуществить анализ / анализ; цель – определить / определение; цель – аргументировать / аргументация; цель – изучить / изучение; цель – исследовать / исследование; цель – обосновать / обоснование; цель – описать / описание; цель – рассмотреть / рассмотрение и т.д.*

Все эти и многие, многие другие текстовые единицы **в совокупности** образуют дискурсивную (поскольку ее можно выявить, определить не в одном, даже целом, тексте, но только в дискурсивном массиве текстов) стереотипную – формально-смысловую – единицу со значением определенного момента научно-познавательной деятельности ученого. [Иное толкование термина «стереотипная единица» было дано в (Котюрова 1998)]. Сеем надеяться, что создание словаря стереотипных единиц, репрезентирующих моменты условий, процесса, результата и т.д., т.е. структуру познавательной деятельности, – дело недалекого будущего.

Стереотипизация речи в текстах разной функционально-стилевой квалификации (отнесенности к стилю) играет специфическую – функционально-стилистически обусловленную – роль. Именно стереотипные единицы выполняют в познавательной деятельности важнейшую функцию объединения предшественников, автора и читателя на когнитивной основе – благодаря созданию метаязыка, способствующего формированию единого фонового знания. Действительно, с одной стороны, научный стиль речи воспринимается читателем как «понятный, вполне русский», с другой же – «немножко иностранный». Интересно, что стереотипные формально-смысловые единицы, имеющие открытый характер, постоянно пополняют и изменяют состав вариативных компонентов. Не только интуитивно ясно, но и в предыдущих исследованиях (Котюрова 1988) установлено, что, с одной стороны, в научном тексте такие единицы способствуют *формированию, углублению, расширению* (по В. С. Швыреву, развитию) научного знания. С другой же, например, в публицисти-

ческих аналитических статьях на экономические темы, по мнению А. Ю. Кетовой, терминологические понятия подвергаются отбору и применению (не развитию!), т.е. предъявляются читателю с целью *воздействия* на его сознание (См. об этом более подробно: Кетова 2011 – в печати).

Основное понятие (по В. С. Швыреву, как развиваемое – в теоретических текстах, так и применяемое – в эмпирических) и идея текста – это составляющие индивидуального мышления автора. По мнению психолога проф. Е. В. Левченко, идея не остается неизменной, она развивается: «О развитии идеи можно судить по динамике значений и смыслов ключевого понятия авторской концепции, в которой идея находит воплощение. Кроме того, с развитием идеи меняется и статус ключевого понятия в структуре концепции... техника вербального отображения его значений и смыслов» (Левченко 1999: 9).

В научных текстах идея/основное понятие вовлекается в познавательный процесс, который – что в рассматриваемом отношении принципиально важно! – вербализуется в тексте стереотипными средствами (многократно закрепленным употреблением), благодаря чему и формируется метаязык науки, представленный в тексте совокупностями формально-смысловых единиц.

Благодаря единому фоновому знанию, зафиксированному посредством стереотипных единиц, читатель может не только достаточно легко усвоить данную идею, но также присвоить и развить ее (Цветкова 2005; Цветкова 2007; и др.). В этом отношении статья Т. М. Цветковой 2007 г. «Информационно-содержательный потенциал номинаций способов получения нового научного знания» имеет значительный интерес как в теоретическом,

так и в практическом отношении. Вслед за Н. К. Рябцевой здесь рассматривается особая группа глаголов познавательной деятельности типа *анализировать, описывать, трактовать, объяснить, обобщить* и мн. др., которые являются ядром модели познавательной ситуации «субъект – глагол познавательной деятельности – объект». Продолжим мысль автора в заданном нами направлении и подчеркнем, что речь идет не просто о языковых единицах, но о речевых стереотипных единицах, фиксирующих информацию о познавательной деятельности субъекта.

Репрезентация среды нового понятия/идеи стереотипными средствами укрепляет его позиции в научно-познавательном контексте и способствует вхождению в общий фонд, изменению научного знания и продвижению его в незнание пространство науки. Вместе с тем сделаем необходимую оговорку: акцентируя роль среды/контекста, мы ни в коем случае не умаляем значения ни самого механизма (речевых вариативных повторов), ни «движущей силы» оценки (о чем весьма убедительно пишет Н. В. Данилевская в работах 1992 и 2005 гг.). Вводя понятие «познавательной оценки» – «оценки в функции способа познавательной деятельности» (Данилевская 2006: 125), автор фиксирует более 30 разновидностей оценки: критическая оценка, оценка онтологической стороны знания, оценка при аналитических познавательных действиях, оценка модального плана изложения, оценка проспективной связи компонентов знания и др.

