

*На правах рукописи*  
*УДК: 181.161.1*

**Трущелёв Павел Николаевич**

**ЭМОТИВНАЯ ПРАГМАТИКА УЧЕБНОГО ТЕКСТА  
(ЭМОЦИЯ ИНТЕРЕСА)**

Специальность: 5.9.5. Русский язык. Языки народов России

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Санкт-Петербург  
2023

Работа выполнена на кафедре русского языка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена».

**Научный руководитель:**

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

**Пиотровская Лариса Александровна**

**Официальные оппоненты:**

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»

**Ионова Светлана Валентиновна**

кандидат филологических наук, ассистент кафедры русского языка и литературы федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский горный университет»

**Таланина Александра Андреевна**

**Ведущая организация:**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Защита состоится **15 июня 2023 года в 18:30 часов** на заседании Совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.018.11, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», по адресу: 199053, г. Санкт-Петербург, 1-я линия В.О., д.52, ауд. 47.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48, корп.5) и на сайте университета по адресу: [https://dissер.herzen.spb.ru/Preview/Karta/karta\\_000000923.html](https://dissер.herzen.spb.ru/Preview/Karta/karta_000000923.html)

Автореферат разослан «        » апреля 2023 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Ефремов Валерий Анатольевич

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемое исследование посвящено изучению эмоционального речевого воздействия — пробуждения и поддержания читательского интереса — как прагматического феномена учебной коммуникации.

**Актуальность темы исследования** обусловлена теоретическими и прикладными факторами. Во-первых, вопросы речевого (в том числе эмоционального) воздействия и коммуникативных (в том числе эмоциональных) реакций адресата являются ведущими в современной прагматике, ориентированной на изучение коммуникативных процессов с точки зрения адресата. Во-вторых, изучение эмоциогенного аспекта коммуникации — приоритетное направление лингвистики эмоций. В-третьих, одна из актуальных задач современного образования — пробуждение у учащихся интереса (любопытства) к изучаемому предмету.

**Степень разработанности проблемы.** Эмоциогенный аспект коммуникации упоминается во многих работах сторонников лингвистической теории эмоций (В. И. Болотов, В. А. Маслова, Л. А. Пиотровская, В. И. Шаховский, F. Daneš, T. Katriel, A. Majid, B. Volková и др.). Однако прагматики отмечают, что до сих пор любое речевое воздействие и коммуникативные реакции рассматриваются учеными преимущественно с точки зрения формирования у адресата определенного убеждения. В последние годы исследователи ставят вопрос о расширении границ прагматики, предлагая прагматическую трактовку «эмоционального / аффективного эффекта» (R. Carston, L. de Saussure, T. Wharton, D. Wilson).

Эмоциональное воздействие и эмоциональные реакции адресата обсуждались в исследованиях художественной, медийной, политической, академической и устной дидактической коммуникации (С. В. Ионова, Т. В. Ларина, В. И. Шаховский, A. Koivunen, F. Macagno, E. Olsson, C. Santamaria Garcia и др.). Однако большинство исследований не направлено на изучение эмоциогенного аспекта коммуникации как прагматического феномена и лишь описывает его как составляющую определенного типа дискурса и сферы социального взаимодействия.

На материале учебных текстов эмоциональное воздействие изучалось как психологами, определившими предикторы интереса (например, новизна или когерентность текста), так и лингвистами, выделившими некоторые языковые приемы

пробуждения интереса у читателя. Однако лингвисты не ставили задачи изучить такие приемы, а лишь обратили внимание на эмоциогенный потенциал средств диалогической речи (Р. С. Аликаев, М. Ю. Сидорова, П. В. Токарева, З. А. Ярыгина, Л. М. Яхиббаева). При этом, как показывают результаты анализа языковых средств популяризации (В. В. Одинцов, И. П. Хутыз, J. Mikk, K. Scott T. A. van Dijk), при использовании приемов пробуждения интереса авторы не ограничиваются средствами диалогической речи и, например, часто обращаются к средствам конкретизации содержания текста.

Для реферируемого исследования наиболее значимыми являются следующие **теоретические положения**.

1. Эмоции являются составляющей любого типа общения. В коммуникативных ситуациях эмоции выступают динамическими переменными, которые в той или иной мере всегда учитываются участниками коммуникации и поэтому находят вербальное или невербальное воплощение в дискурсе (Т. В. Ларина, В. И. Шаховский, L. Alba-Juez, T. Katriel, M. Wetherell).

2. Эмоции коммуникантов — необходимая составляющая многих типов дискурса и, шире, социального взаимодействия (L. Alba-Juez, J. Moisaner, M. Wetherell). Многие типы институционального дискурса отчетливо маркирует функция эмоционального воздействия (Н. Д. Павлова, Т. А. Гребенщикова, M. Wetherell).

3. Прагмалингвистическое исследование эмоций в коммуникации невозможно без понимания психической природы той или иной эмоции (С. В. Ионова, Л. А. Пиотровская, В. И. Шаховский).

4. Эмоциональное воздействие на адресата имеет две ипостаси: эмоциогенность и эмотивную прагматику. Эмоциогенность — это характеристика дискурса с точки зрения адресата, которая реализуется в виде эмоциональных реакций (В. А. Маслова, Л. А. Пиотровская). Эмотивная прагматика — это преднамеренное эмоциональное воздействие на адресата с целью вызывания у него эмоций, то есть с целью повышения потенциальной эмоциогенности дискурса (В. И. Шаховский).

5. С точки зрения прагматики эмоциональные реакции адресата обусловлены релевантностью воспринимаемого сообщения в контексте определенной деятельности индивида (L. de Saussure, K. Scott, T. Wharton).

6. В тексте как продукте коммуникации объективируются условия его порождения, в том числе интенции адресанта оказать определенное воздействие на адресата (М. А. К. Halliday, М. Hoey, J. R. Martin, D. Rose).

7. Учебный текст — инструмент учебной коммуникации, который автор использует для реализации дидактических задач (Р. С. Аликаев, М. Ю. Сидорова, Л. М. Яхиббаева, J. Mikk, M. Otto, T. A. van Dijk).

8. В учебном дискурсе условием успешного взаимодействия является появление у учащегося эмоции интереса. В связи с этим одна из дидактических задач учебного текста — пробуждение и поддержание интереса у читателя-учащегося (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, З. А. Ярыгина, J. Mikk, D. Rose, T. A. van Dijk).

