

УДК 81'42

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
(на материале «Учительской газеты»)**

© 2020 г.

К.А. Возмищева

Вятский государственный университет, Киров

grusha9191@gmail.com

Поступила в редакцию 30.03.2020

Рассматриваются особенности семантики и функционирования эмотивной лексики в публицистической разновидности педагогического дискурса (на материале «Учительской газеты»). Целью работы является характеристика эмотивной лексики в семантическом, грамматическом и ситуативно-тематическом аспектах с помощью совокупности методов структурной лингвистики и дискурсивного анализа. Выявлены основные группы положительных и отрицательных эмоций, вербализуемых в текстах публикаций, и причины, по которым участники педагогического дискурса испытывают те или иные эмоции. Отмечены такие особенности функционирования эмотивной лексики в публицистической разновидности педагогического дискурса, как преобладание положительных эмоций над отрицательными и преобладание глагольных форм вербализации эмоций над именными.

Ключевые слова: эмотивная лексика, вербализация эмоций, положительные эмоции, отрицательные эмоции, педагогический дискурс, «Учительская газета».

Введение

Настоящая статья представляет собой фрагмент исследования, посвящённого функционированию эмотивной лексики в педагогическом дискурсе. Педагогический дискурс, будучи по своей природе институциональным типом дискурса, является неоднородным и предполагает внутреннюю стратификацию. Одной из форм существования педагогического дискурса выступает его публицистическая разновидность – обсуждение проблем образования в СМИ.

Цель данной статьи – охарактеризовать эмотивную лексику, представленную в публицистической разновидности педагогического дискурса, с точки зрения её семантики и морфологической принадлежности, а также тех ситуаций, которые обуславливают появление в текстах публикаций эмотивной лексики. Непосредственным материалом исследования явились публикации «Учительской газеты» за 2019 год.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена недостаточной изученностью публицистической разновидности педагогического дискурса. По словам В.И. Карасика, проявление «индивидуальных, социальных, национально-культурных и общечеловеческих особенностей поведения... специфика осознания, выражения, комбинаторики этих особенностей в определённых ситуациях общения, жанрах речи и типах дискурса остаётся недостаточно изученной» [1, с. 233].

Новизна исследования состоит в том, что в научный оборот вводится языковой материал,

прежде не служивший объектом специального изучения и описанный в трёх аспектах: семантическом, морфологическом и ситуативно-тематическом.

Исследование осуществлялось с помощью методов дискурсивного анализа, контекстуального анализа, метода анализа словарных дефиниций, компонентного анализа, метода семантических полей; на разных этапах исследования использовался метод количественных подсчётов.

1. Понятие об эмотивной лексике

Проблема изучения «языка эмоций» в современной лингвистике является одной из ведущих. В изучении эмоций лингвистика объединяется с другими науками, вместе с ними формируя междисциплинарную область знания – эмотиологию. В.И. Шаховский определяет эмотиологию как науку о «вербализации, выражении и коммуникации эмоции» [2, с. 21–22]. Лингвистическая эмотиология (лингвистика эмоций) изучает особенности выражения эмоций на разных уровнях системы языка: «в фонетическом, лексическом, фразеологическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом, стилистическом, сверхфразовом, текстовом, гипер-, мега-, межтекстовом статусах» [2, с. 28].

Доказано, что в любом языке существует лексикон, способный обозначить или выразить чувства и переживания говорящего, однако в определении границ понятия «эмотивная лексика»

взгляды лингвистов расходятся (см. обзор существующих точек зрения в работах [2–5] и др.).

В своём исследовании мы принимаем подход к эмотивной лексике, сформулированный Л.Г. Бабенко. По замечанию Л.Г. Бабенко, эмоции имеют двоякий способ обнаружения в языке: во-первых, проявляются как «эмоциональная окраска, возникающая в результате прорыва в речь говорящего его эмоционального состояния в виде эмоциональных оценок» и, во-вторых, отражаются «языковыми знаками как объективно существующая реальность» [4, с. 11]. В первом случае речь идёт о выражении эмоций в языке, то есть об эмоциональной лексике, к которой относятся «эмоционально окрашенные слова, содержащие чувственный фон, ореол, дымку» [4, с. 12]. Во втором случае подразумевается описание эмоций в языке, то есть лексика эмоций – «слова, предметно-логическое значение которых составляют понятия об эмоциях (слова типа *боязнь*)» [4, с. 12]. Под эмотивной лексикой мы вслед за Л.Г. Бабенко понимаем совокупность «лексики эмоций» и «эмоциональной лексики» в их традиционном осмыслении. При отборе языкового материала мы также ориентировались на представление эмотивной лексики в толково-идеографических словарях под редакцией Л.Г. Бабенко [6; 7], в некоторых случаях дополнительно обращаясь за справками к другим словарным источникам.

