

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

На правах рукописи

Трущелёв Павел Николаевич
ЭМОТИВНАЯ ПРАГМАТИКА УЧЕБНОГО ТЕКСТА
(ЭМОЦИЯ ИНТЕРЕСА)

Специальность: 5.9.5 — Русский язык. Языки народов России

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор Пиотровская Л. А.

Санкт-Петербург, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	13
1.1 Прагматика эмоций.....	13
1.1.1 Эмоции в коммуникации	13
1.1.2 Эмоции как прагматический феномен. Эмоция интереса	19
1.2 Учебный текст в контексте прагматических исследований.....	28
1.2.1 Учебный текст как коммуникативный феномен.....	29
1.2.2 Учебный текст как средство эмоционального воздействия	36
1.3 Анализ эмотивной прагматики учебного текста	41
1.3.1 Единицы эмотивной прагматики текста	41
1.3.2 Лингвистические и экспериментальные методы исследования.....	45
Выводы по главе I	46
ГЛАВА II. ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОТИВНОЙ ПРАГМАТИКИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА	49
2.1 Лингвистический анализ учебных текстов	49
2.1.1 Выражение диалогичности текста.....	49
2.1.2 Конкретизация содержания текста.....	67
2.1.3 Создание эмотивности учебного текста	87
2.1.4 Обсуждение результатов лингвистического анализа	93

2.2 Экспериментальная верификация результатов лингвистического анализа	102
2.2.1 Цель и задачи эксперимента.....	102
2.2.2 Материал эксперимента.....	102
2.2.3 Методы, процедура и результаты эксперимента	104
2.2.4 Обсуждение результатов эксперимента.....	106
Выводы по главе II.....	107
ГЛАВА III. РЕЧЕВЫЕ ФОРМЫ ЭМОТИВНОЙ ПРАГМАТИКИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА	
3.1 Лингвистический анализ учебных текстов	110
3.1.1 Речевые формы контекстуализации	110
3.1.2 Речевые формы детализации.....	129
3.1.3 Обсуждение результатов лингвистического анализа	146
3.2 Экспериментальная верификация результатов лингвистического анализа	151
3.2.1 Цель и задачи эксперимента.....	151
3.2.2 Материал эксперимента.....	152
3.2.3 Методы, процедура и результаты эксперимента	156
3.2.4 Обсуждение результатов эксперимента.....	160
Выводы по главе III	163
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	166
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	169
Научные источники	169
Словари и справочники.....	190
Источники языкового материала	190

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	196
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ФРАГМЕНТЫ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ.....	197
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. МАТЕРИАЛЫ ЭКСПЕРИМЕНТОВ:	
СТИМУЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ И ИНСТРУКЦИИ	205
2.1 Стимульные тексты, предъявляемые в экспериментах	205
2.2 Инструкции по оценке стимульных текстов.....	220
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. РЕЗУЛЬТАТЫ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ПОЛУЧЕННЫХ ДАННЫХ.....	222

ВВЕДЕНИЕ

Диссертация посвящена изучению эмоциогенного речевого воздействия как прагматического феномена учебной коммуникации.

Эмоциогенный аспект коммуникации отмечается во многих работах сторонников лингвистической теории эмоций (см., например: [Болотов 1981; Daneš 1994; Majid 2012; Пиотровская 2015a; Katriel 2015; Volková 2015; Шаховский 2019]). Однако до сих пор лингвисты, обращаясь к проблеме «язык и эмоции», как правило, не касаются вопросов эмоциогенности и сосредотачиваются на изучении выражения и категоризации эмоций. Современная лингвопрагматика, следуя идеям П. Грайса, ориентирована на анализ открытой коммуникации: ее центральным компонентом является значение, выражаемое говорящим (*utterer's meaning*), — пропозициональное содержание речи, которое говорящий открыто (то есть не скрывая своих намерений) передает адресату и которое адекватно (то есть с учетом известного намерения говорящего) интерпретируется адресатом. При таком подходе речевое воздействие рассматриваются только с учетом формирования у адресата определенного убеждения, или знания [Wilson, Carston 2019].

В последние годы рядом исследователей был поставлен вопрос о расширении границ прагматики. Д. Уилсон и Р. Карстон предложили обратиться к исследованию «непропозициональных» эффектов общения, в том числе эмоциогенных [Wilson, Carston 2019]. Эта идея получила развитие в работах Л. де Соссюра и Т. Уортона, которые представили прагматическую трактовку эмоций и понятия «эмоциональн^{sq} / аффективн^{sq} эффект» [Wharton, Strey 2019; de Saussure, Wharton 2020; *Relevance and emotion* 2021].

Изучение эмоциогенности требует тщательного выбора материала исследования. Представляется целесообразным обратиться к текстам, перед авторами которых стоит коммуникативная задача вызвать определенные эмоции у

адресата. В этом случае эмоциональное воздействие является дискурсообразующим компонентом коммуникации. Плодотворность такого подхода подчеркивает М. Уэтерелл, которая утверждает, что эмоции участников коммуникации обеспечивают организацию многих типов дискурса и, шире, социального взаимодействия [Wetherell 2013].

К таким типам относятся тексты из школьных учебников, одна из задач которых — пробудить интерес у читателя. В педагогике сформировалось мнение, что учебные тексты должны вызывать у читателя эмоцию интереса в учебной коммуникации [Mikk 2000: 243; Генденштейн 2005; Duarte 2015 Гельфман, Холодная 2019: 53–54]. В социолингвистической модели педагогического дискурса Д. Роуза аффективная (или эмоциональная) составляющая включает три компонента: эмоциональное отношение к объекту, вовлеченность и антиципацию [Rose 2018], которые коррелируют с когнитивно-деятельностной интерпретацией эмоции интереса [Markey, Loewenstein 2014] и, следовательно, подтверждают ее значимость в школьном образовании.

Актуальность темы исследования обусловлена теоретическими и прикладным 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 является приоритетным направлением лингвистики эмоций, в которой до сих пор не предложены принципы исследования эмоционального воздействия. В-третьих, одной из актуальных задач современного образовательного процесса является пробуждение у учащихся интереса к изучаемому предмету, так как интерес лежит в основе познавательной деятельности и формирования индивидуального интереса (см. [Izard 2007]). Ш. Леппер утверждает, что современные исследования языковых особенностей учебного текста и интереса должны быть расширены [Lepper et al. 2021].

Степень разработанности проблемы. Эмоциональное воздействие и эмоциональные реакции адресата обсуждались прежде всего в дискурсивных ис-

следованиях художественной, медийной, политической, академической и устной дидактической коммуникации (см., например: [Шаховский 2008; Macagno 2014; Ионова 2015; Santamaria Garcia 2016; Казанцева 2017; Heath 2018; Davies 2019; Olsson 2020; Emotive, evaluative, epistemic... 2021; Ozyumenko, Larina 2021]). Однако такие исследования, как правило, не направлены на изучение эмоциогенности как прагматического феномена и 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) [Silvia 2006; Schiefele 2009], 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 [Аликаев 1999; Токарева 2005; Яхиббаева 2010; Ярыгина 2014; Сидорова 2018]. При этом, как показывают результаты анализа языковых средств популяризации [Одинцов 1982; Calsamiglia, van Dijk 2004; Mikk, Kukemelk 2010; Хутыз 2019; Scott 2021], при использовании приемов пробуждения интереса авторы не ограничиваются средствами диалогической речи и, например, часто обращаются к средствам конкретизации содержания текста.

Материалом исследования являются письменные тексты объемом более 3 000 000 словоупотреблений из 41 российского школьного учебника для средних классов (седьмых – девярых) по шести дисциплинам: биологии, географии, истории, обществознанию, русскому языку и физике. Обращение к этим учебникам обусловлено тремя факторами. Во-первых, все учебники предназначены для учащихся средней школы, то есть для детей в возрасте 11–15 лет, когда у ребенка происходит развитие мотивационной сферы психики и формирование устойчивого интереса, основой которого является эмоция интереса [Polivanova 2012]. Поскольку данный факт является общепризнанным в российской педагогике, можно предположить, что авторы российских учебников для средней школы могут использовать разные приемы эмоционального воздействия. Во-вторых, выбранные

дисциплины представляют основные предметные области школьной системы знаний: история, обществознание и русский язык — общественнонаучные области знаний; биология, география и физика — естественнонаучные области знаний. В-третьих, учебники для средней школы занимают «середину» в общем ряду учебников с точки зрения периода образования. Следовательно, результаты исследования в той или иной степени можно экстраполировать на тексты из учебников по другим дисциплинам как для младшей, так и для старшей школы.

Теоретическую основу и методологическую базу исследования составляют положения следующих научных направлений:

— лингвистической теории эмоций, в которой описаны эмоциональные аспекты коммуникации и дана социопрагматическая трактовка эмоции как коммуникативной переменной (Л. Альба-Хуэс, Ф. Данеш, Л. де Соссюр, Т. Кэтрел, Л. А. Пиотровская, Т. Уортон, М. Уэтерелл, В. И. Шаховский и др.);

— теории речевого воздействия и коммуникативно-функциональной теории текста, в которых выделяется стратегический аспект коммуникации — преднамеренное воздействие (Т. А. ван Дейк, Дж. Р. Мартин, Н. Д. Павлова, М. Хоуи, М. А. К. Хэллидей, Е. В. Шелестюк и др.);

— теории релевантности, в которой предлагается прагматическая трактовка коммуникативных эффектов в результате общения с точки зрения когнитивного и коммуникативного принципов релевантности (Д. Спербер, Д. Уилсон);

— когнитивно-деятельностных концепций эмоций и, в частности, концепции эмоции интереса (К. Э. Изард, К. Кастельфранки, Дж. Левенштейн, А. Н. Леонтьев, М. Мичели, С. Л. Рубинштейн, П. Дж. Сильвиа, С. Хайди и др.);

— коммуникативно-функциональной концепции учебного текста, согласно которой языковая форма данного типа текстов является ведущей коммуникативной переменной в учебном дискурсе, позволяющей доступным образом представить предметные знания и развить интеллектуальные возможности учащихся (Р. С. Аликаев, Т. А. ван Дейк, Б. Майер, Дж. Р. Мартин, Дж. Пароди, Д. Роуз, П. В. Токарева, М. А. Холодная, З. А. Ярыгина, Л. М. Яхиббаева и др.).

Объект исследования — языковые и речевые средства, которые намеренно используются авторами учебников для эмоционального речевого воздействия.

Предмет исследования — 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;

— 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 дать описание речевых форм эмотивной прагматики, то есть конструктивных приемов и композиционных форм текста с учетом их эмоционально воздействующей функции;

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

Для решения поставленных задач используются три группы **методов**. 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 методов математической статистики: тест χ^2 , биномиальный критерий, критерий Вилкоксона, критерий Фридмана, коэффициент корреляции Спирмена.

В исследовании была сформулирована 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.

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 задействовать 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 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 личностно значимым для адресата.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

1) первые 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.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что они развивают положения лингвистической теории эмоций, вносят определенный вклад в разработку теории речевого воздействия и теории релевантности, уточняют описание способов эмоционального взаимодействия в коммуникации и, в частности, способов пробуждения и поддержания интереса у читателя в учебной коммуникации.

Практическая значимость результатов исследования связана с системностью коммуникативно-функционального описания приемов эмоционального воздействия в составе прагматического компонента учебного текста. Такое описание может использоваться для выработки рекомендаций для авторов и издателей, касающихся повышения эмотивности школьных учебников. Результаты исследования могут также использоваться при разработке спецкурсов и спецсеминаров по теории текста и лингвистической прагматики.

Апробация результатов исследования состояла в обсуждении докладов автора на 12 конференциях: 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 (XXII) 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.

Диссертация имеет следующую **структуру**: введение, три главы, заключение, список использованной литературы, список иллюстративного материала и три приложения. В списке использованной литературы представлены научные источники (223 наименований, 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 (включая список литературы) — 196 страниц, приложения — 33 страницы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Прагматика эмоций

1.1.1 Эмоции в коммуникации

Истоки современных коммуникативных исследований эмоций и, в частности, способов эмоционального воздействия обнаруживаются в античной риторике. Аристотель одним из первых описал роль эмоций в речи и создал трактат о «страстях», которые могут быть вызваны речью оратора. В нем философ дал характеристику таким эмоциональным переживаниям, как гнев, страх, стыд, сострадание, зависть, а также описал речевые приемы, предназначенные для пробуждения этих переживаний у слушателя [Аристотель 2016: 158–206]. Изучение эмоций продолжили римские риторы, прежде всего Цицерон и Квинтилиан, уделившие также внимание вопросам выражения эмоций и эмоционального заражения [Quintilian 1920: 8–27; Цицерон 2018: 153–193].

Прагмалингвистические исследования эмоций берут начало в стилистическом, функциональном и прагматическом направлениях. Ш. Балли первым разработал стилистические методы анализа языкового материала, позволяющие выделять и идентифицировать «экспрессивные факты языка», связанные с выражением эмоций адресанта (интонация, слова с «эмоциональной окраской», «аффективный синтаксис») [Балли 1909/2009: 169–325]¹. Представители Пражского лингвистического кружка одними из первых стали утверждать, что эмоции кодируются языковыми единицами и транслируются в

¹ Спустя более 70 лет В. И. Болотов использовал стилистические методы для изучения эмоционально воздействующей функции текста [Болотов 1981].

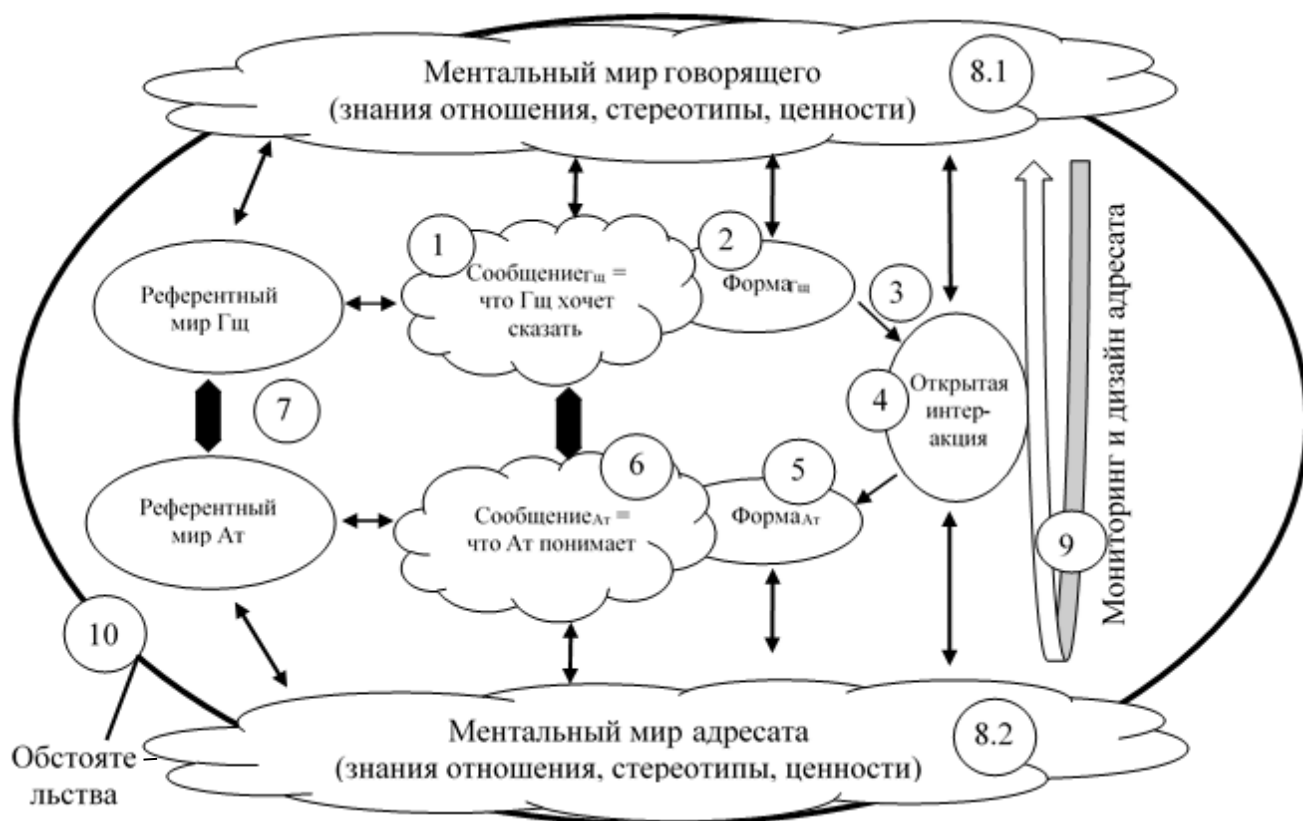
речи, и выделили два способа эмоционального взаимодействия в коммуникации — выражение эмоций говорящего и пробуждение эмоций у адресата [Theses... 1929/1983: 88]. Философ-прагматик Ч. Л. Стивенсон впервые выделил «эмотивное» (прагматическое) значение языкового знака. В его трактовке эмотивное значение связано только с эмоционально воздействующей функцией единицы языка, хотя оно и может использоваться для выражения эмоций говорящего (например, междометия) [Stevenson 1944: 38–59].

В конце XX века формируется новая область научного знания — лингвистика эмоций, или «эмотиология» (термин, предложенный В. И. Шаховским [1987/2008: 21]). За короткое время эмотиологи значительно расширили подходы и обосновали два положения: 1) «эмоции являются составляющей любого типа общения и пронизывают все уровни языка <...> и каждую систему дискурса» [Альба-Хуэс, Ларина 2018: 20]; 2) проблема «язык, речь и эмоции» берет начало в межличностных отношениях, и поэтому исследования всегда должны учитывать широкий спектр контекстуальных факторов [Там же: 24]. Иными словами, в прагмалингвистике подчеркивается важная роль эмоций в любой коммуникативной ситуации и необходимость изучения эмоций как контекстуально обусловленного феномена (см. [Alba-Juez 2021; Majid 2012; Langlotz, Locher 2013; Volková 2015; Ионова 2019; Шаховский 2019; de Saussure, Wharton 2020]).

Один из основоположников эмотиологии Ф. Данеш, следуя идеям Пражского лингвистического кружка, рассматривал эмоциональные переживания как яркий пример «вовлеченности» (involvement with) носителя языка в коммуникативные процессы [Daneš 1994: 259–262]. Он утверждал, что коммуникативная ситуация может быть охарактеризована именно с точки зрения вовлеченности собеседников, которая отражает различные аспекты взаимодействия [Ibid.: 252–256], в том числе эмоциональные. В эмотиологии используется термин «коммуникативно-эмоциональная ситуация», обозначающий ситуацию общения, которая характеризуется определенными эмоциями ее участников [Шаховский 2008: 130; его же 2011; его же 2018]. Во многих работах с этим понятием коррелирует понятие «дискурс эмоций», предложенное специалистами по конверсационному анализу.

Дискурс эмоций — это «дискурс участников» (participants' discourse), который описывается через речевую деятельность коммуникантов (прежде всего выбор тех или иных языковых средств) [Katriel 2015; Discourse and Emotions... 2017; Langlotz, Locher 2013].

Рассмотрим коммуникативно-эмоциональные ситуации с опорой на модель взаимодействия А. Мустайоки, в которой разграничена коммуникативная деятельность участников общения [Mustajoki 2021].



Примечание: Гщ — говорящий; Ат — адресат.

Рисунок 1. Многомерная модель взаимодействия

Важнейшими признаками коммуникации являются типовые способы эмоционального взаимодействия, которые выделялись еще в античных трактатах, — выражение и пробуждение эмоций. При этом, согласно идеям Пражского лингвистического кружка, они могут иметь два аспекта — интенциональный, или коммуникативно-функциональный, и неинтенциональный, или спонтанный [Mathesius 1927/1983; Theses... 1929/1983].

Основное внимание исследователи уделяли выражению эмоций, или эмотивному дискурсу. Этот вид коммуникации связан с внутренним миром говорящего и предполагает использование дискурсивных средств для трансляции его эмоциональных переживаний (см. обзоры в [Шаховский 2008: 127–179; Majid 2012; Volková 2015; Пиотровская 2015б; ее же 2019; Wharton, Strey 2019]). В настоящее время хорошо изучен коммуникативно-функциональный аспект эмотивного дискурса. Лингвистами подробно описаны языковые единицы, предназначенные для намеренного выражения эмоций говорящего, — слова с эмотивным компонентом значения (например, междометия), диминутивные суффиксы, эмотивные синтаксические конструкции и другие [Пиотровская 1994; Шаховский 1987/2009; Volková 2015; Stange 2016]. Спонтанное выражение эмоций изучалось на материале устной речи: например, выделена эмоциональная просодия [Пиотровская 2019]. В модели взаимодействия выражение эмоций связано с ментальным миром говорящего (компонент 8.1); при этом интенциональное выражение имеет отношение к тому, что хочет сказать говорящий (компонент 1), а спонтанное — только к форме сообщения (компонент 2).

Пробуждение эмоций, или «эмоционально-эвокативный» дискурс, — это появление в процессе общения эмоций у адресата. Эмоционально-эвокативные ситуации являются наименее изученными в прагматике, и специалисты редко рассматривают пробуждение эмоций как отдельный коммуникативный феномен [Katriel 2015: 58; Burdelski 2020: 30]. Вопросы пробуждения эмоций, как правило, только затрагивались как в прагмалингвистических (см. [Шаховский 2008: 217–224; Majid 2012; Langlotz, Locher 2013; Disourse and emotions... 2017; de Saussure, Wharton 2020]), так и в психолингвистических исследованиях (см. [Emotional and motivational aspects... 2018; van Berkum 2018; Bucci 2021]). Недавно К. Бон-Геттлер и Й. Каакинен предложили рассматривать пробуждение эмоций с учетом трех коммуникативных стимулов — воздействующего потенциала речевого сообщения, коммуникативного контекста (или условий коммуникации) и личности адресата (его ожиданий, знаний, целей, характера и т. д.) [Bohn-Gettler, Kaakinen 2022].

Воздействующий потенциал речевого сообщения обусловлен факторами, определяющими содержание и форму речи (компоненты 5–7). Группа психологов под руководством Й. Каакинен предприняла попытку классифицировать эмоционально воздействующие особенности сообщения [Emotional and motivational aspects... 2018]. Они пришли к выводу, что эмоции адресата могут появиться в результате оценки восприятия текста и его содержания (например, удовольствие vs. неудовольствие; интерес vs. скука), формы текста (прежде всего языкового стиля) и погружения в «мир» текста (например, сопереживание или симпатия персонажу).

Коммуникативный контекст (компонент 10) влияет на эмоции адресата, поскольку определяет условия восприятия речи. Например, эмоциогенным видом коммуникативного контекста является общение преподавателя и студента на экзамене [Психофизиология эмоций... 2017: 79–87]. Контекст учебно-научных занятий стимулирует эмоции, к которым относится не только интерес, но и гордость за хорошую оценку, азарт от познания чего-то нового, зависть успехам одноклассника [Petersen, Dohn 2017].

Личность адресата (компонент 8.2) также может значительно влиять на процессы восприятия. Например, Л. де Соссюр и Т. Уортон обращают внимание на субъективную оценку релевантности речевого сообщения, которая часто является ведущей причиной появления эмоциональных реакций у конкретного адресата [de Saussure, Wharton 2020: 195–201]. В. Буччи подчеркивает значимость опыта конкретного индивида и выделяет в нем эмоциональные схемы, которые содержат память о конкретных эмоциональных переживаниях и актуализируются у реципиента [Bucci 2021].

Вместе все эти компоненты образуют эмоциогенность дискурса, которая обусловлена и его языковыми характеристиками, и ситуацией интерпретации (см. [Маслова 1997/2018: 30–31]). Эмоциогенность относится в первую очередь к коммуникативной деятельности адресата, так как реализуется в виде эмоциональных реакций. Это означает, что с точки зрения адресанта эмоциогенность является неинтенциональным, или спонтанным явлением. Так,

Л. де Соссюр и Т. Уортон рассматривают эмоциональные реакции отдельно от прагматического понятия «значение говорящего» [de Saussure, Wharton 2020], которое еще П. Грайс связал с интенциями адресанта [Grice 1969]. Следовательно, эмоциогенность является неоднозначным коммуникативным явлением. Дополняют друг друга утверждения Л. А. Пиотровской и Т. Кэттел: Л. А. Пиотровская делает вывод, что эмоциогенность — это «характеристика текста с точки зрения личности человека, воспринимающего текст» [Пиотровская 2015а: 222], а Т. Кэттел заключает, что любой дискурс всегда вызывает ту или иную эмоциональную реакцию у аудитории, в том числе безразличие [Katriel 2015: 58].

Однако еще античные риторы и философы заметили, что эмоциональный эффект общения может быть спрогнозирован адресантом (оратором) с высокой долей вероятности. Например, Аристотель, обсуждая вопрос, как вызвать у слушателей эмоцию страха, предложил оратору в своей речи представить слушателей «такими людьми, которые могут подвергнуться страданию», и заметить, «что пострадали другие люди, более могущественные, чем они» [Аристотель 2016: 177]. В настоящее время эмотиологи изучают подобные речевые приемы в контексте «конвенциональных эмоциональных пресуппозиций», которые В. В. Жура трактует как «устойчивые эмоциональные реакции в отношении отдельных аспектов эмоциональной ситуации» [Жура 2003: 28]. Такой подход соответствует базовому положению коммуникативистики и теории речевого воздействия: «...ритуализация речевого поведения позволяет прогнозировать возможные речевые действия участников коммуникации и <...> реализовать стратегический подход в стандартных речевых ситуациях» [Иссерс 1999/2012: 18–19].

Следовательно, эмоциогенность допустимо рассматривать в том числе с точки зрения интенциональных аспектов коммуникации. В. И. Шаховский для обозначения этого аспекта предложил термин «эмотивная прагматика» — «фактор адресата, с точки зрения преднамеренного эмоционального воздействия на него и вызывания у него определенных эмоций» [Шаховский 1987/2009: 27] (см. также [Discourse and emotions... 2017: 490]). Эмотивная прагматика объединяет «прагматику говорящего» и «прагматику слушающего»; как пишет

М. Я. Дымарский, «если первая следует за высказыванием и основывается на анализе его наблюдаемых признаков..., то вторая предшествует ему и мотивирует все указанные характеристики» [Дымарский 2015: 121]. Из сказанного следует, что эмотивная прагматика охватывает деятельность не только адресата, но и адресанта (компоненты 1, 2, 3 и 8.1) и реализуется в поле открытого взаимодействия (компонент 4). При этом особую значимость приобретает компонент 9 — мониторинг и дизайн адресата, поскольку он связан с интенциональным аспектом коммуникации — с прогнозированием коммуникативной деятельности адресата.

Таким образом, следуя теории речевого воздействия, эмоциональное воздействие можно трактовать как коммуникативный тип речевого воздействия, то есть как «рассчитанный эффект, вызывающий определенную реакцию собеседника» [Федорова 1991: 46] (см. также [Павлова 2014; Шелестюк 2016: 30–40; Павлова, Гребенщикова 2017: 9–13]). В коммуникации речевое воздействие оказывается с помощью языковых и паралингвистических средств, которые в речи выполняют воздействующую функцию.