9. Доминанта учебного текста — способ подачи, выражения предметного знания (П. В. Токарева, З. А. Ярыгина, В. Meyer, G. Parodi, T. A. van Dijk).

**Объектом исследования** являются языковые и речевые средства, которые намеренно используются авторами учебников для эмоционального воздействия.

**Предметом исследования** выступает эмотивная прагматика текста, то есть фактор адресата с точки зрения преднамеренного эмоционального речевого воздействия.

**Цель исследования** — выявление и системное описание способов формирования эмотивной прагматики учебного текста, направленных на повышение его потенциальной эмоциогенности.

Для реализации цели поставлены следующие **задачи**:

— определить теоретические и методологические вопросы, без решения которых невозможно изучение эмоциогенности текста, его эмотивной прагматики и эмоционального воздействия на адресата;

— выявить языковые средства, которые используют авторы учебных текстов для эмоционального воздействия, и дать им системное описание;

— изучить, как авторы отбирают и используют данные языковые средства с учетом общей концепции учебного текста, и выделить речевые формы эмотивной прагматики, то есть конструктивные приемы и композиционные формы текста с учетом их эмоционально воздействующей функции;

— экспериментально проверить полученные результаты лингвистического анализа, используя реальные учебные тексты и учитывая реальные условия их осмысленного восприятия (с учетом реального адресата — школьника).

**Научная новизна** результатов исследования заключается в следующем:

1) впервые на материале текстов из учебников для средней школы выделены и описаны вербальные приемы пробуждения и поддержания интереса читателя, а также экспериментально проверена их эффективность;

2) впервые понятия «эмоциогенность», «эмотивная прагматика» и «эмоциональное воздействие» рассмотрены в контексте прагмалингвистики с учетом положений прагматической теории релевантности, направленной на описание коммуникативных эффектов общения.

В работе выдвигается **следующая гипотеза**: эмотивная прагматика учебных текстов представляет собой развитую и разноуровневую систему языковых и речевых средств эмоционального воздействия; эмоциогенность учебного текста определяется прежде всего его эмотивной прагматикой как одной из форм представления учебного материала.

**Теоретическая значимость** результатов исследования заключается в том, что они развивают положения лингвистической теории эмоций, уточняют описание способов эмоционального взаимодействия в коммуникации и, в частности, способов пробуждения и поддержания интереса у читателя в учебной коммуникации.

**Практическая значимость** результатов исследования заключается в том, что они могут быть использованы в учебной коммуникации, издательском деле, при создании и анализе учебных текстов.

**Методы исследования.** Для лингвистического анализа текстов применяются коммуникативно-функциональные методы: описательный и сравнительный методы, методы контекстуального, компонентного и функционально-стилистического анализа, исходно-семантический метод анализа синтаксической структуры текста, метод проникающего изучения эмотивности, метод анализа первого плана и фона нарратива. В экспериментах используется метод семантического шкалирования. Обработка экспериментально полученных данных осуществляется с помощью адекватных методов математической статистики: тест  $\chi^2$ , биномиальный критерий, критерий Вилкоксона, критерий Фридмана, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

**Материал исследования** представлен письменными текстами объемом более 3 000 000 словоупотреблений из 41 российского школьного учебника для средних классов (седьмых – девярых) по биологии, географии, истории, обществознанию, русскому

языку и физике. Обращение к этим учебникам обусловлено тремя факторами. Во-первых, они предназначены для детей в возрасте 13–15 лет, когда у ребенка происходит развитие мотивационной сферы психики и формирование устойчивого интереса к различным явлениям действительности, основой которого является эмоция интереса. Это позволяет предположить, что авторы используют большое количество разных приемов эмоционального воздействия. Во-вторых, выбранные дисциплины представляют основные предметные области школьной системы знаний: история, обществознание и русский язык — общественно-научные области; биология, география и физика — естественно-научные области. В-третьих, учебники для средней школы занимают «середину» в ряду учебников с точки зрения периода образования. Следовательно, результаты исследования можно экстраполировать на тексты из учебников по другим предметам для младшей и старшей школы.

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. В учебной письменной коммуникации языковая форма текста играет ведущую роль в сообщении и представлении предметных знаний. В связи с этим потенциальная эмоциогенность учебного текста обусловлена не только его содержательными характеристиками — в большей степени она определяется эмотивной прагматикой и повышается прежде всего с помощью специальных языковых средств и приемов.

2. Авторы учебных текстов обращаются к трем основным способам использования языка с целью эмоционального воздействия: выражение диалогичности текста, конкретизация содержания текста и создание эмотивности текста. Эти способы, в свою очередь, позволяют авторам использовать два типа речевых форм эмотивной прагматики: во-первых, речевые формы контекстуализации — диалогизацию, проблемное изложение и описание ситуаций с участием адресата; во-вторых, речевые формы детализации — детализацию с нарушением предсказуемости информационного контекста, который задается предшествующей частью текста, детализацию изобразительного плана текста и детализацию повествования.

3. Эмотивная прагматика учебных текстов актуализирует интерес как дискурсивную переменную прежде всего с точки зрения вовлеченности читателя в процесс приобретения знаний — или как познающего субъекта, или как участника (наблюдателя) описываемых событий и явлений. Поэтому интенцию «заинтересовать

читателя» целесообразно рассматривать с точки зрения двух коммуникативных задач: вовлечь читателя в обсуждение учебного материала и погрузить его в «мир» текста.

4. С точки зрения прагматики эмоционально воздействующая функция выделенных языковых средств объясняется принципами релевантности. Речевые формы, вовлекая читателя в учебный процесс и погружая его в «мир» текста, стимулируют его усилия по обработке воспринимаемой информации и одновременно его интерес, что увеличивает релевантность воспринимаемой информации. Кроме того, речевые формы контекстуализации позволяют сделать содержание текста более актуальным и лично значимым для адресата.

**Степень достоверности результатов проведенного исследования** обеспечивается выбором материала, адекватного задачам исследования; использованием прагматических теорий и концепций, а также результатов психологических (преимущественно экспериментальных) исследований эмоций; применением комплекса коммуникативно-функциональных методов, направленных на анализ компонентов текста с точки зрения их роли в реализации авторских интенций и в конструировании содержания текста; проведением экспериментов, в которых участвовали 337 испытуемых, и обработки данных с помощью методов математической статистики.