Интересна взаимосвязь нового (основного) понятия с научно-познаватель-

ным контекстом. Основное понятие/идея в качестве «узловой точки» формирует дискурс посредством частичной фиксации научно-познавательного процесса. В употреблении *Laclau* и *Mouffe* узловая точка – привилегированный знак, вокруг которого упорядочиваются и приобретают свое значение другие знаки» (цит. по: Филлипс, Йоргенсен 2004: 50). Таким образом, дискурс – сокращение возможностей реализации значений знаков, «попытка остановить незаметное «скольжение» знаков по отношению друг к другу и, следовательно, попытка создать единую систему значений» (Там же: 51). Особо подчеркивается, что «значения никогда не фиксируются полностью, но они при этом никогда не бывают полностью изменчивыми и открытыми для преобразования» (Там же: 67).

Кстати, это обобщение можно передать метафорой Е. В. Левченко о развитии научной идеи и соответствующего понятия, реконструированном в филогенезе: «Реконструкция филогенеза позволяет получить представление о своего рода *стеклянном потолке* – предельной на сегодняшний день разрешающей способности человеческого мышления (*потенциале исследовательского мышления*) по отношению к рассматриваемой научной идее (Курсив наш. – М. К.)» (Левченко 1999: 9). Как представляется, потенциал индивидуального стиля изложения научного содержания реализуется «на микроскопическом уровне» – при выражении отдельных научно-познавательных шагов – благодаря целесообразному использованию старых и способности создать новые дискурсивные стереотипные единицы.

summary

Σ [Maria P. Kotyurova]
Stereotyped character of scientific speech
(On the material of scientific articles)

30

In the article stereotyped textual units which are necessary for involvement of the idea (the main concept) into cognitive process are considered in discourse-stylistic aspect. It is scientifically and methodologically important for culture of written scientific speech.

Литература

- Баженова 2005: **Баженова Е. А.**, *Дискурсивно-стилистический подход к изучению научного текста*, Stylistyka – xiv / Под ред. проф. Ст. Гайды. – Opole. – С. 317–334.
- Базылев 2011: **Базылев В. Н.**, *Несистемно-теоретический подход к языку: Итоги работы научного коллектива за 2004–2005 гг.*, Сублогический анализ языка. Юбилейный сборник научных трудов / Под ред. проф. В. Н. Базылева. М.: Изд-во сгу, – С. 58–69.
- Данилевская 1992: **Данилевская Н. В.**, *Вариативные повторы как средство развертывания научного текста*. – Перм. ун-т. – Пермь.
- Данилевская 2005: **Данилевская Н. В.**, *Роль оценки в механизме развертывания научного текста*. – Перм. ун-т. – Пермь. – 360 с.
- Дроздова 2007: **Дроздова Т. В.**, *Типы знаний и их представление в научном дискурсе*, Проблемы представления (репрезентации) в языке. Типы и форматы знаний: Сб. науч. трудов / РАН. Ин-т языкознания; Мин-во образ. и науки РФ. тгу им. Г. Р. Державина; Редкол.: Е. С. Кубрякова (отв. ред.), Позднякова Е. М. (зам. отв. ред.) и др. – М.-Калуга. – С. 111–120.
- Заде Л. А., 1970: **Заде Л. А.**, *Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решений*, Математика сегодня. – Москва.
- Кетова 2011: **Кетова А. Ю.**, *Жанр аналитической статьи на экономическую тему в прагматическом аспекте* – в печати (в мгу).
- Кожина 1996: **Кожина М. Н.**, *Аспекты изучения стереотипности научных текстов как одной из сторон текстовой деятельности*, Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Тезисы междунар. науч.-метод. конф. – Москва.
- Кожина 1997: **Кожина М. Н.**, *Пути развития стилистики русского языка во 2-ой половине XX века*, Stylistyka – vi (Под ред. проф. Ст. Гайды). – Opole. – С. 9–49.
- Кожина 2005: **Кожина М. Н.**, *Размышления над вопросом о соотношении функциональной стилистики и дискурсивных исследований (с речеведческих позиций)*, Stylistyka – xiv / Под ред. проф. Ст. Гайды. – Opole. – С. 61–74.
- Кожина, Котюрова 1997: **Кожина М. Н., Котюрова М. П.**, *Изучение научного функционального стиля во второй половине XX в.*, Stylistyka – vi (Под ред. проф. Ст. Гайды). – Opole. – С. 145–171.