Подводя итог, применительно к письменной коммуникации эмотивную прагматику можно охарактеризовать следующим образом. Для того чтобы вызвать у читателя определенную эмоцию, автор текста прогнозирует ситуацию его восприятия, выбирает способы эмоционального воздействия, а затем использует соответствующие языковые средства и приемы, которые направлены на повышение потенциальной эмоциогенности текста, а языковые средства, использованные в тексте для их реализации, выполняют специфическую, эмоционально воздействующую функцию.

1.1.2 Эмоции как прагматический феномен. Эмоция интереса

Еще Аристотель и Цицерон утверждали, что без понимания самой природы той или иной «страсти» невозможно обсуждать способы ее «возбуждения» [Аристотель 2016: 156–158; Цицерон 2018: 23–24]. Лингвисты же считают, что при изучении проблемы «язык и эмоции» необходимо учитывать психическую природу

эмоций [Шаховский 1987/2009: 35; Пиотровская 2015a]. В связи с этим следует рассмотреть понятия «эмоция» и «эмоция интереса» с учетом психологических исследований.

Несмотря на многочисленные исследования, психологи до сих пор вкладывают в содержание термина «эмоция» разное содержание. С XIX века было предложено более 30 концепций, в которых обсуждались разные определения и классификации эмоций. Так, в XX веке многие психологи предлагали делить эмоциональные переживания на аффекты, собственно эмоции, чувства и настроения (см. [Леонтьев 1971: 36–38; Рубинштейн 2001: 574–583]). В этом контексте характерно утверждение сторонников функциональной психологии: «Этот термин ["эмоция." — *П. Т.*] используется для обозначения всего — от реакции аппетита при виде вкусного блюда до сложного переживания ностальгии, которое мы испытываем после окончания учебного заведения»² [Lench, Carpenter 2015: 3].

В советских исследованиях авторитетом пользовалась мотивационно-деятельностная концепция, которая описывает эмоциональные явления как функциональные элементы деятельности — способы регуляции деятельности, определяющие мотивы, участвующие в процессах оценивания и сличения ожидаемых и реальных результатов, а также влияющие на процессы целеполагания и на выбор способов деятельности [Леонтьев 1971: 26–38; Рубинштейн 2001: 551–566; Психофизиология эмоций... 2017: 14–29]. Такая интерпретация уточняется в работах К. Э. Изарда, описавшего мотивационные функции эмоций [Izard 2007], и в исследованиях М. Мичели и К. Кастельфранки, выделивших три составляющие эмоции — положительное или отрицательное переживание, актуализированные убеждения индивида (часто представление об исходе события) и цели его деятельности [Miceli, Castelfranchi 2015: 8].

В конце XX века большое влияние на исследование эмоций оказали когнитивно-оценочные концепции эмоций, которые основываются на трех важных постулатах. Во-первых, эмоция является субъективной реакцией на конкретный

² “The term is used for everything from the appetitive response to the sight of a tasty treat to the complex nostalgia we experience when graduating”.

стимул — объект или событие [Oatley, Johnson-Laird 2014; Lench, Carpenter 2015]. Во-вторых, эмоция как реакция тесно связана с оценкой: она появляется в результате оценивания стимула или сама выполняет функцию его оценки [Oatley, Johnson-Laird 2014; Reisenzein 2019]. В-третьих, эмоция не противопоставлена когнитивным процессам, а является их неотъемлемой частью: эмоциональная реакция лежит в основе когнитивного акта, регулирует познавательную активность и является источником информации, которая используется при принятии решений [Арутюнова, Александров 2019: 38–45; Reisenzein 2019].

Некоторые исследователи обращают также внимание на коммуникативные характеристики эмоций. Еще в работах XIX века берет начало авторитетная идея о коммуникативной природе и межличностной направленности эмоций [Oatley, Johnson-Laird 2014]. Данный подход развивается в исследованиях социальной структуры эмоций [Арутюнова, Александров 2019: 38–45], показывающих, что не только выражение, но и появление эмоций, а также их переживание зависят от структуры социально обусловленного опыта индивида.

Коммуникативистика не развивает конкретную концепцию эмоций и предлагает отказаться от задачи понять, что такое эмоции, а изучать вопрос, что эмоции «делают» в общении [Olson et al. 2020] (этот подход близок к развивающемуся лингвопсихологическому подходу; см. [Ионова 2022]). В связи с этим некоторые лингвисты реализуют «компонентный» подход, трактующий эмоции как набор различных компонентов-характеристик — реакций, переживаний, поведенческих изменений, оценок и т. д. (ср. разные трактовки с учетом разных концепций у В. И. Шаховского: [Шаховский 1987/2009: 35–40] vs. [Шаховский 2019]). Так, Й. ван Беркум предлагает ограничиться эклектической трактовкой эмоций как «набора ... мотивационных, физиологических, когнитивных и поведенческих изменений, вызванных оценкой внешнего или внутреннего события-стимула» [van Berkum 2018: 650]³ (ср. с другими подобными трактовками у лингвистов: [Langlotz, Locher 2013: 89–91; de Saussure, Wharton 2020: 196]). Часто

³ “...a package of ... motivational, physiological, cognitive, and behavioural changes, triggered by the appraisal of an external or internal stimulus event ...”

исследователи обращаются к определенной концепции эмоций, учитывая специфику своей работы. Например, Ф. Маканьо использовал когнитивно-оценочную концепцию эмоций для объяснения психических механизмов эмоционального воздействия в политическом дискурсе (эмоция как реакция на оценку сведений, которую навязывают политические деятели) [Macagno 2014].

Постепенно в коммуникативных исследованиях стала формироваться собственная концепция эмоций — социопрагматическая, которая описывает эмоции как дискурсивный феномен. Центральное положение данной концепции заключается в том, что эмоции являются постоянной дискурсивной переменной, которую так или иначе учитывают участники коммуникации [Langlotz, Locher 2013; Moisander et al. 2016; Alba-Juez 2021]. Например, Э. Олссон и К. Сантамириа Гарсиа доказали, что участники устной учебной коммуникации стремятся к созданию и поддержанию положительного эмоционального настроения и с его помощью стараются разрешить возможные конфликты [Santamaria Garcia 2016; Olsson 2021]. Как показывают результаты дискурсивного анализа, учителя и учащиеся, используя языковые средства, стараются демонстрировать свой положительный настрой и формировать его у собеседника. Следовательно, положительный эмоциональный настрой является одной из важных дискурсивных переменных в учебной коммуникации, которую необходимо актуализировать для успешного и продуктивного взаимодействия.

Дискурсолог М. Уэтерелл утверждает, что в большинстве типовых случаев общения те или иные эмоциональные переживания являются необходимым элементом успешного социального взаимодействия [Wetherell 2012: 52]. Поэтому переживания отражаются и воплощаются в вербальных и невербальных составляющих коммуникации и играют важную роль в прагматических процессах установления отношений, создания и извлечения смысла (это касается и способов «избегания» эмоционализации дискурса, как, например, в научных текстах) [Ibid.: 65–76]. Таким образом, М. Уэтерелл обращает внимание специалистов не только на психическую сущность эмоций, но и на своего рода «дискурсивные корреляты» эмоций, играющие определенную роль в развитии коммуникации (см. также

исследование институционального дискурса [Moisander et al. 2016; Alba-Juez 2021]). Это позволяет специалистам сопоставлять результаты психологических исследований той или иной эмоции и прагмалингвистического анализа определенного дискурса.

В русле данного подхода Л. Альба-Хуэс и Л. Маккензи описали понятие «эмоция в дискурсе» (*emotion in discourse*) — мультимодальный динамический дискурсивный процесс, который представлен различными формами (вербальными и невербальными) и состоит из различных элементов (ожиданий и исходных знаний участников коммуникации, оценок дискурсивных стимулов, дискурсивных способов выражения эмоций и другие) [Alba-Juez, Mackenzie 2019: 16–19] (см. также [Alba-Juez 2021]). Такие переменные, по сути, и выступают «дискурсивными коррелятами», которые представляют эмоциональное переживание в коммуникации. Сами Л. Альба-Хуэс и Л. Маккензи обратились к способам выражения эмоций в речи и, следовательно, рассматривали понятие «эмоция говорящего в дискурсе» (вероятно, это объясняется очевидной корреляцией между эмоцией говорящего и средствами ее выражения). На наш взгляд, такой подход может быть расширен и использован при изучении эмоционального воздействия и «эмоции адресата в дискурсе». Подтверждает наше мнение следующее утверждение Н. Д. Павловой: «...разные виды дискурса имеют свою специфику, и функция воздействия отчетливо маркирует некоторые из них» [Павлова 2014: 62]. Можно предположить, что функция эмоционального воздействия как вида речевого воздействия также способна «маркировать» разные типы дискурса.

Недавно данный аспект обсуждался сторонниками теории релевантности, направленной на прагматическое описание коммуникативных эффектов общения [Wharton, Strey 2019; de Saussure, Wharton 2020; *Relevance and emotion* 2021]. Прагматики предлагают обратиться к когнитивному принципу релевантности, сформулированному Д. Уилсон и Д. Спербером: «человеческое познание, как правило, ориентировано на максимизацию релевантности»⁴ [Wilson, Sperber 2012:

⁴ “Human cognition tends to be geared to the maximisation of relevance”.

38]. В соответствии с этим принципом мы всегда нацелены на поиск потенциально релевантной информации и релевантных способов ее обработки. Используя результаты психологических исследований, прагматики приходят к выводу, что когнитивный принцип является универсальным не только для общения, но и для любой познавательной деятельности [Relevance and emotion 2021: 261]. В связи с этим они предлагают рассматривать релевантность речевого сообщения с точки зрения целей индивида (*goal relevance*), а затем выделять особый тип релевантности с точки зрения возможных эмоциональных реакций, которые играют важную роль в регуляции процесса восприятия речи [Ibid.: 265–266]. Эмоции адресата, таким образом, рассматриваются как реакции на дискурсивный стимул, обусловленные его релевантностью в контексте определенных коммуникативно-познавательных действий и целей индивида. Это означает, что именно дискурсивные стимулы эмоции с учетом контекстуальных факторов являются «дискурсивными коррелятами» той или иной эмоции, которую испытывает адресат.

Указанные теоретические положения прагматических исследований эмоций имеют большое значение для настоящей работы. Следуя этим положениям, эмотивную прагматику текста, в основе которой лежит прогнозирование коммуникативной деятельности адресата (в том числе его действий и целей), допустимо рассматривать как дискурсивную форму коммуникативной переменной «эмоция адресата». Такая форма, в свою очередь, может быть изучена с помощью прагмалингвистических методов анализа.

Теперь, имея представление о психологическом и прагматическом подходе к эмоциям, перейдем к описанию конкретной эмоции — эмоции интереса.

Интерес (или любопытство) является положительным эмоциональным переживанием, связанным с влечением к объекту интереса, с потребностью и мотивацией узнать что-либо новое об этом объекте, с позитивной эмоционально окрашенной оценкой данного объекта и с повышенным вниманием к нему [Рубинштейн 2001: 525–528; Silvia 2006: 23–29; Izard 2007: 271–273; Markey, Loewenstein 2014; The emotion of interest... 2016].

По утверждению К. Э. Изарда, интерес составляет основу любой познавательной деятельности и непрерывно оказывает на нее влияние [Ibid.: 271]. С точки зрения когнитивно-деятельностных психологических теорий познавательная деятельность представляет собой когнитивную обработку воспринимаемой информации, во время которой субъект деятельности в определенной степени прогнозирует ее промежуточные и конечные результаты (антиципация) [Miceli, Castelfranchi 2015: 56]. Интерес возникает, когда прогнозы индивида не соответствуют воспринимаемой информации (появление «информационного пробела» (information gap), и вызывает желание достичь ее понимания [Markey, Loewenstein 2014: 231; Miceli, Castelfranchi 2015: 57; Ainley 2017: 18]. Как писал К. Э. Изард, «простое изменение в поле восприятия может способствовать появлению или поддержанию интереса»⁵ [Izard 2007: 272].

Большинство психологов соглашаются, что нарушение ожиданий субъекта интереса прежде всего связано с новизной и сложностью объекта восприятия [Silvia 2006: 57–58; Markey, Loewenstein 2014; Ainley 2017]. Так, следуя когнитивно-оценочным концепциям эмоций, П. Дж. Сильвия утверждает, что интерес обусловлен первичной оценкой степени новизны и сложности объекта, а также вторичной оценкой способности «преодолеть» возникающие трудности при обработке новой и сложной информацией [Silvia 2006: 57–58].

Эмоция интереса играет важную роль в становлении устойчивого интереса. В настоящее время наибольшим авторитетом пользуется четырехфазная модель развития индивидуального интереса С. Хайди и К. Э. Реннингер, представленная на рисунке 2 на следующей странице [Hidi, Renninger 2019].

Данная модель отражает путь становления устойчивого интереса от простейших проявлений эмоции интереса. Развитие устойчивого интереса связано, во-первых, со сменой внешнего стимула-объекта ситуативного интереса на внутренний стимул-потребность индивидуального интереса; во-вторых, с развитием личностной значимости предмета интереса и знаний о нем; в-третьих, с

⁵ “...a simple change in the perceptual field can contribute to the activation or maintenance of interest...”

изменением влияния аффективной (субъективной) составляющей интереса — от стимулирующего познавательную деятельность до сопровождающего познавательную деятельность [Ibid.: 837–840].

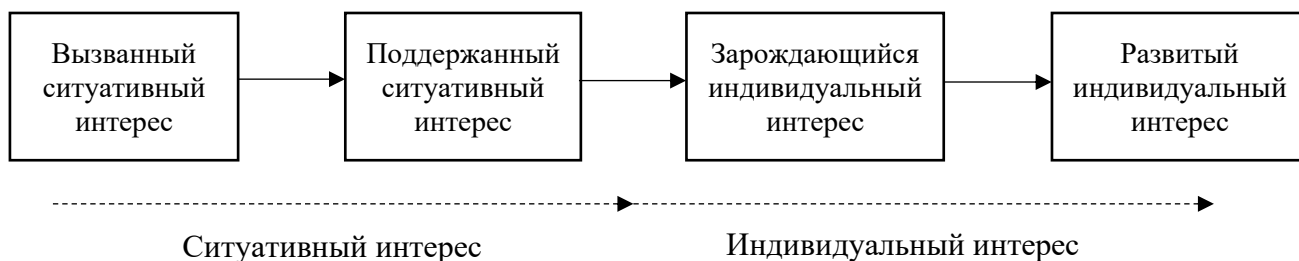


Рисунок 2. Схема четырехфазной модели развития интереса

Поскольку интерес стимулирует и сопровождает познавательную деятельность, он тесно связан с коммуникативными процессами как процессами познавательными.

Роль интереса в коммуникации обсуждалась в первую очередь в психологических исследованиях чтения (см. обзоры: [Silvia 2006: 66–73; Schiefele 2009; Petersen, Dohn 2016; Putro, Lee 2017; Lepper et al. 2021]). Во-первых, считается, что данная эмоция в целом мотивирует адресата воспринимать речевое сообщение: незаинтересованный реципиент может вовсе отказаться от участия в общении [Lepper et al. 2021]. Во-вторых, интерес направляет и регулирует внимание адресата [Schiefele 2009: 210; Petersen, Dohn 2016: 290]. При этом некоторые специалисты отмечают, что интерес вызывает спонтанное, а не контролируемое внимание, что может стать значимым отвлекающим фактором [van Silfhout 2014: 154; O’Keefe et al. 2017: 51]. В-третьих, интерес влияет на исходную оценку содержания воспринимаемого сообщения (например, оценку значимости или приятности) [Silvia 2006: 81; Ainley 2017: 8]. В-четвертых, интерес мотивирует адресата использовать более эффективные стратегии понимания, а значит, увеличивает глубину понимания речевого сообщения [Silvia 2006: 69; Lepper et al. 2021]. Но для использования таких стратегий учащийся прежде должен их освоить [Meyer et al. 2018].

Вслед за психологами значимость интереса в коммуникации подчеркивают некоторые специалисты-прагматики. Т. А. ван Дейк, учитывая результаты

психологических исследований, отмечает важную роль интереса в связи с его мотивационной функцией [van Dijk 2014: 76–77]. Похожее положение формулирует Д. Уилсон, утверждая, что интерес (особенно индивидуальный) может полностью определять релевантность воспринимаемого сообщения [Wilson 1998]. Современные сторонники теории релевантности объясняют коммуникативный эффект от появления интереса. Дело в том, что в коммуникации интерес реализуется в виде не только положительных переживаний, но и когнитивных реакций, имеющих отношение к целям приобретения новых знаний [Relevance and emotion 2021: 265]. Поэтому интерес теснейшим образом связан с оценкой релевантности речевого сообщения, зависящей прежде всего от новых сведений, которые может получить адресат, и усилий, необходимых для их приобретения [Ibid.: 266] (см. также [Connely 2011; Scott 2021]). В соответствии с когнитивным принципом релевантности интерес, активизирующий познавательную деятельность, рассматривается как прагматический фактор. В одних случаях он обусловлен стремлением адресата к «максимизации релевантности» (например, при столкновении с лично значимой информацией), а в других — определяет это стремление (например, при недостатке информации о чем-либо) [Ibid.: 56–58].

Выводы психологов и прагматиков позволяют нам утверждать, что интерес является важным прагматическим фактором, который в той или иной степени учитывает и адресант при создании любого речевого сообщения.

Хотя отдельные системные исследования способов пробуждения интереса до сих пор практически не проводились (см., например: [Davies 2019; Scott 2021]), наше утверждение подтверждают некоторые общие замечания специалистов. Так, Т. А. ван Дейк выделил интерес адресата как исходный компонент ситуативной модели контекста адресанта (индивидуального представления о ситуации общения), которая определяет содержание и структуру дискурса [van Dijk 1999]. А. Лэйн и М. Кент отметили, что интерес является одной из основ устного диалогического взаимодействия (которое, как известно, лежит в основе других форм коммуникации [Longacre 1996: 123–127]): в диалогической речи

пробуждение эмоции интереса или актуализация индивидуального интереса собеседника является важнейшим условием получения ответа, без которого устное общение будет невозможно [Lane, Kent 2018: 64–65].

Следовательно, с учетом эмоции интереса любая коммуникативная ситуация может рассматриваться как эмоционально-эвокативная. В то же время очевидно, что интенция пробудить и поддержать интерес у адресата «отчетливо маркирует» не все случаи речевого взаимодействия (особенно если речь идет об актуализации индивидуального интереса). Поэтому следует обратить внимание на то, что существуют социальные сферы коммуникации, в основе которых лежит принцип заинтересованности адресата. В таких социальных сферах интерес следует рассматривать как дискурсообразующую переменную, актуализация которой является одним из условий успешного взаимодействия. В свою очередь, такая актуализация осуществляется с помощью дискурсивных средств эмоционального воздействия (или эмотивной прагматики), которые позволяют моделировать эмоционально-эвокативные коммуникативные ситуации. В последнее время к таким социальным сферам относят процесс образования: в частности, считается, что учебные тексты должны вызывать эмоцию интереса у читателя-школьника, то есть быть эмоциогенными.

1.2 Учебный текст в контексте прагматических исследований

Согласно вышеизложенным принципам, изучение эмотивной прагматики текста следует проводить с учетом разных контекстуальных факторов. В связи с этим необходимо рассмотреть учебный текст как часть не только эмоционально-эвокативной коммуникации ситуации, но и более широкого социального контекста — учебного взаимодействия. Это позволит, во-первых, определить роль эмотивной прагматики в коммуникативной структуре учебного текста и, во-вторых, выбрать адекватные методы анализа языкового материала.

1.2.1 Учебный текст как коммуникативный феномен

Учебный текст как содержательная единица учебников и учебных пособий традиционно рассматривается в коммуникативно-функциональной перспективе. С этой точки зрения его трактуют как тип текста, главная задача которого — передать читателю-учащемуся предметные знания в доступном для усвоения виде [Аликаев 1999: 111; Moore 2002; van Dijk, Atienza 2011; Parodi 2014].

В коммуникативных исследованиях представлены два основных взгляда на учебный текст. С одной стороны, учебный текст трактуется как основное средство обучения, которое используется педагогами и учащимися в ситуациях учебной коммуникации и, шире, в социальной сфере образования [van Dijk, Atienza 2011; Захра 2012; Сидорова 2014; Canale 2023]. С другой стороны, учебный текст, как и любой другой текст, является формой коммуникации между автором учебника и учащимся и, следовательно, сам является формой учебной коммуникации [Яхиббаева 2009: 98; Карчаева, Аликаев 2010; Canale 2021; Weninger 2021]. В сущности, эти две позиции восходят к общепринятым трактовкам текста как продукта и как процесса (см. [Дымарский 1999: 21–22]). Из этого следует, что приведенные трактовки учебного текста дополняют друг друга. Так, Д. Роуз считает, что различные формы учебной коммуникации (в его терминологии «регистры») образуют комплексную модель педагогического дискурса как социального явления [Rose 2018] (см. также [Weninger 2021; Canale 2023]). Поэтому представленные позиции, опираясь на терминологию Т. М. Дридзе, соотнесем с социальной и текстовой (знаковой) деятельностью соответственно [Дридзе 1984: 48–54]. Процесс создания учебного текста осуществляется в контексте и текстовой, и социальной деятельности одновременно. Представим этот процесс в виде схемы (схема наша; см. рисунок 3 на следующей странице), используя прагмалингвистические модели речевого взаимодействия из функциональных грамматик [Mathesius 1961/1975: 14; Dik 1997b: 410; Hengevald, Mackenzie 2007: 6].

Данная схема представляет процесс создания учебного текста в учебной коммуникативной ситуации (текстовая деятельность), которая, в свою очередь,

является частью коммуникативной среды — процесса образования (социальная деятельность). Сам процесс имеет два уровня — уровень формулирования и уровень выражения. Уровень формулирования представляет авторскую концепцию текста, которая включает предмет общения и интенции.



Рисунок 3. Схема процесса создания учебного текста

Предмет общения представляет собой тему и содержание учебного текста. В контексте образования (социальной деятельности) они определены учебным планом [Canale 2023; Захра 2012; Okeeffe 2013], а также научными текстами-источниками [Яхиббаева 2009] (на схеме это отражено верхней левой штриховой линией). В целом предметом общения являются фрагменты дисциплинарных знаний и социокультурные ценности, отобранные специалистами [Mikk 2000: 20; Rose 2020; Canale 2021; idem. 2023].

Интенции, начиная с работ П. Грайса, рассматриваются прагматиками как регулятор и «двигатель» коммуникативных процессов [Grice 1969; Gibbs, Jr. 2000/2004]. В связи с этим их следует обсудить более подробно.

Как правило, интенции при создании любого речевого произведения представляют собой сложную иерархическую структуру, обусловленную целями адресанта [Gibbs, Jr. 2000/2004: 33; van Dijk 2008: 80–82; Павлова, Гребенщикова 2017: 19–23] (применительно к учебному тексту об этом пишет Дж. Пароди [Parodi 2014]). Верхний уровень этой структуры образуют целевые интенции, которые определяют само желание адресанта вступить в коммуникацию и использовать речь для достижения коммуникативных целей. Такие цели определяют содержание текста и формируют план речевых действий для их достижения [van Dijk 2008: 81]. Поскольку параметры учебной коммуникативной ситуации (текстовой деятельности) нормированы коммуникативной средой (социальной деятельностью), целевые интенции автора учебного текста определяются дидактическими функциями учебника (на схеме это отражено верхней правой штриховой линией). Поэтому эти функции обсуждаются специалистами по педагогике, которые и формулируют требования к учебной литературе. Из самой трактовки учебного текста следует, что специалисты прежде всего выделяют его информативную функцию. Кроме того, в большинстве исследований обсуждается и его развивающая функция [Behnke 2018; Fey, Matthes 2018; Otto 2018; Гельфман, Холодная 2019: 20–29; Canale 2023]. Эти функции определяют целевые интенции авторов учебников, которые дифференцируются на основе двух дидактических задач — сообщить предметные знания учащимся (информативная функция) и развить их интеллектуальные навыки и возможности (развивающая функция; см. обсуждение ряда интенций в [Mikk 2000: 17–24; Токарева 2005: 36–39; Okeeffe 2013; Parodi 2014; Дунев 2016; Otto 2018; Яхиббаева, Файрузова 2020]).

Специфика целевых интенций отражается в соподчиненных частных интенциях [Павлова, Гребенщикова 2017: 21]. Такие интенции «прокладывают путь» к достижению целей, однако они, в отличие от целевых интенций, связаны с совершением конкретных речевых действий и с использованием конкретных языковых средств [Там же] (см. также [van Dijk 2008: 81]). Так, при анализе нашего языкового материала в качестве частной интенции можно рассматривать сообщение исторического факта (*На Руси детей принуждали к повиновению с помощью*

домашних наказаний) или субъективную оценку достоверности информации (*Безусловно, благополучие семьи... во многом зависит от уровня их доходов*). Дж. Пароди такие действия обозначает термином «шаг» (step), а развертывание учебного текста характеризует номинацией «step-by-step» [Parodi 2014].

Таким образом, интенции являются ведущей составляющей процесса создания текста: они, с одной стороны, играют смыслоорганизующую роль и оказывают влияние на предмет общения (например, на отбор сообщаемых сведений), а с другой — определяют форму речевого воздействия.

Уровень выражения связан с выбором определенных языковых и речевых средств для реализации интенций и представления содержания текста. Такой выбор обусловлен также социальной деятельностью (на схеме это отражено нижними пунктирными линиями). Так, в стилистике учебники трактуются как жанр учебно-научного подстиля научного стиля речи, в котором используются характерные языковые единицы со стилистическим компонентом значения (прежде всего термины), ограничивающим социальные сферы их употребления [Аликаев 1999: 60].

В итоге учебный текст как развернутое системно-структурное образование создается и используется автором в коммуникативном взаимодействии — социальной и текстовой деятельности. Развертывание учебного текста представляет собой воплощение авторской концепции в текст, направленное на реализацию дидактических функций учебника (пример такого развертывания с учетом коммуникативных задач см. в [Parodi 2014: 85–87]). В этом смысле учебный текст является инструментом учебной коммуникации, который автор использует для достижения дидактических коммуникативных целей. Учебный текст, таким образом, вслед за Дж. Пароди, трактуется нами как функциональная структура, в которой языковые средства используются для реализации интенций и могут варьировать в соответствии с ними [Ibid.: 67].

В ряду дидактических функций любого учебного текста ведущей является информативная. Это, в свою очередь, определяет структуру учебного текста, в основе которой лежит предметно-логическая модель знания [Аликаев 1999: 111; van Dijk, Atienza 2011: 111–112]. При этом в любой учебной коммуникации важно

учитывать фактор адресата: адресант-специалист является носителем знаний, которые он должен представить таким способом, чтобы адресат-неспециалист смог их понять и усвоить [Таланина 2018; ее же 2021; Яхиббаева, Файрузова 2020; Rueda Garcia, Atienza 2020]. Поэтому большинство исследователей рассматривают язык учебных текстов с учетом особенностей объяснения предметных знаний учащимся [Аликаев 1999: 109–111; Яхиббаева 2009: 77; van Dijk, Atienza 2011; Parodi 2014; Ярыгина 2015; Weninger 2021]. Как отмечает И. Бэнке, язык учебника имеет отношение к передаче знаний только с точки зрения их конструирования у читателя [Behnke 2018: 383–384].