**Апробация результатов** исследования состояла в обсуждении докладов автора на 12 конференциях, из которых 10 международных: XXI открытая конференция студентов-филологов Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, 2018 г.), Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов-2019» (Москва, 2019 г.), XXII открытая конференция студентов-филологов Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, 2019 г.), XXI Международная конференция молодых филологов (Таллинн, 2020 г.), Всероссийская научная конференция «Слово. Словарь. Словесность: Выдающиеся имена Герценовской русистики» (Санкт-Петербург, 2021 г.), XXI Всероссийская научная конференция «Печать и слово Санкт-Петербурга: Петербургские чтения – 2021» (Санкт-Петербург, 2021 г.), Международная конференция студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов-2021» (Москва, 2021 г.), Международная конференция молодых филологов (Тарту, 2021 г.), VIII Международная научно-практическая конференция молодых учёных «Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения» (Томск, 2021 г.), VI Международная



научная конференция «Речевая коммуникация в современной России» (Омск, 2021 г.), XXII Международная конференция молодых филологов (Таллинн, 2022 г.), 50-я Международная научная филологическая конференция им. Л. А. Вербицкой (Санкт-Петербург, 2022 г.), XVI Годичная научная конференция РАУ (Ереван, 2022). Основные положения и результаты исследования отражены в 8 статьях, в том числе 6 — в изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ, и 4 — в изданиях, индексируемых в базах данных Web of Science и / или Scopus.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00284.

**Объем и структура диссертации.** Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, списка иллюстративного материала и трех приложений. В первой главе обсуждаются теоретические предпосылки и методологические основания исследования. Во второй и третьей главах представлены лингвистический анализ учебных текстов, направленный на описание языковых и речевых средств эмоционального воздействия, и эксперименты, верифицирующие результаты лингвистического анализа. В заключении формулируются основные выводы. В списке использованной литературы представлены научные источники (223 наименования, в том числе 137 на английском языке), словари и справочники (6 наименований), источники языкового материала (41 наименование). В трех приложениях представлены фрагменты учебных текстов, материал экспериментов, статистические данные. Общий объем диссертации — 229 страниц, в том числе основная часть — 196 страниц, приложения — 33 страницы.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность темы диссертации, раскрывается степень разработанности проблемы, излагаются теоретические положения, определяются объект, предмет, материал, цель и задачи исследования, охарактеризована научная новизна, выдвигается гипотеза, обосновывается теоретическая и практическая значимость, описываются методы исследования, формулируются положения, выносимые на защиту, представляются данные об апробации работы, структуре и объеме диссертации.

В первой главе «Теоретические предпосылки и методологические основания исследования» изложена теоретическая база исследования.

**Параграф 1.1 «Прагматика эмоций»** посвящен описанию роли эмоций в коммуникации.

В параграфе 1.1.1 «Эмоции в коммуникации» рассмотрен эмоциогенный аспект коммуникации.

Пробуждение эмоций у адресата происходит в «эмоционально-эвокативных» коммуникативных ситуациях (Т. Katriel), в которых выделяют три источника эмоций адресата: воздействующий потенциал речи, коммуникативный контекст и личность адресата (С. N. Bohn-Gettler, W. Bucci, J. Kaakinen, J. J. van Berkum, T. Wharton). Вместе они образуют эмоциогенность дискурса как его характеристику с точки зрения адресата (В. А. Маслова, Л. А. Пиотровская, В. И. Шаховский).

В реферируемом исследовании эмоциогенность рассматривается с точки зрения интенционального речевого воздействия, то есть с точки зрения рассчитанного эффекта, вызывающего определенную эмоциональную реакцию (Н. Д. Павлова, Л. Л. Федорова, Е. В. Шелестюк). Ключевым в работе является термин «эмотивная прагматика», предложенный В. И. Шаховским: «фактор адресата с точки зрения преднамеренного эмоционального воздействия на него и вызывания у него определенных эмоций»<sup>1</sup>. Для того чтобы вызвать у читателя определенную эмоцию, автор текста прогнозирует ситуацию восприятия, выбирает способы эмоционального воздействия, а затем использует языковые средства и приемы, которые выполняют эмоционально воздействующую функцию и повышают потенциальную эмоциогенность текста.

В параграфе 1.1.2 «Эмоции как прагматический феномен. Эмоция интереса» представлены психологические и прагматические подходы к изучению эмоций и эмоции интереса.

В психологии эмоции трактуются как мотивационные и регулирующие компоненты деятельности, которые являются субъективными реакциями на определенную оценку воспринимаемого стимула (Ю. И. Александров, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, С. Castelfranchi, С. E. Izard, M. Miceli). Эмоция интереса в деятельности индивида обусловлена нарушением его ожиданий относительно

---

<sup>1</sup> Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М.: УРСС, 2009. С. 27.

поступающей информации и вызывает желание достичь ее понимания (С. Е. Izard, G. Loewenstein). В основе интереса лежит оценка новизны и сложности поступающей информации, а также способности ее понять (S. Hidi, P. J. Silvia).

В прагмалингвистике эмоции рассматриваются как дискурсивные переменные, которые учитывают и актуализируют участники коммуникации (L. Alba-Juez, J. Moisander, M. Wetherell). Эти переменные воплощаются в вербальных и невербальных формах — «дискурсивных коррелятах» эмоций — и охватывают различные элементы коммуникации: ожидания и знания адресата и адресанта, стимулы эмоций, способы их выражения и т. д. Согласно теории релевантности, эмоции адресата — это реакции на дискурсивный стимул, обусловленные его релевантностью в контексте деятельности индивида (L. de Saussure, K. Scott, T. Wharton). Это означает, что речевые стимулы эмоции с учетом контекстуальных факторов являются «дискурсивными коррелятами» той или иной эмоции, которую испытывает адресат. На этом основании в реферируемом исследовании эмотивная прагматика, основывающаяся на прогнозировании ситуации восприятия, трактуется как дискурсивный коррелят переменной «эмоция адресата».

**Параграф 1.2 «Учебный текст в контексте прагматических исследований»** посвящен описанию учебного текста как коммуникативного феномена.

В **параграфе 1.2.1 «Учебный текст как коммуникативный феномен»** предложена коммуникативная трактовка структуры учебного текста.

Учебный текст является и элементом процесса образования (текст как продукт), и функциональной структурой, в которой языковые средства используются для оказания коммуникативного воздействия (текст как процесс). Направленность такого воздействия определяется дидактическими функциями учебника.