2. Педагогический дискурс как сфера функционирования эмотивной лексики

Эмотивная лексика пронизывает различные виды дискурсов. Особый интерес представляет изучение эмотивной лексики в педагогическом дискурсе, так как, несмотря на имеющиеся исследования (ср., напр., работы В.И. Карасика, О.В. Коротеевой, Ж.В. Миловановой, Н.С. Остражковой, Е.В. Поляниной, Ю.В. Щербининой и др.), педагогический дискурс в отечественной лингвистике изучен недостаточно полно.

Под педагогическим дискурсом нами вслед за Е.В. Поляниной понимается «объективно существующая динамическая система ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса, функционирующая в образовательной среде» [8, с. 82]. В этом смысле педагогический дискурс представляет собой институциональное общение, то есть, по определению В.И. Карасика, «общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеведен-

ческой ситуации» [1, с. 233]. В указанной работе В.И. Карасик даёт и подробную характеристику типового педагогического дискурса [1, с. 251–266].

Базовой парой участников педагогического дискурса, как правило, считаются учитель и ученик, выступающие в различных ситуациях общения. Хронотопом педагогического дискурса является обстановка, типичная для учебного процесса: это время (урок, лекция, семинар и т.п.) и место, где осуществляется обучение (школа, вуз, класс, учебная аудитория). К типичным жанрам педагогического дискурса относят урок, лекцию, семинар, экзамен, диспут, родительское собрание, беседу родителей и ребенка или учителя и ученика. При этом педагогическое взаимодействие представляет собой процесс совместной деятельности участников, которые имеют педагогическую цель – это социализация нового члена общества, создание условий для формирования личности и её духовной сферы [см. подробнее: 1; 8–11].

Однако следует отметить, что педагогический дискурс не ограничивается лишь коммуникацией с образовательными целями. К нему, безусловно, относится и профессиональная коммуникация педагогов как в устной, так и в письменной форме. В зависимости от участников и области функционирования, Н.С. Остражкова выделяет следующие подвиды педагогического дискурса: дидактический (устное общение между педагогом и учащимся в процессе обучения на занятии), публицистический (статьи в периодических изданиях, рассматривающих проблемы в области преподавания), академический (научные труды, учебники и учебные пособия по педагогике и методике, монографии, лекции по педагогике или методике преподавания), специализирующий (вид педагогического дискурса, участниками которого являются обучающиеся и их родители) и специальный (педагогический дискурс, функционирующий в пределах различных отраслей наук, применяющих достижения педагогической науки) [11, с. 18].

Одной из трибун для учителя является «Учительская газета». Если воспользоваться приведённой выше классификацией Н.С. Остражковой, «Учительская газета» представляет собой публицистическую разновидность педагогического дискурса. Мы обратились к электронной версии этого издания в Интернете [12] с целью исследования особенностей семантики и функционирования эмотивной лексики в современном педагогическом дискурсе.

В качестве примера рассмотрим использование эмотивной лексики в 36 публикациях № 1 от 1 января 2019 года. Общий объём проанализи-

зированной материала составил 208008 тысяч знаков, 34735 слов. В рассмотренных публикациях нами было выявлено 370 контекстов, содержащих эмотивную лексику. Под контекстом мы понимаем «фрагмент текста, включающий избранную для анализа единицу, необходимый и достаточный для определения значения этой единицы» [13, с. 238].

3. Эмотивная лексика в материалах «Учительской газеты»

3.1. Семантический и морфологический аспекты характеристики эмотивной лексики

В зависимости от характера эмоций мы выделяем 3 макрогруппы лексики: обозначения положительных (69.8% языкового материала), отрицательных (25.8%) и нейтральных (4.4%) эмоций. При этом мы опираемся на данные психологии, в соответствии с которыми «эмоции дифференцируются на два полярных класса. Положительные эмоции побуждают субъекта к достижению и сохранению воздействий; отрицательные эмоции стимулируют активность, направленную на избегание вредных воздействий» [14, с. 428]. К положительным эмоциям психологи относят удовольствие, радость, интерес, возбуждение и др., к отрицательным – неудовольствие, горе, печаль, страх, грусть, тревогу и т.д. [15, с. 266]. Нейтральными признаются эмоции, которые трудно однозначно отнести к положительным или отрицательным (удивление, любопытство, сомнение и некоторые другие). Их конкретное «наполнение» зависит от ситуации, они сами по себе не являются ни явно положительными, ни явно отрицательными. Нейтральные эмоции ввиду малочисленности примеров в рамках данной статьи рассматриваться не будут.