Одним из самых авторитетных исследователей информационно-объяснительных форм изложения является Б. Майер. Еще в 1971 году в своей диссертации она обратила внимание на универсальные типы организации учебных и, шире, информационных текстов. Через два года она опубликовала работу, в которой впервые охарактеризовала шесть типов структуры: перечисление, описание (или характеристика), сравнение (сопоставление), причина и следствие, проблема и решение, последовательность событий [Meyer 1973] (см. также [Meyer 1992; Meyer, Ray 2011]). В основу классификации были положены не грамматические характеристики предложений, а «риторические предикаты» — компоненты текста, которые выражают и организуют логико-предметные отношения между понятиями [Meyer 1973: 3] (ср. с грамматикой дискурса у [Longacre 1996]). В более поздних работах вместо термина «риторические предикаты» Б. Майер использовала термины «сигналы» или «сигнальные слова».

Как правило, сигнальные слова используются авторами для структурирования текста. Например, в нашем языковом материале сигналами «причины и следствия» часто являются слова *следовательно, как следствие, таким образом*, а сигналами «сравнения» — *вместо этого, но, тем не менее, тогда как, с одной / другой стороны* (см. список примеров в [Meyer, Ray 2011: 129]). При этом такие слова выступают и в роли своего рода «инструкций по восприятию» текста (processing instructions), позволяя читателю адекватно структурировать содержание текста при восприятии (см., например, одно из последних исследований [Meyer et

al. 2018]). Следовательно, сигнальные слова часто выполняют метатекстовую функцию и / или играют роль средств выражения связности. Сама Б. Майер не обращается к лингвистическим исследованиям этих компонентов текста (вероятно, потому что она сформулировала положения своей теории еще до начала активного изучения этих вопросов лингвистами). Однако исследования метаструктурных компонентов учебного текста позволяют уточнить приведенную классификацию. Например, в исследовании З. А. Ярыгиной выделены компоненты метаструктуры, участвующие не только в «установлении причинно-следственной связи между научными сведениями» (причина и следствие) или в «сопоставлении или противопоставлении научных сведений» (сравнение), но и в обобщении и уточнении информации, в обращении к известной информации, в оценке достоверности фактов и т. п. [Ярыгина 2015: 9]. Следует также обратить внимание на то, что сигнальными словами могут являться и иные компоненты текста, которые позволяют читателю сделать вывод о структуре учебного текста (см. также [Longacre 1996: 101–122; Ноеу 2001: 27–30]). Например, сигналом «проблемы и решения» являются слова, указывающие на «проблемность» той или иной ситуации [Meyer, Ray 2011: 129]; часто это слова *проблема* или *опасность*, которые могут выступать в роли различных компонентов предложения, как в следующих примеров из анализируемых источников: *Но главная **проблема** состояла в курсе ассигнаций; Это движение переросло ... и представляло огромную **опасность** для власти* (см. также [Mann et al. 1992]). Сигналом сравнения могут быть типовые синтаксические конструкции «прилагательное / наречие в форме сравнительной степени сравнения + союз *чем*»: *Природу в те времена ощущали **острее, ближе, чем** через тысячелетие, когда людей окружала техника...*

Обсуждаемый подход опирается преимущественно на риторическую структуру текста и в большей степени ориентирован на процесс его понимания. Так, в учебных текстах без учета сигнальных слов представляется возможным выделить только структуры «описание» и «последовательность событий», которые коррелируют с универсальными «логико-смысловыми субстратами» (типы логико-смысловых отношений, положенных в основу развертывания текста или его

фрагмента), выделенными М. Я. Дымарским: субстрат «собственно-логический» и «субстрат хронологический» соответственно [Ильенко 2009: 367]. Попытки же описать композиционно-смысловую структуру учебного текста на основе грамматических или семантических признаков до сих пор практически не предпринимались, и лингвисты при анализе использовали результаты исследований по общей теории текста. Так, Л. М. Яхиббаева использовала классификацию рематических доминант, предложенную авторами «Коммуникативной грамматики» [Яхиббаева 2009: 109–110], а Э. Клеридес — регистровую модель системно-функциональной лингвистики [Klerides 2010].

В XXI веке получил распространение дискурсивный подход к анализу способов организации учебного текста, который ориентирован на описание стратегий развертывания текста. Ученые выделяют стратегии с учетом различных способов представления знаний в учебнике: иллюстрация абстрактного тезиса конкретным примером, группировка объектов или атрибутов на основании заявленного критерия, оценка ценности сведений, описание научных источников информации и т. п. [van Dijk, Atienza 2011; Parodi 2014; Rueda Garcia, Atienza 2020; Canale 2023]. В диссертационном исследовании П. В. Токаревой, посвященном описанию коммуникативных стратегий русскоязычного письменного учебного дискурса, выделено множество языковых средств, которые используются для рубрикации, формулирования правил и дефиниций, актуализации знаний у читателя, активизации его внимания и управления им, введения новых терминов [Токарева 2006]. Дискурсивный подход, в итоге, позволяет описать как автор учебника использует языковые средства для реализации дидактических задач.

Представленные результаты исследований доказывают, что языковая форма учебного текста («риторические стратегии» у Т. А. ван Дейка) является ведущей дискурсивной переменной в учебной коммуникации. Об этом прямо пишет П. В. Токарева: «...доминантой учебного дискурса является способ подачи того или иного референта, служащего объектом изучения» [Там же: 24]. В этом контексте характерны намерения М. Ю. Сидоровой сформулировать лингвистические требования к учебникам, поскольку «от качества учебника, в том

числе языкового качества, зависит эффективность освоения и преподавания предмета» [Сидорова 2018: 50] (см. [Ее же 2014]).

Таким образом, обсуждая вопросы интенционального эмоционального воздействия, считаем необходимым учитывать следующие положения: 1) форма учебного текста играет ведущую роль в представлении предметных знаний; 2) в учебном тексте представлены разноуровневые языковые и речевые средства, предназначенные для достижения различных дидактических целей.

1.2.2 Учебный текст как средство эмоционального воздействия

В процессе образования учебный текст не только передает в доступной форме предметные знания, но и является инструментом развития интеллектуальных способностей учащихся, то есть реализует развивающую функцию учебника. Как пишут М. А. Холодная и Э. Г. Гельфман, «развивающие учебные тексты, будучи проекцией структуры научного знания, в то же время обеспечивают формирование психологических механизмов ... интеллектуальной деятельности» [Холодная, Гельфман 2016: 45]. Одним из условий такого развития является появление у читателя эмоции интереса — мотивационного ресурса, влияющего на понимание прочитанного и успехи обучения в целом [Mikk 2000: 243; Polivanova 2012; Ainley 2017; Schiefele, Löweke 2017]. С прагматической точки зрения пишет об этом Т. А. ван Дейк [van Dijk 2014: 76–77; 135–136]. Д. Роуз в своей модели педагогического дискурса выделил эмоциональную составляющую и включил в нее три компонента, которые отражают когнитивно-деятельностную трактовку интереса: эмоциональное отношение к объекту, вовлеченность и антиципацию [Rose 2018].

Во многих исследованиях отмечается, что одной из важных задач учебного текста является пробуждение интереса у читателя с помощью различных дискурсивных средств [Аликаев 1999: 62; Mikk 2000: 244–266; Генденштейн 2005; Граник, Борисенко 2011; Duarte 2015; Дунев 2016; Гельфман, Холодная 2019]. Лингвистический аспект данного вопроса представляет З. А. Ярыгина: «...учебный

текст обладает и специфическими чертами, поскольку предназначен не только для передачи научно достоверных фактов, но и ... для пробуждения и закрепления у обучающихся интереса к новой информации» [Ярыгина 2014: 26] (см. также [Токарева 2005: 108; Яхиббаева 2009: 98]).

Следовательно, учебный текст допустимо рассматривать как компонент эмоционально-эвокативной коммуникативной ситуации, выделяя два аспекта данной ситуации: эмоциогенность и эмоциональное воздействие.

Эмоциогенность учебного текста и, шире, информационно-объяснительных текстов изучалась психологами в конце XX – начале XXI веков.

В результате исследований специалисты выделили более 20 предикторов читательского интереса, которые имеют отношение преимущественно к двум составляющим эмоциогенности: к воздействию потенциалу речевого сообщения и к личности адресата (см., например, сводный список в [Silvia 2006: 78; Renninger et al. 2019]). К основным предикторам, как правило, относят новизну и неожиданность (*surprisingness*), значимость, когерентность текста (к ней психологи относят и особенности организации текста и легкость его понимания), яркость и динамичность (*vividness*), конкретность, абсолютно интересные темы (смерть, насилие, любовь, секс и другие) [Schraw, Lehman 2001: 36; Wade 2001; Schiefele 2009: 199; Ainley 2017: 7–8]. Часто специалисты называют и такие предикторы, которые связаны исключительно с фактором интерпретатора: например, индивидуальный интерес к теме текста, предварительные знания о теме текста, интеллектуальные способности или пол читателя [Silvia 2006: 78; Lepper et al. 2021]. К. Э. Реннингер и С. Хайди, подводя итог экспериментальным исследованиям, характеризуют «интересный текст» как текст, который содержит необычные, неоднозначные и новые идеи, а также описание действий и чувств персонажей [Renninger et al. 2019]. При этом содержание текста читатели считают значимым и могут соотнести его со своим опытом и мнением [Ibid.].

Воздействующий потенциал речевого сообщения психологи связывают с особым типом интереса, который С. Хайди назвала «*text-based interest*» (интерес, основанный на тексте) [Hidi, Baird 1988]. Большинство исследований этого типа

интереса было направлено на изучение содержательных характеристик текста (см. обзоры [Schraw, Lehman 2001; Wade 2001]). Так, даже когерентность текста, имеющая непосредственное отношение к структуре текста, изучалась с точки зрения организации смысловых компонентов текста. Говоря же о языковых ресурсах выражения содержания, исследователи, как правило, лишь ограничивались общими формулировками типа «конкретные единицы языка» (concrete language units), говоря о конкретности [Sadoski, Paivio 2013: 91–96], или «образный и описательный язык» (imagery and descriptive language), имея в виду яркость и динамичность изложения [Wade 2001: 248]. В этом плане характерен предельно абстрактный и краткий вывод У. Шифеля, обобщившего исследования воздействующих особенностей текста: «...хорошо организованные и понятные тексты с конкретной, неожиданной и яркой информацией повышают читательский интерес»⁶ [Schiefele 2009: 199].

Некоторые психологи отмечали, что существуют вербальные приемы пробуждения и поддержания интереса, к которым регулярно обращаются авторы (так называемые «interest-evoking strategies» (стратегии эвокации интереса); см. [Hidi, Baird 1988]). Однако до сих пор такие приемы не получили корректного описания: специалисты обсуждали их достаточно обобщенно и изучали без применения конкретных исследовательских методов, с акцентом исключительно на содержательный уровень текста [Hidi, Baird 1988; Mikk 2000: 244–257; Choi 2006; Shin et al. 2016]. Так, до сих пор не дано системное описание ни одному такому способу пробуждения интереса. На это обратил внимание П. Дж. Сильвия, который пришел к выводу, что при изучении интереса психологи в целом руководствуются интуицией и субъективными предположениями относительно приемов пробуждения данной эмоции [Silvia 2006: 78].

Таким образом, психологи изучали эмоциогенность учебного текста с учетом содержательных особенностей текста и личности адресата. Однако несмотря на теоретическую и прикладную значимость результатов психологических

⁶ “...well-organized and comprehensible texts with concrete, surprising, and vivid information enhance text-based interest”.

исследований, в них практически не ставилась проблема интенционального эмоционального воздействия в письменной учебной коммуникации и, следовательно, почти не обсуждался вопрос, каким образом при создании текста формируются эмоциогенные характеристики текста.

Данный вопрос не становился основным предметом обсуждения и в прагмалингвистических исследованиях, хотя в том или ином виде часто отмечался и затрагивался специалистами.

В коммуникативистике вопросы пробуждения интереса, как правило, обсуждались в связи с языковой структурой текста. Так, еще В. В. Одинцов, изучая приемы популяризации, подчеркивал важность «оформленности» содержания текста для стимуляции интереса [Одинцов 1982: 21]. По его мнению, искусство популяризации в целом заключается в поиске формы текста с учетом контекстуальных факторов (обстоятельств взаимодействия, его целей, особенностей аудитории и др.) [Там же]. В отношении учебных текстов такого же мнения придерживаются педагоги, которые связывают интерес с «особым построением учебного текста», его «драматургией», специальными приемами, поиском оптимальной вербальной формы [Mikk 2000: 243–257; Генденштейн 2005: 121; Граник, Борисенко 2011: 3]. Этот подход учитывает универсальный принцип речевого воздействия, согласно которому в основе любого воздействия лежит возможность описания одной и той же ситуации различными способами: «...оказание воздействия выступает следствием способа формулирования смысла» [Павлова 2014: 60]. Такой подход согласуется и с приведенными выше результатами дискурсивных исследований, согласно которым языковая структура учебного текста является доминирующей переменной в реализации авторских интенций. В связи с этим, например, П. В. Токарева пишет: «...привлечение внимания, инициация интереса ... есть не что иное, как коммуникативные стратегии» [Токарева 2005: 143].

Эти наблюдения позволяют нам охарактеризовать эмотивную прагматику учебного текста. При создании учебных текстов авторы реализуют развивающую функцию учебника и имеют целевую интенцию «заинтересовать читателя» (цель

«заинтересовать предметом» у П. В. Токаревой [Там же: 108]). Для этого авторы используют языковые средства для оказания эмоционального воздействия с учетом объективно-логической концепции текста («interesting writing» в [Mikk 2000: 251]). В письменной коммуникации именно эти средства, выполняя воздействующую функцию и являясь эмоциогенными стимулами, формируют эмотивную прагматику и становятся «дискурсивными коррелятами» интереса. В прагмалингвистическом исследовании данное утверждение позволяет рассматривать эмоцию интереса как дискурсивную переменную, которая актуализируется в учебной коммуникации.

На материале учебных текстов эмоциональное воздействие чаще всего отмечалось в связи с выражением взаимодействия участников коммуникации. Так, З. А. Ярыгина выделила воздействующую функцию метакомпонентов учебного текста, устанавливающих и выражающих контакт с читателем [Ярыгина 2015] (см. также [Ковалев, Коровина 2010]). Говоря о читательском интересе, П. В. Токарева обращает внимание на вопросительные конструкции в тексте и экспрессивно-оценочные языковые средства [Токарева 2005: 143], М. Ю. Сидорова — на средства авторизации и адресации [Сидорова 2018: 59], а Р. С. Аликаев — на «субъективацию отдельных суждений» и употребление средств разговорной речи [Аликаев 1999: 62]. Похожую точку зрения на эмотивную прагматику учебного текста разделяют и педагоги, которые считают, что перед автором учебного текста стоит задача «организовать диалог средствами учебного текста» [Гельфман, Холодная 2019: 46] (см. также [Генденштейн 2005]). Думается, что такое внимание исключительно к средствам выражения диалогичности объясняется их ролью в функциональной структуре учебного текста: они, как правило, только комментируют основное содержание текста и не образуют отдельных компонентов его макроструктуры. При этом важно отметить, что до сих пор не проводилось комплексного исследования даже этих языковых средств.

Очевидно, что языковые средства выражения взаимодействия участников коммуникации не являются единственным ресурсом эмоционального воздействия учебных текстов. Так, говоря о способах популяризации научных знаний,

специалисты выделяют приемы конкретизации, которые играют важную роль в представлении содержания текста [Одинцов 1982: 24–25; Mikk 2000: 266–268; Mikk, Kukemelk 2010]. Т. А. ван Дейк обращает внимание на то, что конкретизация позволяет представить предмет речи как явление повседневной действительности, знакомое адресату [Calsamiglia, van Dijk 2004]. И. П. Хутыз описывает случаи введения в научно-популярную устную лекцию приемов сторителлинга, которые включают средства как конкретизации, так и авторизации [Хутыз 2019]. Следовательно, языковые средства конкретизации также могут рассматриваться как средства эмоционального воздействия в учебном тексте.

Таким образом, в настоящее время изучены многие аспекты эмоциогенности учебного текста, а также выделена его эмоционально воздействующая функция. В то же время ни эмотивная прагматика учебного текста, ни роль формы учебного текста в пробуждении и поддержании интереса у читателя до сих пор не стали предметом отдельных эмпирических исследований, хотя так или иначе отмечались и обсуждались специалистами.

1.3 Анализ эмотивной прагматики учебного текста

Представленные предпосылки и основания обуславливают выбор методов анализа эмотивной прагматики учебного текста. Во-первых, современные подходы к изучению эмоционального воздействия и функциональной структуры учебного текста предлагают использовать дискурсивные методы лингвистического анализа. Во-вторых, психологические исследования интереса показывают, что необходимо использовать экспериментальные методы для определения эмоциогенного потенциала приемов эмоционального воздействия.

1.3.1 Единицы эмотивной прагматики текста

Логично предположить, что единицы эмоционального воздействия должны относиться прежде всего к сфере прагматики, то есть к интенции адресанта пробудить у адресата определенную эмоцию. Наибольшее распространение при

изучении эмоционального речевого воздействия получило прагматическое понятие «стратегия» — «цепь решений говорящего, его выбор определенных коммуникативных действий и языковых средств» в соответствии с ситуацией общения для достижения коммуникативной цели [Макаров 2003: 192] (см. работы по эмоциональному воздействию [Macagno 2014; Heath 2018; Emotive, evaluative, epistemic... 2021; Ozyumenko, Larina 2021]). При этом не только в психологических, но и в прагматических исследованиях интереса используется только данный термин (см., например: [Shin et al. 2016; Scott 2021]).

В то же время в прагмалингвистических работах понятие стратегии часто рассматривается в связи с другими прагматическими понятиями — «тактика» и «речевой ход» [Иссерс 1999/2012: 51–92; Макаров 2003: 193], а также «действие» [Gibbs, Jr. 2000/2004: 21–39]. Несмотря на большое количество исследований, до сих пор дифференциация данных понятий на практике вызывает трудности, а их трактовка остается неоднозначной. Например, П. В. Токарева, выделяя стратегию «инициация интереса», пишет, что она реализуется с помощью тактик — формулирование вопросов, формирование «эмоционального настроения», «подача текстовых субъектов» [Токарева 2005: 143]. Обращает на себя внимание разноплановость тактик, поскольку они предполагают различные речевые ходы и использование разноуровневых языковых средств. Об этом свидетельствуют их названия: формулирование вопросов связано с созданием и размещением вопросительных высказываний в тексте; формирование «эмоционального настроения» связано с использованием лексических и синтаксических средств для каузации у адресата определенного эмоционального эффекта во время чтения; подача текстовых субъектов имеет отношение к тексту, в котором тем или иным образом выражены компоненты его семантической структуры. В других исследованиях не выделяется стратегия «инициации интереса», но эмоциогенный эффект связывается, например, со стратегией «интерпретации научных фактов» [Ковалев, Коровина 2010], со стратегией сторителлинга [Хутыз 2019] или со стратегией «кликбейтинга» [Scott 2021].

Приведенные замечания позволяют определить главный методологический недостаток понятия «стратегия». Оно, относясь к сфере прагматики, учитывает только интенции адресанта, и поэтому его связь с предметом общения и языковыми средствами выражения крайне неоднозначна.

Представляется целесообразным принять методологическое допущение, сформулированное Е. В. Шелестюк, согласно которому при анализе речевого воздействия допустимо намеренно ограничиться анализом его отдельных аспектов [Шелестюк 2016: 133]. Опираясь на труды сторонников функционального подхода ограничимся анализом авторской концепции текста исключительно с точки зрения уровня выражения [Mathesius 1961/1975: 15–16; Hengeveld, Mackenzie 2007: 5–6]. И прагматические, и содержательные характеристики текста представляются нам только такими, какими они даны в тексте, а «затекстовые» аспекты коммуникации (например, действия автора) нами не учитываются. Такая интерпретация речевого воздействия представлена в исследованиях по дискурс-анализу: их авторы утверждают, что именно в тексте как в продукте коммуникации объективируются условия ее протекания [Martin, Rose 2007: 1–16; Giuffrè 2017: 55–56]. Эту интерпретацию убедительно обосновал М. Хоуи, утверждающий, что текст является «местом взаимодействия между писателем и читателями, которое писатель контролирует»⁷ [Ноеу 2001: 14]. С помощью дискурсивных методов анализа ученый доказал, что авторы, используя распространенные паттерны организации текста, всегда воздействуют на ведущий механизм восприятия текста — прогнозирование поступающей информации.

В связи с принятыми допущениями в настоящем исследовании с учетом стратегической природы речевого воздействия [Павлова 2014; Павлова, Гребенщикова 2017] используется трактовка прагматики как изучения способов использования языка в контексте [Wilson, Sperber 2012: 1]. Следовательно, эмотивная прагматика рассматривается как способы использования языковых

⁷ “...the site of an interaction between a writer and readers which the writer controls”.

компонентов текста в контексте эмоционального воздействия. Выделим две группы таких компонентов.

Во-первых, представляется продуктивным использовать дихотомию «язык — текст», впервые предложенную М. А. К. Хэллидеем, который рассматривал текст как «одно из семиотических измерений организации языка в контексте»⁸: язык «инстанцируется» в тексте [Halliday 2014: 593]. Язык и текст образуют два полюса — полюс общего потенциала и полюс конкретного экземпляра соответственно [Ibid.: 28]. Следовательно, текст следует анализировать как способ использования языка в социальном контексте (в нашем случае учебном) [Ibid.: 29]. Такая трактовка принимается и при процедурном подходе к тексту, берущем начало в работах Р. де Богранда и В. Дресслера: согласно этому подходу, изучение текста как инструмента воздействия предполагает изучение языковых единиц, а именно того, как они используются в коммуникации [Giuffrè 2017: 49]. Таким образом, в первую очередь рассматриваются языковые единицы, которые, как правило, использует адресант для оказания эмоционального воздействия. Для выделения таких единиц используется функционально-семантический критерий, в основу которого положены результаты проведенных исследований интереса. На этом основании можно предположить, что языковые единицы, которые используются авторами учебных текстов для оказания эмоционального воздействия, в тексте выполняют две основных функции — авторизацию (или перспективацию) и конкретизацию.

Во-вторых, необходимо учитывать, что автор, оказывая эмоциональное воздействие, использует языковые единицы с учетом общей концепции учебного текста, то есть с учетом сообщаемых знаний, выраженных с помощью различных композиционно-смысловых форм. Следовательно, существуют разноуровневые текстовые конструкции, которые создаются автором для пробуждения и поддержания интереса читателя. Вслед за В. В. Одинцовым, такие образования обозначим термином «речевые формы», которые охватывают и конструктивные приемы, и

⁸ “...one of the semiotic dimensions of the organization of language in context”.

композиционные формы текста с учетом их воздействующей функции [Одинцов 1982: 3–20]. Таким образом, также рассматриваются речевые формы, которые адресант создает в тексте с помощью языковых средств, предназначенных для эмоционального воздействия.

1.3.2 Лингвистические и экспериментальные методы исследования

Методологические основания определяют выбор дискурсивных методов лингвистического анализа текста как функциональной структуры с целью выделения языковых средств эмоционального воздействия.

Поскольку эмоциональное воздействие берет начало в речевой деятельности адресанта, целесообразно исследовать текст с точки зрения его создателя как пользователя языка (так называемая «usage-based position»; см. [Diessel 2017]). Для этого используются коммуникативно-функциональные методы анализа текста с учетом универсальных методов наблюдения, сравнения, систематизации и классификации (см. [Longacre 1996; Ноеу 2001; Макаров 2003; Золотова и др. 2004; Halliday 2014; Giuffrè 2017: 49]). Эти методы направлены на изучение компонентов текста с точки зрения их функций, с одной стороны, в реализации авторских интенций, с другой — в конструировании содержания текста. Это позволяет не только соотнести языковые компоненты текста с интенциями адресанта, но и описать речевые формы эмоционального воздействия с учетом организации целого текста. Предпочтение отдается методам, разработанным в грамматических концепциях, поскольку анализ грамматического устройства текстов позволяет изучить особенности их построения в отвлечении от конкретных экземпляров [Longacre 1996; Diessel 2017]. При этом различные контексты и жанры предполагают использование одних грамматических средств и ограничивают употребление других [Matsumoto, Iwasaki 2022].

Дальнейшее обращение к тем или иным положениям различных теорий обусловлено двумя общепринятыми положениями, сформулированными в лингвистике еще к середине XX века и положенными в основу лингвопрагматики: 1) язык — это функциональная система, направленная на реализацию интенций

говорящего и выражение определенного смыслового содержания [Theses... 1929/1983]; 2) в речи языковые средства могут выражать пропозициональное, или объективное, содержание (сфера диктума) и субъективное отношение к содержанию (сфера модуса) [Балли 1950/1955: 44–62].

Особо следует подчеркнуть исходно-семантический подход, составляющий основу большинства коммуникативно-функциональных методов, поскольку он дает возможность учитывать результаты психологических исследований интереса, в которых, как было показано выше, эмоциогенность текста рассматривается преимущественно с точки зрения его содержательных характеристик.

Кроме того, в исследовании используются экспериментальные методы для верификации результатов лингвистического анализа текстов. Поскольку эксперимент является только средством верификации полученных результатов, целесообразно обратиться к экспериментальным методам, наиболее апробированным в исследованиях пробуждения интереса у адресата во время чтения. Таким методом является метод семантического шкалирования.

Выводы по главе I

1. Эмоции берут начало в межличностных отношениях и представлены в любом общении. С точки зрения прагматики в коммуникативных ситуациях эмоции являются динамическими дискурсивными переменными, которые в той или иной мере всегда учитываются участниками коммуникации. В дискурсе такие переменные выражаются вербальными и невербальными формами и охватывают различные элементы коммуникации (например, ожидания и знания участников коммуникации, оценки стимулов, способы выражения и пробуждения эмоций).

2. Эмоции адресата являются коммуникативными переменными в эмоционально-эвокативных ситуациях речевого общения, которые имеют два аспекта — эмоциогенность и эмотивную прагматику. Эмоциогенность — это характеристика сообщения с точки зрения адресата, которая реализуется в виде эмоциональных реакций, обусловленных воздействующим потенциалом речевого

сообщения, условиями коммуникации и личностью адресата. Эмотивная прагматика — это преднамеренное эмоциональное воздействие на адресата, которое усиливает потенциальную эмоциогенность сообщения с учетом условий взаимодействия. Для каузации эмоции у адресата, адресант, прогнозируя ситуацию восприятия речи, выбирает подходящие способы эмоционального воздействия, а после следует им, выбирая необходимые эмоционально воздействующие языковые средства и приемы.

3. Эмоция интереса стимулирует и сопровождает любую познавательную деятельность индивида. В связи с этим интерес является прагматическим фактором, который в той или иной степени учитывает адресант при создании любого речевого сообщения. Существуют социальные сферы коммуникации, в основе которых лежит принцип заинтересованности адресата. В них интерес является дискурсообразующей переменной, определяющей исходные условия успешного взаимодействия. К таким сферам относят процесс образования, так как считается, что учебные тексты должны вызывать интерес у читателя-учащегося.

4. Учебный текст трактуется как ведущий элемент процесса образования (текст как продукт) и как функциональная структура, в которой языковые средства используются для реализации авторских интенций (текст как процесс). Интенции автора, в свою очередь, направлены на реализацию дидактических функций учебника, которые обусловлены педагогическими и социокультурными требованиями; среди таких важнейшими и универсальными являются информативная и развивающая функции.