- Косарева 1977: **Косарева Л. М.**, Предмет науки. – Москва.
- Котюрова 1983: **Котюрова М. П.**, *Эволюция выражения связности речи в научном стиле* XVIII–XX вв. – Пермь. – 80 с.
- Котюрова 1985: **Котюрова М. П.**, *О выражении отношений между текстом и эпистемическим контекстом*, Проблемы функционирования языка и специфики речевых разновидностей: Межвуз. сб. науч. трудов (Под ред. проф. М. Н. Кожинной) Перм. ун-т. – Пермь. – С. 19–29.
- Котюрова 1998: **Котюрова М. П.**, *Многоаспектность явлений стереотипности в научных текстах*, Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. науч. трудов (Под ред. проф. М. П. Котюровой) Перм. ун-т. – Пермь. – С. 5–29.
- Котюрова 2011: **Котюрова М. П.**, *Репрезентация эпистемического кода в научном тексте*, Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты: Тезисы докладов междунар. науч.-практич. конф. – СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2011. – С. 145–146.
- Котюрова, Тихомирова, Соловьева 2011: **Котюрова М. П., Тихомирова Л. С., Соловьева Н. В.**, *Идиостилика научной речи: Наши представления о речевой индивидуальности ученого*. – Пермь. – 280 с.
- Крымский 1980: **Крымский С. В.**, *Логико-гносеологический анализ универсальных категорий*, Логико-гносеологические исследования категориальной структуры мышления, Киев.
- Лапп 1985: **Лапп Л. М.**, *Отражение фаз деятельности продуктивного мышления ученого в смысловой структуре научного текста*, Проблемы функционирования языка и специфики речевых разновидностей: Межвуз. сб. науч. трудов (Под ред. проф. М. Н. Кожинной) Перм. ун-т. – Пермь. – С. 29–38.
- Лапп 1993: **Лапп Л. М.**, *Интерпретация научного текста в аспекте фактора «субъект речи»* (на материале анализа русской научной литературы). – Иркутск. – 217 с.
- Левченко 1999: **Левченко Е. В.**, *Уровни развития научной идеи и их отображение в тексте*, Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. науч. трудов (Под ред. М. П. Котюровой). – Перм. ун-т. – Пермь. – С. 6–21.
- Левченко 2005: **Левченко Е. В.**, *О возможностях дискурсного анализа гуманитарных методологических текстов*, Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. науч. трудов (Под ред. М. П. Котюровой). – Перм. ун-т. – Пермь. – С. 147–152.
- Левченко 2007: **Левченко Е. В.**, *«Стереотипность и творчество в тексте» с психологической точки зрения*, Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сборник научных трудов. Перм. ун-т. – Пермь. – С. 5–15.
- Парахонский 1982: **Парахонский Б. А.**, *Понимание текста и эвристические функции слова*, Понимание как логико-гносеологическая проблема (Под ред. М. В. Поповича). – Киев.
- Рябцева 2005: **Рябцева Н. К.**, *Язык и естественный интеллект*. – Москва. – 640 с.
- Серио 1999: **Серио П.**, *Русский язык и анализ советского политического дискурса*, Квадратура смысла. – Москва.
- Тихомирова 2010: **Тихомирова Л. С.**, *Рефлексия в научном познании (на примере медицинских текстов)*, Язык как система и деятельность – 2. Материалы Международной научной конференции. Изд-во нмц «ЛОГОС». – Ростов н/Д. – С. 146–148.
- Филлипс, Йоргенсен 2004: **Филлипс Л. Дж., Йоргенсен М. В.**, *Дискурс-анализ*. Теория и метод / Пер. с англ. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр. – 336 с.
- Цветкова 1999: **Цветкова Т. М.**, *Типология текстов и ситуации познания*, Новое в коммуникативной лингвистике, Тр. мглу; вып. 447. – Москва.

МАРИЯ П. КОТЮРОВА

- Цветкова 2001: **Цветкова Т. М.**, *Способы получения нового знания и типы текстов (формирование, модификация и усложнение текстовых форм)*, Текст: стереотип и творчество: Межвуз. сб. науч. трудов / Перм. ун-т. – Пермь. – С. 208–222.
- Цветкова 2005: **Цветкова Т. М.**, «*Абстрактная сверхзадача*» – экстралингвистический фактор содержательно-смысловой структуры научного текста, Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. науч. Трудов, № 9, Перм. ун-т. – Пермь. – С. 267–272.
- Цветкова 2005: **Цветкова Т. М.**, *Ситуация познания – целеустановка – текст («языковая компетенция» и «лингвистические знания»)*, Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. науч. Трудов, № 8, Перм. ун-т. – Пермь. – С. 185–193.
- Цветкова 2007: **Цветкова Т. М.**, *Информационно-содержательный потенциал номинаций способов получения нового научного знания*, Стереотипность и творчество в тексте / Перм. ун-т. – Пермь. – С. 175–186.
- Щерба 1958: **Щерба Л. В.**, *Некоторые выводы из моих диалектологических лужицких наблюдений*, Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Т. 1. – Изд-во лгу.

32

 **Стиль 2011**