Информативная функция учебного текста — главная, так как направлена на решение задачи передать читателю предметные знания в доступном для усвоения виде (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная, J. Mikk, G. Parodi). Эта задача определяет ведущее положение языковой структуры текста в учебной коммуникации: доминантой учебного текста является способ подачи, выражения предметных знаний наиболее эффективным с точки зрения дидактических задач образом (П. В. Токарева, З. А. Ярыгина, В. Meyer, J. Mikk, G. Parodi, T. A. van Dijk). Следовательно, именно форма учебного текста играет ведущую роль в оказании речевого воздействия.

В параграфе 1.2.2 «Учебный текст как средство эмоционального воздействия» рассмотрена роль учебного текста в эмоционально-эвокативной коммуникации.

Учебник должен реализовать развивающую функцию и пробуждать у читателя эмоцию интереса (Э. Г. Гельфман, Л. Э. Генденштейн, Г. Г. Граник, М. А. Холодная, J. Mikk). Следовательно, учебный текст — компонент эмоционально-эвокативной коммуникативной ситуации.

Психологи изучают эмоциогенность содержательных характеристик учебного текста (новизна, значимость, когерентность, яркость, конкретность и т. п.), но практически не обсуждают вопрос, каким образом при создании текста формируются его эмоциогенные характеристики. В лингвистических работах на материале учебных текстов эмоциональное воздействие чаще всего отмечалось в связи с анализом средств, выражающих взаимодействие между участниками коммуникации (метакомпоненты, устанавливающие контакт с читателем; средства авторизации и адресации; вопросы и экспрессивно-оценочные средства и т. п.). Кроме того, в исследованиях популяризации отмечался эмоциогенный потенциал некоторых приемов конкретизации.

**Параграф 1.3 «Анализ эмотивной прагматики учебного текста»** посвящен проблеме анализа эмотивной прагматики текста.

В параграфе 1.3.1 «Единицы эмотивной прагматики текста» обсуждаются проблема выделения единиц эмотивной прагматики.

В реферируемом исследовании прагматические и содержательные характеристики текста рассматриваются только с точки зрения способов их выражения. В соответствии с трактовкой прагматики как способов использования языка в контексте (D. Sperber, D. Wilson), эмотивная прагматика анализируется как способ использования языковых компонентов текста в контексте эмоционального воздействия. В качестве таких компонентов рассматриваются, во-первых, языковые единицы, которые использует адресант для оказания эмоционального «оздействия», и, во-вторых, «речевые формы» (термин В. В. Одинцова) — конструктивные приемы и композиционные формы текста.

В параграфе 1.3.2 «Лингвистические и экспериментальные методы исследования» описаны лингвистические и экспериментальные методы, использованные в ходе диссертационного исследования.

Во второй главе «Языковые способы формирования эмотивной прагматики учебного текста» изучаются характерные языковые средства, которые авторы учебников используют для пробуждения и поддержания интереса.

**Параграф 2.1 «Лингвистический анализ учебных текстов»** посвящен лингвистическому анализу языковых структур учебного текста.

В параграфе 2.1.1 «Выражение диалогичности текста» рассматриваются языковые средства, предназначенные для выражения диалогичности учебного текста, что предполагает референцию к участникам коммуникации, представление их точек зрения и эксплицирование в тексте способов их взаимодействия (M. Bondi, K. Hyland, H. Makkonen-Craig).

Для референции к участникам коммуникации используются местоимения, личные формы глаголов, а также прямые номинации авторов и читателей. Фигура автора в учебниках практически не получает отдельного эксплицитного выражения (исключения составляет предисловие: *Мы, авторы учебника, надеемся, что...*). Фигура читателя регулярно выражается с той или иной степенью референтной определенности. Для этого употребляются личное местоимение *вы/ты* и связанные с ним глагольные формы (*Вы помните, что...; Ты уже не раз слышал...*), притяжательное местоимение *ваш/твой* (*Чтобы положить начало вашей большой самостоятельной работе...; Твои родители помнят...*), инклюзивное местоимение *мы* (*Мы будем изучать...*), притяжательные местоимения *ваш/твой, наш*.

Позиция автора и читателей выражается с помощью эгоцентрических средств языка. Для выражения позиции автора используются вводно-модальные конструкции (***Вероятно***, *Меркурий постоянно получает гелий...; ...говорить о появлении в русском языке суффикса -инг, конечно же, ещё рано*), оценочные языковые единицы (***прекрасное чувство, важный вид, уродливое явление***). Выражение позиции читателя предполагает эксплицитную референцию к его фигуре и, как правило, связано с представлением состояния знания. Чаще всего используются модусные рамки, обозначающие интеллектуальную деятельность читателя и комментирующие его опыт (*Как вы знаете...; Вам известно...; Вы уже изучили налоговую систему...; Мы уже говорили, что...*), акциональные глаголы несовершенного вида для характеристики участника читателя (*Почти каждый день вы заходите в магазин... Вы приходите туда, чтобы купить товар или получить услугу*), наименования ментального

состояния читателя во время восприятия (*Можно привести много подобных ситуаций. Однако ты, конечно, понял, что речь идёт о долге. Даже примерно представил себе, что это такое*).

Эксплицирование в тексте признаков взаимодействия автора и читателя предполагает использование языковых средств, выражающих речевой контакт. К ним относятся дискурсивы (*кажется, пожалуй, на самом деле, вот, ведь, оказывается, действительно*), директивные и вопросительные конструкции, маркеры непосредственного взаимодействия (инклюзивное местоимение *мы*, темпоральные маркеры коммуникации (*Рассмотрим сначала, как передают звук; Рассмотрим теперь...*)), а также элементы разговорной речи: неполные предложения (*Всюду — строим. За нарушения — штрафной изолятор...*), инициальные союзы (*А успех и слава не являются автоматическим приложением к профессии*), экспрессивные коммуникативные структуры (*Густой туман покрывает эти равнины*), контрастная или эмфатическая тема / рема (*Сам Массена едва избежал плена...; Большинство членов Негласного комитета ... вышли в отставку и даже выехали из России*), разговорные частицы (*...вниз-то его не пускают; Ну а африканские болельщики, наверное, самые азартные в мире*).

В параграфе 2.1.2 «Конкретизация содержания текста» анализируются языковые средства, предназначенные для конкретизации содержания учебного текста, которая позволяет детализировать и уточнять область референции (с точки зрения трех параметров: перцептивности, локализованности во времени и пространстве и способов действия (D. Davidson)).