Средства вербализации положительных эмоций в текстах «Учительской газеты» мы распределили на следующие семантические группы, представленные единицами различных частей речи: «интерес/увлечённость» – 16.6% (от общего числа лексических единиц, вербализующих положительные эмоции); «радость» – 13%; «восхищение» – 11,1%; «склонность/симпатия» – 10,3%; «желание» – 8%; «вдохновение» – 6%. Реже вербализуются такие положительные эмоции, как доброжелательность, благодарность, уважение, удовлетворение, доверие, искренность, терпимость и некоторые другие.

Единицы, вербализующие отрицательные эмоции, объединены в семантические группы «напряжение/беспокойство» – 14% (от общего числа лексических единиц, вербализующих отрицательные эмоции); «страх» – 9.7%;

«гнев/злость» – 8.6%; «сожаление» – 8.6%; «равнодушие» – 7,5%; «унижение» – 7.5%; «страдание» – 6.4%. Реже в текстах публикаций вербализуются раздражение, неодобрение, стыд, неприятие, отчаяние, неуверенность, обида, грусть.

Распределение эмотивной лексики по частям речи в нашем материале выглядит так: глаголы и глагольные формы – 35%, имена существительные – 25.6%, имена прилагательные – 19.7%, наречия – 4.7%; на все остальные средства выражения эмоций (слова категории состояния, модальные слова, частицы, междометия, устойчивые обороты, фразеологизмы) приходится в общей сложности 15%. Явное преобладание глагольных форм можно объяснить тем, что эмоции в большинстве случаев представляют собой некоторое непосредственное переживание в определённый момент времени. Ещё Н.И. Греч отмечал, что глагол «является неисчерпаемым источником экспрессии, отражения эмоций и выражения чувств» [16, с. 311]. В ходе дальнейшего изложения при рассмотрении семантических групп мы будем одновременно обращать внимание и на морфологическую принадлежность языковых единиц, входящих в эти группы.

Охарактеризуем наиболее крупные группы эмотивной лексики по принципу убывания количества примеров.

3.1.1. Лексика, обозначающая положительные эмоции

Средства вербализации эмоции «интерес/увлечённость» представлены глаголами, прилагательными, существительными, в меньшей степени причастиями и наречиями. Интерес и увлечённость – это так называемые интеллектуальные эмоции, под которыми понимают специфические переживания, возникающие у человека в процессе мыслительной деятельности, порождаемые «познавательными отношениями человека к миру» [15, с. 274]. Среди имен существительных данной группы преобладает лексема *интерес*, обозначающая ‘особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять’ [17, с. 249], ср.: *Увидеть в их глазах интерес; В основе этого диалога может лежать только искренний интерес к ребёнку* (О. Филимонова. Больше аплодисментов). Примечательно, что большая часть слов других частей речи, относящихся к данной эмотивной группе, образована от этого существительного: глаголы (*интересовать, заинтересоваться, поинтересоваться* и др.), прилагательные (*интересный, интересен*), наречия (*интересно*), причастия (*заинтересован*). Ср.: *Особенно за-*

интересовались Московской электронной школой (И. Калина. Московское образование); *Мне интересен любой опыт* (Н. Алексютина. С клипом по учебе). Данную группу также представляют слова с корнем *-влек-/влеч-*: *увлечь, увлечённость, вовлечённость, увлечённый, увлекательный*. Ср.: *Тема медиации увлекла меня* (Н. Тумова. На балу удачи); *Делают процесс обучения увлекательным* (Я. Кузьминов. Что было и что будет). Помимо перечисленных лексем, встречаются синонимичные им единицы: существительные *любопытство, равнодушие*; прилагательные *притягательный, занимательный, небезучастный*; наречие *заманчиво*, причастие *заворожённый* и др. Ср.: *Дети охотно шли за вождатым, потому что видели его искреннюю заинтересованность в результате* (В. Кострова. Учитель года); *Родители учеников, небезучастные к их судьбе, часто спрашивают у Максима Владимировича, есть ли у их ребенка какие-нибудь певческие задатки?* (О. Приваленко. Споёмте, друзья...).

Эмоция «**радость**» представляет собой ‘состояние душевного удовлетворения, большого удовольствия, сопровождаемое весёлым чувством’ [6, с. 192]. Соответствующая группа лексем представлена различными частями речи: существительными (36%), прилагательными (24%), глаголами (18%); встречаются фразеологизмы (12%). Среди имен существительных чаще всего используются лексемы *радость* и *счастье* ‘чувство глубокого довольства и радости’ [6, с. 194], ср.: *С радостью вернулся в школу продолжать педагогическую деятельность* (В. Кострова. Учитель года); *Ощущение полного и безоговорочного счастья. Мне 30 лет, живы мои родители, у меня прекрасная супруга, мне есть где жить, я занимаюсь любимым делом* (А. Хасавов. Жить, как в последний раз). Внешнее проявление эмоции радости описывают лексемы *улыбка, улыбаться*, ср.: *Его лицо озаряет улыбка* (О. Приваленко. Споёмте, друзья...); *улыбнуться до ушей* (А. Данилина. Про Марка Аврелия и войну с самим собой). Также с целью передачи данной эмоции применяются словоформы прилагательных *рад, счастлив, жизнерадостный, радушный*, ср.: *Сама я рада была познакомить близких с такими интересными личностями* (Н. Тумова. Способность сохранить бодрость); *чувствовать себя востребованным и счастливым* (Я. Кузьминов. Что было и что будет).