5. Информативная функция учебного текста направлена на решение задачи передать читателю предметные знания в доступном для усвоения виде. Данная функция определяет языковую структуру учебного текста, а именно основные композиционно-смысловые формы выражения предметно-логической модели знания. В то же время учебный текст должен реализовать другие дидактические задачи, для решения которых авторы учебников используют специальные языковые приемы.

6. Развивающая функция учебника направлена на развитие интеллектуальных и личностных качеств учащегося. Одним из условий такого развития является появление у читателя эмоции интереса. Психологи описали некоторые аспекты эмоциогенности учебного текста (например, новизна или когерентность текста), а лингвисты выделили его эмоционально воздействующую функцию и отметили отдельные языковые приемы пробуждения и поддержания интереса (например, приемы авторизации текста). Однако вопрос о роли языковой структуры учебного текста в формировании интереса у читателя до сих пор не становился предметом системных эмпирических исследований.

7. В диссертации используются дискурсивные и экспериментальные методы анализа эмотивной прагматики учебного текста. Дискурсивные методы направлены на коммуникативно-функциональный анализ языкового материала с целью выделения различных языковых средств эмоционального воздействия. Экспериментальные методы используются для верификации результатов лингвистического анализа.

ГЛАВА II. ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОТИВНОЙ ПРАГМАТИКИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

2.1 Лингвистический анализ учебных текстов

2.1.1 Выражение диалогичности текста

Большинство специалистов рассматривают средства диалогической речи как важнейший языковой ресурс пробуждения интереса у читателя. В лингвистике этот вопрос затрагивается в работах [Аликаев 1999; Токарева 2005; Ковалев, Коровина 2010; Сидорова 2014; Котюрова и др. 2016; Сидорова 2018]. В психологии данный аспект эмоциогенности коррелирует с такими содержательными характеристиками текста, как «голос автора» (author's voice) и «персонализация» (personalization), направленными на выражение мнения автора, адресацию и прямой разговор с читателем [Wade 2001: 248; Renninger et al. 2018; Phan, Tin 2022].

Обратимся к феномену диалогичности. Диалогичность берет начало в устном непосредственном диалогическом взаимодействии и предопределяется универсальным свойством речи — ее адресованностью. В связи с этим специалисты считают, что диалогичность является свойством любой речи, поскольку речь всегда обращена к явному или неявному адресату [Ильенко 2003: 386; Makkonen-Craig 2014; Дускаева 2016]. Параметрами диалогичности являются взаимообусловленные фигуры адресанта и адресата в определенных коммуникативных условиях [Ильенко 2003: 386]. Разные типы коммуникации предполагают разный характер взаимодействия адресанта и адресата и разные языковые способы его выражения. В обзорных работах последнего десятилетия выделяют три аспекта диалогичности в письменной коммуникации: референция к участникам коммуникации, выражение их точек зрения (перспективация) и

эксплицирование в тексте признаков их взаимодействия (см. [Hyland 2014; Makkonen-Craig 2014; Bondi 2018]). Рассмотрим систему языковых средств, предназначенную для их реализации.

Начнем с анализа средств референции к участникам коммуникации.

Учебная письменная коммуникация включает двух участников: автора и потенциальных читателей-учащихся.

Фигура автора практически не получает эксплицитного выражения в учебных текстах. Чаще всего только в предисловиях к учебникам используются модусные рамки с личным местоимением *мы*, глаголами в форме 1-го лица множественного числа или краткой формой прилагательного (например: *Мы желаем вам успехов...; Уверены, что...*). В некоторых учебниках представлена прямая номинация авторов (например: *Мы, авторы учебника, надеемся, что...; ... авторы учебника постараются дать вам знания...*). В дальнейшем тексте такая авторизация, как правило, не поддерживается (отмечает это и П. В. Токарева [Токарева 2005: 132]).

Фигура читателя регулярно выражается с той или иной степенью определенности. Наибольшая конкретность референции к потенциальным читателям достигается с помощью личного местоимения *вы* и связанных с ним глагольных форм (например: *их вы будете изучать в старших классах; Вы помните, что...; Теперь вы знаете, что...*), а также притяжательного местоимения *ваш* (например: *Чтобы положить начало вашей большой самостоятельной работе...*) и прямого обращения (например: *Вы, учащиеся, общаетесь с учителями и администрацией школы...*). В двух изученных учебниках обществознания [24] и [25] авторы моделируют более неформальное общение и используют местоимения *ты* и *твой* (например: *Ты уже не раз слышал...; Твои родители помнят...*).

В учебниках широко распространено употребление средств, выражающих совместную фигуру автора и читателя: инклюзивное местоимение *мы* и соотносимые с ним глагольные формы 1-го лица множественного числа (например: *Растения, со строением и жизнедеятельностью которых мы уже*

познакомились...; **Мы будем** изучать только те из них...; Тепловые явления происходят вокруг **нас**...), а также инклюзивное притяжательное местоимения **наши** (например: *Опасна чума и в **наше** время...*; *История **нашей** страны...*; *...описываемое будто оживает перед **нашими** глазами*). К этим средствам можно также отнести глагольные формы императива совместного действия (например: *Рассмотрим шар и плиту после удара; Давайте глубже **вникнем** в смысл этой формулировки*). При этом в учебниках не используется так называемое «авторское **мы**», распространенное в научных текстах. В проанализированных учебных текстах средства выражения значения 1-го лица множественного числа всегда обеспечивают исключительно ситуативно актуализированную референцию к участникам коммуникации.

Важно обратить внимание на то, что выделенные языковые средства обеспечивают различную референциальную характеристику фигур автора и читателя. Раскроем это положение, используя следующие примеры:

(1a) *На уроках литературы **вы** знакомились с такими средствами художественной выразительности...* [32: 56]⁹;

(1b) *Например, ваша речь, обращённая к другу, будет существенно меняться в зависимости от того, наедине **вы** или, скажем, едете в набитом людьми автобусе* [32: 210];

(1c) ***Мы** познакомились с силой трения, возникающей при движении одного тела по поверхности другого* [36: 93];

(1d) ***Мы живём** в век начала освоения космоса, в век полётов космических кораблей вокруг Земли...* [36: 75];

(1e) *Вспомните самый холодный зимний день **вашей** жизни* [11: Ч. 2, 15];

(1f) *Журналист местной газеты опубликовал статью, в которой содержатся ложные сведения, порочащие доброе имя **вашей** семьи* [26: 124].

В примерах (1a), (1c) и (1e) выделенные местоимения являются конкретно-референтными: они обеспечивают прямую референцию к участникам коммуникации. В (1a) и (1c) большую роль в сужении референтной области местоимений играют ментальные глаголы, которые характеризуют учебную

⁹ Здесь и далее при оформлении ссылки на источники языкового материала используется порядковый номер издания в списке использованной литературы (см. с. 190–195).

деятельность. В (1e) конкретность референции местоимения *vous* определяется директивностью высказывания. В примерах (1b), (1d) и (1f) такие же языковые средства обеспечивают более обобщенную референцию, а именно «дистрибутивную референцию», при которой предмет референции приобретает обобщенные характеристики, поскольку описываемые ситуации не являются единичными и конкретно-референтными (см. [Шмелев 2002: 98–100]). Поэтому выделенные средства референции указывают на достаточно широкий, часто неограниченный круг лиц. Таким образом, степень конкретности референции к читателю во многом зависит от заданного информационного контекста.

Теперь, имея представление о средствах референции к участникам коммуникации, перейдем к анализу средств выражения их позиции.

Позиции автора и читателей являются одним из аспектов модусной (субъективной) сферы текста, которая передает точки зрения на сообщаемые сведения [Graumann, Kallmeyer 2002; Онипенко 2013; Lu 2017]. Представление позиции предполагает авторизацию, или перспективацию — выражение в тексте оценки, знания, характера и способа восприятия или мыслительной деятельности [Graumann, Kallmeyer 2002; Золотова и др. 2004: 279–310; Мустайоки 2010: 284]. Языковые средства перспективации рассматриваются с учетом их эгоцентрической семантики, которая подразумевает в качестве одного из участников описываемой ситуации субъекта восприятия и сознания. Для обозначения таких языковых средств Е. В. Падучевой был предложен термин «эгоцентрики» [Падучева 2019: 17] (см. также [Онипенко 2013; Уржа 2019]).

Несмотря на то что фигура автора не находит прямого выражения в учебном тексте, авторы учебников активно используют другие средства авторизации для выражения своей позиции. Такая возможность объясняется тем, что «модусное Я склонно к имплицитности, поэтому для него регулярным является “значимое отсутствие”» [Онипенко 2013: 104]. В то же время это накладывает ограничение на авторизацию. Во-первых, автор не представлен как единственный субъект какого-либо мнения; вместо этого может использоваться вид авторизации «общее мнение» (см. [Мустайоки 2010: 285–286]), как в примере (2a), или же авторизация

осуществляется с точки зрения обоих участников коммуникации, как в примере (2b). Во-вторых, автор не представлен как источник информации, а выражение эвиденциального значения прямого свидетельства предполагает референцию к участникам коммуникации и всегда связано с дискурсивной деятельностью, как в примере (2c).

(2a) *Широко распространено мнение, что человек произошёл от человекообразных обезьян* [8: 14];

(2b) *Мы считаем добром отношения справедливости, милосердия, любви к ближнему* [26: 50];

(2c) *В биогеоценозах, как мы видели, создается своего рода «разделение труда» между видами...* [9: 178].

Указанные ограничения, вероятно, обусловлены коммуникативной задачей учебного текста передать общепризнанные, базовые знания по определенной дисциплине. В этом случае представление автора как источника знаний является нерелевантным.

В каждом учебнике позиция автора выражается (с разной степенью частотности) средствами эпистемической модальности, связанной с оценкой достоверности знаний. Чаще всего данные средства оформляются в виде модусных рамок, из которых наиболее распространенными являются вводно-модальные слова *конечно, вероятно, возможно, может быть, вряд ли, очевидно, наверняка, действительно, очевидно*; например:

(3a) *Тем не менее говорить о появлении в русском языке суффикса -инг, конечно же, ещё рано* [30: 42];

(3b) *Вероятно, Меркурий постоянно получает гелий, который поставляет ему солнечный ветер...* [38: 275];

(3c) *Он всеми способами стремился упрочить свою власть, а может быть, и сам надеялся в будущем занять трон* [21: 61];

(3d) *Вряд ли охота, собирательство — основные занятия первобытного человека — были экологически вредными* [24: 122].

Важно обратить внимание на примеры (3b) – (3d), в которых выражается невысокая степень достоверности сообщаемых сведений. Для обозначения таких случаев Е. В. Падучева использует термин «эпистемическая возможность»

[Падучева 2019: 137]. Подобные предложения подразумевают не только выражение отношения адресанта к пропозициональному содержанию, но и сообщение сведений, которые не являются достоверными. Строго говоря, такие сведения не должны быть представлены в учебниках, однако, по всей видимости, они используются для стимуляции и организации размышлений читателя.

Другой распространенный способ выражения позиции автора — использование оценочных языковых средств. Чаще всего авторы оценивают значимость какой-либо информации, как в высказываниях (4a) и (4b). В учебниках истории и обществознания предмет речи позволяет авторам оценивать те или иные явления по линии «хорошо — плохо», как показано в примерах (4c) и (4d). Кроме того, нередко сведения оцениваются с учетом их прикладной значимости, как в (4e).

(4a) *Поэтому знания о виде, его признаках, связях с другими видами имеют **большое** значение для защиты и сохранения...* [7: 9];

(4b) *Чтение — **важный** вид речевой деятельности* [34: 38];

(4c) *Любовь — **прекрасное** чувство, в нём проявляются уважение и забота, то есть добрая нравственность* [25: 57];

(4d) *Развал государства породил **уродливое** явление — тушинские перелёты* [21: 78];

(4e) *Этот **очень полезный** способ нахождения проекции перемещения тела с помощью графика зависимости проекции его скорости от времени...* [41: Ч. 1, 38].

Отметим, что выражение авторской оценки также часто сопровождается выражением эмоций, что будет более подробно рассмотрено ниже (с. 87–93).

При создании учебных текстов авторы активно используют эгоцентрик *же*, в значение которого, как утверждает Е. В. Падучева, всегда «входит говорящий» [Падучева 2019: 352]. Следующие примеры иллюстрируют наиболее распространенные значения данного слова в учебных текстах (классификация по Е. В. Падучевой): *же* противительное (5a), *же* обоснования (5b) и *же* присоединительное (5c) (см. [Там же: 333–351]):

(5a) *Однако между ними имеется существенное различие: заметка лишь сообщает о событии как о совершившемся факте, репортаж **же** изображает событие как процесс* [31: 88];

(5b) *Государство таких прав не создаёт. Не может **же** оно издать закон...* [26: 66];

(5c) *Объектом правоотношения, то есть тем, из-за чего возник конфликт, будет квартира. Содержанием **же** правоотношения будет юридическое право* [26: 74];

В учебных текстах модусное *Вы*, в отличие от модусного *Я*, стремится к эксплицитности. Поэтому выражение позиции читателей всегда сопряжено с эксплицитной референцией к читателю. Так, если из следующего высказывания исключить средство референции к читателю, местоимение *вам*, то поменяется и вид авторизации на «общее мнение» (см. примеры (2a) – (2b), с. 53):

(6) *Как вам известно, вокруг заряженных тел существует электрическое поле, которое обладает энергией* [37: 151] (ср.: *Как известно, вокруг заряженных тел...*).

Пример позволяет выделить главную особенность выражения позиции читателя в учебном тексте. Эта позиция, как правило, связана с представлением такого состояния читателя, которое в целом характеризует его и не имеет отношения к интерпретации сообщаемых сведений (что, вероятно, объясняется информационным неравенством участников коммуникации). В подавляющем большинстве случаев речь идет о ментальных состояниях читателя, а именно о состоянии знания. Поэтому чаще всего в учебных текстах встречаются модусные рамки с фактивными глаголами и предикативами, буквально обозначающими это состояние (*Как вы знаете...; Вам известно...; Вы помните...*).

Реже в текстах используются модусные рамки с глаголами, обозначающими перцептивно-интеллектуальную деятельность читателя:

(7a) *Мы часто говорим, что одни тела движутся быстрее, а другие медленнее* [37: 151];

(7b) *Мы часто слышим слово маркетинг* [22: 115].

В данных примерах состояние знания читателя представлено опосредованно. Во-первых, само значение речевых и перцептивных глаголов теснейшим образом связано с ментальным значением. Поэтому, например, авторы «Коммуникативной грамматики» выделяют ментальное значение глаголов восприятия [Золотова и др. 2004: 281]. Во-вторых, состояние знания характеризуется постоянством, что в примерах (7a) и (7b) отражено с помощью постоянно-непрерывного и неограниченно-кратного значения глаголов, которое усиливается адвербиальным модификатором *часто*.

Отметим способы имплицитного обозначения состояния знания читателя. Для этого используются модусные рамки, которые включают ментальные, речевые

или перцептивные глаголы в форме прошедшего времени. В одном случае используются глаголы совершенного вида, грамматическое значение которых делает акцент на факте наступления нового состояния (см. [Бондарко 2017: 84–86]):

(8a) *В курсе физики 7-го класса вы **познакомились** с понятием механической энергии* [40: Ч. 1, 6];

(8b) *Вы уже **изучили** налоговую систему Российской Федерации* [22: 154].

В другом случае используются глаголы несовершенного вида с общефактическим «экспериментальным» значением, указывающим «на событие в прошлом, которое как-то характеризует состояние Субъекта в момент наблюдения» [Сичинава 2013] (см. также [Бондарко 2017: 106]):

(8c) *О некоторых видах деятельности вы много **слышали** от взрослых* [23: 52];

(8e) *Мы уже **говорили**, что главным ресурсом является «человеческий капитал»* [22: 37].

В (8a) – (8e) лексическое и темпоральное значение глаголов эксплицитно представляет прошлый опыт модусного субъекта-читателя, а аспектуальные значения передают его нынешнее ментальное состояние знания.

В учебниках обществознания [24] и [25] представлены случаи обозначения ментальных состояний читателя во время чтения текста:

(9) *Можно привести много подобных ситуаций. Однако ты, конечно, **понял**, что речь идёт о долге. Даже примерно **представил** себе, что это такое* [25: 65].

В этом фрагменте принцип употребления модусных рамок с ментальными глаголами *понять* и *представить* идентичен случаям типа (8a) и (8b). Однако в (9) используются дополнительные маркеры коммуникативного контекста (подчеркнуты): в первом высказывании автор эксплицитно характеризует дискурсивную деятельность (использование иллюстрирующих примеров), во втором — называет предмет речи, а в третьем — использует анафорическое местоимение *это*, отсылающее к предмету речи. Такие маркеры позволяют однозначно соотнести ментальные действия читателя с моментом чтения.

В ряде случаев авторы учебников выражают позицию читателя, используются темпорально-аспектуальные значения акциональных глаголов. Для объяснения этого положения рассмотрим следующий фрагмент:

(10) *Почти каждый день вы заходите в магазин, раз в пару месяцев в парикмахерскую или химчистку, иногда в салон сотовой связи. Вы приходите туда, чтобы купить товар или получить услугу. И за это платите деньги. Но когда вы играете во дворе в футбол или прогуливаетесь по парку, наслаждаясь свежим воздухом и солнцем, вы также пользуетесь благами, но за них не платите* [22: 14].

Автор использует глаголы несовершенного вида с хабитуальным значением: они выражают «обобщение, извлеченное из множества единичных ситуаций» [Татевосов 2016: 79]. Повторяемость обозначаемых действий подчеркивается адвербиальными модификаторами (*почти каждый день, раз в пару месяцев, иногда*). Автор не наблюдает ни одной из этих ситуаций, но знает, что все они начались до момента речи и будут продолжаться после. Поэтому хабитуальные глаголы характеризуют участника ситуации [Там же: 78], что и позволяет рассматривать действия как элемент характеристики и, шире, опыта субъекта, который совершал и будет совершать действия снова и снова (например: *...эти слова вы употребляете редко; Мы привычно используем слова «права» и «обязанности»...*). По сути, данные глаголы, хотя и описывают действия читателя, но в конечном счете представляют его состояние знания.

Перейдем к анализу средств выражения взаимодействия автора и читателей. Такие средства выражают речевой контакт и в наибольшей степени ориентированы на диалогический режим «акция — реакция». Важно учитывать, что они обслуживают прагматическую сферу коммуникации, и поэтому далее они будут рассмотрены с учетом прагматических факторов.

Большую группу средств образуют дискурсивы, основная задача которых — организация взаимодействия между коммуникантами [Hyland 2017].

Дискурсивные слова *кажется* (в значении ‘человек X думает, что P, при чем либо сам X, либо говорящий не вполне уверен в истинности P...’ [НОСС 2003: 456]) и *пожалуй* (в значении ‘говорящий после размышлений в процессе осуществления речевого акта решил, что P’ [Падучева 2019: 302]) выражают значение эпистемической возможности:

(11a) *На первый взгляд кажется, что в этом определении соединено несоединимое: безумие и мудрость* [20: 7];

(11b) *Пожалуй, легче всего понять, что такое коннотация, из народной песни* [30: 58].

Авторы учебников часто используют вводное слово *оказывается*:

(12) *Оказывается, свобода, как и права человека, имеет границы, она не может быть беспредельной* [24: 28];

Дискурсив тесно связан с эпистемической модальностью, поскольку выражает высокую степень достоверности знаний. Однако В. С. Храковский отметил, что слово *оказывается* относится к области косвенной эвиденциальной модальности и имеет значение «пересказывательности»: «...говорящий характеризует пересказываемую информацию как новую и неожиданную» [Храковский 2007: 625].

Авторы учебников могут использовать уступительную частицу *по крайней мере* и ее контекстуальный синоним *во всяком случае* (см. многоаспектное толкование их эгоцентрического значения в [Апресян 2016: 176]); например:

(13a) *По крайней мере все эти бэкапить, юзать, апгрейд, мать, клавиша, комп, линк, сетература, чат и прочая существуют и вне «Паутины»...* [32: 8];

(13b) *В XV в. был написан знаменитый Домострой. Очевидно, составил или, во всяком случае, отредактировал его Сильвестр* [18: Ч. 1, 105].

Часто употребляются союзы *а* и *но* со значением несоответствия, которые выражают оценку «ненормальности», «неожиданности» того или иного события прежде всего с учетом ожиданий читателя (см. [Урысон 2006; Падучева 2019: 321–332]). Приведем примеры:

(14a) *Государственная или военная деятельность тяготила царевича, а отец хотел видеть в нём продолжателя своих дел* [15: 52];

(14b) *Конституция РФ — документ не очень объёмный, но достаточно сложный* [26: 98].

Реже в учебниках используются дискурсивы, «связанные с идеей "реальности"» (см. [Путеводитель по дискурсивным словам... 1993: 76]). Они выражают «оценку истинности или реальности с точки зрения говорящего» [Там же], а значит, могут трактоваться как эгоцентрики. Наиболее употребительны дискурсивы *действительно* и *на самом деле*; например:

(15a) *Когда тело находится в покое на наклонной плоскости, оно удерживается на ней силой трения. Действительно, если бы не было трения, то тело под действием силы тяжести соскользнуло бы вниз по наклонной плоскости* [36: 93].

(15b) *При знакомстве с закономерностями наследования различных признаков на примере гороха создаётся впечатление, что каждый ген в геноипе действует сам по себе. **На самом деле** любой организм представляет собой сложную скоординированную систему...* [1: 68].

В некоторых учебниках в качестве дискурсива выступает форма сослагательного наклонения в «прагматическом употреблении», которая «используется в письменной речи, когда письменный текст имитирует диалогический режим» [Добрушина 2016: 68]. Приведем примеры:

(16a) *В таких условиях химические реакции **должны были бы** длиться очень долго, а многие из них вообще **не должны были бы** происходить. Однако в организме все реакции обмена веществ протекают быстро, и многие из них длятся миллионные доли секунды* [8: 136];

(16b) *Вспоминая историю развития хозяйственной деятельности человека, **следовало бы сказать** об открытии огня...* [24: 122].

В (16a) сослагательное наклонение выражает значение предположительности и сопряжено с сообщением не просто недостоверных сведений, а сведений неверных. В таких случаях высказывания отражают мыслительную деятельность коммуникантов и выступают элементом рассуждения. В (16b) сослагательное наклонение передает значение оптативной (желательной) модальности (см. [Падучева 2019: 94]). Оно позволяет автору выразить свою позицию и выполняет текстообразующую функцию (введение в текст новой подтемы).

Еще один распространенный дискурсив — эгоцентрик *вот*. Выделим его функции в учебных текстах на следующих примерах:

(17a) *Для проверки гипотезы надо поставить несколько опытов, причём **желательно** таких, которые могли бы опровергнуть эту гипотезу. **Вот** идея одного из таких опытов* [39: Ч. 1, 20];

(17b) *...нарушение законов природы неизбежно ведёт к гибели цивилизации. **Вот** почему экологические знания необходимы каждому члену общества* [1: 177];

(17c) *Сила давления, как и любая сила, является векторной величиной, то есть характеризуется числовым значением и направлением. **А вот** давление характеризуется только числовым значением: давление не имеет направления* [39: Ч. 2, 5].

Во фрагментах (17a) и (17b) используется *вот* в значении ‘говорящий побуждает слушающего подумать об X’ (см. [Кобозева 2007: 254]). Вслед за И. М. Кобозевой, употребление *вот* в этом значении можно трактовать как «маркер открытия новой темы, или нового поворота в развитии темы» [Там же]. В (17c)

представлено распространенное инициальное сочетание *а вот* со значением ‘говорящий обращает внимание слушающего на Y, который, хотя и относится к тому же типу, что некий упомянутый ранее или подразумеваемый X, но по некоторому общему с X параметру имеет другое значение’ (см. [Там же: 251]).

В некоторых учебниках используется дискурсив-частица *ведь*, которая используется как маркер авторского аргумента (см. [Падучева 2019: 340]) и «формирует некий дискурсивный ... блок, обозначающий единство знаний, мнений, представления говорящего и слушающего» [Акопян 2006: 18]; например:

(18a) *Всплывая, пузырьки попадают в менее нагретые слои воды — **ведь** она нагревается от горячего дна кастрюли* [40: Ч. 1, 43];

(18b) *Как это происходит, было неясно. **Ведь** наука тех времен не имела микроскопа, не знала многих процессов и закономерностей развития организмов...* [9: 97].

Еще одним способом организации взаимодействия в учебном тексте является создание контрастной темы / ремы или эмфатической темы / ремы, которые выражают значимость и ненормальность каких-либо сведений (см. [Янко 2001: 46–67]). В учебных текстах основными языковыми средствами выражения этих значений выступают частицы: чаще всего это частицы *только*, *лишь*, *даже*, *исключительно* и местоимение *сам* (о *сам* см. [Там же: 286–287]). Рассмотрим следующие примеры:

(19a) ***Только** на этом материке <в отличие от остальных материков> основную часть населения составляют коренные народы — негроиды* [12: 137];

(19b) *Хозяйка могла выйти к гостям **только** по зову мужа <не по чужому зову>* [21: 200];

(19c) *Одних пленных было взято около 2000 человек! **Сам** Массена едва избежал плена, оставив в руках русского гренадера золотой генеральский эполет* [20: 165];

(19d) *Большинство членов Негласного комитета после 1807 г. вышли в отставку и **даже** выехали из России* [18: Ч. 1, 25].

В (19a) и (19b) представлены контрастные тема и рема, в которых определенный референт (материк, зов мужа) выделяется на фоне «множества сущностей» (см. [Янко 2001: 47]). В двух остальных примерах используются эмфатические тема и рема, которые предполагают, что некая «норма» нарушается

маловероятными событиями (попытка пленения генерала Массена, эмиграция членов Негласного комитета; см. [Там же: 65–66]).

Кроме того, следует отметить, что контрастные тема и рема нередко создаются авторами с помощью формы суперлатива, выделяющей и соотносящей определяемый референт с множеством однотипных референтов (см. [Князев 2007: 226–229]). В следующих примерах форма суперлатива выражает значение контраста как в тематической (20a), так и в рематической (20b) части:

(20a) *Наиболее интенсивно* дыхание растений происходит в теплую погоду [2: 87];

(20b) Преступление является *самым опасным* видом правонарушения [26: 193].

Другой способ организации взаимодействия между автором и читателем — использование средств выражения директивности. Опираясь на классификацию директивов, предложенную К. Хайлендом, в проанализированных нами учебниках можно выделить два основных типа директивных высказываний: регулирующие процесс осмысленного восприятия текста и регулирующие действия адресата в повседневной деятельности (см. [Hyland 2014: 15–17]).

Первый тип директивов рассмотрен в работе М. П. Котюровой и ее коллег, которые обратили внимание на языковые средства «логического выделения мысли» и выражения связи с вышесказанным или с последующим [Котюрова и др. 2016]. В учебниках чаще всего для этого используются глагольные формы императива совместного действия (например: *Рассмотрим...*; *Обратим внимание на...*; *Давайте обратимся к...*; *Вернемся к...*) и инфинитив в побудительном значении (часто в сочетании с предикативом; например: *Необходимо обсудить...*; *Важно отметить...*; *Следует обратить внимание...*). Очевидно, что данные конструкции, как правило, являются метаструктурными компонентами учебного текста (см. [Ярыгина 2015]).