Основные средства конкретной номинации — предикаты, именные группы, локальные и темпоральные маркеры, в том числе грамматические: показатели таксиса и аспектуальности. Авторы используют их для более конкретной номинации того или иного референта: *...вдоль рек зеленеют* <ср.: *находятся / расположены*> *полосами вечнозеленые галерейные леса...*; *Может быть, они не знали, что нельзя ломать телефоны, скамейки, чужие автомобили, бить стёкла, фонари, лампочки* <ср.: *...ломать и бить чужое имущество*>?. Важным способом конкретизации является использование модификаторов, как атрибутивных (*густой лес, красные листья, деревья с громадными кронами, письмо к царю, перевитый лианами лес; игрушка, о которой вы давно мечтали*), так и глагольных (*грубо ответить, резко вскочить; отдыхать, затаившись под корнями или камнями; крепко бились, отчаявшись*

*остаться в живых*), а также локальных и темпоральных детерминантов (*Под этими великанами в несколько ярусов растут деревья.... В нижних ярусах это бананы, древовидные папоротники...; В апреле 1502 г. в заключение попадают Дмитрий-внук с матерью, а через три дня великим князем... был объявлен уже Василий*).

Отмечается роль в конкретизации средств выражении перцептивного модуса и авторизации с точки зрения субъектов диктума (персонажей). Для характеристики перцептивного модуса используются модусные рамки, передающие зрительное или слуховое восприятие (*Мы видим не только источники света...; ...и мы слышим бульканье...*), конструкции с предикативами на -о при инфинитиве (*В магазинах можно увидеть вывески...; Разглядеть их ... непросто*), предикаты, отражающие позицию воспринимающего субъекта (*открывается неповторимая панорама, появляется кое-какая растительность, хижины незаметны среди лесных зарослей*), атрибутивные модификаторы, выражающие оценочную характеристику воспринимаемого объекта (*громдые орангутанги, резкий стрекочущий крик*), локативные маркеры, отражающие позицию субъекта (*здесь, недалеко, вокруг нас*). Авторизация диктума связана с ограничением точки зрения автора с помощью эгоцентриков, передающих восприятие событий персонажами текста (*Казалось, эта безрассудная авантюра должна была закончиться полным крахом. Но случилось иначе; Это открытие дало основание для решения важного вопроса: какие механизмы определяют пол особей? Оказалось, что в клетках дрозофилы четыре пары хромосом*).

В параграфе 2.1.3 «Создание эмотивности учебного текста» описаны языковые средства, предназначенные для создания эмотивности учебного текста, что предполагает представление в тексте ситуаций, в которых или персонажи текста, или участники коммуникации испытывают эмоции.

Авторы характеризуют эмоциональное состояние персонажей, используя языковые средства, предназначенные для называния (*в ярости*), описания (*срывала с себя и топтала монашеское платье*) и выражения эмоций («*Эврика! Эврика!*»). Для этого необходимо обозначить субъекта эмоционального переживания (*В ярости Иван приказал рубить головы...; Соломония воспротивилась. ...она срывала с себя и топтала монашеское платье; ...Архимед воскликнул: «Эврика! Эврика!»*).

Для выражения эмоций участников коммуникации авторы используют преимущественно эмотивные языковые средства (например, слова с эмотивным

компонентом значения (*страшно представить, изумительные открытия*), эмотивные модусные рамки и маркер восклицательности (*Жаль, что люди не понимают этого...; К нашему удивлению, теперь ярче светит та лампа, на которой указана меньшая мощность!*). Выражение эмоций читателя всегда сопряжено с эксплицитным указанием на его фигуру в тексте.

В параграфе 2.1.4 «Обсуждение результатов лингвистического анализа» характеризуется эмотивная прагматика школьных учебников по разным предметам с учетом выделенных языковых средств.

Авторы учебников биологии и русского языка практически не используют языковые средства для эмоционального воздействия и стремятся к отвлеченному, часто клишированному изложению учебного материала. Авторы учебников географии, обществознания и физики используют множество приемов пробуждения интереса, стремясь актуализировать знания читателя и выразить его позицию, активизировать и привлечь его внимание, объяснить научные факты с помощью конкретных примеров из повседневной жизни. В учебниках истории используются особые приемы, направленные на конкретизацию нарративного плана текста.

Параграф 2.2 «Экспериментальная верификация результатов лингвистического анализа» посвящен экспериментальному анализу эмотиогенности выделенных языковых структур.

В параграфе 2.2.1 «Цель и задачи эксперимента» определены цели и задачи эксперимента.

В параграфе 2.2.2 «Материал эксперимента» дана характеристика учебных текстов — четыре тематически однородных параграфа (описание природы) сопоставимого объема из учебников географии для седьмых классов. Тексты различаются количеством и разнообразием приемов эмоционального воздействия: в первом тексте отсутствуют какие-либо приемы; второй текст содержит отдельные вкрапления средств выражения диалогичности; в третьем тексте представлены средства конкретизации и создания эмотивности; в четвертом все выделенные языковые средства употреблены в большом количестве.

В параграфе 2.2.3 «Методы, процедура и результаты эксперимента» описаны методы и процедура эксперимента, а также представлены результаты статистического анализа данных.



В эксперименте использовался метод семантического шкалирования с применением пятибалльных шкал. Для диагностирования интереса использовалась шкала «скучный — интересный», а для определения зависимости интереса от степени новизны, сложности и вероятности удовлетворения потребности понять текст — соответственно, шкалы «известный — новый», «легкий — сложный», «непонятный — понятный».

Испытуемыми были 40 учащихся седьмых классов (из них 20 девочек) и 25 студентов факультета географии (из них 16 девушек). Каждый испытуемый получил все четыре текста. После прочтения текста испытуемые оценивали его с помощью признаковых шкал: школьники оценивали тексты по всем названным параметрам; студенты — только по параметру «скучный — интересный».

Полученные оценки подверглись статистическому анализу с помощью критерия  $\chi^2$ , биномиального критерия, критерия Вилкоксона, критерия Фридмана, коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В параграфе 2.2.4 «Обсуждение результатов эксперимента» обсуждаются результаты эксперимента.