«**Восхищение**», то есть ‘чувство высокой степени удовлетворения, удовольствия от чего-либо, высокой оценки кого-, чего-либо, сильный подъём радостных чувств’ [6, с. 202] передается авторами статей с помощью имен прила-

гательных (43%), глаголов (28.6%), существительных (14.2%), наречий (10.7%), причастий (3.6%). Состав прилагательных, выражающих высокую оценку и сильный подъём радостных чувств, весьма разнообразен (*замечательный, крутой, отличный, прекрасный* и др.). Ср.: *Работает замечательный учитель музыки* (О. Приваленко. Споёмте, друзья...); *Все вместе ученики могут сделать невозможное – преобразовать нашу Землю, чтобы она стала ещё прекраснее!* (Т. Ляшко. Новогодние трансформации); *Отличные работы в голове проносятся на итоговое сочинение* (Л. Айзерман. Радость и горечь послевоксурия); *воспоминания о чудесных мгновениях жизни* (Н. Тумова. Способ сохранить бодрость). Наряду с прилагательными для выражения эмоции восхищения используются глаголы и отглагольные формы соответствующей семантики: *впечатлять, потрясать*, ср.: *Среди них особенно впечатляет журнал успеваемости* (Н. Тумова. На балу удачи); *Рождаются потрясающие спектакли* (И. Шлионская. В фокусе сцена).

Эмотивная сфера «**склонность/симпатия**» ‘благожелательное отношение к кому-, чему-либо, чувство влечения, внутреннего тяготения, расположения к кому-, чему-либо’ [6, с. 207] преимущественно представлена глагольными формами (46%), прилагательными (23%), существительными (23%). Основой данной семантической группы являются лексемы *любить* (25%) ‘испытывать чувство удовольствия от чего-л., иметь пристрастие, склонность к кому-, чему-либо’ [7, с. 521] и *нравиться* (15,3%) ‘быть по вкусу, располагать к себе’ [17, с. 423], ср.: *Дети, как заметил Максим Владимирович, любят брать пример с взрослых, в частности с родителей* (О. Приваленко. Споёмте, друзья...); *Учащимся, во всяком случае значительной их части, нравится в игровой форме осваивать функции управления и даже политические процессы* (О. Демаков. Профсоюзное движение). Среди существительных распространена лексема *любовь*, ср.: *Учителя и родители, наполненные любовью к детям, иногда боятся отпустить их от себя* (Т. Ляшко. Новогодние трансформации); *Теперь Яна Николаевна преподает этот предмет с любовью* (О. Приваленко. Ядерный потенциал). Используемые авторами статей прилагательные, выражающие симпатию, разнообразны: *милый, обаятельный, привлекательный* и др. Ср., напр.: *Обаятельные воспитатели Назаровского детского сада Рыбинского района Дарья Жукова и Юлия Лялина охотно удовлетворили мое любопытство по поводу интерактивных папок* (Н. Тумова. На балу удачи).

Ещё одна распространённая эмоция в проанализированных нами текстах – «**желание**» ‘состояние внутренней устремлённости, влечения к чему-либо, осуществлению чего-либо, к достижению чего-либо, к обладанию чем-либо’ [6, с. 202]. Она выражается, в первую очередь, словоформами существительного *желание*, ср.: *Ответное желание включиться в диалог; Общее желание раскрывать и развивать его* [ребенка. – К.В.] *способности* (О. Филимонова. Больше аплодисментов!). Также желание часто выражается в односоставных безличных предложениях с помощью глагола *хотеться* ‘иметь желание, намерение (делать что-нибудь), ощущать потребность в ком-чём-нибудь’ [17, с. 868] в сочетании с субъектным инфинитивом, ср.: *Так хочется объять необъятное!* (Н. Тумова. На балу удачи); *Учителю музыки хочется больше заниматься практическими заданиями* (О. Приваленко. Споёмте, друзья); *Мне хочется и дальше с ними работать* (О. Приваленко. Споёмте, друзья).