Глагольные формы собственно императива встречаются реже и, как правило, используются для управления мыслительной деятельностью читателя (пример (21a) или его зрительным вниманием (пример (21b)):

(21a) *Вспомните*, например, о роли преподобного Сергия Радонежского в борьбе Руси с ордынским владычеством [25: 98];

(21b) *Рассмотрите* карту, на которой показаны самые крупные месторождения... [10: 38].

В учебниках физики встречается особый контекст употребления императивных форм — описание умозрительного эксперимента; приведем характерный пример:

(22a) *Чтобы проверить нашу гипотезу, поставим опыт: возьмём* два других тела — тяжёлое и лёгкое — *и посмотрим*, как они будут падать [39: Ч. 1, 20].

При описании умозрительного эксперимента авторы используют глагольные формы императива совместного действия для регулирования воображаемых действий читателя. Иногда эта форма используется для регулирования деятельности читателя во время чтения, как в следующем примере (ср. с (21a)):

(22b) *Вспомним*, что ни один ребёнок, выросший среди животных, не имел знаний, трудовых навыков... [25: 20].

Второй тип директивов характерен для учебников русского языка, обществознания и физики. Их основная функция — представление процедурных знаний, инструментальных сведений. В подавляющем большинстве случаев авторы используют высказывания, которые включают инфинитивы и управляющие ими эгоцентрики с семантикой желательности (примеры (23a) и (23b) или долженствования (примеры (23c) и (23d)):

(23a) *Для нахождения давления в данной точке жидкости следует учитывать* также внешнее давление на жидкость... [40: Ч. 2, 18];

(23b) *В процессе опровержения очень важно соблюдать* этическую сторону... [32: 250];

(23c) *Ни в коем случае нельзя сопротивляться* (грубить, угрожать и т. д.) сотруднику полиции [24: 63];

(23d) ...числовое значение любой физической величины *надо приводить* с указанием выбранной единицы этой величины [39: Ч. 1, 27].

Перейдем к анализу средств выражения вопросительности. Вопросительные высказывания являются одним из самых употребительных средств выражения диалогичности в объяснительно-информационных текстах (см. [Стельмашук 1993: 11–27]). Эмоционально воздействующая функция вопросов отмечается даже дидактами [Гельфман, Холодная 2019: 45; Генденштейн 2005].

Обратимся к прагматической классификации вопросов, предложенную Д. Уилсон и Д. Спербером [Wilson, Sperber 2012: 221–229].

Во всех учебниках чаще всего встречаются «объяснительные вопросы» (expository questions) — вопросы, обращенные к последующему содержанию текста, ответы на которые, по мнению автора текста, хочет получить читатель [Ibid.: 222–223]. Приведем примеры:

(24a) *Как мы знаем, главной целью коммерческого предпринимательства является получение прибыли. Что это такое? Откуда она появляется? Как понять, была ли деятельность прибыльной или нет?* [22: 106];

(24b) *Вы уже знаете, что для производства товаров и услуг нужны разные ресурсы, которые привлекает, соединяет и использует предприниматель. Что нужно, чтобы ресурсы использовались лучшим образом для создания высококачественных товаров и услуг? Какие условия должны быть созданы для этого?* [22: 37].

Эмоциогенный потенциал таких вопросов отмечают сами Д. Уилсон и Д. Спербер: по их мнению, авторы используют объяснительные вопросы, «чтобы вызвать интерес аудитории к ответу»¹⁰ [Wilson, Sperber 2012: 222]. При этом они утверждают, что объяснительные вопросы следует рассматривать как способ предложения новой информации читателю [Ibid.: 223]. Это объясняет текстообразующую функцию этих вопросов, что отмечалось еще в работах А. Стельмашук (сама исследовательница не использовала классификации вопросов Д. Спербура и Д. Уилсон) [Стельмашук 1993: 189]. Так, фрагменты (24a) и (24b) являются зачином учебных текстов, дальнейшее развертывание которых представляет собой ответы на поставленные вопросы.

Следует подчеркнуть, что объяснительные вопросы используются авторами отечественных учебников чаще, чем любые другие типы вопросов. Дело в том, что этот тип вопросов отличается контекстной независимостью, и поэтому авторы могут относительно «свободно» вводить их в текст. Так, появление вопросов в (24a) и (24b) содержательно не обусловлено: авторы могли бы продолжить сообщать сведения и без них. Нередко, чтобы обосновать их необходимость,

¹⁰ “...to arouse the audience’s interest in an answer”.

авторы учебников используют усилительную частицу *же* следствия в вопросительном контексте:

(24с) *В оптической системе глаза в результате его эволюции выработалось замечательное свойство, обеспечивающее получение изображения на сетчатке при разных положениях предмета. Что же это за свойство?* [37: 214].

Частица *же* дает «представление о ситуации, с которой связан вопрос», и «выражает необходимость получения дополнительной информации об этой ситуации» [Шимчук, Щур 1999: 66]. Она позволяет размещать объяснительные вопросы практически в любом фрагменте учебного текста. Объяснительные вопросы также участвуют в сегментации текста: как и в научно-популярных текстах (см. [Стельмашук 1993: 278]), часто они являются сигналом начала нового тематического раздела, что позволяет облегчить понимание текста читателем.

В учебных текстах представлены также «вопросы-загадки», которые обращены к читателю и стимулируют его сделать какое-либо предположение на основе имеющихся знаний («guess questions»; см. [Wilson, Sperber 2012: 222]). Автор текста знает ответ на данный вопрос, а читатель может только предполагать и излагать свою точку зрения; например:

(25а) *Мы говорим: грязные руки, грязный двор, грязный город. А можно ли сказать: грязный воздух, грязная вода, грязный лес, грязная земля?* [24: 128];

(25b) *Человек толкает тележку с силой $F = 40$ Н. При этом тележка движется со скоростью $v = 0,5$ м/с. Можно ли по этому описанию ситуации найти развиваемую человеком мощность?* [39: Ч. 2, 56].

«Вопросы-загадки» могут использоваться авторами в названии параграфов или смысловых блоков отдельных учебных текстов (например: *Почему капли круглые?*; *Почему скрипку назвали скрипкой?*; *Где искать полезные ископаемые?*).

Редко авторы учебников могут использовать проверочные вопросы, направленные на проверку знаний читателя («exam questions»; см. [Wilson, Sperber 2012: 222]). Автор знает ответ на проверочный вопрос, а читатель должен его знать. Такие вопросы могут быть представлены в виде вставных конструкций:

(26) *Подъем воды в северных и южных притоках Амазонки бывает в разное время года (Почему?)* [12: 173].

В новейших изданиях учебников проверочные вопросы все чаще размещаются перед параграфом или между смысловыми блоками текста и поэтому их функция уже не связана с оказанием эмоционального воздействия.

В учебных текстах также представлены риторические вопросы (например, *Разве природа — это механизм?; Каково же будет нам жить в этом мире?*). Как показывает наш анализ, в учебниках они встречаются очень редко, а в учебниках русского языка и биологии их вовсе нет.

Наконец, обратимся к анализу средств выражения диалогического режима коммуникации, который отражается в учебном тексте с помощью специальных маркеров, характерных для устного непосредственного общения.

В качестве таких маркеров следует рассматривать инклюзивное местоимение *мы* и соотнесительную форму глаголов. Эти средства имеют определенную специфику употребления, свидетельствующую о включении автора в модусную сферу текста. В первую очередь речь идет об употреблении глагольной формы императива совместного действия для регулирования процесса осмысленного восприятия текста, в котором автор также принимает участие. Кроме того, специфичны случаи употребления инклюзивного *мы* при описании характеристик читателя: одновременно эти же характеристики всегда можно соотнести и с автором. Так, не представляется возможным изменение модусного *Вы*-плана фрагмента (10) на *Мы*-план: *Но когда мы играем во дворе в футбол...* (см. с. 57).

Маркерами непосредственного взаимодействия являются языковые средства, обозначающие момент и условия общения. Буквальные обозначения, как во фрагменте (9) (*речь идет о долге*; см. с. 56), встречаются редко, поскольку авторы предпочитают использовать директивные конструкции, регулирующие процесс восприятия текста (особенно с дискурсивными глаголами в форме императива совместного действия типа *обсудим, поговорим, рассмотрим*). Впрочем, в некоторых директивных высказываниях употребляются наречия, выражающие последовательность речевых действий. Приведем примеры:

(27a) *Рассмотрим сначала, как передают звук* [40: Ч. 2, 52];

(27b) *Рассмотрим теперь проводящие пути спинного мозга* [3: 189].

Другими маркерами непосредственного общения являются дискурсивные глаголы совершенного вида в форме прошедшего времени с перфектным значением (например, *Мы встретились с новой формулой...*; *Мы обсудили главные законы...*). Лексическое значение таких глаголов называет недавние дискурсивные действия участников коммуникации, а грамматическое значение (аспектуальное) указывает на их результат в непосредственный момент общения.

Отметим языковые средства, характерные для разговорной речи и диалога. Так, во многих учебниках авторы используют неполные предложения (см. [Ильенко 2003: 55]; см.: (9), (10), с. 56–57); например:

(28a) *Пётр I в 1722 г. издал Устав о наследии престола, в соответствии с которым монарх сам определял наследника. Но завещания так и не составил* [15: 56];

(28b) *О джинсах и кроссовках забудь — у всех единая тёмная униформа. Всюду — строем. За нарушения — штрафной изолятор...* [24: 54].

Неполные предложения используются также в вопросно-ответных построениях, моделирующих диалог с читателем (см. [Стельмашук 1993: 71]):

(29a) *Что изменилось по сравнению с мезозоем? Все* [11: Ч. 1, 23];

(29b) *Можно ли считать это хозяйственной деятельностью? Можно* [11: Ч. 1, 68].

Кроме того, в учебных текстах авторы используют союзы в начале предложения, что, как отметил еще М. Н. Петерсон, характерно для диалога [Петерсон 1952/2014]; например (см. также (17с), с. 59):

(30a) *А если кость подержать некоторое время в 5%-ной соляной кислоте, она станет мягкой и гибкой.* [3: 37];

(30b) *...осадков выпадает гораздо больше — 1000–1500 мм в год. Потому что природа восточного побережья совершенно не похожа на природу Центральной Австралии* [11: Ч. 1, 228].

Другой синтаксический маркер — ненейтральные коммуникативные структуры (см. о нейтральной структуре в [van Valin 2005: 68–88]). Для их идентификации обратимся к следующим примерам:

(31a) *Густой туман покрывает эти равнины* [12: 55];

(31b) *Умерла регентша в заточении...* [17: Ч. 1, 88];

(31c) *Основная функция углеводов — энергетическая. <...> Очень важной является также структурная, или строительная, функция углеводов* [1: 23].

В высказывании (31a) представлена «экспрессивная препозиция собственно ремы» (см. [Падучева 2015]), то есть рема вынесена в препозицию. В примере (31b) актуальное членение не соответствует синтаксическому (глагольный предикат является темой высказывания) и представлена так называемая «неканоническая тема» (см. [Там же]). Во фрагменте (31c) во втором высказывании используется темарематическая инверсия с эффектом идентификации: характерным маркером этой структуры является помещение именной группы, которая является исходной темой (*структурная, или строительная функция*), в рематическую позицию (см. [Там же]).

Следует также отметить использование частиц, характерных для разговорной речи (например, *...вниз-то его не пускают; Ну а африканские болельщики, наверное, самые азартные в мире*).

Таким образом, для организации взаимодействия с читателем авторы используют директивные высказывания, вопросительные высказывания, а также маркеры непосредственного взаимодействия (референция ко всем участникам коммуникации, темпоральные маркеры коммуникации, элементы разговорной речи и диалога).

2.1.2 Конкретизация содержания текста

Конкретизацию (или спецификацию) принято рассматривать как универсальный способ развертывания текста, при котором тема раскрывается в частных по отношению к ней положениях. У. Шимановский предложил трактовку, согласно которой конкретизация связана с вербальной контекстуализацией, обеспечивающей ее информационную основу — то, что конкретизируется [Schimanofsky 2013: 66]. Рассмотрим фрагмент, построенный по принципу «тезис + иллюстративный пример» (см. также [Ibid.: 65]):

(32) *У крупных и подвижных животных места обитания большие и просторные. Например, киты и дельфины живут в морях и океанах. Шустрые подвижные синицы обитают в смешанных лесах, дубравах и хвойных рощах* [3: 12].

В первом предложении задается информационный контекст для следующих предложений, которые раскрывают заданную тему. Такая вербальная контекстуализация позволяет выделить в обозначенном предмете речи (места обитания животных) какой-либо элемент (киты и дельфины, синицы) и в дальнейшем конкретизировать его.

Говоря об эмоциональном воздействии, конкретизацию рассматривают как способ представления предмета речи, который «захватывает не только содержание (факты, явления, детали), но и форму — язык» [Одинцов 1982: 25]. Так, В. В. Одинцов писал: «...конкретизация позволяет представить предмет, явление выпукло, рельефно и создать иллюзию реального "видения"» [Там же]. В одной из своих монографий Т. А. ван Дейк использовал этот термин похожим образом («Concretization of more abstract concepts in terms of more embodied (sensorial, emotional) experiences...») [van Dijk 2014: 305]. А. Пайвио и М. Садоски, исследовавшие влияние конкретного значения языковых единиц на интерес, связывают конкретизацию исключительно с усилением наглядности содержания текста, поскольку конкретные значения актуализируют у читателя наглядные представления [Sadoski, Paivio 2013: 91–96]. Однако, как показывают другие исследования интереса, причиной появления данной эмоции может быть и вовлечение читателя в «мир» текста, чему способствует детальное описание различных событий и их составляющих (см. [Hidi, Baird 1988; Mikk 2000: 251–266; Wade 2001; Choi 2006: 24; Mikk, Kukemelk 2010]). Нередко конкретизация связывается с другими предикторами интереса — с яркостью содержания (vividness), с непредсказуемостью сюжета (surprisingness), а также с экспликацией абсолютно интересных тем — тем смерти, насилия, война, любви.

Таким образом, конкретизация имеет отношение, во-первых, к выражению области референции, предметом которой являются конкретные, детализированные явления (предмет речи), и, во-вторых, к использованию средств, передающих или актуализирующих конкретные денотативные значения (средства выражения).

Обсудим конкретизацию применительно к референтной области текста, используя следующие примеры:

(33a) *Преступление отличается от других правонарушений своей общественной опасностью. Например, сосед по парте взял без разрешения из вашей сумки ручку или яблоко. Такое деяние не является преступным. Причиненный им вред незначителен. А вот кража мобильного телефона или планшета, причинение вреда здоровью, убийство, насильственные действия сексуального характера признаются преступлениями...*[23: 164];

(33b) *Важнейшими свойствами костей человека являются: твёрдость, прочность и эластичность, которые обусловлены особенностями их состава и строения. Твёрдость костей приближается к стали! Не случайно наши предки использовали костный материал, полученный от животных, для изготовления простейших орудий труда, наконечников стрел и гарпунов. Прочность позволяет костям выдерживать огромные нагрузки* [8: 34].

Фрагмент (33a) построен по модели «тезис + иллюстративный пример». Первое высказывание задает информационный контекст и определяет область референции — общественная опасность преступления. Автор конкретизирует эту область, связав ее с «преступным» событием, участником которого является читатель. Для ее описания он называет участника ситуации (*сосед по парте*), его действие и характеристику этого действия (*взял без разрешения*), объекты действия (*ручка, яблоко*), а также исходную точку перемещения, выраженную формой «из + родительный падеж» (см. [Beytenbrat 2015: 125]), с модификатором принадлежности *ваш*.

Организация фрагмента (33b) коррелирует с (33a), однако в данном случае автор раскрывает один из аспектов предмета речи, скорее, через структуру «причина и следствие», о чем свидетельствует употребление сочетания *не случайно* в значении ‘не без причины’. В (33b) описывается не конкретно референтная ситуация, а исторический факт с обобщенными участниками и повторяющимися действиями. В то же время в представленном контексте такая конкретизация значительно сужает область референции, поскольку выходит за рамки «биологического» контекста и раскрывает положение (твердость костей) с необычной, «небиологической» точки зрения. Для этого автор называет участников ситуации (*наши предки*), их действие (*использовали*), объект действия (*костный материал*) с модификатором-обособлением и цель, выраженную формой «для + родительный падеж» с объектом-распространителем (см. [Ibid: 120–122]).

Фрагменты (33a) и (33b) позволяют рассмотреть два аспекта конкретизации — коммуникативный и семантический.

С одной стороны, конкретизация теснейшим образом связана с коммуникативной структурой текста, поскольку она развивает заданную тему и углубляет информационную перспективу текста [Daneš 1974; Píralova 2008]. Так, фрагменты (33a) и (33b) раскрывают, во-первых, главную тему текста и, во-вторых, тему сверхфразового единства («Global Theme» и «Paragraph Theme» в [Píralova 2008]). Во фрагменте (33a) используется производная тематическая прогрессия: первое предложение задает тему второго и последнего предложений, а второе предложение — тему третьего и четвертого. В (33b) используется прогрессия с раскрытием расщепленной ремы: конкретизация уточняет один из аспектов ремы первого высказывания (твердость костей), а затем автор переходит к описанию другого аспекта ремы (прочность костей). Важными компонентами коммуникативной структуры «конкретных» предложений выступают инициальные слова, которые являются «контекстуальными связками» в составе темы (см. [Svoboda 1983: 51], а также [Foley 2007: 416]): в (33a) и (33b) этими словами являются *например* и *не случайно*, выражающие связь с предыдущими предложениями. Опциональные модификаторы (*без разрешения, вашей, полученный от животных, простейших*) углубляют информационную перспективу фрагмента, характеризуя референты (см. [Halliday 2014: 114–119]).

С другой стороны, конкретизация теснейшим образом связана с семантической структурой текста и в этом смысле имеет три онтологических семантических параметра, которые выделил философ Д. Дэвидсон: 1) перцептивность; 2) локализованность в пространстве и времени; 3) способ реализации действий [Davidson 1969] (см. также обзорную прагматическую работу [Maienborn 2019]). Раскроем это положение, используя фрагмент (33a).

С опорой на референтно ориентированные модели [Dik 1997a; van Valin 2005; Hengeveld, Mackenzie 2007; Мустайоки 2010; Givón 2018] прежде всего следует выделить семантическое ядро предложения — положение дел (State-of-Affairs), которое раскрывает абстрактный тезис. Вслед за М. А. К. Хэллидеем,

противопоставим положение дел, выражающее процессы в мире абстрактных отношений, и положение дел, выражающее процессы в мире физических вещей [Halliday 2014: 216]. Во фрагменте (33a) это противопоставление есть между первым и вторым предложением. Свидетельствуют об этом результаты семантических тестов, разработанных лингвистами на основе идей Д. Дэвидсона. В примерах (34a) и (34b) используется тест для определения степени перцептивности, а в примерах (34c) и (34d) — тест для определения степени локализованности в пространстве и времени.

(34a) ??*<Я наблюдаю, как> Преступление отличается от других правонарушений своей общественной опасностью.*

(34b) *Например, <я наблюдаю, как> сосед по парте взял без разрешения из вашей сумки ручку или яблоко.*

(34c) ??*<После уроков> Преступление отличается от других правонарушений своей общественной опасностью.*

(34d) *Например, <после уроков> сосед по парте взял без разрешения из вашей сумки ручку или яблоко.*

В (34a) и (34b) для теста используется перцептивная модусная рамка (см. [Maierborn 2019: 239]), которая показывает, что процессы, описанные в первом предложении фрагмента (33a), не могут быть охарактеризованы с точки зрения сенсорного восприятия. В (34c) и (34d) для теста используется темпоральный детерминант (см. [Ibid.]). Он, в свою очередь, показывает, что процессы, названные в (34c), не могут быть охарактеризованы с учетом их локализованности во времени (даже если использовать более абстрактный детерминант — *после XX века, в настоящее время*). Следовательно, положение дел, выраженное во втором предложении фрагмента (33a), является более конкретным и описывает процессы в мире физических вещей.

«Конкретное» положение дел представляется предикатом (*взял*) с необходимыми актантами — субъектом (*сосед по парте*) и объектом (*ручка или яблоко*). Далее положение дел детализируется опциональными модификаторами, характеризующими условия протекания действия (*manner*) — *без разрешения* и *из*

вашей сумки. Эти модификаторы связаны с еще одним онтологическим параметром, выделенным Д. Дэвидсоном, — способом реализации действий.

По такому же принципу строится «конкретное» предложение из фрагмента (33b), однако в нем представлены еще две предикативные конструкции. Во-первых, в качестве атрибутивного модификатора используется причастный оборот, в котором причастие обуславливает появление актанта-источника, выраженного формой «от + родительный падеж» (см. [Beuytenbrat 2015: 126]). Во-вторых, актант-объект выражен отглагольным существительным *изготовление* со свернутой предикацией, которое «требует» своего актанта-объекта, выраженного формой «родительный падеж без предлога» (см. [Золотова 2011: 37]).

Коммуникативные и семантические особенности конкретизации обнаруживаются при анализе не только одного предложения. Сравним два фрагмента, в которых описываются последствия Стрелецкого бунта 1698 г. и Медного бунта 1662 г.:

(35a) *В 1698 г. четыре стрелецких полка двинулись к столице, но были разбиты. Зачинщиков бунта казнили.* [20: 16];

(35b) *Начались расправы над участниками выступления. Зачинщиков бунта повесили в центре Москвы. Многим его участникам по приговорам суда отсекли руки, ноги, языки. Другие были биты кнутом и отправлены в ссылку* [16: Ч. 2, 52].

Во фрагменте (35a) последствия бунта лишь констатируются. Первое и второе предложения представляют последовательность событий.

Во фрагменте (35b) первое предложение следует за предложением *Безоружная толпа была обращена в бегство правительственными войсками*, с которым образует связь «последовательность событий». Однако далее предложение становится началом отдельного сверхфразового единства: оно задает его информационный контекст и является «тематическим» («Paragraph Topic Sentence» в [Pipalova 2008: 61]) с характерной нерасчлененной коммуникативной структурой (см. [Падучева 2015]). Следующие три предложения являются частью описания одного события — расправы. В них используются однотипные коммуникативные структуры, формирующие прогрессию с раскрытием

расщепленной ремы, в которой тема каждого «конкретного» предложения соотносится с тематическим высказыванием. Кроме того, в этих трех предложениях выражены однотипные семантические модели «предикат + пациент», где предикат обозначает тип расправы, а пациент — жертв расправы. Данные предложения описывают положение дел, которое детализирует тематическое предложение. В свою очередь, положение дел представляют предикаты-действия с эксплицитным пациентом и имплицитным неопределенным субъектом. В третьем и четвертом предложениях предикаты определяют более сложное актантное наполнение: объекты (*руки, ноги, языки*), инструмент (*кнутом*) и локатив (*в ссылке*). Опциональные модификаторы предикатов, локатив *в центре Москвы* и каузатив *по приговору суда*, дополнительно характеризуют действия.

В учебных текстах в той или иной степени всегда конкретизируется главная тема текста, сформулированная в заголовке. Следующий фрагмент, например, открывает параграф «Предпринимательство»:

(36) *Представьте себе, что вы решили организовать свое дело. Например, вы увлекаетесь рок-музыкой, хорошо разбираетесь в компьютерах или умеете хорошо шить и хотите открыть свою мастерскую или ателье или создать музыкальную группу [22: 101].*

Информационный контекст для конкретизации обеспечивает заголовок текста (*Предпринимательство*). Фрагмент представляет собой описание, в котором предложения связаны отношениями включения: первое предложение определяет информационный контекст и тему второго. В первом предложении положение дел выражено модифицированным предикатом (*решили организовать*), субъектом (*вы*) и объектом (*свое дело*), которые раскрывают заданную тему на примере конкретной ситуации с участием читателя (дистрибутивная референция). При этом важную роль в конкретизации играет модусная рамка *представьте себе*, которая характеризует положение дел в том числе с точки зрения его перцептивного восприятия (в данном случае только в воображении). В следующем предложении положение дел выражается предикатами, обозначающих одновременно и характеристику (навыки и желания участников), и идентификацию (кто-то разбирается в компьютерах, а кто-то хорошо шьет). Эти предикаты

позволяют раскрыть содержание первого предложения в различных конкретных аспектах: что-либо хорошо получается, и это хочется превратить в товар или услугу.

Приведенные примеры (32) – (36) показывают, что важнейшим языковым способом сужения определенной области референции является номинация референтов — участников ситуаций, их действий и состояний, различных ситуативных параметров — с той или иной степенью конкретности.

Значение слов для конкретной номинации преимущественно ситуативно обусловлено, поскольку их семантическая функция лежит в прагматической сфере референции. В некоторых лингвистических и психолингвистических работах подчеркивается «предметно-чувственный» компонент лексического значения, который вызывает у адресата сенсорные, наглядные представления [Lyons 1977: 259; Sadoski, Paivio 2013; Lievers et al. 2021]. Т. Гивон, следуя идеям логиков, считает, что чем более абстрактен референт, тем менее к нему применимы пространственные и темпоральные характеристики [Givón 2018: 235]. В целом основные признаки конкретной номинации и, следовательно, принципы конкретизации — это наглядность, предметность, пространственность, темпоральность. При этом, как отметил еще Дж. Лайонз, характеристика слов по параметрам «абстрактный — конкретный» во многом имеет интуитивный характер и обусловлена контекстом [Lyons 1977: 259]. Это наблюдение подтверждают статистические исследования: в предложениях абстрактные и конкретные лексемы, как правило, встречаются в абстрактном или конкретном вербальном контексте, соответственно (см. [Contextual Characteristics... 2017]). В речи даже конкретное языковое значение необходимо актуализировать контекстом; например:

(37) *И на деревьях, и на земле много змей, ящериц и насекомых* [10: 114].

В данном предложении представлено название одного класса животных — насекомых. Вместо же названия класса пресмыкающихся (или рептилий) автор использует номинации подотрядов — *змеи* и *ящерица*. Однако это еще не гарантирует перехода от абстрактной терминологической системы к конкретной референции. Поэтому автор характеризует положение дел с учетом его локализованности в пространстве: он называет и места обитания животных,

дважды используя локатив, выраженный формой «на + предложный падеж» (см. [Beutenbrat 2015: 104]). Кроме того, для конкретизации автор использует количественный модификатор *много*, что означает уже не наличие подотряда, а множество его представителей, как и представителей класса «насекомые».

Прагматический фактор такого явления очевиден: едва ли возможно с помощью одного слова сузить область референции, которая определяется темой текста и темой сверхфразового единства, и выразить конкретную область референции.

Рассмотрим основные средства конкретной номинации, объединив их в три семантических класса — предикаты, партисипанты, локальные и темпоральные сирконстанты (о партисипантах и сирконстантах см. [Andrews 2007]).

Предикат как семантическое и информационное ядро предложения играет важную роль в определении характера и области референции. Например, во фрагменте (33а) именно предикат с модификатором *взял без разрешения* называет конкретный аспект поля референции «проступок» (см. с. 69).

Говоря о конкретизации, прежде всего следует обратиться к наиболее распространенному типу предикатов — глагольным предикатам, поскольку именно глагол выражает идею акциональности, а акциональность, в свою очередь, является основой семантики предиката [van Valin 2005: 31–49; Татевосов 2015: 14–23]. Кроме того, неглагольные предикаты выполняют преимущественно номинативную и атрибутивную функции [Dik 1997a: 196], и поэтому с точки зрения конкретизации к ним применимы характеристики именных групп (см. также [van Valin 2005: 21–30]).