Текст без приемов эмоционального воздействия был оценен школьниками ниже, чем три других текста, которые школьники оценили как интересные. Студенты оценили как интересный только текст с наибольшим количеством приемов. Интерес школьников не был обусловлен оценкой новизны, сложности и понятности текста. На этом основании сделан вывод о том, что оценка по параметру «скучный — интересный» обусловлена языковым фактором. Можно предположить, что количественный фактор (количество и разнообразие языковых приемов пробуждения интереса) положительно влияет на эмоциогенный потенциал учебного текста.

В третьей главе «Речевые формы эмотивной прагматики учебного текста» анализируются речевые композиционные формы, которые авторы учебников употребляют для пробуждения и поддержания интереса.

Параграф 3.1 «Лингвистический анализ учебных текстов» посвящен лингвистическому анализу композиционных форм, представленных в учебных текстах.

В параграфе 3.1.1 «Речевые формы контекстуализации» рассматриваются речевые формы, которые предназначены для выражения элементов коммуникативного контекста — как непосредственного, так и социокультурного — в речи. В учебных

текстах представлены три вида речевых форм контекстуализации: диалогизация, проблемное изложение и описание повседневных ситуаций.

Формы диалогизации используются в письменном тексте для моделирования диалогического общения между автором и читателем с помощью языковых средств выражения диалогичности. Так, языковые маркеры директивности, вопросительности и непосредственного взаимодействия трактуются как речевые формы диалогизации, поскольку они отражают основанную на взаимодействии природу диалога. Кроме того, в учебных текстах используются вопросно-ответные комплексы (*Почему мы написали слово «чудеса» в кавычках? Потому что в отличие от чудес, которые бывают только в сказках, «чудеса» техники есть на самом деле...*), «столкновение» позиций автора и читателей (*Вы, вероятно, видели, как пылит старый гриб-дождевик...; Может быть, вы знакомы с художественными очерками Н. Г. Помяловского...*), опровержение или корректирование читательского мнения (*Может показаться, что научная речь очень далека от нас... Однако это не совсем так. С научными текстами мы знакомимся в наших школьных учебниках*).

Проблемное изложение предполагает организацию текста по принципу «постановка проблемы — решение проблемы». В первой части («постановка проблемы») описывается проблемная ситуация, обусловленная недостаточными знаниями учащихся. Для этого используются вопросы, которые позволяют обозначить в знаниях читателя пробел и выразить желание читателя узнать что-либо новое о предмете речи: *Никому не хочется отдавать свое, тем более нажитое собственным трудом. Так зачем же нужно платить налоги?* Для того чтобы усилить проблемную функцию вопроса, авторы могут использовать вводно-модальные конструкции для актуализации знаний читателя: *При изучении механики мы видели, что действие одного тела на другое происходит непосредственно при их взаимодействии. Как же тогда объяснить взаимодействие наэлектризованных тел?* Во второй части («решение») представлен поиск и/или способ решения поставленной проблемы. Чаще всего авторы переходят здесь к объяснению новых знаний. Однако в некоторых текстах используются средства авторизации для описания поиска решения: эгоцентрики, передающие позицию читателя (*В наших опытах наэлектризованные тела находились друг от друга на некотором расстоянии. Может быть, действие одного наэлектризованного тела на другое передается через воздух, находящийся между*

телами?; **Ты скажешь:** бороться со злом), императивные конструкции (*Давай порассуждаем; Изучим этот вид теплопередачи с помощью опыта*), средства отрицания (*Просто? **Не тут-то было**; Бесспорно, это единственно приемлемый для порядочного человека способ действия. Но со злом можно бороться по-разному*), вопросы, обращенные к читателю (*Как должен поступить в такой ситуации директор школы, да и просто нормальный, порядочный человек?*).

Описание ситуаций с участием читателя представляет область референции, предметом которой являются ситуации (как правило, бытовые) с участником-читателем. Такие речевые формы предполагают, с одной стороны, использование средств для выражения фигуры читателя и, с другой — средств конкретизации для описания самой ситуации: *Например, объяснение отсутствия на уроке может иметь разные формы речевого воплощения в зависимости от того, кому и где вы его даёте — учителю на уроке, своему другу на перемене или пишете объяснительную записку директору школы*. Сигналами контекстуализации становятся не только средства референции к читателю, но и номинации, описывающие повседневную жизнь школьника (например: *урок, друг, перемена, объяснительная записка, директор*).

В параграфе 3.1.2 «Речевые формы детализации» рассматриваются речевые формы, направленные на развитие темы текста и обеспечивающие расширение и детализацию его референтной области («мира» текста). В учебных текстах представлены три вида речевых форм детализации: детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста, детализация изобразительного плана текста и детализация повествования.

Детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста предполагает тематическую реконтекстуализацию, при которой заданная тема раскрывается в неожиданном (с точки зрения определенной дисциплины), «неучебном» аспекте, часто в форме сообщения исторических или дополнительных сведений о конкретном лице и ситуации (*Действуя же силой на короткое плечо рычага, мы выиграем в расстоянии, но во столько же раз проиграем в силе. Существует легенда, что Архимед, восхищённый открытием правила рычага, воскликнул: «Дайте мне точку опоры, и я подниму Землю!»*). Эта речевая форма может быть связана с представлением в тексте необычных сведений (часто под заголовками *Это интересно* или *А вы знаете что?*).

Детализация изобразительного плана текста направлена на конкретизацию содержания для усиления наглядности. Для этого используются конкретные номинации, средства выражения перцептивного модуса, локативные маркеры (*Еловые леса в нашей стране занимают огромные пространства. В них царит полумрак из-за сомкнутых крон. Под деревьями нет подлеска и очень мало трав. Лишь зелёные мхи или сплошная подстилка из опавшей хвои покрывают почву; В этих влажных лесах обитает множество животных. Разглядеть их в этом густом растительном массиве непросто*).

Детализация повествования способствует идентификации и характеристике участников событий, их действий и внутреннего состояния, а также пространственно-временных параметров. Для детализации какого-либо события авторы, во-первых, увеличивают информационный объем текста и, во-вторых, используют акциональные глагольные предикаты, модификаторы, номинации участников событий и конкретных физических объектов, средства авторизации диктума текста (для передачи восприятия и переживаний персонажей). Например, во всех учебниках истории для седьмых классов представлено описание переломного события в осаде Казани (1552 г.) — подрыва крепостной стены. Однако только в одном учебнике автор детализирует это описание, используя все указанные средства: *Полтора месяца длилась безуспешная осада. Тогда было решено прорыть подкоп под крепостные стены. Сделали два подземных хода и вкатили туда 48 бочек с порохом. Подожгли фитили, а на бочках поставили горящие свечи. Одновременно такую же свечу зажгли подле царского шатра. Это был знак — сгорит свеча, и тотчас раздастся взрыв. Свеча сгорела, но взрыва в подземелье не произошло. В ярости Иван приказал рубить головы мастерам, делавшим подкоп. Вот тут-то и грянул мощнейший взрыв*.