Однако иногда форма *хотется* используется в другом значении и с другой целью – выразить «**надежду**», то есть ‘ожидание чего-либо желаемого, благоприятного, соединённое с верой в возможность осуществления чего-либо радостного, благоприятного’ [6, с. 204]. В таких случаях глагол *хотеться* в наших примерах используется в главной части сложноподчинённого предложения и выражает пассивное ожидание того, о чём идёт речь в придаточной части. С.В. Чернова сформулировала такое значение глагола *хотеться* следующим образом: ‘ощутить, почувствовав заинтересованность в осуществлении действия как пассивное состояние, не проявить (не проявлять) волевой активности, направленной на его осуществление’ [18, с. 48–49]. В текстах «Учительской газеты» чаще всего выражается надежда учителей на будущие благие изменения в системе образования, ср.: *Очень хочется, чтобы окончательно прояснились вопросы по поводу нового обязательного ЕГЭ по истории* (А. Динаев. Что было и что будет); *Очень хочется верить, что наконец-то бумажная нагрузка на учителей всё-таки снизится* (В. Болотов. Кому выгодна отмена ЕГЭ?).

Семантическая группа «**вдохновение**» ‘состояние душевного подъёма, сильной увлечённости, сопряжённое с желанием что-либо делать’ [6, с. 187] представлена преимущественно различными глаголами и глагольными формами, использованными в переносном значении, а также лексемами *вдохновение*, *вдохновлять*. Ср.: *Он горит проектом* (Я. Солонин. Поэма в стиле рэп); *Слово поддержки способно вернуть человека к жизни, дать ему силы, окрылить*

(С. Руденко. Движение вперед или бег на месте?); *Людей горящих и равнодушных к профессии* (В. Кострова. Учитель года); *Отметила ярмарку как площадку для профессионального роста, обмена опытом и творческого вдохновения* (Н. Тумова. На балу удачи).

Завершая анализ положительных эмоций, отметим, что большая их часть вербализуется с помощью глагольных форм – это касается таких эмоций, как интерес, симпатия/склонность, надежда, вдохновение. Можно сказать, что эти эмоции чаще описываются как «динамические», развивающиеся во времени. Меньшая часть положительных эмоций (радость, восхищение) вербализуется с помощью именных частей речи – вероятно, выступая как что-то вполне определённое, сформировавшееся.

Далее обратимся к описанию лексики, выражающей отрицательные эмоции.

3.1.2. Лексика, обозначающая отрицательные эмоции

Семантическая сфера «**эмоциональное напряжение/беспокойство**» представлена преимущественно глагольными формами (38.5%) и словами категории состояния (23%). Напряжение (‘крайне беспокойное состояние, затрудняющее отношения между кем-либо’ [6, с. 204]) и беспокойство (‘волнение, состояние сильного нервного возбуждения, напряжения’ [6, с. 187]) выражаются разнообразными глаголами изъявительного наклонения: *волновать*, *тревожить*, *настораживать* и др., а также причастием *гнетущий*. Ср.: *Одно в ту пору тревожило его: в сезон посевных и сбора урожая дети на занятиях отсутствовали...* (О. Приваленко. Споёмте, друзья...); *А прославившееся начинание старшеклассника Леонида насторожило администрацию школы не потому ли, что не вписалось в циклограмму воспитательной работы на первую четверть?* (И. Демаков. Профсоюзное движение); *Нам всё равно хочется говорить о русской школе, как пружине, хочется распрямиться и отбросить гнетущую силу* (И. Ушакова. Наследие Рачинского). Неоднократно в проанализированных текстах используется предикатив *непросто*, а также существительное *напряжённость*, ср.: *Сергей Валерьевич признаётся, что было непросто, особенно со старшеклассниками* (В. Кострова. Учитель года); *Просто, наверное, стоит снизить градус внутренней напряжённости* (А. Данилина. Про Марка Аврелия и войну с самим собой).

Заметны в публикациях «Учительской газеты» также лексические единицы, выражающие «**страх**» – ‘состояние очень сильного испуга,

сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения перед какой-либо опасностью, бедой и т.п.' [6, с. 194]. В данную группу входят различные части речи. Глаголы, выражающие чувство страха, реализуют в контекстах два значения: 'испытывать чувство страха' или 'внушать страх', ср.: *Боялся подвести школу, регион* (В. Кострова. Учитель года); *В этом смысле я хорошо понимаю учителей: вулкан перемен, который не затихает и постоянно **грозит** новыми выбросами «передовых задач»* (А. Данилина. Про Марка Аврелия и войну с самим собой). Данная эмоция представлена также существительными-синонимами *опасения, боязнь, страх*, выражающими разную степень переживания эмоции, ср.: *Хотя сегодня Сергей Валерьевич признаётся, что ехал на финал в Нальчик **не без опасений*** (В. Кострова. Учитель года); *В этот самый момент в тебе проснулись твои детские **страхи, боязнь** сурового наказания* (В. Мелешко. Две стороны одной медали).