Важным средством конкретной номинации являются глаголы, лексическое значение которых позволяет наиболее точно назвать действие или состояние. По мнению авторов «Коммуникативной грамматики», «семантико-грамматическая структура глагола включает в себе несколько ступеней абстракции», которые коррелируют со степенью наглядности (ср., например: *сосальщик пьет кровь* vs. *сосальщик пьет кровь*) [Золотова и др. 2004: 64–65]. Такую особенность

можно использовать, например, при замене экзистенциальных глаголов глаголами с более конкретным значением:

(38a) ...*вдоль рек **зеленеют*** <vs. находятся / расположены> *полосами вечнозеленые галерейные леса...* [12: 175];

(38b) *На севере океана часто **бушуют*** <vs. бывают> *штормы* [11: 214].

В этих примерах представлена семантическая модель «существование в определенном месте» (см. [Мустайоки 2010: 188]). Вместо экзистенциальных глаголов в качестве предикатов используют более конкретные глаголы, которые дополнительно характеризуют субъекта (см. [Князев 2007: 444]).

В следующих примерах глаголы используются для конкретного обозначения действий:

(39a) ...*патриотизм — высокое, сокровенное чувство любви и преданности Отечеству. И не надо много **разглагольствовать**, а тем более **кричать** о нём на каждом углу...* [25: 59] (ср.: *И не надо много говорить о нем...*);

(39b) *Иногда **дрофа затаивается** среди выгоревшей на солнце травы...* [7: 209] (ср.: *Иногда дрофа скрывается / прячется...*);

(39c) *В июле в один день на Красной площади были **замучены, посажены** на кол, **заживо сварены** больше 100 человек...* [14: 56] (ср.: ...*на Красной площади были казнены...*).

Во фрагментах (39a) и (39c) представлено еще одно важное средство уточнения предмета референции глагола — модификаторы, характеризующие действие (***много разглагольствовать; заживо сварены***) и имеющие отношение к онтологическому параметру события, выделенному Д. Дэвидсоном, — способу реализации действия. Чаще всего в учебниках в качестве модификаторов используются наречия (например: ***грубо ответить, резко вскочить, быстро крутиться, остро ощутить***) и деепричастные конструкции (например: ***отдыхать, затаившись под корнями или камнями; хотеть помочь, заработав дополнительные деньги; крепко бились, отчаявшись остаться в живых***).

При конкретизации учитываются аспектуально-темпоральные характеристики глаголов, связанные с выражением значений повторяемости и временной локализованности [Смирнов 2011]. Рассмотрим следующие примеры:

(40a) *Возьмем* два одинаковых листа бумаги и один из них *скомкаем*. *Отпустим* несмятый лист и комок: будут ли они падать одинаково? Нет, комок *падает* намного быстрее, хотя его вес равен весу несмятого листа [39: Ч. 1, 20];

(40b) *Возьмем* такой случай. *Любил* парнишка *пострелять* из рогатки. Сначала *целился* в банку, потом в птичку, а затем в человека — *пошутить* хотел. *Выстрелил* камешком — и *попал* случайно в глаз. Вот и все — предательский шаг *сделан*, беда *пришла*: человек *пострадал*, может быть, даже *стал инвалидом* на всю жизнь. Это уже нарушение закона, которое определяется как преступление против жизни и здоровья [24: 50].

В первом фрагменте дано описание умозрительного эксперимента. Глаголы в форме императива совместного действия позволяют не только диалогизировать текст, но и точно обозначить момент взаимодействия. Этому также способствует употребление глагола *падать* в видо-временной форме со значением конкретного настоящего текущего момента. Во фрагменте (40b) аспектуально-темпоральные характеристики выделенных глаголов позволяют автору сначала охарактеризовать персонажа, используя глаголы с хабитуальным значением (*любил пострелять, целился*), а затем — последовательность его единичных конкретных действий, используя глаголы совершенного вида с эпизодическим значением.

Следует обратить внимание и на то, что в семантике глаголов, как правило, можно выделить набор тех или иных допущений о свойствах и синтаксической реализации его актантов и модификаторов (см., например: [Dik 1997a: 78–82; Andrews 2007; Татевосов 2015: 179–186]). Так, используя для номинации методов экзекуции глаголы *отсечь* и *посадить*, их необходимо дополнить актантами: в первом случае — объектом действия, выраженным формой «винительный падеж без предлога» и обозначающим часть человеческого тела, а во втором случае — дистрибутивом, выраженным формой «на + винительный падеж» и обозначающим орудие казни (*кол*). Предикат, таким образом, «вынуждает» автора использовать больше средств конкретизации. Подтвердим это положение, используя дополнительный пример:

(41a) *Мордочка* [ехидны] *заканчивается* длинным носом, *похожим* на птичий клюв [11: Ч. 2, 235] (ср. *У ехидны длинный нос...*);

Глагольный предикат определяет появление субъекта (*мордочка*) и посессивного объекта, выраженного формой «творительный падеж без предлога» в роли приглагольного «имени посессивного объекта» [Золотова 2011: 245]. Благодаря этому, в отличие от конструкции типа *У ехидны длинный нос...*, в предложении (41a) описание формы лицевой части ехидны более наглядное (с учетом параметра перцептивности: *<Я вижу, как> мордочка [ехидны] заканчивается...*).

Кроме того, предикат не только «вынуждает», но и «стимулирует» автора использовать опциональные актанты и модификаторы — дополнительные средства конкретизации; например:

(41b) *Иван Болотников был схвачен и отправлен в Каргополь, где позднее его ослепили и утопили в проруби* [14: 94];

В примере локатив *в проруби* выполняет роль опционального модификатора предиката: его появление обусловлено глаголом, хотя и не обязательно (*ослепили <раскаленным железом>*).

В следующем фрагменте конкретизация осуществляется с помощью как обязательных, так и опциональных актантов и модификаторов:

(41c) *Существует и такое нарушение сна, как лунатизм. Человека, у которого проявляется это расстройство, называют лунатиком. Он **встает** ночью с постели, **блуждает** по комнатам, иногда **влезает** на крышу, **ходит** по карнизу. После ночной «прогулки» он **ложится** в постель. Утром он ничего **не помнит** о ночных похождениях* [6: 230].

Глагольные предикаты, выделенные полужирным шрифтом, называют действия лунатика и позволяют подробно описать его типичное поведение. Данные акциональные предикаты требуют выражения субъекта действий (*он*), а также позволяют представить в тексте множество уточняющих актантов и опциональных модификаторов, которые характеризуют события с учетом их локализованности во времени и пространстве и способов действия: темпоративы *ночью, утром* и *иногда*, директив *с постели* (форма «с + родительный падеж» [Beytenbrat 2015: 140]), транзитив *по комнатам* и *по карнизу* (форма «по + дательный падеж» в сочетании с глаголом движения [Ibid.: 131]), директив *на крышу* (форма «на + винительный

падеж» в сочетании с глаголами направленного действия и со значением ‘конечная точка движения’ [Золотова 2011: 189]) и т. д.

Партиципанты, выраженные с помощью именных групп, играют ведущую роль в конкретизации содержания. Именные группы позволяют идентифицировать наиболее важные компоненты описываемой ситуации и моделировать пространственный континуум текста [Hengeveld, Mackenzie 2007: 166–275]. Кроме того, именные группы, обозначающие обязательные актанты предиката, уточняют его значение и характер действия (ср.: *coced no parte* *взял без разрешения* vs. *человек* *взял без разрешения*; см. [van Valin 2005: 22–23; Татевосов 2015: 112–158]), а также определяют перспективу представления содержания предложения [Foley 2007].

При идентификации автор прежде всего может в той или иной степени конкретизировать наименования партиципантов (см. [van Valin 2005: 24]):

(42a) *С помощью предложений **мы** сообщаем о ком-либо или о чём-либо, выражаем мысли и чувства, обращаемся друг к другу с вопросами, просьбами и пожеланиями, советами и приказами* [34: 89];

(42b) *К сожалению, среди нарушителей закона встречаются и несовершеннолетние (совершеннолетие в нашей стране наступает с 18 лет). <...> Может быть, они не знали, что нельзя ломать **телефоны, скамейки, чужие автомобили, бить стёкла, фонари, лампочки?*** [24: 52–53] (ср.: ...ломать и бить чужое имущество);

(42c) *Тогда Анна просто надорвала Кондиции и бросила их на пол **Лефортовского дворца*** [20: 77] (ср.: ...и бросила их на пол);

(42d) *А. Г. Долгорукий со всем семейством отправился в ссылку **в Сибирь**. Через несколько лет его **сын Иван** и трое братьев были казнены* [15: 66] (ср.: *Долгорукие* *были арестованы и отправлены в ссылку **в Березов**...* [17: Ч. 1, 87]);

(42e) *В зависимости от правильности, выразительности, грамотности речи **мы** делаем определенные выводы о собеседнике* [32: 222] (ср.: ...*люди* *делают определенные выводы...*; ...*говорящий* *делает определенные выводы...*; ...*можно сделать* *определенные выводы*).

В данных фрагментах представлено несколько распространенных способов идентификации. Во-первых, как и при употреблении глаголов, авторы могут использовать конкретные существительные, которые точно называют предмет референции. Так, во фрагменте (42a) автор называет, что можно выразить с

помощью предложения (*мысли и чувства*) и зачем его использовать (*вопросы, просьбы и пожелания, советы и приказания*). Во фрагменте (42b) с помощью конкретных существительных автор называет объекты противоправных действий. Во-вторых, авторы могут использовать имена собственные, как во фрагментах (42c) и (42d), что позволяет предельно точно идентифицировать участников описываемых событий и пространственные параметры. При этом фрагмент (42d) показывает, что собственные имена могут также называть референты с разной степенью конкретности (ср.: *А. Г. Долгорукий со своим семейством* и *Иван vs. Долгорукие; в Сибирь vs. в Березов*). В-третьих, авторы могут использовать личные местоимения для уточнения области референции. Так, в (42a) и (42e) используется инклюзивное местоимение *мы*, которое указывает на неограниченный круг участников ситуации, в который входит в том числе и потенциальный читатель. Часто авторы используют для подобной номинации маркеры посессивности — притяжательные местоимения *наш, ваш, твой* (например, *твой опыт, твои родители, наши соображения, ваша школа*; см. [Martin, Rose 2007: 160–162]). Такая условная референция к читателю связана не только с выражением диалогичности, но и с уточнением параметров события — перцептивности и локализованности во времени и пространстве.

Важным средством конкретизации в именных группах являются атрибутивные модификаторы. Прежде всего следует выделить употребление прилагательных (например: *густой лес; красные листья; плоское дно; датский учёный Г. Эрстед*). При этом, вслед за Т. Гивоном, обратим внимание на «конкретные прилагательные», которые обозначают наблюдаемые и ощущаемые признаки — размер, форму, цвет, тактильные ощущения [Givón 2018: 208]. Такие прилагательные актуализируют конкретно-предметное значение имени (ср. *серый конденсатор vs. конденсатор; зеленовато-жёлтые мужские и красноватые женские шишки vs. мужские и женские шишки; гладкая кора vs. кора*). В роли атрибутивных модификаторов часто выступают именные синтаксемы в атрибутивной позиции со значением ‘признаковый компонент’ (которые тоже могут быть распространены) — синтаксемы родительного беспредложного

(например: укусы комаров (ср. укусы насекомых), результат твоего поступка, карта вашего района), творительного с предлогом *с* (например: река Нигер с многочисленными притоками и островками; виктория-регия с плавающими листьями; деревья с громадными кронами), дательного с предлогом *к* (например: письмо к царю, отношение к людям, путь к этой цели).

Имя с атрибутивным модификатором-конкретизатором могут связывать и предикативные отношения. Так, нередко авторы учебников используют для конкретизации причастные обороты: например, *густой, перевитый лианами лес; воеводы, посылаемые из Тушино; княгиня, заподозренная в намерении отравить супруга*. Кроме того, авторы употребляют атрибутивные придаточные конструкции, главная задача которых — конкретизировать область референции [Givón 2018: 126–149]: *игрушка, о которой вы давно мечтали; места, где происходят встречи лидеров ведущих мировых держав; участок листа, на который не попал свет; место, откуда началось расселение всех славянских народов*.

Обратимся к анализу локативных и темпоральных сирконстантов.

Важным условием конкретности являются пространственные и темпоральные характеристики события.

Многие локативные и темпоральные маркеры уже были упомянуты выше: темпоральные характеристики глаголов, пространственные актанты и модификаторы (директивы, транзитивы, локативы), темпоральные наречия (*быстро, неожиданно, долго*). Важным темпоральным маркером являются показатели таксиса, которые передают отношения между действиями, названными глаголами (см., например: (39b), с. 76), а также деепричастиями. Все эти маркеры в той или иной степени указывают на пространственную и временную локализованность референтов, а значит, конкретизируют текст.

К перечисленным маркерам следует также отнести компоненты предложения, которые распространяют его в целом, — локативные и темпоральные детерминанты. Особенно часто данные маркеры употребляются в учебниках географии (см. (43a) и истории (см. (43b):

(43a) *Под этими великанами в несколько ярусов растут деревья меньшей высоты и менее требовательные к свету. В нижних ярусах это бананы, древовидные папоротники, лианы* [12: 107];

(43b) *В апреле 1502 г. в заключение попадают Дмитрий-внук с матерью, а через три дня великим князем, соправителем и наследником был объявлен уже Василий* [14: 8].

Для того чтобы показать важную роль локативных и темпоральных маркеров в конкретизации, обратимся к следующему фрагменту из учебника географии:

(44) *Внизу под нами опять видна долина реки Параны, но уже на востоке. Теперь с обеих сторон над ней на 50–70 м возвышаются довольно крутые уступы плато Параны. И вдруг перед нами открывается потрясающий вид: десятки больших и малых водотоков падают с кромки плато вниз в долину, образуя водопад шириной более 3 км* [10: 147–148].

Автор описывает Южную Америку с точки зрения пассажиров небольшого самолета. Локативные и темпоральные маркеры позволяют автору организовать «хронотоп» такого полета и тем самым значительно конкретизировать текст.

Одновременно в этом же фрагменте используются три эгоцентрические языковые единицы, выражающие перцептивный (зрительный) модус восприятия: *видный* (*видна долина*), *возвышаться* (*возвышаются уступы*), *открываться* (*открывается вид*), а также оценочное прилагательное *потрясающий*. Данные средства ориентированы на модусного субъекта зрительного восприятия и поэтому усиливают перцептивность ситуации. Они требуют отдельного рассмотрения.

Обсуждение фрагмента (44) показывает, что в учебных текстах конкретизация может осуществляться и при обращении к модусной сфере текста. Речь идет прежде всего о выражении перцептивного модуса и авторизации диктумной сферы текста.

Как уже было сказано, по мнению Д. Девидсона, перцептивность является одним из ведущих параметров конкретизации. Поэтому в учебных текстах авторы нередко усиливают конкретизацию, выражая перцептивный модус, который отражает зрительное восприятие действительности, что предполагает замену «общеперцептивного выражения на частноперцептивное» [Золотова и др. 2004: 425] (см. также [Никитина 2013]).

Распространенный способ выражения модуса перцепции — использование перцептивных модусных рамок с глаголами зрительного восприятия:

(45a) **Вы**, очевидно, **наблюдали** летом в лужах на сырой дороге, в придорожных колеях или прудах, а при сильном освещении и в аквариумах цветение воды [7: 38];

(45b) **Мы видим** не только источники света, но и тела, которые не являются источниками света, — книгу, ручку, дома, деревья и др. Эти предметы **мы видим** только тогда, когда они освещены [37: 188].

В данных примерах указаны как субъект зрительного восприятия с помощью местоимений *вы* и инклюзивного *мы*, так и его перцептивные действия. При этом авторы усиливают наглядность, используя локативные маркеры в (45a) и конкретные номинации объектов восприятия в предложении (45b).

С помощью модусных рамок авторы учебников также представляют ситуации слухового восприятия. Например, следующее предложение использовано в учебнике физики при описании умозрительного эксперимента:

(45c) *Шум прекращается, и мы слышим* бульканье — вода закипела [37: 54].

Как и в предыдущих примерах, в этом высказывании автор использует конкретное наименование объекта слухового восприятия — *бульканье*.

Нередко авторы используют «предложения с предикативами на -о при инфинитиве» (см. [Золотова и др. 2004: 150–162]). В таких предложениях в форме инфинитива употреблен глагол восприятия, а модусный субъект совпадает с потенциальным (невыраженным) субъектом:

(46a) *В магазинах можно увидеть* вывески «Сезонная распродажа», «Акция. Скидки на товары от 10 до 50%», «Все товары по одной цене» [24: 100];

(46b) *В этих влажных лесах обитает множество животных. Разглядеть их в этом густом растительном массиве непросто* [5: 88];

(46c) *Сегодня с помощью телескопа можно наблюдать* только следы этих взрывов: они **видны** как гигантские облака [41: Ч. 2, 48].

Дополнительно в (46b) используется предикатив *непросто*, выражающий субъективную оценку ситуации. В (46c) представлен еще один способ выражения перцептивного модуса — предикат, отражающий позицию воспринимающего субъекта в «пространстве» — краткое прилагательное *виден* (см. еще, например: *открывается неповторимая панорама, появляется кое-какая растительность, других звуков в лесу уже не слышно, хижины незаметны среди лесных зарослей*).

Такие предикаты характеризуют актанта, являющийся предметом речи высказывания, с точки зрения его зрительного восприятия. Иными словами, они характеризуют события и с учетом перцептивности, и с учетом его локализованности в пространстве.

Помимо модусных рамок, в учебных текстах авторы активно используют другие эгоцентрики, которые выражают позицию субъекта восприятия. К ним относятся, во-первых, оценочные атрибутивные модификаторы, которые выражают оценку наблюдаемого объекта (например: *громадные* орангутанги, *необычайно яркая* расцветка, *красивая* крупная пятнистая кошка); во-вторых, атрибутивные модификаторы, которые передают сенсорную характеристику объекта (например: *резкий* стрекочущий крик, *безбрежное* травянистое пространство, *пески* издают *жалобные* звуки; *полипы*, *внешне похожие на цветки*); в-третьих, локативные маркеры, характеризующие пространственную позицию модусного субъекта (например, *здесь*, *недалеко*, *вокруг нас*, *под нами*).

Особый прием конкретизации — представленное в начале описания имплицитное или эксплицитное указание на способ восприятия описываемого в тексте фрагмента действительности. Приведем примеры из упомянутого учебника географии [10], а также из учебника физики:

(47a) *При изучении материков мы будем совершать воображаемое путешествие по каждому из них. Условимся, что путешествовать по Африке мы будем на маленьком самолете, с борта которого можно хорошо разглядеть холмы, реки, поля, растения, животных, людей и их жилища* [10: 104];

(47b) *Чтобы проверить нашу гипотезу, поставим опыт: возьмём два других тела — тяжёлое и лёгкое — и посмотрим, как они будут падать. Например, в качестве более тяжёлого тела возьмём монету, а в качестве лёгкого — пёрышко* [39: Ч. 1, 20].

Выделенные компоненты текста не только усиливают наглядность содержания текста, но и задают «правила» построения проекции текста читателем — с учетом зрительного восприятия описываемых ситуаций. Поэтому подобные компоненты считаем возможностью рассматривать как разновидность текстовых сигналов, которые Б. Майер трактует как «инструкции по восприятию» текста (см. с. 33–34). Важно отметить, что такие «инструкции» позволяют уточнить

предметную референцию слов при дальнейшем изложении (например, слов *холмы, реки, поля, монета и перышко*).

В учебных текстах по географии используется также прием, который Т. Е. Янко называет «умозрительным наблюдением» [Янко 2001: 214]. Суть этого приема заключается в дисклокации ремы в высказывании с инверсией:

(48a) *Плавно несет свои воды Миссисипи по равнинам* [12: 249].

(48b) *Через Каракумы несет в Аральское море-озеро свои мутные воды Амударья* [10: 225].

В приведенных и подобных высказываниях препозитивный предикат является компонентом рематической части. Как пишет Т. Е. Янко, для таких высказываний «оказывается важной идея развертывания картины перед мысленным взором наблюдателя» [Там же].

Помимо перцептивного модуса, важным аспектом конкретизации является представление в тексте интерпретации описываемых событий с точки зрения субъектов диктума. Такая интерпретация позволяет конкретизировать события с учетом перцептивности и временной и пространственной локализованности. При этом, как утверждает Т. Хабермас, введение в текст разных точек зрения в целом повышает его эмоциогенность и вовлекает адресата в процесс чтения [Habermas 2018: 126].

В учебных текстах трансформация субъекта диктума в субъект модуса часто осуществляется при сообщении учебных фактов. Продемонстрируем это:

(49a) *Фашисты считали, что существуют полноценные и неполноценные народы...* [24: 17];

(49b) *Еще в древние времена люди понимали, что растения, животные да и человек наследуют какие-то признаки от родителей...* [9: 49];

(49c) *Английский посол писал о нём: «Шереметев — самый вежливый и наиболее культурный человек в стране»* [24: 13];

В предложениях (49a) и (49b) авторизация осуществляется с помощью полипредикативных изъяснительных конструкций с «презентацией субъекта модуса» (см. [Левина 2020: 10]). В (49c) используется конструкция с прямой речью.

Хотя с точки зрения грамматики предложения (49a) – (49c) и содержат авторизацию, их эмоционально воздействующая функция представляется неоднозначной. Дело в том, что основная задача авторизации в данных случаях —

не передать чужую точку зрения, а представить ее как очередной факт, как часть научного знания. Однако, по утверждению Т. Хабермаса, разные точки зрения, представленные в тексте, повышают эмоциогенность потому, что они дополняют точку зрения автора, представляя предмет речи в другой, часто необычной перспективе [Habermas 2018: 130].

В связи с этим обратимся к способам авторизации диктума, которые связаны не только с выражением точки зрения диктумных субъектов, но и с ограничением точки зрения автора с помощью эгоцентриков:

(50) *Это открытие дало основание для решения важного вопроса: какие механизмы определяют пол особей, т. е. их наиболее глубокие различия, влияющие на развитие многих признаков и органов, непосредственно связанных с половым размножением?*

Оказалось, что в клетках дрозофилы четыре пары хромосом. Из них три пары у обоих полов одинаковы, а четвертую пару составляют хромосомы, различающиеся между собой по внешнему виду [9: 65].

В первом абзаце используется вопросительная конструкция; вопрос обращен не к читателю, а к невыраженному диктумному субъекту — научному сообществу. Далее автор использует глагол-эгоцентрик *оказалось*, который соотносится не с фигурой автора, а с диктумным субъектом, о чем свидетельствует его аористическое аспектуально-темпоральное значение.

Для подобной авторизации эгоцентрики часто употребляются в учебниках истории. Более подробно этот аспект будет рассмотрен в следующей главе (с. 141–145). Сейчас же только сравним два следующих фрагмента:

(51a) *В 1604 г. Лжедмитрий со своим войском перешел российскую границу. Его силы быстро росли за счет недовольных крестьян, горожан, казаков* [16: Ч. 2, 11];

(51b) *Получив от польских магнатов деньги и набрав небольшое войско, Лжедмитрий в конце 1604 г. вторгся в пределы Русского государства. **Казалось, эта безрассудная авантюра должна была закончиться полным крахом. Но случилось иначе.** Некоторые города встречали «законного царевича» праздничным перезвоном колоколов* [14: 87].

Фрагмент (51a) содержит краткое описание начала вторжения Лжедмитрия I.

Фрагмент (51b) с более конкретным описанием тех же событий иллюстрирует способ конкретизации с помощью экспликации непредсказуемых

событий. В основе описания лежат оппозитивные отношения, которые устанавливаются между вторым и третьим предложениями. Для этого используются характерные эгоцентрики: 1) противопоставление ирреальной субъективной модальности (возможности (*казалось*) и необходимости (*должен*) второго предложения реальной объективной модальности третьего; 2) противительное значение (союз-эгоцентрик *но*); 3) семантика внезапности (глагол-эгоцентрик *случиться*; см. [Уржа 2019]). Конкретизации способствует и четвертое предложение, в котором описывается конкретный пример «ненормы». Несмотря на то что модусный субъект не назван, значение прошедшего времени и эгоцентрики свидетельствуют о том, что автор ограничивает свою точку зрения.

Таким образом, конкретизация содержания учебного текста осуществляется с помощью сужения области референции. Для этого автор выбирает определенный аспект сообщаемых знаний и раскрывает его, используя средства конкретной номинации: глагольные предикаты, именные группы, локальные и темпоральные маркеры, а также средства выражения перцептивного модуса и авторизации текста с точки зрения субъектов диктума (персонажей).

2.1.3 Создание эмотивности учебного текста

Эмотивность текста принято рассматривать как компонент смысловой структуры текста, имеющий план содержания и план выражения, который предназначен для описания и выражения эмоциональных переживаний [Ионова 1998; Филимонова 2007; Шаховский 2008: 185–186; Vouko 2020; Пиотровская 2021; Emotive, evaluative, epistemic... 2021]. Как будет показано ниже, создание эмотивности текста имеет отношение как к выражению диалогичности, так и к конкретизации текста. Однако представляется важным выделить данный аспект эмотивной прагматики с учетом коммуникативной и психолингвистической трактовки эмоций как особого типа информации [Пиотровская 2015б: 779; Висси 2021]. Кроме того, Я. Микк выделяет отдельный аспект «интересного текста» — «эмоции в тексте» (emotion in the text) [Mikk 2000: 255–257].

Существует два подхода к анализу эмотивного содержания текста — формальный и семантический.

В соответствии с формальным подходом в качестве объекта анализа эмотивности текста рассматриваются эмотивные языковые средства. Так, Л. А. Пиотровская на материале басен И. А. Крылова изучила языковые способы описания, выражения и отражения эмоций персонажей текста [Пиотровская 2021]. Дж. Р. Мартин и Д. Роуз разработали метод анализа субъективных отношений, позволяющий описать языковые средства выражения эмоционального отношения к описываемым событиям [Martin, Rose 2007: 25–71] (см. также [Bouko 2020]).

Сторонники семантического подхода, который принимается в настоящей работе, рассматривают в качестве объекта анализа эмотивности текста представленные в тексте ситуации, когда некто испытывает какое-то эмоциональное состояние. Такой анализ берет начало в диссертационном исследовании С. В. Ионовой, которая предложила изучать, во-первых, как эмотивность представлена на содержательном уровне текста и, во-вторых, какие языковые средства используются для ее выражения [Ионова 1998: 35–51], учитывая весь диапазон возможных эмоциональных переживаний [Там же: 16–17]. Такой подход был поддержан В. И. Шаховским [Шаховский 2008: 185–186] и развит О. Е. Филимоновой, которая разработала метод «проникающего изучения эмотивности», направленный на семантическое моделирование представленных в тексте «эмотивных ситуаций» [Филимонова 2007: 83–88]. По ее мнению, модель такой ситуации включает субъекта эмоций и его эмоциональные переживания. На наш взгляд, такая модель должна включать и еще один важный компонент — причину появления эмоции, которая является компонентом ситуации появления любых эмоций у индивида (см.: [Пиотровская 2021: 259; Шаховский 2008: 129–133]). Представим модель эмотивной ситуации, воплощенной в тексте:

$$P \text{ caus} \rightarrow S \text{ feel Emo},$$

где P — субъект или положение дел, каузирующие (caus) определенную эмоцию у S — субъекта, испытывающего эмоции (S feel Emo).