В параграфе 3.1.3 «Обсуждение результатов лингвистического анализа» с учетом результатов психологических исследований описываются прагматические механизмы формирования эмоциогенности выделенных речевых форм.

В психологических исследованиях различают два типа мотивации к чтению, связанные с интересом: удовольствие от изучения темы текста и удовольствие от погружения в «мир» текста (M. Liebfreund, U. Schiefele). Речевые формы контекстуализации позволяют выразить связь между знанием и читателем и ориентированы на вовлечение читателя в изучение темы текста. Речевые формы детализации

позволяют более подробно и многоаспектно представить предмет речи и ориентированы на погружение читателя в «мир» текста. Интенцию «заинтересовать читателя» можно рассматривать с точки зрения двух коммуникативных задач — вовлечь читателя в обсуждение предмета речи и погрузить его в «мир» текста.

С точки зрения прагматики эмоционально воздействующая функция выделенных речевых форм объясняется когнитивным и коммуникативным принципами релевантности (D. Sperber, D. Wilson). Речевые формы, вовлекая читателя в учебный процесс и погружая его в «мир» текста, согласно коммуникативному принципу, стимулируют усилия адресата по обработке воспринимаемой информации и вместе с тем вызывают его интерес, который определяет нацеленность адресата на «максимизацию» релевантности воспринимаемой информации (что является универсальным принципом человеческого познания). Кроме того, речевые формы контекстуализации позволяют сделать содержание текста более актуальным и лично значимым (то есть более релевантным) для адресата.

**Параграф 3.2 «Экспериментальная верификация результатов лингвистического анализа»** посвящен экспериментальному анализу эмоциогенности выделенных речевых форм.

В параграфе 3.2.1 «Цели и задачи эксперимента» определены цели и задачи проведенного эксперимента.

В параграфе 3.2.2 «Материал эксперимента» представлена характеристика материала — 12 фрагментов учебных текстов, которые различались видами и количеством речевых форм эмоционального воздействия. Группирующим показателем является предметная отнесенность текстов: четыре текста из учебников истории включали речевые формы детализации повествования; четыре текста из учебников обществознания — речевые формы контекстуализации, а именно диалогизацию и описание событий с участием адресата; четыре текста из учебников физики — проблемные формы изложения.

Каждые четыре текста по определенному предмету различались количеством приемов эмоционального воздействия (первый текст таких приемов не включал; второй текст включал 1–2 приема; третий текст — 3–4 приема; четвертый текст — больше 4-х приемов).

В параграфе 3.2.3 «Методы, процедура и результаты эксперимента» описаны методы и процедура эксперимента, а также представлены результаты статистического анализа данных.

В эксперименте использовался метод семантического шкалирования с применением семибалльных шкал. Для диагностирования эмоции интереса использовалась шкала «неинтересный — интересный», а для определения ее зависимости от степени новизны, сложности и вероятности удовлетворения потребности понять текст — соответственно, шкалы «известный — новый», «легкий — сложный», «непонятный — понятный». Кроме того, в эксперименте использовалась шкала с эмоджонами для оценки устойчивого интереса к учебному предмету.

В эксперименте участвовал 271 учащийся 8-х классов. На основе предметной отнесенности и эмотивной прагматики текстов выделены три группы испытуемых: 1) школьники, читавшие тексты по истории (91 испытуемый; из них 50 девочек); 2) школьники, читавшие тексты по обществознанию (89 испытуемых; из них 43 девочки); 3) школьники, читавшие тексты по физике (91 испытуемый; из них 47 девочек).

Каждый испытуемый получил четыре стимульных текста по одному предмету. Перед чтением испытуемый оценивал уровень своего устойчивого интереса к предмету. После прочтения каждого текста испытуемый оценивал его с помощью признаковых шкал. Полученные оценки подверглись статистическому анализу с помощью критерия Вилкоксона, критерия Фридмана, коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В параграфе 3.2.4 «Обсуждение результатов эксперимента» обсуждаются результаты эксперимента.

Во всех трех группах испытуемых оценка текстов по параметру «неинтересный — интересный» увеличивались соответственно количеству воздействующих приемов. Во всех трех группах испытуемых не была обнаружена сильная зависимость оценок по параметру «неинтересный — интересный» от оценок устойчивого интереса к предмету, а также новизны, сложности и понятности текста. Результаты анализа доказали эмотиогенность всех анализируемых речевых форм и позитивное влияние количественного фактора (количества приемов) на пробуждение читательского интереса.

На основе анализа оценок «неинтересный — интересный» были сделаны следующие выводы: 1) детализация повествования имеет определенный «предел» в повышении эмоциогенности текста, что, вероятно, связано с трансформацией учебного текста в текст повествовательный; 2) минимальные вкрапления приемов контекстуализации не повышают эмоциогенность учебного текста; 3) эмоциогенность проблемного изложения зависит от «степени» проблематизации (авторизации) двух частей — «постановка проблемы» и «решение проблемы».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа текстов из учебников биологии, географии, истории, обществознания, русского языка и физики для средней школы были выделены и описаны вербальные приемы эмоционального воздействия — пробуждения и поддержания интереса у читателя — в учебной письменной коммуникации.

Диссертационное исследование опирается на прагматическую модель эмоционально-эвокативных коммуникативных ситуаций — ситуаций, в которых адресат испытывает различные эмоции во время общения. Появление эмоций у адресата имеет две ипостаси: эмоциогенность и эмотивную прагматику. Эмоциогенность — это характеристика дискурса с точки зрения адресата, которая реализуется в виде эмоциональных реакций. Эмотивная прагматика — это преднамеренное эмоциональное воздействие на адресата с целью вызывания у него эмоций, то есть с целью повышения потенциальной эмоциогенности дискурса.

