



УДК 81'42
ББК 81.001.1

О СООТНОШЕНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УСТАНОВОК АВТОРА И АДРЕСАТА В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ

Н.С. Ковалев, З.А. Коровина

В статье анализируются основные коммуникативные стратегии письменного учебного текста. Информирование адресата рассматривается как процесс оптимизации текстовых структур, включающих признаки целеустановок обоих коммуникантов.

Ключевые слова: коммуникативная установка, учебный текст, стратегия целеположенного информирования, стратегия интерпретации научных фактов, стратегия сближения позиций с адресатом.

Исследование учебных текстов традиционно основывается на их функциональной близости к произведениям научного стиля, поскольку общими для них чертами являются установки на передачу объективной и точной информации, достаточно жесткую регламентированность построения текста и употребления ресурсов языка, преобладание безличных и неопределенно-личных конструкций как синтаксических средств реализации нейтральной тональности. Они имеют категориальный характер и детально рассматриваются в специальной литературе [2; 3; 4; и др.], однако их связь с целеустановками адресанта и адресата требует дополнительного изучения в коммуникативно-прагматическом аспекте, которому в современной лингвистике текста отводится ведущая роль [1; 6; 7; 12; и др.].

Для текстов школьных учебников, имеющих истоки в монологической речи, все более актуальной становится идея реализации контакта между автором и читателем, в том числе средствами выражения диалогичности. Признаки коммуникантов в формальной и смысловой организации научных текстов впервые выявлены М.Н. Кожинной, определившей диалогичность как «выражение в тексте

средствами языка взаимодействия общающихся, понимаемое как соотношение двух смысловых позиций, как учет адресата (в широком смысле, в том числе второго Я), отраженный в речи, а также эксплицированные в тексте признаки собственно диалога» [4, с. 36]. Данное толкование может быть применено и при исследовании текстов современных школьных учебников, которому уделяется мало внимания в научной литературе. Цель статьи – выявить устойчивые тенденции в актуализации связей между целеустановками коммуникантов, в выборе приемов (речевых тактик) адаптации информативных компонентов к ожиданиям адресата и другие признаки соотнесенности позиций автора и читателя.

Материалом для исследования послужили учебники по дисциплинам общественно-гуманитарного цикла (русскому языку, литературе, русской словесности, истории) для учащихся среднего и старшего звена общеобразовательных школ (годы издания – с 2000 по 2009). В текстах выявлено более 500 конструкций, каждая из которых содержит одно средство или комплекс средств выражения диалогичности.

Сопоставление учебных текстов проводилось по двум основаниям: 1) время опубликования: новые учебники, впервые изданные после 2000 года («Новая история» А.Я. Юдовской, «Русская словесность» Р.И. Альбетковой и др.), и учебники, переиздававшиеся в 2000–2009 годах («Литература» В.Я. Коровиной, «Русский язык» С.Г. Бархударова и др.); 2) ад-

ресованность определенной группе реципиентов: учебники для 5–8 (учащиеся 11–14 лет) и 9–11 классов (учащиеся 15–17 лет). Разграничение данных текстов имеет целью выявить сходства и различия в выборе приемов и средств актуализации связей между целеустановками автора и адресата.

В анализе фактов мы исходим из предположения о том, что в процессе развертывания учебного текста автор использует ряд коммуникативных стратегий: целеположенного информирования, интерпретации научных фактов, сближения позиций с адресатом.

Стратегия целеположенного информирования является доминантной, поскольку современный учебный текст служит для представления научных сведений. По словам Р.С. Аликаева, «общая цель учебного текста... – “научить”. Данная цель в модели учебной коммуникации является главным и определяющим фактором, детерминирующим, в конечном итоге, структуру и типологию учебника... Общая цель реципиента – “научиться”» [2, с. 109]. Между тем, как уже давно замечено, «научность без доступности теряет смысл: незачем обучать, если школьники не могут усвоить учебный материал» [5, с. 3]. Данное высказывание особенно актуально для вновь создаваемых учебников.

Стратегия целеположенного информирования реализуется наиболее широким, в сравнении с другими, набором языковых и текстовых средств, комбинированием приемов организации текста, что позволяет автору в разных аспектах актуализировать свою и читательскую позиции, эксплицитировать их сходства или различия и в конечном счете оптимизировать процесс восприятия информации читателем. Для этих целей, как установлено, используются общие для них традиционные приемы и средства, то есть устойчивые во все наблюдаемые периоды (см.: [4; 8; 13; и др.]) и представленные как в переизданных, так и в новых учебниках. Данные приемы и средства приводятся ниже при конкретном анализе.