Л. Г. Бабенко предложила различать «диктально-эмотивные» и «модально-эмотивные» смыслы в эмотивном содержании текста [Бабенко 1989: 104–105]. Первые имеют отношения к сообщению об эмоциональных переживаниях персонажей текста, вторые — к выражению эмоциональных переживаний автора. Такое деление представляется продуктивным, хотя и нуждается в уточнении: в модусе текста могут быть выражены эмоции не только автора, но и читателя. С опорой на эту дихотомию охарактеризуем эмотивность учебных текстов, выделяя в его содержании диктально-эмотивные ситуации (эмоции персонажей) и модально-эмотивные ситуации (эмоции автора и читателя).

Описание диктально-эмотивных ситуаций является видом конкретизации учебного текста, поскольку в этом случае предметом референции являются конкретные события, в которых задействованы эмоции их участников. Описание этих событий связано с такими характеристиками «интересного текста», как яркость его изложения (см., например: [Wade 2001]), а также представление внутреннего мира персонажей [Hidi, Baird 1988: 470; Habermas 2018].

Эмоциональные переживания персонажей текста, как правило, описываются в учебниках истории, а также в микротекстах из других учебников, в которых дается какая-либо историческая справка. При описании эмоциональных переживаний третьих лиц в тексте необходимо назвать субъекта эмоционального переживания; для обозначения его эмоциональных переживаний используются языковые средства, предназначенные для называния, описания и выражения эмоций и эмоционального поведения персонажей. Обратимся к следующим фрагментам:

(52a) *С богатой добычей корабль Разина подошли к Астрахани. Народ восхищенно взирал на доблестного атамана и его соратников* [21: 162];

(52b) *И вот однажды, находясь в бане, он погрузился в наполненную водой ванну, и его внезапно осенила мысль, давшая решение задачи. Ликующий и возбужденный своим открытием, Архимед воскликнул: «Эврика! Эврика!»...* [36: 150];

(52c) *Василий III приказал постричь бывшую жену в монахини. Соломония воспротивилась. Во время пострижения она срывала с себя и топтала монашеское платье. Один из придворных ударил ее плеткой: «Неужели ты противишься воле государя? Неужели медлишь исполнить его повеление?»* [14: 12].

Во фрагменте (52a) во втором предложении эмоциональное переживание субъекта-народа обозначается с помощью модификатора глагола восприятия — наречия *восхищенно*. Причины эмоции представлены как в первом предложении, так и в рематической части второго предложения, где стимул является объектом восприятия, выраженным директивом «на + винительный падеж» в сочетании с глаголом направленного действия (см. [Золотова 2011: 189]).

В первом предложении фрагмента (52b) описана причина эмоциональных переживаний персонажа. При этом глагольное словосочетание *внезапно осенить* позволяет выразить семантику неожиданности события, что усиливает интенсивность эмоциональных переживаний. Испытываемые эмоции названы с помощью атрибутивных модификаторов *ликующий* и *возбужденный*, а также отражены в описании характерного эмоционального поведения (*воскликнул*) и выражены прямой речью с эмоционально окрашенным высказыванием с маркером восклицательности. Отметим, что в учебных текстах эмоциональные переживания персонажей обозначаются конструкцией «атрибут (язык описания эмоций) + имя (номинация субъекта эмоционального переживания)» (например, *взбешенный хан, встревоженные люди, озлобленные бояре*).

Во фрагменте (52c) выражены три диктально-эмотивные ситуации. Во-первых, здесь представлена ситуация, субъектом которой является Соломония. Ее эмоциональное состояние, обусловленное решением бывшего мужа заточить ее в монастырь, передано через описание ее поведения, характерного для переживаний отчаяния и недовольства (*срывала с себя и топтала монашеское платье*). Во-вторых, во фрагменте описана ситуация, субъектом которой является придворный. Его эмоциональное переживание, обусловленное поведением Соломонии, выражено с помощью прямой речи, в которой использованы эмотивные высказывания с частицей *неужели*, предназначенные для выражения удивления, неодобрения, порицания, возмущения (см. [Пиотровская 1994: 92–93; Меликян 2016: 262]). О том, что придворный испытывает возмущение, свидетельствует и описание его поведения (*ударил ее плеткой*). Тип эмотивных высказываний с частицей *неужели* способен выразить эмоциональное отношение говорящего,

которое может быть направлено в том числе и на каузацию эмоций [Пиотровская 1994: 61–62]. Это дает нам основание выделить еще одну ситуацию — ситуацию каузации эмоции стыда у Соломонии. Однако в данном случае в тексте представлен только стимул этой эмоции — реплика придворного.

Чаще всего диктально-эмотивные ситуации реализуются только в пределах одного высказывания, как показано в примерах (53a) и (53b), где используется язык описания эмоций, и в примере (53c), где эмоция субъекта выражена в прямой речи с эмоционально окрашенным высказыванием. В данных примерах буквами *P* и *S* обозначены причина эмоции и ее субъект соответственно:

(53a) *Люди [S], проживающие в этой местности, очень боятся новых катастроф [P]* [27: 119];

(53b) *Вид восставших подданных [P] привел царя [S] в ужас* [14: 27];

(53c) *Встретившим его придворным на вопрос о том, где же армия, он [S] был вынужден ответить: «Армии больше нет!» [P]* [18: Ч. 1, 33].

Отметим, что в примере (53b) для указания на субъекта эмоционального переживания используется характерная синтаксема «винительный падеж без предлога» со значением «личного субъекта непроизвольного состояния» [Золотова 2011: 154] (еще пример: *удивившее всех событие*).

Модально-эмотивные ситуации имеют отношение к эмоциональным переживаниям участников коммуникации. Моделирование таких ситуаций в тексте следует рассматривать как способ выражения диалогичности, поскольку они представляют эмоциональные позиции автора и / или читателей (см. о позиции участников коммуникации с. 52–57), а выражение их эмоций является характерной особенностью диалога [Emotive, evaluative, epistemic... 2021: 1193–1194].

Средства выражения эмоциональных переживаний участников коммуникации представлены практически во всех учебных текстах в виде «эмотивных вкраплений», под которыми понимаются комментарии какого-либо события с эмоциональной точки зрения [Филимонова 2007: 270]. В этом случае, как правило, субъектом эмоций является автор, фигура которого чаще всего не выражена (см. о референции к автору на с. 50).

Модально-эмотивные ситуации с субъектом-автором выражаются преимущественно словами с эмотивным компонентом значения: прилагательными и словами категории состояния (*страшно представить; чудовищные последствия*) и эмотивно-каузативными прилагательными (*изумительные открытия; захватывающие события; печальная судьба*). Кроме того, нередко в учебном тексте представлены вербализованные эмотивные модусные рамки (*Жаль, что люди не понимают этого...; Неудивительно, что природа создала здесь...; Стоит ли удивляться, что такие события происходят и сегодня...*), а также эмоционально окрашенные высказывания с маркером восклицательности, например:

(54a) *А ещё через некоторое время вода закипит!* [40: Ч. 1, 48];

(54b) *Оно примерно в сто тысяч раз меньше атома!* [39: Ч. 1, 41].

Подобные эмоционально окрашенные высказывания, в которых маркер восклицательности является единственным средством выражения эмотивного значения, позволяют выделить эмоциогенный потенциал пропозиционального содержания (причину эмоции) и поэтому часто используются авторами учебников.

Для выражения эмоциональных переживаний читателя как его позиции необходима референция (см. с. 55). Так, в следующих эмоционально окрашенных высказываниях фигура читателя указана в модусных рамках с помощью инклюзивных местоименных средств:

(55a) *И мы увидим: монета тоже падает быстрее пёрышка!* [39: Ч. 1, 20];

(55b) *К нашему удивлению, теперь ярче светит та лампа, на которой указана меньшая мощность!* [40: Ч. 1, 157].

В приведенных примерах эмоции участников коммуникации выражены с помощью эмоционально окрашенного высказывания с маркером восклицательности. Кроме того, в примере (55b) эмоция названа в эмотивной модусной рамке, а причина эмоции описывается в диктумной части. Важно подчеркнуть роль средств референции к читателю: если из приведенных предложений исключить модусную часть, то субъектом эмоционального переживания будет только автор (например, ср. высказывание *Теперь ярче светит та лампа, на которой указана меньшая мощность!* с (54a) и (54b).

В учебных текстах по обществознанию представлены описания эмоционального состояния только читателя, как в следующих фрагментах, где буквами *P* и *S* обозначены причина (стимул) эмоции и ее субъект соответственно:

(56a) *Это [P] покажется вам [S] очень долгим и скучным* [23: 67];

(56b) *Твой бюджет составляют карманные деньги, выдаваемые родителями на неделю или на месяц. Ты [S] можешь истратить их в первый же день, а потом горько сожалеть, что не удалось сходить в кино [P]...* [24: 116].

В подобных случаях модально-эмотивные ситуации приобретают черты диктально-эмотивных. Читатель становится своего рода персонажем текста, а его эмоции передаются с помощью языка обозначения эмоций (ср. с (53a) и (53b), с. 91).

Таким образом, создание эмотивности учебных текстов предполагает описание и выражение эмоционального состояния персонажей (диктально-эмотивные ситуации) и участников коммуникации (модально-эмотивные ситуации). В первом случае мы имеем дело с разновидностью конкретизации содержания текста, во втором — с разновидностью диалогичности текста.

2.1.4 Обсуждение результатов лингвистического анализа

В следующей главе будет рассмотрен вопрос, как выделенные языковые средства используются авторами для создания речевых форм, а также будут соотнесены результаты лингвистического анализа с результатами психологических работ и дана прагматическая трактовка эмоциональных эффектов в учебной коммуникации. Здесь же кратко охарактеризуем эмотивную прагматику школьных учебников по разным предметам — биологии, географии, истории, обществознания, русского языка и физики — с учетом выделенных способов использования языка.

Учебники биологии имеют самую высокую степень информационной плотности, то есть степень «сжатости» содержания текста, выраженного с помощью обобщенных наименований (см. [Martin 2013]; Р. С. Аликаев использует термин «компрессия» [Аликаев 1999: 222]). Этому способствуют универсальные

языковые средства — обобщенные, часто терминологические наименования биологических процессов (например, *регенерация, размножение, расщепление, самоопыление*). Как показывают результаты анализа Дж. Р. Мартина, данная особенность характерна и для зарубежных учебников биологии [Martin 2013: 27]. Высокая степень информационной плотности, в свою очередь, значительно затрудняет и конкретизацию, и выражение диалогичности.

Так, описание типов и классов живых организмов (например, класс птицы или класс земноводные) достаточно сложно конкретизировать до описания конкретного живого существа или вида, игнорируя предшествующие звенья родовой цепи — отряд, семейство, род. Описание функций и особенностей строения человеческого тела также трудно поддается конкретизации, поскольку представляет преимущественно ненаблюдаемые и неоощуемые биохимические процессы. Например, в учебнике [6], в котором даются знания по анатомии (65 параграфов, объем более 60 000 словоупотреблений), нами выявлено всего семь случаев такой конкретизации; например:

(57) *В больших полушариях головного мозга находятся участки коры, благодаря которым мы можем по желанию задержать или ускорить дыхательные движения...* [6: 127].

Биологические темы, задавая абстрактный информационный контекст, определяют и отвлеченный, независимый от коммуникативного контекста стиль изложения, что, в свою очередь, препятствует использованию средств выражения диалогичности. Кроме того, учебные тексты по биологии обладают достаточно жесткой композицией, которая определяет последовательность частей, характеризующих разные аспекты предмета речи (например, характеристики биологического вида: размножение, среда обитания, кровеносная система и т. д.)

Поэтому во всех учебниках биологии выделенные языковые средства используются крайне редко: более 85% текстов в отдельных учебниках вовсе их не содержат. Это объясняет «непопулярность» учебников биологии у учащихся. Так, О. В. Литовченко делает вывод, что «учебники биологии нравятся учащимся только в самом начале изучения этого предмета» (5 класс) [Литовченко 2012: 118].

Учебники географии передают знания преимущественно о наблюдаемом мире физических объектов. Поэтому у авторов всегда есть возможность конкретизировать текст, характеризуя зрительное восприятие фрагментов действительности (см., например: (42a), с. 79; (43a), с. 82; (45b), с. 83).

Выражение перцептивного модуса позволяет авторам использовать эгоцентрики для интерпретации «увиденного»; например:

(58a) *Итак, как всегда во время разговора о географическом положении, **перед нами** должна быть карта. **Что бросается в глаза на этот раз?***

*Северная Америка — первый северный материк, который **мы будем изучать**. <...>*

***Наконец-то мы видим** материк, про береговую линию которого **можно сказать**, что она сильно изрезана! **Давайте обойдем** вокруг материка и **выделим наиболее заметные** элементы его берегов [11: Ч. 2, 85];*

(58b) *Из птиц **самым заметным и знаменитым** является, **несомненно**, кондор. Это **огромная** хищная птица с **красивым** черно-белым оперением и размахом крыльев более 3м! **Конечно, даже самый маленький** страус больше любого кондора, но кондор — **самая крупная** летающая птица планеты [11: Ч. 2, 60].*

В обоих фрагментах неоднократно употребляются языковые средства, которые одновременно выражают перцептивный модус и диалогичность. В (58a), например, локативный маркер *перед нами* и перцептивная модусная рамка *мы видим* содержат личные местоимения; в вопросе предметом речи является процесс зрительного восприятия, а глаголы в форме императива совместного действия используются для обозначения действий, связанных с восприятием. Вместе эти средства уточняют параметры событий с учетом как перцептивности, так и локализованности во времени и пространстве. В (58b) эмфатические компоненты коммуникативной структуры называют наблюдаемые признаки (*самый заметный, самый маленький, самый крупный*), а маркер восклицания подчеркивает эмоциогенный потенциал диктумного содержания эмоционально окрашенного высказывания с описанием внешнего вида кондора.

Авторы учебников географии используют выделенные языковые средства в совершенно различных контекстах (например, описание глубин океана как прогулки по дну океана в [11] или описание материков с точки зрения зрительного

восприятия пассажира самолета в [10]). При этом, как показывает анализ учебника [13], авторы могут не обращаться к приемам пробуждения интереса вовсе. Так, в приложении 1 во фрагментах № 1 и № 2 представлены разные описания антарктических оазисов — без использования выделенных языковых средств из учебника [13] и с использованием этих средств из другого учебника [12] (см. с. 197).

В основе текстов из учебников истории лежит серия событий, обладающих временной и / или причинной связью, а значит, эти тексты обладают характеристиками нарратива [Klerides 2010: 32–33]. Для эмоционального воздействия авторы обращаются именно к нарративному плану текстов.

Так, в учебных текстах по истории не получают выражения многие аспекты взаимодействия между автором и читателем. Обратим внимание на два распространенных языковых маркера: средства референции к участникам коммуникации и вопросительные конструкции. В учебных текстах по истории практически не используются личные местоимения, указывающие на участников коммуникации. Местоимения *вы* и инклюзивное *мы* в отдельном учебнике (примерно 120 озаглавленных текстов) встречаются в среднем три раза и преимущественно в клишированных фактивных конструкциях (например, *Как вы помните...; Мы знаем, что...*). Притяжательное местоимение *ваш* не используется вовсе, а притяжательное инклюзивное местоимение *наш* представлено только в конструкциях *наша + история / страна*.

Симптоматична роль вопросительных конструкций. В учебниках истории у вопросов преимущественно текстообразующая функция и чаще всего они являются частью зачина текста (например, *В чем причина Смуты?; В чем смысл oprичнины и был ли он вообще?*). Поэтому они приобретают черты не объяснительных, а так называемых «спекулятивных» вопросов (speculative questions) — вопросов, основная функция которых — представить определенную тему, которая в дальнейшем будет обсуждаться [Wilson, Sperber 2012: 223–224].

Наши наблюдения коррелируют с мнением экспертов: заслуженный учитель РФ и популяризатор истории Т. Н. Эйдельман отмечает фактологическую

направленность и монологичность учебников истории и заключает, что они написаны «просто для того, чтобы ученики их прочитали и запомнили» [Эйдельман 2018].

Эмотивная прагматика нарративного плана определяется предметом референции и направлена на вовлечение читателя в мир повествования (см. [Emotional and motivational aspects... 2018: 145–147; Liebfreund 2021]). Обобщив многочисленные работы, Т. Хабермас пришел к выводу, что интерес читателя нарративного текста обусловлен событийной структурой текста (и проявляется в желании адресата следовать сюжету повествования) [Habermas 2018: 105–108] и той точки зрения, с которой ведется повествование (чем выше степень индивидуализации повествования, тем текст интереснее) [Ibid.: 122–144]. Создание событийной структуры учебного текста по истории и индивидуализация его повествования производится с помощью языковых средств конкретизации, которые организуют особые речевые формы — формы детализации повествования. Такие формы часто связаны с описанием диктально-эмотивных ситуаций (см. (51a), (51c), (52b), (52c), с. 86–89), а также с авторизацией диктума (см.: (51b), с. 86). Более подробно они будут описаны в следующей главе (с. 137–146).

Учебники обществознания представляют множество областей социокультурного знания, которыми в той или иной степени владеет каждый житель России. Это позволяет авторам часто обращаться к опыту читателя и активно использовать средства выражения диалогичности.

Особенно часто авторы используют модусные рамки для обозначения позиции знания читателя (например, *Вы уже знаете, что...*) и объяснительные вопросы. Это обусловлено наличием наивных, ненаучных знаний читателя практически о каждой теме текстов. Часто эти языковые средства организуют зачин текста, как во фрагментах (24a) и (24b) (с. 63). В приложении 1 во фрагменте № 3 представлен еще один зачин, построенный по такой же модели (см. с. 197).

Наличие определенных знаний у читателя практически по каждой теме позволяет авторам представлять позицию читателя не только в зачине. Например, следующий фрагмент находится в середине параграфа, посвященного профессиям:

(59) **Вы часто слышите**, когда о ком-то говорят: «Это дело всей его жизни», «Он профессионал своего дела». **Вы наверняка нередко обсуждаете** с друзьями или родителями, какие профессии самые востребованные... [22: 127].

В приложении 1 во фрагментах № 4 и № 5 (с. 198) представлены еще два подобных отрывка.

Нередко авторы используют средства выражения диалогичности для организации диалога с читателем или совместного рассуждения. Примеры такого использования языковых средств представлены в приложении 1 во фрагментах № 6 и № 7 (с. 198). Подробнее они будут рассмотрены в следующей главе (с. 110–125).

Поскольку многие темы обществознания непосредственно связаны с окружающей действительностью, авторы учебников часто используют средства конкретизации для описания повседневных (часто бытовых) социокультурных ситуаций (см., например: (40b), с. 77). Так, в следующем фрагменте автор с помощью конкретизации иллюстрирует понятие «неимущественные отношения»:

(60) *Например, вы написали стихи, а издательство согласилось опубликовать их, вступив с вами в гражданские правоотношения. Вы как автор произведения имеете право на его обнародование под своим именем...* [26: 124].

В данном фрагменте важным средством конкретизации является персональное местоимение *вы*. Оно уточняет перцептивные, пространственные и темпоральные параметры описываемого события (ср.: *вы написали стихи* vs. *человек написал стихи*). Тем самым референция к читателю позволяет конкретизировать предмет референции остальных наименований и сузить область референции всего фрагмента текста. В приложении 1 во фрагменте № 8 (с. 199) представлен еще один отрывок с примером конкретизации.

Далее охарактеризуем учебники русского языка.

Структура учебных текстов по русскому языку достаточно строго регламентирована. Большинство текстов представляют инструментальные сведения: орфографические, пунктуационные, грамматические, лексические и стилистические правила. Это сближает учебники русского языка со справочной литературой. В приложении 1 во фрагменте № 9 (с. 199) представлен характерный отрывок учебного текста по русскому языку.

Как показал наш анализ, авторы учебников русского языка при передаче инструментальных сведений не используют языковые средства эмоционального воздействия.

В то же время авторы могут повышать эмоциогенность текстов, в которых приводятся общие теоретические сведения о лингвистике, культуре речи, риторике, стилистике, истории языка (иными словами, текстов, представляющих не только инструментальные сведения). Например, фрагмент (61a) взят из параграфа «Чтение — основной вид речевой деятельности», а фрагмент (61b) — из параграфа «Фонетические средства выразительности речи»:

(61a) *Конечно, при чтении художественной литературы мы также познаём мир во всём его многообразии. Например, из исторического романа мы узнаём много нового об эпохе, стране, быте людей, их нравах* [34: 23];

(61b) *Давайте подумаем, почему любое из перечисленных звуковых средств так воздействует на слушателя.*

Ещё в доисторический период своего существования человек обратил внимание на то, что упорядоченные особым образом звуки обладают огромной силой воздействия на всё живое. Заклинания и заговоры древнейшего происхождения часто строятся на, казалось бы, бессмысленном повторении звуков, но наши первобытные предки (да и предки, жившие сравнительно недавно) верили в их силу [32: 16].

В данных фрагментах используются языковые средства выражения диалогичности (выделены полужирным шрифтом) и конкретизации. В (61a) представлена модель «тезис + иллюстративный пример»: вводное слово *например* является маркером конкретизации; отношения между двумя частями подчеркиваются с помощью однотипных предикативных моделей «мы + ментальный глагол» (*мы познаём, мы узнаём*). Как и во фрагменте (60), значимую роль в конкретизации играет личное местоимение (*мы*). В (61b) конкретизация позволяет раскрыть содержание тематического высказывания, маркером которого выступает катафорическое средство связности *Давайте подумаем*, определяющее начало нового тематического блока (см. [Котюрова и др. 2016]). Далее автор раскрывает содержание тематического высказывания с исторической точки зрения — с привлечением исторического факта, используя

языковые средства, позволяющие уточнить локализованность событий во времени и пространстве и способы действия, — темпоральный маркер (*еще в доисторический период*), наименования актантов (*человек, предки, заклинания и заговоры, повторение звуков* и др.), уточняющие модификаторы (*упорядоченные особым образом, древнейшего происхождения, огромный, бессмысленный* и др.)

Во всех проанализированных учебниках физики встречаются почти все выделенные языковые средства эмоционального воздействия.

При этом авторы могут использовать их даже в текстах, передающих инструментальные сведения, как в следующем фрагменте:

(62) *Сравним две формулы для мощности тока: $P = I^2R$ и $P = \frac{U^2}{R}$.*

На первый взгляд эти формулы кажутся противоречащими друг другу: из первой следует, что выделяемая в проводнике мощность прямо пропорциональна сопротивлению проводника R , а из второй формулы следует, что она обратно пропорциональна сопротивлению проводника!

Убедимся, что правильны обе формулы для мощности и противоречия между ними нет [40: Ч. 1, 157].

Автор данного фрагмента с помощью средств выражения диалогичности делает инструментальные сведения предметом совместного обсуждения. Еще два примера представлены в приложении 1 во фрагментах № 10 и № 11 (с. 199–200).

Многие физические законы связаны с наблюдаемыми явлениями, и авторы описывают эти явления при конкретизации содержания:

(63) *Мы часто говорим, что одни тела движутся быстрее, а другие медленнее. Например, по шоссе шагает турист, мчится автомобиль, в воздухе летит самолет. Допустим, что все они движутся равномерно, тем не менее движение этих тел будет отличаться.*

Автомобиль движется быстрее пешехода, а самолет быстрее автомобиля. В физике величиной, характеризующей быстроту движения, является скорость [36: 44].

В этом фрагменте для конкретизации используется модусная рамка *мы говорим*, которая позволяет представить знания читателя и затем описать события с учетом их восприятия читателем. Автор уточняет знания читателя (маркер — *например*), используя дифференцированные наименования действий (*шагает, мчится, летит*), их субъектов (*турист, автомобиль, самолет, пешеход*), а также

локативы (*по шоссе, в воздухе*). Вместе они позволяют описать обыденные явления окружающей нас действительности. В приложении 1 во фрагментах № 12 и № 13 (с. 200) представлены еще два отрывка с подобными примерами.

Еще один распространенный случай использования выделенных языковых средств — описание умозрительных экспериментов (см., например: (22а), с. 62; (40а), с. 77). Обратимся к следующему фрагменту:

(64) *Колбу, наполненную доверху водой, плотно **закроем** пробкой. Сквозь пробку **пропустим** стеклянную трубочку. Вода частично заполнит трубку (рис. 19). **Отметим** уровень жидкости в трубке. Нагревая колбу, **мы заметим**, что через некоторое время уровень воды в трубке поднимется* [36: 22].

Характерной чертой описания умозрительных экспериментов является глагольная форма императива совместного действия. Такие описания всегда содержат языковые средства конкретной референции: авторы точно обозначают действия экспериментатора и их последовательность (таким как темпоральный маркер), а также материалы эксперимента и их признаки.

Помимо этого, в учебниках физики представлено множество вкраплений диалогических средств, которые отражают совместную познавательную деятельность автора и читателя. Так, в следующем фрагменте используются личное местоимение *мы* и соответствующие формы глаголов, объяснительный вопрос и фактивная модусная рамка:

(65) *Под водой **мы можем** легко поднять камень, который с трудом **поднимаем** в воздухе. Если погрузить пробку под воду и выпустить её из рук, то она всплывёт. **Как можно объяснить эти явления?***

***Мы знаем, что** жидкость давит на дно и стенки сосуда, а если внутрь её поместить какое-нибудь твёрдое тело, то оно также будет подвергаться давлению* [36: 144].

Эмотивная прагматика учебных текстов по физике, как и учебных текстов по биологии, зависит от информационной плотности. Поэтому чем более абстрактна тема текста, тем меньше авторы используют языковые средства эмоционального воздействия, о чем свидетельствует сравнение учебников для разных классов. Тексты из учебников для 7-х классов, описывающие базовые законы физики, которые школьник регулярно наблюдает (например, скорость или электрические

явления), насыщены такими языковыми средствами. Вместе с тем тексты из учебников для 9-х классов, описывающие абстрактные закономерности (например, строение атома), часто не содержат таких средств вовсе (кроме того, в данных учебниках у авторов могут быть иные представления об адресате).

2.2 Экспериментальная верификация результатов лингвистического анализа

2.2.1 Цель и задачи эксперимента

Основная цель эксперимента заключалась в проверке эмоциогенного потенциала выделенных языковых средств в учебном тексте. Для достижения данной цели решались следующие задачи: 1) отбор релевантного стимульного материала; 2) диагностика субъективного отношения испытуемых к стимульному материалу по признаку интереса и по тем признакам, которые в психологических работах трактуются как формирующие интерес; 3) определение влияния текстовых и психических факторов на появление интереса.

2.2.2 Материал эксперимента

При анализе стимульного материала были использованы отчетные материалы Федерального института педагогических измерений, которые позволили выбрать предметную область — географию¹¹. Этот предмет регулярно занимает последние места в рейтинге любимых, а количество поступающих в вузы на географические факультеты с каждым годом уменьшается, что свидетельствует о том, что география редко становится объектом устойчивого интереса школьников.

В результате лингвистического анализа были выбраны четыре тематически однородных параграфа (описание природы) сопоставимого объема из учебников по

¹¹ URL: <https://fipi.ru/>. Режим доступа: свободный.

географии для седьмых классов. Все четыре текста содержат описание природы. В приложении 2 представлены выбранные учебные тексты (с. 205–209).

Текст № 1 содержит характеристику природных зон и органического мира Евразии. Приемы пробуждения интереса, в нем не представлены. Потенциальная эмоциогенность текста № 1 оценивалась как нулевая.