Эмоция «**гнев/злость**», то есть чувство 'крайнего возмущения и недовольства кем-, чем-нибудь'/'сильного раздражения, враждебности' [6, с. 187, 188], передаётся в первую очередь с помощью однокоренных лексем *злой и злобный*. Ср. *Заночевали в какой-то ложбинке – мокрые, **злые** и полуголодные* (В. Супруненко. По следам Богов); *Просто потому, что тут может быть замешано то самое стремление выставить себя пострадавшими и невиновными жертвами, а других – **злыми** агрессорами* (В. Мелешко. Две стороны одной медали). В близком значении используются также лексемы *агрессия* и *раздражение*, ср.: *Война – с собственным невежеством, **агрессией, раздражением*** (А. Данилина. Про Марка Аврелия и войну с самим собой). Встречаются отдельные деепричастия и наречия, ср.: *Молодежь острее нас, взрослых, чувствует всю несправедливость жизни, **озлобляясь** при этом или опуская руки* (С. Руденко. Движение вперёд или бег на месте?); *И все именно из-за того, что их на заре становления точно так же **жестко** наказывали и обвиняли во всех смертных грехах* (В. Мелешко. Две стороны одной медали).

«**Сожаление**», то есть 'чувство душевной боли, огорчения при виде чужих страданий, горя, беды' [6, с. 193] в основном передаётся с помощью вводного слова *к сожалению* (50%), ср.: *К **сожалению**, всё больше поступает детей с освобождениями от занятий* (В. Кострова. Учитель года); *Не всё, к **сожалению**, из того, что дети пишут, можно опубликовать; не все учителя, к **большому сожалению**, безусловно владеют грамотой и имеют глубокие знания русской литературы* (М. Абдулхабирова. Живое слово).

Кроме того, используются глаголы соответствующей семантики, ср.: *Она **корила** себя, что в делах и заботах не сразу навестила парня* (Н. Тумова. Способ сохранить бодрость); *Я тогда впервые стала работать с учениками начальных классов и **пожалела** только об одном – что не сделала этого раньше* (М. Абдулхабирова. Живое слово). Для выражения сожаления используется и междометие, ср.: *А объём и содержание связаны, **увы**, обратным отношением* (О. Мохова. Цикл университетских лекций – в помощь школе).

«**Равнодушие**» 'безучастное отношение к людям, к окружающему, происходящему' [6, с. 206] в проанализированных контекстах часто объясняется усталостью участников педагогического дискурса. Данная семантическая группа представлена именными частями речи: существительными (42%) и прилагательными (42%), оставшаяся часть приходится на наречия. Одним из компонентов этой группы является непосредственно лексема *равнодушие*, ср.: *Куда важнее то, что творится в душах наших детей и подростков, а зачастую там... **равнодушие** и **неверие** в свои силы* (С. Руденко. Движение вперёд или бег на месте?). Для выражения чувства равнодушия используются прилагательные с отрицательными приставками, ср.: *Все твои объяснения никому **не интересны** и **не нужны*** (В. Мелешко. Две стороны одной медали).

В проанализированных текстах используются глагольные формы, обозначающие такое поведение человека, из-за которого другие люди чувствуют «**унижение**» 'состояние оскорблённой чести, достоинства, обиды' [6, с. 195]: *унижать, наказывать, обвинять* и др. Ср.: *Недопустима ситуация, когда взрослый **унижает** физически или психологически ребенка* (Е. Малеванов. Должна войти в число лучших. Войдёт ли?); *Их просто... не научили брать на себя ответственность... вполне возможно, сурово **наказывали** за ошибки и проделки* (В. Мелешко. Две стороны одной медали); *Валентина Никитича Вампилова, директора школы, учителя русского языка и литературы... арестовали по доносу коллеги и, **обвинив** в поддержке панмонголизма... **расстреляли*** (Ж. Идрисова. Весельчак с печальными глазами). В данной семантической группе используются также имена существительные, например, *насмешка* 'слова, представляющие собой обидную, злую шутку по поводу кого-, чего-либо' [6, с. 212], ср.: *В классе есть ученик-изгой, который подвергается **насмешкам** сверстников* (Н. Тумова. На балу удачи).

«**Страдание**» 'состояние крайне душевной печали, нравственной боли, мучения, вызванное

бедой, несчастьем, неудачей, ударами судьбы и т.п.' [6, с. 194] вербализуется прежде всего словоформами глаголов *страдать*, *пострадать* и существительного *страдание*, ср.: *Люди, которые всегда и во всем винят кого-то другого, но не себя, страдают* глубинным инфантилизмом; *Тут может быть замешано то самое стремление выставить себя пострадавшими и невинными жертвами* (В. Мелешко. Две стороны одной медали); *Мне бы хотелось, чтобы мы решили вечную проблему страданий учителя от засилья школьной бюрократии*; *У нас проведено уже много таких передач, и много вопросов от учителей о страдании от школьной администрации* (И. Калина. Московское образование).