1. Распределение по микротекстам групп слов с интенционально значимым денотативным потенциалом, а именно слов с семами ‘известное’, ‘неизвестное’, ‘способ познания’, ‘мыслительные операции’ и др., например в учебниках литературы и русской словесности:

располагаем данными, наиболее известных, (не) известны; думаете, припомним, запомнились (Коровина-5), *знаете; подумайте, подумаем над рассуждениями* (Коровина-9); *узнали, узнаете; понимали* (Альбеткова-5), *знаете; поймете, вспомним, вдумаемся* (Альбеткова-9). Тема знания обычно формируется группой слов в главной части сложноподчиненного предложения и актуализируется как признак позиции адресата, его ожидания новой информации: *Из курса истории средних веков вы уже знаете о развитии книгопечатания, которое сделало возможным широкое распространение знаний* (Юдовская, с. 11). В текстах обоих типов исследованных учебников количество данных приемов примерно одинаково (переизданные учебники – 29 примеров: 14 в учебниках 5–8 кл., 15–9–11 кл., новые – 34: 15 и 19 примеров соответственно). Следовательно, устанавливая соотношение своих знаний и ожиданий читателя, авторы учебных текстов исходят из положения о том, что «общие денотативные знания и соответствующее владение языком являются исходными моментами коммуникации» [8, с. 124].

2. Преобразования интенционально значимых высказываний, в том числе разделение сложных конструкций на вопросительные предложения, предназначенные для прогнозирования запроса информации со стороны читателя, и придаточные предложения (парцелляты сложных конструкций), содержащие главный информационный компонент: *Зачем же нам надо знать о стилистической окраске слов? Чтобы правильно их употреблять* (Альбеткова-6, с. 7); *Но только ли прилагательные могут служить эпитетами? Эпитеты могут быть выражены и другими частями речи* (Альбеткова-9, с. 8). Текстовые микродиалоги, или диалогические единства, моделируют в сознании читателя аналогичные формы восприятия понятий и закрепляют навыки постановки учащимися точных вопросов по изучаемой теме; данные конструкции чаще используются в новых учебниках для обеих возрастных групп (13 примеров) в сравнении с переизданными учебниками общественно-гуманитарного цикла (6 примеров; в текстах по литературе они не отмечены, что можно отнести к чертам авторской речи).

3. Употребление модальных слов как предикативов, актуализирующих позицию адресата (признание им необходимости, неизбежности, возможности действия) и являющихся показателями объективной модальности: *надо писать* (Баранов); *числительные необходимо склонять, термин можно понять, можно считать* (Власенков); в переизданных и новых учебниках общественно-гуманитарного цикла, адресованных разным возрастным группам, связь с реципиентом презентуется подобными средствами фактически одинаково (соответственно 20 и 22 примера).

4. Передача информации в учебном тексте осуществляется также средствами выражения субъективной модальности. Среди них можно выделить словоформы со значением рациональной оценки; речевые формулы пояснения и обобщения; вставные конструкции и др.

4.1. Словоформы со значением рациональной оценки, выражающие в предикативных центрах предложений отношение к информации, ее значимости: *одна из наиболее сложных частей речи* (Баранов, с. 4); *важнейшее качество термина, достоинствами термина являются* (Власенков, с. 51) – здесь, например, рациональная положительная оценка свойств термина (*являются достоинствами*) участвует в представлении их как известных читателю. Подобные конструкции чаще отмечаются в переизданных учебниках, адресованных учащимся разных возрастных групп (17 примеров), причем из недавно вышедших книг ими характеризуются учебники русского языка (6 примеров).

4.2. Варьирование известной информации осуществляется речевыми формулами пояснения и обобщения: вводными предложениями (*подчеркнем еще раз, вернемся к проблеме*), вводными словами в функции обобщения (*таким образом, итак, значит*), пояснительным союзом *то есть*. Например: *Для предложений характерна интонационная и смысловая законченность, то есть они представляют собой отдельные высказывания* (Бархударов, с. 48). Дублирование информации может подкрепляться другими способами, а именно параллелизмом частей конструкции, повтором словоформ, которые со-

относятся с известными адресату способами закрепления в памяти значимой информации: *Таким образом, сколько в языке самостоятельных частей речи, столько в нем и типов словосочетаний* (Бархударов, с. 33); средства этой группы представлены 8 примерами в переизданных учебниках для учащихся разных классов, исключая учебники литературы, где они не отмечены, и 10 – в новых книгах; пояснительные конструкции встречаются чаще других (15 и 11 примеров).