Коммуникативно-функциональный анализ учебных текстов позволил впервые дать системное лингвистическое описание их эмотивной прагматике. Выявлены и изучены языковые средства, которые используют авторы учебников для эмоционального воздействия, и речевые формы эмотивной прагматики, то есть конструктивные приемы и композиционные формы текста с учетом их эмоционально воздействующей функции. Для эмоционального воздействия авторы учебников обращаются к трем способам использования языка:

1) выражение диалогичности текста — использование языковых средств референции к участникам коммуникации, авторизации, выражения непосредственного взаимодействия с читателем;

2) конкретизация содержания текста — использование языковых средств, передающих или актуализирующих конкретные денотативные значения;

3) создание эмотивности текста — использование языковых средств, прежде всего эмотивного кода языка, для моделирования ситуаций, в которых персонажи текста или участники коммуникации испытывают эмоции.

Указанные способы использования языка, в свою очередь, лежат в основе двух типов речевых форм:

1) контекстуализация, ориентированная на выражение связи между предметными знаниями и читателем: диалогизация, проблемное изложение, описание ситуаций с участием адресата;

2) детализация, ориентированная на расширение и уточнение референтной области текста: детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста, детализация изобразительного плана текста, детализация повествования.

Результаты экспериментов, в которых приняли участие 337 испытуемых, позволили впервые проверить и подтвердить эмотиогенный потенциал эмотивной прагматики учебных текстов.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что эмотиогенность учебного текста в значительной степени определяется его эмотивной прагматикой. С одной стороны, это подтверждает и развивает прагматическое положение, согласно которому языковая форма текста и способы представления знаний играют ведущую роль в письменной учебной коммуникации. С другой стороны, это противоречит данным психологических исследований, в которых в качестве предикторов интереса выделяются содержательные характеристики текста — прежде всего новизна, сложность, доступность. Информация, воспринимаемая адресатом в процессе учебной коммуникации, всегда новая и требует определенных усилий для ее понимания, а значит, с точки зрения ожиданий читателя эмотиогенный потенциал содержания учебного текста неоднозначен. В связи с этим в диссертации впервые выдвигается гипотеза: в учебном тексте интерес формируется не только за счет сообщения новых или сложных для адресата сведений, но и за счет новых, оригинальных способов представления этих сведений.

Сопоставление результатов диссертационного исследования и результатов психологических исследований позволило впервые дать прагматическую



характеристику интереса как дискурсивной переменной. Эмотивная прагматика учебных текстов актуализирует эту переменную с учетом вовлеченности читателя в учебный процесс или как познающего субъекта, или как участника (наблюдателя) описываемых явлений. Речевые формы контекстуализации направлены на вовлечение читателя в изучение темы текста, а речевые формы детализации — на погружение читателя в «мир» текста. Следовательно, реализация интенции «заинтересовать читателя» предполагает решение двух коммуникативных задач: вовлечь читателя в обсуждение учебного материала и погрузить его в «мир» текста.

В диссертации впервые предложена прагматическая трактовка эмоционально воздействующей функции речевых форм эмотивной прагматики с опорой на принципы релевантности. Речевые формы, вовлекая адресата в изучение учебного материала и погружая его в «мир» текста, вызывают «ожидание релевантности»: адресат ожидает, что при дальнейшем чтении он сможет определить релевантность сообщаемых ему сведений относительно темы текста (или его фрагмента). Это ожидание, в свою очередь, вызывает интерес, поскольку обуславливает появление «информационного пробела» в знаниях читателя: он еще не прочитал весь текст (или необходимый фрагмент) и не имеет полного представления о его содержании. При этом речевые формы контекстуализации, выражая связь между знаниями и читателем, повышают релевантность сообщаемых сведений с точки зрения адресата, что пробуждает интерес.

Перспективы дальнейшего изучения эмотивной прагматики в первую очередь связаны с расширением материала исследования. Результаты диссертационного исследования могут быть дополнены анализом эмотивной прагматики научно-популярных текстов, что позволит дать многоаспектную характеристику приемам пробуждения интереса в контексте популяризации знаний. Кроме того, следует обратить внимание на нарративные, неучебные тексты, в которых используются особые речевые формы эмотивной прагматики, связанные с сюжетной структурой текста.

Основные положения диссертации изложены в следующих публикациях.

**Статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ,  
и изданиях, индексируемых в Web of Science и Scopus**

1. Трущелёв, П. Н. Что делает текст интересным? Языковые способы повышения эмоциогенности учебных текстов / Л. А. Пиотровская, П. Н. Трущелёв // *Russian Journal of Linguistics*. — 2020. — Т. 24. — № 4. — С. 991–1016. (1,6 п. л. / 1,3 п. л.).
2. Trushchelev, P. N. Communicating recipient's emotions: Text-triggered interest / L. A. Piotrovskaya, P. N. Trushchelev // *Training, Language and Culture*. — 2022. — Vol. 6. — № 1. — P. 60–74. (0,9 п. л. / 0,8 п. л.).
3. Трущелёв, П. Н. Лингвистика читательского интереса: эмотивная прагматика учебных текстов по истории / П. Н. Трущелёв // *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. — 2022. — № 2. — С. 81–90. (0,6 п. л.).
4. Трущелёв, П. Н. Взаимодействие автора и читателя в учебном тексте / П. Н. Трущелёв // *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. — 2022. — № 3. — С. 186–192. (0,4 п. л.).
5. Трущелёв, П. Н. Проблемное изложение в учебном тексте и читательский интерес / П. Н. Трущелёв // *Сибирский филологический форум*. — 2022. — № 3. — С. 152–166. (0,9 п. л.).
6. Трущелёв, П. Н. Функции вопросов в учебном тексте (на материале школьных учебников) / П. Н. Трущелёв // *Вестник Череповецкого государственного университета*. — 2022. — № 4 (109). — С. 114–130 (1,1 п. л.).
7. Трущелёв, П. Н. Грамматика учебного текста и предметные знания (пресуппозиция) / П. Н. Трущелёв // *Сибирский филологический журнал*. — 2022. — № 4. — С. 312–325. (0,9 п. л.).

**Прочие статьи**

8. Трущелёв, П. Н. Диалогизирование учебного текста как средство формирования интереса учащихся / П. Н. Трущелёв // *Русская литература и диалог культур в эпоху глобализации: материалы II Всероссийской студенч. науч.-практ. конф. 19, 20 октября 2018 / редкол.: Е. И. Лелис (отв. ред.) [и др.]*. — СПб. : СПбГИКиТ, 2019. — С. 109–114. (0,2 п. л.).