Как показывают наши наблюдения, в текстах публикаций преимущественно с помощью глаголов вербализуются эмоции напряжения/беспокойства, страха, унижения, страдания, отчасти сожаления; преимущественно именную форму выражения имеют гнев/злость и равнодушие.

Далее рассмотрим, кто из участников педагогического дискурса чаще всего выступает субъектом эмоции и по каким причинам он испытывает ту или иную эмоцию.

3.2. Ситуативно-тематический аспект характеристики эмотивной лексики в педагогическом дискурсе

Из содержания большинства контекстов можно заключить, что описанные эмоции обычно испытывают учителя. В небольшой части контекстов автор публикации передаёт эмоции родителей или детей. В единичных случаях эмоции выражают гости рубрики «Экспертное мнение»: учёные, руководители образовательных центров, чиновники в сфере образования.

Что касается причин, вызывающих те или иные эмоции, то, нашим наблюдениям, чаще всего они следующие.

Причины положительных эмоций.

1. Высокие результаты учеников (на экзаменах или на конкурсах, олимпиадах и т.п.): *Победа, безусловно, стала общей, а радость от неё разделяют все* (А. Динаев. Что было и что будет).

2. Любимая работа, профессия: *Сергей... с радостью вернулся в школу продолжать педагогическую деятельность* (В. Кострова. Учитель года).

3. Общение с коллегами; радость за коллег, добивающихся успехов: *Могу сказать, что я горжусь... учителями и эффективностью управленческих команд школ* (И. Калина. Московское образование).

4. Саморазвитие, повышение уровня профессионального мастерства, участие в конкурсах,

семинарах конференциях: *У многих из нас захватывает дух даже от одной мысли, что в республике соберется весь цвет педагогического сообщества, лучшие учителя со всей страны* (А. Динаев. Что было и что будет).

Причины отрицательных эмоций.

1. Стресс из-за постоянных перемен, перегрузок, бюрократизма, необходимости быстро реагировать на все происходящее: *В этом смысле я хорошо понимаю учителей: вулкан перемен, который не затихает и постоянно грозит новыми выбросами «передовых задач», которые непременно надо «реализовать в самое ближайшее время», кого угодно будет раздражать* (А. Данилина. Про Марка Аврелия и войну с самим собой).

2. Обида на несправедливость оценивания труда учителя, на значительную разницу условий в столице и провинции: *Становится обидно и за талантливых, грамотных, компетентных учителей, и за детей, живущих не в столицах* (В. Кострова. Учитель года).

3. Моральное и эмоциональное состояние учеников: *Куда важнее то, что творится в душах наших детей и подростков, а зачастую там непроглядная темнота, одиночество, страх перед жизнью, а ещё хуже – равнодушие и неверие в свои силы* (С. Руденко. Движение вперёд или бег на месте?).

4. Переживания родителей из-за ЕГЭ, поступления ребёнка в вуз и т.п.: *Когда вводили ЕГЭ, одна мама жаловалась* (В. Болотов. Кому выгодна отмена ЕГЭ?).

Заключение

Анализ языкового материала с точки зрения семантики показал, что в публицистическом дискурсе педагогического дискурса положительные эмоции преобладают над отрицательными. При этом лексические единицы, выражающие положительные эмоции, доминируют по количеству употреблений, но лексем, выражающие отрицательные эмоции, разнообразнее по своему составу. Преобладание лексических средств выражения положительных эмоций можно объяснить общей установкой «Учительской газеты» на популяризацию передового педагогического опыта, представление аудитории ярких, творчески работающих учителей. Критические и дискуссионные материалы, также нередко появляющиеся на страницах издания, нацелены на поиск конструктивных решений и потому тоже не являются полностью негативными. Безусловно, своим преимущественно позитивным настроением публицистический педагогический дискурс существенно от-

личается от живой профессиональной коммуникации учителей. Сопоставление эмотивной лексики в различных разновидностях педагогического дискурса может составить перспективу исследования.

Морфологический анализ выявил закономерное преобладание глагольной эмотивной лексики над именной, однако соотношение глаголов и имён отличается при вербализации конкретных эмоций: одни эмоции являются преимущественно «глагольными», другие – преимущественно «именными». Выявленная особенность требует дальнейших наблюдений на большем количестве языкового материала, что также можно отнести к перспективам исследования.

Субъектами эмоций в публицистическом педагогическом дискурсе чаще всего выступают учителя, реже получают своё описание эмоции учеников и родителей. Анализ текстов публикаций позволяет установить причины, по которым участники педагогического дискурса испытывают положительные или отрицательные эмоции, что важно для оценки общего положения дел в системе школьного образования и учительских настроений.