4.3. Выделение значимых для адресата информативных компонентов с помощью вставных конструкций, ориентирующих читателя на сопоставление называемых автором понятий, например: *Что вы можете рассказать о Василисе Премудрой (как трудится, как относится к Ивану-царевичу)?* (Коровина-5, с. 24) – вставная конструкция поясняет содержание основного предложения; *Подобно тому как на иконе весь первый план занимают лик и очи (лик – свет души, очи – вход во внутренний мир и отражение внутреннего света), так и в литературе древнерусский писатель прославляет извечно ценные душевные качества* (Коровина-9, с. 5) – выделенная конструкция поясняет отдельные слова в предложении, то есть *лик* и *очи*. Вставные конструкции позволяют передать, наряду с основной, метатекстовую информацию и различаются по степени сложности в зависимости от прагматической установки учебника. Их количество в переизданных учебниках для учащихся разного школьного возраста составляет 11 примеров, в новых книгах – 8.

Таким образом, традиционные для учебников общественно-гуманитарного цикла средства реализации стратегии целеположенного информирования остаются действенными, независимо от времени издания данных текстов и от адресованности определенной возрастной группе учащихся, что свидетельствует об устойчивости рассматриваемого коммуникативно-прагматического признака учебного текста.

Стратегия интерпретации научных фактов реализуется за счет использования коннотативных средств и специализированных, в том числе индивидуально-авторских, приемов их включения в текст.

1. Использование образных средств языка. В исследованных учебных текстах они имеют целью актуализировать установки обоих коммуникантов на образное мышление, наглядность и выразительность. Метафоры в них условно можно разделить на *языковые* и *индивидуально-авторские*. В учебниках литературы для учащихся разного школьного возраста выявлены метафоры только первой группы (они имеются в словарях (см.: [9; 10]): *светлый ум, расцвет науки, стремились удержаться в творчестве высоту полета* (Коровина-5); *реформы разбудили нацию, всколыхнули ее силы; жанровая система начинала сковывать творческую мысль*) (Коровина-9). Образные средства широко представлены в учебниках истории, причем они преобладают в текстах для старших школьников. К языковым метафорам можно отнести следующие: *славяне мощными потоками устремились на земли* (Данилов); *постоянное биение пульса исканий в литературе, язвы общества, расцвело искусство, Русь сделала робкий шаг, торговые пути были мощными нитями, неизгладимую печать наложило обстоятельство, хрупкий мир на Руси* (Сахаров); индивидуально-авторскими метафорами являются: *множество других наук являются помощницами истории* (Данилов); *вспененное гуннской волной движение* (Сахаров).

Прием образного переосмысления связан «не только с “гносеологической необходимостью” описания новых объектов, но и с необходимостью увязать новое со старым в восприятии читателя» [8, с. 120]. Читатель способен воспринять новые образы в силу наличия «общей памяти» с автором. Образное переосмысление отмечено в новых учебниках в 56 случаях, в переизданных – в 32; в текстах по русской словесности они преобладают в учебниках 5–8 кл. (соответственно 12 и 3 единицы), по литературе и истории – в учебниках 9–11 кл. (30 и 11), причем индивидуально-авторские средства встречаются только в текстах по истории и русской словесности; в текстах по русскому языку они не отмечены.

На наш взгляд, использование образных средств связано с рядом факторов: во-первых, с требованием времени, поскольку данные

средства преобладают в новых учебниках, к тому же авторские приемы встречаются только в новой учебной литературе; во-вторых, с тематикой учебника: так, учебник русского языка не содержит подобных примеров, что связано с его ориентацией на изложение основных норм, требующих строгой организации текста; в-третьих, с прагматической установкой учебника и авторской целеустановкой: учебники по русской словесности, предназначенные для учащихся 5–8 кл., включают образные средства для большей наглядности и выразительности, в то время как в текстах по литературе и истории для старшеклассников преобладают образные средства, ориентированные на применение отвлеченных понятий и на более сложные мыслительные операции.

2. Соотнесенность авторской позиции (оценок, экспрессивных и эмоциональных высказываний) и имплицитных автором реакций читателя. Проявление эмоций по поводу сообщаемых фактов и событий относится к формам познавательной деятельности учащегося, поскольку при этом к его интеллектуальной сфере «подключаются» интуиция и образное мышление.

Эмоционально-оценочное восприятие фактов адресатом и актуализация смыслов отдельных высказываний программируются с помощью авторских приемов, характерных для построения текстов устной речи и художественных произведений. Примером может служить прием неявного противопоставления картин русской жизни: *Казалось бы, изображена вполне идиллическая картина благоденствия русской нации. Однако это лишь неперемное условие, подступ к основной мысли* (Коровина-9, с. 47) – выделенные здесь компоненты оценки жизни России времен правления Елизаветы Петровны, отражающие предположение читателя, не совпадают с оценкой автора (отрицанием предположения), что является основанием для интерпретации фактов адресатом. Она требует от адресата абстрагирования от частных при оценке жизни нации, это не готовое противопоставление, а программируемая мыслительная операция.

В учебнике литературы для 5 кл. представлены простые приемы противопоставле-

ния рядов словоформ, например: *Что в басне аллегорического, иносказательного, а что могло бы произойти в жизни?* (Коровина-5, с. 58). Использование данного приема диалогизации характерно также для учебников истории, предназначенных для учащихся 5–8 кл., например для противопоставления картин прошлого и настоящего: *Людовик не стал жить в Париже, в этом грязном, шумном, строптивом городе с узкими, извилистыми улицами, где царило нестерпимое зловоние, а народ давно научился строить баррикады* (Юдовская, с. 30) – здесь компоненты отрицательной оценки Парижа, отражающие взгляд самого Людовика или впечатления его единомышленника, не совпадают со стереотипными положительными оценками современной столицы Франции, что является также основанием для интерпретации фактов адресатом.

Преимущества подобных средств диалогизации учебного текста состоят в том, что его автор отказывается от прямых оценок, своих или чужих, но вместе с тем открывает читателю путь для рационально-эмоционального восприятия фактов науки.

Помимо рассмотренных, в учебниках общественно-гуманитарного цикла используются и другие приемы. Например, в учебнике по литературе выявлен прием сопоставления двух рядов словоформ: *Но если сказка только плетение словес, игра ума, чистая фантазия, откровенная неправда, то почему сказочный вымысел, буйство воображения занимают людей многие столетия?* (Коровина-5, с. 12). Первый ряд содержит неявную негативную оценку, второй – неявную положительную оценку, а в целом вопросительное высказывание ориентирует читателя на активизацию эмоционального восприятия информации о положительном.

В учебниках используется также прием повтора словоформ, основанный на использовании однородных членов предложения, необязательных для учебного текста: *Как вы думаете, почему ровная, неторопливая, даже немножко торжественная манера сказывания волшебных сказок не годится для исполнения сказок о животных?* (Коровина-5, с. 43).

Данные способы включения в текст оценочных элементов встречаются чаще в но-

вых книгах общественно-гуманитарного направления (соответственно 73 и 54 примера); кроме того, они представлены в большей степени в учебниках 5–8 кл. (79 и 48 примеров).

Обобщая вышесказанное, нужно отметить, что установка автора на оптимизацию процесса информирования постепенно меняет анализируемую стратегию: происходит ее интеграция с более частными коммуникативными стратегиями. В изложение факта «вплетаются» элементы интерпретации, что свойственно недавно изданным учебникам. Адресат предстает в них все более активным участником коммуникативной ситуации, учитывается его уровень информированности, наличие интереса к теме.

Стратегия сближения с учащимися, установления более тесного контакта с ними реализуется комплексом речевых приемов и средств.

1. Использование личных местоимений с целью вовлечения адресата в процесс совместного рассуждения, выполнения определенных мыслительных действий: *Изучая историю родной страны, мы находим в ней примеры, достойные восхищения и подражания...* (Данилов, с. 4). Местоимение *вы* обычно является обращением и ко всем читателям, и к каждому в отдельности: *Вы изучали разные единицы языка...* (Бархударов, с. 6). Местоимения *мы* и *вы* в обоих видах учебников для учащихся разного школьного возраста представлены соответственно 14 и 21 примерами в новых текстах, 15 и 22 – в переизданных книгах.