Список литературы

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
2. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М.: Гнозис, 2008. 416 с.
3. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 128 с.
4. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. 211 с.
5. Катермина В.В. Эмотивная лексика и перевод // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2016. № 4 (23). С. 82–90.
6. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / Под ред. Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. 864 с.
7. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. 704 с.
8. Полянина Е.В. Педагогический дискурс: основные характеристики и жанры (на материале немецкого языка) // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VI Междунар. интернет-конф. Саратов: Наука, 2014. С. 82–87.
9. Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1991. 24 с.
10. Милованова Ж.В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса // Языковая личность: жанровая речевая деятельность: Тез. докл. науч. конф. Волгоград: Перемена, 1998. С. 63–64.
11. Остражкова Н.С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции: Английский язык, языковой вуз: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Тамбов, 2004. 18 с.
12. <http://www.ug.ru/> (дата обращения: 28.03.2020).
13. Торсуева И.Г. Контекст // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 238–239.
14. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1997. 440 с.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
16. Греч Н.И. Практическая грамматика русского языка. М.: Наука, 1999. 588 с.
17. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии, 2005. 944 с.
18. Чернова С.В. Модальные глаголы в современном русском языке. Семантическая модель «замысел – осуществление замысла». Киров: Изд-во ВГПУ, 1996. 160 с.

FEATURES OF FUNCTIONING OF EMOTIVE VOCABULARY IN PEDAGOGICAL DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL OF THE «TEACHER'S NEWSPAPER»)

K.A. Vozmischeva

The article discusses the features of semantics and functioning of emotive vocabulary in the publicistic variety of pedagogical discourse (based on the material of the «Teacher's newspaper»). The aim of the work is to characterize the emotive vocabulary in semantic, grammatical, and situational-thematic aspects using a combination of structural and discursive analysis methods. As a result of the research, the main groups of positive and negative emotions that are verbalized in the texts of publications are identified, and the reasons why participants of the pedagogical discourse feel certain emotions are revealed. Such features of the functioning of emotive vocabulary in the publicistic variety of pedagogical discourse as the predominance of positive emotions over negative ones and the predominance of verbal forms of verbalization of emotions over nominal ones are noted.

Keywords: emotive vocabulary, verbalization of emotions, positive emotions, negative emotions, pedagogical discourse, «Teacher's newspaper».

References

1. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. M.: Gnozis, 2004. 390 s.
2. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: Monografiya. M.: Gnozis, 2008. 416 s.
3. Shahovskij V.I. Emocii: Dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya. M.: LIBROKOM, 2013. 128 s.
4. Babenko L.G. Leksicheskie sredstva oboznacheniya emocij v russkom yazyke. Sverdlovsk: Izd-vo Ural. un-ta, 1989. 211 s.
5. Katermina V.V. Emotivnaya leksika i perevod // Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki. 2016. № 4 (23). S. 82–90.
6. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih sushchestvitel'nyh: Ideograficheskoe opisanie. Sinonimy. Antonimy / Pod red. L.G. Babenko. M.: AST-PRESS KNIGA, 2005. 864 s.
7. Tolkovyj slovar' russkih glagolov: Ideograficheskoe opisanie. Anglijskie ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy / Pod red. L.G. Babenko. M.: AST-PRESS, 1999. 704 s.
8. Polyanina E.V. Pedagogicheskij diskurs: osnovnye harakteristiki i zhanry (na materiale nemeckogo yazyka) // Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii: Materialy dokladov VI Mezhunar. internet-konf. Saratov: Nauka, 2014. S. 82–87.
9. Koroteeva O.V. Definicija v pedagogicheskom diskurse: Avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 1991. 24 s.
10. Milovanova Zh.V. Zhanrovo-rechevye osobennosti pedagogicheskogo diskursa // Yazykovaya lichnost': zhanrovaya rechevaya deyatel'nost': Tez. dokl. nauch. konf. Volgograd: Peremena, 1998. S. 63–64.
11. Ostrazhkova N.S. Obuchenie ponimaniyu soderzhatel'nogo komponenta pedagogicheskogo diskursa lekcii: Anglijskij yazyk, yazykovoj vuz: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: Tambov, 2004. 18 s.
12. <http://www.ug.ru/> (data obrashcheniya: 28.03.2020).
13. Torsueva I.G. Kontekst // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / Pod red. V.N. Yarcevoj. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1990. S. 238–239.
14. Psihologicheskij slovar' / Pod red. V.P. Zinchenko, B.G. Meshcheryakova. M.: Pedagogika-Press, 1997. 440 s.
15. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya cheloveka. M.: Shkola-Press, 1995. 384 s.
16. Grech N.I. Prakticheskaya grammatika russkogo yazyka. M.: Nauka, 1999. 588 s.
17. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M.: ITI Tekhnologii, 2005. 944 s.
18. Chernova S.V. Modal'nye glagoly v sovremenном russkom yazyke. Semanticheskaya model' «zamyсел – osushchestvlenie zamysla». Kirov: Izd-vo VGPU, 1996. 160 s.