2. Цитирование (прямое и в пересказе) высказываний авторитетных лиц с целью ознакомления учащихся с их точками зрения на факты и проблемы: *Белинский пишет, что «плач Ярославны дышит глубоким чувством...»* (Коровина-9, с. 34). Принадлежность автора цитаты к общему с коммуникантами культурному пространству служит точкой взаимодействия автора и адресата в конструируемом диалоге: *Наш великий поэт Александр Сергеевич Пушкин сказал: «Чтение – вот лучшее учение». И действительно, род человеческий бесконечно многим обязан тому университету, имя которому – Книга* (Коровина-5, с. 3) – здесь общность участников диалога эксплицирует-

ся словом *действительно* как элементом их комментария. В текстах недавно написанных учебников как для 5–8, так и для 9–11 кл. подобные приемы представлены 5 примерами; в переизданных книгах – 19, в основном в текстах по литературе.

3. Использование конструкций побуждения с императивом или с глагольной формой 1 л. мн. ч., предназначенных для привлечения адресата к осмыслению фактов и выполнению совместных процедур анализа, подключения адресата к совместному поиску решения задач науки в учебниках и 5–8 кл., и 9–11 кл.: *прочитайте, подумайте, познакомьтесь, подготовьте; наблюдайте, прислушайтесь, расскажите, найдите; приведем, припомним, рассмотрим, подумаем* и др. Конструкции с императивом преобладают в переизданных учебниках – соответственно 37 и 25 единиц; глагольные формы 1 л. мн. ч. представлены всего 4 примерами в учебных текстах обоих типов.

4. Использование вопросительных высказываний для постановки проблемы, выделения значимых информативных компонентов, побуждения к поиску ответа и к самоконтролю читателя за освоением знаний. Например, в учебниках русского языка для учащихся 7 и 10–11 кл. представлены разные по степени сложности конструкции, часть из них предполагает мыслительные операции с абстрактными понятиями: *Что такое синонимы? антонимы?* (Баранов, с. 7); *Существует ли зависимость между смыслом высказывания, интонацией и пунктуацией?* (Власенков, с. 115) – вопросительные высказывания данного типа встречаются преимущественно в переизданных книгах для школьников разных классов – 25 примеров (в новых – 8).

5. Постановка риторических вопросов, с помощью которых актуализируется единая позиция коммуникантов в отношении к конкретной научной проблеме, имплицитно реагируют адресата на способы авторского аргументирования, в том числе коммуникативно значимые реакции возражения и одобрения: *В наши дни можно часто услышать вопрос: «Зачем снова говорить о войне, после которой прошло почти полвека?» Но правы ли мы будем, забыв об уроках войны, забыв о тех, кто погиб или был изуве-*

чен, защищая родину? (Коровина-7, с. 157). Данный прием встречается 5 раз в новых учебных текстах 5–8 кл., 8 раз – в переизданных книгах (5–8 кл.); в учебниках 9–11 кл. данный прием не отмечен.

6. Намеренный пропуск автором некоторых звеньев своего рассуждения. Такой пропуск обозначается на письме многоточием внутри высказывания: *Читая стихотворения поэтов XX века о родине и родной природе, вы, конечно, вспомните и произведения русских поэтов XIX века – Пушкина и Лермонтова, Фета и Тютчева, Некрасова и Бунина... и, конечно, художников-пейзажистов...* (Коровина-7, с. 213); *Подумаем и мы над рассуждениями литературоведов...* (Коровина-9, с. 42). Данный прием позволяет читателю заполнить пробелы, «проявить при этом известную самостоятельность, по-своему осмыслить излагаемый материал» [8, с. 126]; прием представлен 4 примерами в переизданных книгах по литературе (2 в учебнике 7 кл., 2 – 9 кл.), но не отмечен в новых учебниках.

В рамках стратегии сближения с учащимися развитие связи с адресатом, его откликами на введение информации осуществляется также при актуализации потенциала различных синтаксических конструкций. Так, для новых учебников русской словесности (автор Р.И. Альбеткова) характерен прием парцелирования: *...а результат получился такой, будто брошен сам утюг. **И это вызывает улыбку*** (Альбеткова-6, с. 96) – представлена характеристика возможной реакции на указанный результат; *Именно это прекрасное начало... помогло им преодолеть трудности. **И победило добро...*** (Альбеткова-6, с. 148); *Образы людей из народа в поэме Гоголя «Мертвые души» предстают в сюжете поэмы и в лирических отступлениях. **И это совершенно разные образы*** (Альбеткова-9, с. 187) – выделенные конструкции выполняют функции обобщения и развития связи с адресатом. Актуализации связи с читателем способствуют паузы, соотносительность частей, характер союза (союзы достаточно частотны в текстах по русской словесности – примерно 2 единицы на страницу текста). Союз и выполняет функцию соединения со всем микротекстом, служит для формулировки вывода, совместного подведения итогов поисков

автора и читателя. Помимо союза *и* наиболее частотными в учебниках общественно-гуманитарного цикла являются союзы *а*, *но*, *однако*: **Но** *верховным собственником, то есть распорядителем, такого владения оставался князь* (Данилов, с. 51). Как отмечает Г.Я. Солганик, союз *но* «резко прерывает плавное, неспешное повествование», а также может приобретать «значение завершения», в то время как «основная функция союза *а* в тексте – ассоциативно-повествовательная» [11, с. 89]; он часто выступает актуализатором новой темы и, в отличие от союза *но*, не полностью изменяет повествование, а лишь переакцентирует его. Рассмотренные союзы являются структурными признаками живой речи в книжных формах рассуждения и аргументирования. Таким образом, текст нового учебника может интерпретироваться адресатом как особый вариант звучащей речи, что не характерно для учебников прежних лет изданий. Читателю открывается путь для рационально-эмоционального восприятия фактов науки.

Сообщения в учебниках истории характеризуются достаточно разнообразными синтаксическими конструкциями. Наряду с традиционными к ним относятся: 1) упрощенные сложные предложения (то есть не содержащие обособленные члены, вводные и вставные конструкции и др.), например в учебных текстах для 5–8 кл.: *Последней надеждой оставалась Испания, куда он и уехал в 1485 г. В этой стране у него не было ни друзей, ни денег, а его план многие считали безумным. Семь лет пришлось ждать Христофору Колумбу, пока королевская чета подписала с ним договор* (Юдовская, с. 16). В учебнике для 9 кл. сложные конструкции не подвергаются упрощению: *Революционность изменений была определена тем, что, с одной стороны, были исчерпаны возможности повышения эффективности в рамках прежних научно-технических принципов, прежде всего использования паровых машин и угля как основного вида топлива, а с другой стороны, в предшествующий период были сделаны фундаментальные открытия и изобретения* (Сороко-Цюпа, с. 7); 2) конструкции с переносом рематического компонента в конец высказывания в учебниках для 5–8 кл.: *Основным районом действия повстанцев стал* (Т

// *юго-запад страны* (R) (Юдовская, с. 95) (ср.: *Юго-запад страны стал основным районом действия повстанцев*); *Основным занятием восточных славян было* (Т) // *земледелие* (R) (Данилов, с. 8) (ср.: *Земледелие было основным занятием восточных славян*). Особое актуальное членение, являясь свойством всего учебного текста, организует восприятие смысла благодаря его ритмической форме. Автором учитывается внутренняя способность человека лучше воспринимать ритмические образования.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, современный учебный текст, имея генетическую связь с традициями построения монологической речи, подвергается преобразованиям, реализуемым с помощью разнообразных средств выражения диалогичности. Во-вторых, адресат все активнее включается в интерпретацию представленной информации, в связи с чем усложняются приемы реализации стратегии информирования, они дополняются частными коммуникативными стратегиями и тактиками. Одни и те же приемы развертывания текстов используются для достижения разноплановых целеустановок. В-третьих, результаты исследования подтверждают мотивированность использования традиционных приемов и средств информирования как в переизданных, так и в недавно созданных учебниках, что свидетельствует о действенности данных приемов и средств в современном учебном процессе; нетрадиционные приемы, в том числе индивидуально-авторские, чаще используются в новых учебниках 5–8 кл. (по истории и русской словесности).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акиншина, Ю. В. Фигуры диалогизма как одна из основных особенностей научно-популярного стиля изложения / Ю. В. Акиншина // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 4. – С. 197–203.
2. Аликаев, Р. С. Язык науки в парадигме современной лингвистики / Р. С. Аликаев. – Нальчик: Эль-фа, 1999. – 320 с.
3. Данилевская, Н. В. К эстралингвистическим основаниям динамики рождения нового знания в научном тексте / Н. В. Данилевская // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2000. – С. 179–197.

4. Кожина, М. Н. О диалогичности письменной научной речи : учеб. пособие по спецкурсу / М. Н. Кожина. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1986. – 91 с.

5. Микк, Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам / Я. А. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.

6. Милевская, Т. В. Связность как категория дискурса и текста (когнитивно-функциональный и коммуникативно-прагматический аспекты) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19, 10.02.01 / Милевская Татьяна Валентиновна. – Ростов н/Д, 2003. – 43 с.

7. Ракитина, С. В. Научный текст: когнитивно-дискурсивные аспекты / С. В. Ракитина. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006. – 278 с.

8. Славгородская, Л. В. Научный диалог / Л. В. Славгородская. – Л. : Наука, 1986. – 168 с.

9. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : РАН, Ин-т лингв. исслед. : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999.

10. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / гл. ред. С. Г. Бархударов [и др.]. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1948–1965.

11. Солганик, Г. Я. Синтаксическая стилистика / Г. Я. Солганик. – М. : Высш. шк., 1991. – 182 с.

12. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 448 с.

13. Шиукаева, Л. В. Научный текст в аспекте эксплицитного модуса (количественно-качественный анализ) / Л. В. Шиукаева // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2000. – С. 197–223.

общеобразоват. учреждений / Р. И. Альбеткова. – 6-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2007. – 187 с.

Альбеткова-6 – Альбеткова, Р. И. Русская словесность. От слова к словесности. 6 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / Р. И. Альбеткова. – 5-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2006. – 220 с.

Баранов – Русский язык : учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / М. Т. Баранов [и др.]. – 30-е изд. – М. : Просвещение, 2008. – 223 с.

Бархударов – Русский язык : учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / С. Г. Бархударов [и др.]. – 30-е изд. – М. : Просвещение, 2007. – 239 с.

Власенков – Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи : учеб. пособие для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений / А. И. Власенков, Л. М. Рыбченкова. – 6-е изд. – М. : Просвещение, 2001. – 367 с.

Данилов – История России: с древнейших времен до конца XVI века : учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. – 8-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 256 с.

Коровина-5 – Литература : учеб.-хрестоматия для 5 кл. общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / авт.-сост. В. Я. Коровина [и др.]. – 11-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 237 с.

Коровина-7 – Литература : учеб.-хрестоматия для 7 кл. общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / авт.-сост. В. Я. Коровина [и др.]. – 12-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 302 с.

Коровина-9 – Литература : учеб.-хрестоматия для 9 кл. общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / авт.-сост. В. Я. Коровина [и др.]. – 15-е изд., доп. – М. : Просвещение, 2008. – 399 с.

Сахаров – История России с древнейших времен до конца XVII века : учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений / А. Н. Сахаров, В. И. Буганов. – 12-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2006. – 336 с.

Сороко-Цюпа – Всеобщая история. Новейшая история : учеб. для 9 кл. общеобразоват. учреждений / О. С. Сороко-Цюпа, А. О. Сороко-Цюпа. – 9-е изд. – М. : Просвещение, 2007. – 304 с.

Юдовская – Новая история, 1500–1800 : учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / А. Я. Юдовская [и др.]. – 11-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 288 с.

ИСТОЧНИКИ

Альбеткова-9 – Альбеткова, Р. И. Русская словесность. От слова к словесности. 9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / Р. И. Альбеткова. – М. : Дрофа, 2000. – 304 с.

Альбеткова-5 – Альбеткова, Р. И. Русская словесность. От слова к словесности. 5 кл. : учеб. для

ON COMMUNICATIVE INTENSION COORDINATION BETWEEN THE AUTHOR AND THE ADDRESSEE IN THE EDUCATIONAL TEXT

N.S. Kovalev, Z.A. Korovina

The article deals with the basic communicative strategies of the written educational text. Addressee informing is considered as a process of text structures optimization, communicative intensions of both communicants including.

Key words: *communicative intension, educational text, purposeful informing strategy, interpretation of scientific facts strategy, adjustment to an addressee's opinion strategy.*