Текст № 2 содержит описание Северного Ледовитого океана. В данном тексте представлены только вкрапления диалогических средств авторизации: эмфатическая тема / рема (*В самом маленьком океане находится самый большой остров планеты*), контрастная тема / рема (*именно эти незамерзающие моря; острова имеют исключительно материковое происхождение*), слова с оценочным компонентом значения (*воды этого течения теплыми назвать **трудно**; температура окружающих вод **гораздо** ниже*) и вводно-модальные конструкции (*конечно, по своему хозяйственному значению...*). Однако субъектная сфера читателя остается вне текста. Потенциальная эмоциогенность текста № 2 оценивалась как минимальная.

Текст № 3 содержит описание внутренних вод Южной Америки (река Амазонка, водопад Игуасу и т. д.) В нем используются регулярные вкрапления средств конкретизации и создания эмотивности. Конкретизация содержания текста реализуется с помощью обозначения качеств описываемых явлений и объектов (*непроходимые болота; виктория-регия с плавающими листьями диаметром 2 м*), субъективной оценки описываемых объектов (*грандиозная Амазонка; красивейший водопад*), глаголов восприятия (*Устье реки очищается от наносов морскими приливами и отливами, которые заметны на реке на протяжении 1400 км от устья*). Эмотивность текста формируется также с помощью слов с эмотивным компонентом значения (*неудивительно, что; интересные книги*). Потенциальная эмоциогенность текста № 3 оценивалась как средняя.

Текст № 4 содержит описание глубинных зон мирового океана. В тексте представлены все виды языковых средств, которые обсуждались в текущей главе. Знакомство учащихся с глубинными зонами мирового океана представлено как прогулка по дну океана (*Давайте же посмотрим, как меняется глубина океана по*

мере удаления от материка...». «Эффект соприсутствия» достигается прежде всего с помощью референции к читателю (*Чем глубже **мы** будем погружаться, тем темнее будет становиться вокруг **нас***), локативных и темпоральных маркеров (*мы покинули шельф и оказались в следующей глубинной зоне...*), вопросительных высказываний (*И что же мы видим?*), репрезентацией оценок (*огромное количество жизни; вода ледяная*), эмоционально окрашенных высказываний (*Дно оказывается не внизу под нами, а сбоку!*). В тексте также используются глаголы со значением настоящего изобразительного (*окутывает полумрак, наступает темнота, мы спускаемся вниз* и др.) Все вместе названные языковые средства моделируют «хронотоп» прогулки по дну океана. Данный текст по плотности и разнообразию воздействующих приемов превосходит остальные. Потенциальная эмоциогенность текста № 4 оценивалась как максимальная.

2.2.3 Методы, процедура и результаты эксперимента

В эксперименте использовался метод семантического шкалирования с применением пятибалльных шкал. Для диагностирования эмоции интереса использовалась шкала с параметрами «скучный — интересный», а для определения ее зависимости от степени новизны, сложности и вероятности удовлетворения потребности понять текст — соответственно, шкалы «известный — новый», «легкий — сложный», «непонятный — понятный». В эксперименте участвовали 40 учащихся 7-х классов ГБОУ гимназии № 405 (из них 20 девочек) и 25 студентов 1-го и 2-го курсов факультета географии РГПУ им. А. И. Герцена (из них 16 девушек).

Каждый испытуемый получил все четыре текста. После прочтения каждого текста испытуемые оценивали его с помощью признаковых шкал. Инструкция по оценке текстов, которую получили испытуемые, представлена в приложении 2 (с. 220). Школьники оценивали тексты-стимулы по всем названным параметрам. Студенты оценивали учебные тексты только по параметру «скучный — интересный»; оценка по остальным признакам была исключена, поскольку

предполагалось, что студентам географического факультета содержание текстов из учебников для 7-х классов будет известным, легким и понятным.

В первую очередь распределение оценок по параметру «скучный — интересный» было проверено на нормальность, чтобы выбрать адекватные методы статистического анализа. Распределение оценок школьников статистически значимо отклонялось от нормального распределения (критерий Шапиро-Уилка = 0,8970, 0,8168, 0,8441, 0,8196; $p \leq 0,01$). В связи с этим использовались только непараметрические методы статистики — тест хи-квадрат (χ^2), биномиальный критерий (m), критерий Вилкоксона (T), критерий Фридмана (F_r), коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Описательная непараметрическая статистика данных представлена в приложении 3 в таблицах 1 и 2 (с. 222–223).

В качестве центральной тенденции оценок по параметру «скучный — интересный» рассматривалась непараметрическая величина медианы. Медиана оценок школьников составила (3) для текста № 1 и (4) для текстов № 2, № 3 и № 4. Медиана оценок студентов составила (3) для текста № 1, (4) для текстов № 2 и № 3 и (5) для текста № 4.

Сравнение общего количества оценок, с одной стороны, «скучный» (1), «скорее скучный» (2), «нейтральный» (3), с другой — «скорее интересный» (4), «интересный» (5) с равномерным распределением показало следующие результаты. Статистически значимое большинство школьников оценило тексты № 2, № 3 и № 4 на (4) и (5) баллов ($\chi^2 = 9,06; 5,63; 7,26; p < 0,02$). Статистически значимое большинство студентов оценили текст № 4 на (4) и (5) баллов ($m = 20; p < 0,01$). Распределение оценок остальных текстов (текст № 1 у школьников; тексты № 1, № 2 и № 3 у студентов) не отличалось от равномерного распределения ($\chi^2 = 0,63; m = 14; 16; 17$).

Сравнение оценок связанных выборок свидетельствует об их внутренней рассогласованности ($F_r = 11,11; p < 0,02$ для школьников; $F_r = 8,18; p < 0,04$ для студентов). Дальнейшее сравнение показало, что школьники одинаково оценивали тексты № 2, № 3 и № 4, но оценки этих текстов статистически значимо отличаются от оценок текста № 1 ($T = 61,5; 45; 22; p < 0,01$; типичный сдвиг положительный).

Студенты одинаково оценивали тексты № 1, № 2 и № 3, а статистически значимая разница есть между оценками текста № 1 и текста № 4 ($T = 30$; $p < 0,01$).

Сравнение оценок по параметру «скучный — интересный» с оценками по другим параметрам показало положительную корреляцию с оценками по параметру «непонятный — понятный» текстов № 1, № 3 и № 4 ($r_s = 0,50; 0,51, 0,39$; $p < 0,01$). Полученные величины свидетельствуют только о слабой корреляции.

2.2.4 Обсуждение результатов эксперимента

Экспериментально полученные данные подтверждают результаты лингвистического анализа и значимость языковых способов представления предмета речи в учебной коммуникации.

Текст № 1 без языковых приемов эмоционального воздействия был оценен всеми испытуемыми ниже, чем другие тексты, в которых такие приемы были представлены. Школьники оценили все три текста с приемами пробуждения интереса — текст № 2, текст № 3 и текст № 4 — как интересные. Как показывают критерии различия, уровень их интереса к этим трем текстам был одинаков. Студенты оценили как интересный только текст № 4 с максимальной потенциальной эмоциогенностью. Остальные тексты студенты оценивали одинаково, хотя и средний показатель отличался для текста № 1 — (3) — и текстов № 2 и № 3 — (4). Интерес школьников не был обусловлен оценками новизны и сложности текста, а также оценкой способности понимать его содержание. Более того, по данным параметрам школьники оценили одинаково все стимульные тексты. Следовательно, с высокой долей вероятности можно утверждать, что оценки текстов по параметру «скучный — интересный» обусловлены языковым фактором.

Таким образом, использование выделенных языковых средств эмоционального воздействия увеличивает потенциальную эмоциогенность учебных текстов. Как показывают ответы студентов, такие средства еще не гарантируют ожидаемых эмоциональных реакций. Однако полное их отсутствие

всегда снижает эмоциогенный потенциал текста. Учитывая оценки студентов, с высокой долей вероятности допустимо предположить, что количественный фактор — количество и разнообразие языковых приемов пробуждения интереса — положительно влияет на эмоциогенный потенциал учебного текста. Результаты эксперимента развивают положения дискурсивных исследований учебного текста и еще раз доказывают ведущую роль языковых способов представления предмета речи в учебной коммуникации.

Выводы по главе II

1. В результате коммуникативно-функционального анализа с учетом психологических работ по интересу были выделены три основных способа использования языка при создании учебных текстов с целью эмоционального воздействия — пробуждения и поддержания интереса: выражение диалогичности текста, конкретизация содержания текста и создание эмотивности текста.

2. Выражение диалогичности текста осуществляется с помощью языковых средств, предназначенных для репрезентации трех аспектов коммуникации: участников коммуникации, их позиций и признаков их непосредственного взаимодействия. Для референции к участникам коммуникации используются личные и кванторные местоимения, а также прямые номинации читателя. Позиции автора и читателей выражаются с помощью эгоцентрических средств языка — модальных конструкций, оценочных языковых единиц, частиц и союзов, глаголов речи, восприятия и мышления, а также глаголов с хабитуальным значением. Признаки непосредственного взаимодействия участников выражаются с помощью дискурсивов, директивных высказываний — прямых (с императивными конструкциями) и косвенных (контекстно обусловленных), вопросительных высказываний (объяснительные, риторические, проверочные вопросы и «вопросы-загадки»), а также маркеров непосредственного взаимодействия (инклюзивные средства референции к участникам коммуникации, темпоральные маркеры коммуникации, элементы разговорной речи и диалога).

3. Конкретизация текста имеет отношение к детализации и уточнению области референции с помощью языковых средств, передающих или актуализирующих конкретные денотативные значения. Как следствие, языковые средства конкретизации направлены на описание событий, конкретность которых определяется с учетом трех параметров: перцептивности, локализованности во времени и пространстве и способов действия. При конкретизации автор выбирает определенный аспект заданного информационного контекста и раскрывает его, используя средства конкретной номинации — глагольные предикаты, именные группы, локальные и темпоральные маркеры (в том числе грамматические), а также средства выражения перцептивного модуса и авторизации текста с точки зрения субъектов диктума (персонажей).

4. Создание эмотивности текста предполагает представление в тексте ситуаций, в которых или персонажи текста (субъекты диктума), или участники коммуникации (субъекты модусы) испытывают эмоции. Такие ситуации, как правило, включают три компонента: причину появления эмоции, субъекта эмоции, эмоциональное переживание. Для представления эмоциональных переживаний персонажей используются языковые средства, предназначенные для называния (*в ярости*), описания (*срывала с себя и топтала монашеское платье*) и выражения эмоций (*Архимед воскликнул: «Эврика! Эврика!»*). Для представления эмоциональных переживаний участников коммуникации используются эмотивные языковые средства (например, маркер восклицательности или эмотивные модусные рамки).

5. В школьных учебниках выделенные языковые средства по-разному используются для эмоционального воздействия. Меньше всего их представлено в учебниках биологии и русского языка, авторы которых ограничиваются только вкраплениями приемов пробуждения интереса и стремятся к отвлеченному, часто клишированному изложению учебного материала. Больше всего выделенных языковых средств представлено в учебниках географии, обществознания и физики, авторы которых стремятся актуализировать знания читателя, активизировать и привлечь его внимание, а также объяснить научные факты с помощью примеров из

повседневной жизни. В учебниках же истории используются особые приемы, направленные на конкретизацию нарративного плана текста.

6. Результаты экспериментов, в которых участвовали 40 школьников и 26 студентов, подтвердили эффективность выделенных языковых средств. Следовательно, эти языковые средства можно рассматривать как основу эмотивной прагматики учебных текстов: именно эти языковые средства авторы учебников используют для создания речевых форм, предназначенных для пробуждения и поддержания интереса у читателя.

ГЛАВА III. РЕЧЕВЫЕ ФОРМЫ ЭМОТИВНОЙ ПРАГМАТИКИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

3.1 Лингвистический анализ учебных текстов

3.1.1 Речевые формы контекстуализации

В настоящее время феномен контекстуализации активно обсуждается лингвистами. Один из крупнейших специалистов по дискурс-анализу А. Фецер описывает контекстуализацию как универсальную динамическую черту дискурса, основанную на концептуализации контекста — заданной и внешней по отношению к определенной речевой единице переменной [Fetzer 2018; idem. 2021]. В коммуникативистике в качестве такой переменной рассматривается непосредственная ситуация общения и различные аспекты социокультурного контекста. Контекстуализация, таким образом, предполагает выражение элементов коммуникативного контекста в речи. Для этого используются так называемые «сигналы контекстуализации» (contextualisation cues) — «индексальные формы» (indexical forms), которые позволяют актуализировать ту или иную часть коммуникативного контекста в дискурсе [Idem. 2018: 261–267].

Как показывает наш анализ, в учебных текстах такие сигналы организуют три вида речевых форм контекстуализации: диалогизацию, проблемное изложение и описание повседневных ситуаций (см. также о перспективации и контекстуализации в [Lu 2017]).

Начнем с анализа речевой формы диалогизации, которая используется в письменном тексте для моделирования диалогического общения между автором и читателем. В письменном тексте эти речевые формы представляют

собой «диалогические паттерны» (dialogical patterns) — адаптированные на письме характерные элементы диалога [Makkonen-Craig 2014: 105].

Основным языковым средством диалогизации являются языковые средства, предназначенные для выражения диалогичности текста. Так, А. Стельмашук писала, что диалогизация — это «маркированность диалогичности в условиях книжно-письменной фиксации» [Стельмашук 1993: 23]. В работах К. Хайленда и Х. Макконен-Крейг и языковые средства выражения диалогичности, и приемы выражения диалогического общения на письме рассматриваются как разные аспекты диалогичности [Hyland 2014; Makkonen-Craig 2014]. Писала об этом и Л. Р. Дускаева, выделяя одну из трактовок понятия «диалогичность речи»: это «эксплицирование в тексте признаков собственно диалога» [Дускаева 2016: 45]. Отчасти подтверждает это и наш языковой материал: в примерах из второй главы (с. 57–67) языковые маркеры взаимодействия, по сути, представляют собой не только языковые средства выражения диалогичности, но и речевые формы диалогизации, поскольку они отражают интерактивность коммуникации.

Однако, помимо описанных языковых средств, предназначенных для выражения взаимодействия автора и читателей, в учебных текстах представлены и другие приемы. Рассмотрим наиболее распространенные.

В первую очередь следует выделить вопросно-ответные комплексы. В них вопрос играет роль своего рода «стимула», а «ответная» часть, состоящая из одного или нескольких предложений (как правило, повествовательных), — «реакции» (см. [Стельмашук 1993: 71–74]). Обратимся к следующим фрагментам:

(66a) *Почему мы написали слово «чудеса» в кавычках? **Потому что** в отличие от чудес, которые бывают только в сказках, «чудеса» техники есть на самом деле...* [39: Ч. 1, 17];

(66b) *Чтение — важный вид речевой деятельности. Почему? **Чтобы** быть настоящим профессионалом в своём деле, успешно учиться, быть интересным собеседником для других людей, надо уметь добывать необходимую информацию* [34: 20];

(66c) *Чем же юный Галилей измерял время в этом опыте? **Своим собственным пульсом**...* [39: Ч. 1, 17].

Авторы фрагментов используют два типа вопросов: «вопрос-загадку» в (66а) и (66б) и объяснительный вопрос в (66с). В «ответной» части отражена непосредственная реакция на вопрос, о чем свидетельствуют синтаксические средства связности. В (66а) и (66б) предложения-ответы начинаются с подчинительных союзов, выражающих причинные и целевые отношения с содержанием предыдущих предложений, что характерно для диалога [Петерсон 1952/2014]. В (66с) используется контекстуально неполное предложение, имплицитная часть которого «представлена» в предыдущем предложении (*<Галилей измерял время> своим собственным пульсом*).

Однако часто «ответная» часть не так тесно синтаксически связана с вопросом, как, например, в следующем вопросно-ответном комплексе:

(66d) *Как они образуются? Воздух перемещается не только в горизонтальном, но и в вертикальном направлении* [12: 41].

В подобных случаях усиливается текстообразующая функция вопроса: он задает тематическую перспективу, которую развивает «ответная» часть.

Другим распространенным способом диалогизации является «столкновение» (но не объединение) позиций автора и читателей в пределах фрагмента текста. Опишем этот способ, используя характерные примеры:

(67а) *Вы, вероятно, видели, как пылит старый гриб-дождевик, когда на него наступишь: это из гриба вылетают споры* [7: 20];

(67б) *Может быть, вы знакомы с художественными очерками Н. Г. Помяловского «Очерки бурсы»...* [35: Ч. 1, 38];

(67с) *А теперь давай вернёмся к теоретическим вопросам и подумаем: что это собственно такое — внутренний голос, внутренний моральный контроль? Наверное, ты уже понял, что речь идёт о совести* [25: 69].

В данных фрагментах используются разные средства выражения диалогичности — вводно-модальные слова, *Вы-* и *Ты-*модусные рамки, вопросительная конструкция, глагольные формы императива совместного действия, маркеры непосредственной коммуникации (*теперь, вернемся, речь идет*). В каждом фрагменте можно выделить по отдельности средства выражения позиции как авторов, так и читателей. Например, есть предложения,

в которых позиция автора передается с помощью вводно-модального слова (*вероятно, может быть, наверное*), а позиция читателей — с помощью модусных рамок (*вы видели, вы знакомы, ты уже понял*). Столкновение этих позиций позволяет отразить в тексте непосредственное взаимодействие участников коммуникации и тем самым диалогизировать текст. Подобный пример представлен в приложении 1 во фрагменте № 14 (с. 200).

Кроме того, авторы нередко используют особую форму, моделирующую столкновение позиций, — опровержение или корректирование чужого (читательского) мнения. Опишем эту форму, используя следующие фрагменты:

(68a) *Архитекторы и строители оставляют людям города и сёла, учёные и писатели — книги, садовники — парки и сады. Но не всем же быть строителями и садовниками, скажете вы. И верно. Однако философы заметили: человеку свойственно желание чем-то выделиться, чем-то отличиться, стать замеченным, известным...* [25: 9];

(68b) *Из носика кипящего чайника вырывается белёная струя, которую иногда ошибочно называют паром. На самом деле это не пар, а туман, состоящий из крошечных капелек воды...* [40: Ч. 1, 41];

(68c) *Может показаться, что научная речь очень далека от нас, что тексты научного стиля создают и читают только учёные разных специальностей. Однако это не совсем так. С научными текстами мы знакомимся в наших школьных учебниках* [28: 200].

Вслед за А. Стельмашук, такие речевые формы рассматриваются нами как «оппозитивный» и «корректирующий» композиционно-стилистические типы диалога, в которых предлагается альтернативный ход мыслительной деятельности и / или представляется другой аспект предмета речи [Стельмашук 1993: 55–58]. В учебных текстах эти виды диалогизации включают два типа эгоцентриков. С одной стороны, авторы используют средства для выражения позиции читателя: в (68a) — конструкция с косвенной речью и речевая *Вы-*модусная рамка; в (68b) — обобщенно-личная конструкция, которая относит обозначаемое действие (*ошибочно называют*) к любому лицу, в том числе и к читателю (см. [Золотова и др. 2004: 118–122]); в (68c) — модусная рамка с эгоцентриком *показаться* и модальным словом *может*, которое отстраняет говорящего от высказанного мнения и относит его только к читателю (см.

[Падучева 2019: 312]), что придает диктумной части предложения значение несоответствия действительности [НОСС 2003: 458]. С другой стороны, авторы выражают собственную позицию с помощью эгоцентриков, имеющих противительное значение. В (68a) и (68c) такими эгоцентриками являются синонимичные союзы *однако* и *но*, указывающие на то, «что субъект воспринимает не ту информацию, к которой он ментально готов, на которую “настроено” сознание» [Урысон 2006: 39], а в (68b) — дискурсив *на самом деле*. Вместе два типа эгоцентриков, выражающих позиции коммуникантов, позволяют противопоставить знания читателя истинному положению дел и скорректировать или дополнить эти знания.

Важно учитывать, что диалогизация текста может иметь разную степень выраженности. Так, в учебниках по истории, как уже было отмечено, авторы редко используют фактивные модусные рамки; например:

(69) *Вы знаете, что индустриальное общество характеризуется преобладанием промышленного производства над сельским хозяйством. Россия в конце XIX — начале XX в. оставалась сельскохозяйственной страной...* [18: Ч. 2, 71].

В этом фрагменте *Вы*-модусная рамка обеспечивает минимальную степень диалогизации, а первое предложение используется, скорее, для выражения пресуппозиции и создания информационного контекста (см. [Токарева 2005: 96]).

В то же время фактивная модусная рамка может быть более значимым элементом диалогизации, обеспечивающим, например, развертывание фрагмента с элементами рассуждения:

(70a) *Мы знаем, что деятельность человека всегда подчинена какой-либо цели. Но разве вам не приходилось слышать о «бесцельно прожитых годах»?* [25: 37];

(70b) *Из повседневного опыта мы знаем, что тела действуют друг на друга, то есть взаимодействуют. Например, когда вы ударяете рукой по мячу, то ощущаете рукой и «удар» мяча по вашей руке. Как же связаны силы, с которыми тела действуют друг на друга?* [41: Ч. 1, 73].

Во фрагментах с помощью диалогизации автор отражает часть когнитивной модели рассуждения: сначала он актуализирует знания читателя (фактивная модусная рамка) и конкретизирует их в (70b) (маркер — вводное

слово *например*), а затем стимулирует мыслительную деятельность адресата, используя вопросительные высказывания.

Приведем еще один пример. Как уже было сказано, в учебниках истории вопросы выполняют преимущественно текстообразующую функцию (с. 96). Например, следующий вопрос является зачином параграфа, посвященного быту жителей Руси XVII в.:

(71a) Каким он был, человек переходного века, современник раскола, стрелецких бунтов, участник и свидетель первых преобразований? [14: 228].

Такой вопрос обладает минимальной «диалогогенностью», поскольку он не столько адресован читателю, сколько определяет предмет дальнейшего описания, и его задача сводится к созданию информационного контекста (хотя следует отметить экспрессивную тема-рематическую структуру высказывания).

В других учебниках авторы могут также использовать вопросы в зачине параграфа и усиливать его «диалогогенность» с помощью дополнительных языковых средств, как в следующем примере:

(71b) Приходилось ли вам задумываться над вопросом: существует ли различие между правом и законом, или они абсолютно совпадают? [26: 71]

В данном предложении автор дополнительно использует модусную *Вы-*рамку, которая делает диктумное содержание вопросительной конструкции предметом размышлений читателя.

В середине же учебного текста вопросы могут использоваться для еще большей диалогизации, как в следующем фрагменте:

(71c) Эхо образуется в результате отражения звука от различных преград — стен большого пустого помещения, леса, сводов высокой арки в здании.

Но почему мы не слышим эха в небольшой квартире? Ведь и в ней звук должен отражаться от стен, потолка, пола.

Оказывается, эхо слышно лишь в том случае, когда отражённый звук воспринимается отдельно от произнесённого [38: 139].

Здесь вопрос используется в начале абзаца и является первым средством диалогизации, позволяющим использовать в следующих предложениях другие средства диалогизации. Так, третье предложение начинается с разговорной

частицы *ведь*, значение которой обосновывает целесообразность вопроса с учетом имеющихся знаний автора и читателя (см. [Акопян 2011]). Четвертое предложение эти знания дополняет: оно начинается с эгоцентрика *оказывается*, который констатирует, что дальнейшая информация является пересказанной и новой в том числе для самого автора (см. [Храковский 2007: 624]).

Разную степень диалогизации обеспечивают и директивные высказывания. В одних случаях они могут использоваться для тематического структурирования учебного текста (см. [Котюрова и др. 2016]), как в (72a) и (72b), а в других — для организации фрагмента с элементами рассуждения, как в (72c):

(72a) *Рассмотрим*, как меняется направление луча при переходе его из воздуха в воду [36: 202];

(72b) *Давайте вспомним* свойства субэкваториального климата: он жаркий, с дождливым летом и сухой зимой [11: Ч. 2, 166];

(72c) *А теперь посмотрим* на права с точки зрения ответственности самого человека. *Как мы уже определили*, права человека — мера его свободы. *А мера есть нечто строго просчитанное, взвешенное* [26: 11].

В некоторых учебниках для достижения максимальной степени диалогизации текста автор моделирует псевдиалог с читателем. В этих случаях автор знает, что читатель не может вступить с ним в диалог, и пытается представить его возможную реакцию на свою речь (см. [Mustajoki et al. 2018]). Например, элементы псевдиалога широко представлены в учебнике географии [11]. Рассмотрим несколько примеров:

(73a) *Как вы думаете, чем они отличаются? Температурой? Не совсем* [11: Ч. 1, 89];

(73b) *Однако главным украшением этого парка по праву считается... Нет-нет, не человеческий детеныш, не Маугли-лягушонок, а великолепный бенгальский тигр* [11: Ч. 1, 133];

(73c) *А теперь внимание! Обладатели суперпамяти – два шага вперед! Вопрос по материалу прошлого года. Как мы называем средний многолетний тип погоды, характерный для данной местности? Правильно, это климат* [11: Ч. 1, 62].

В (73a) второе неполное рематическое предложение, по сути, является вопросом-переспросом, ориентированным на тему, которая будто бы выражена в ответной реплике читателя на первое предложение. В (73b) автор передает одно из основных свойств диалогической речи — возможность прервать, перебить

собеседника. Автор словно слышит, как читатель продолжает высказывание, и сразу реагирует на его предполагаемую реплику и словно повторяет ее. В (73с) используется обращение (*обладатели суперпамяти*) и местоимение *мы* в сочетании с глагольной формой 1-го лица множественного числа. Первые два директивных предложения являются эллиптическими, характерными для разговорной речи. Третье предложение является контекстуально неполным. Кроме неполных предложений, отметим также экспрессивное слово-окказионализм *суперпамять*; предикатив *правильно* со значением 'выражение согласия', который используется как ответ на предполагаемую реплику читателя; эмоционально окрашенное высказывание с маркером восклицательности.

Диалогизация является самой распространенной речевой формой эмотивной прагматики во всех учебниках (за исключением учебников истории). Если автор учебника хочет повысить эмоциогенность учебного текста, то начинает он именно с использования данных речевых форм. Вероятно, это обусловлено тем, что средства диалогизации часто связаны не с выражением пропозиционального содержания текста, а с его комментированием и поэтому могут не оказывать влияния на макроструктуру учебного текста.

Самыми распространенными средствами диалогизации являются фактивные модусные рамки, вопросы, директивные конструкции, средства выражения значений эпистемической модальности, которые могут быть представлены и как вкрапления (например, (70) или (71а), и как составляющие более сложных диалогических форм. При этом степень диалогизации будет различаться в разных учебниках и зависит от степени информационной плотности текста и, по всей видимости, от предпочтений авторов. Так, автор по своему желанию может использовать вопросительные высказывания исключительно для структурирования текста, как в учебниках истории. Или, например, в обобщающей, заключительной части текста автор может использовать характерное вводное слово *таким образом*, а может заменить его диалогической формой — *Итак, мы можем сделать выводы* [40: Ч. 1, 154]; *Подведем итог* [25:

12]; *Какие **выводы** о природе Африки и условиях жизни в ней можно сделать на основании знания о широтном положении материка?* [11: Ч. 1, 153].

Перейдем к анализу проблемного изложения — формы контекстуализации, которая берет начало в технологии проблемного обучения, основанной на создании «проблемных ситуаций» — ситуаций противоречия между имеющимися знаниями учащихся и предъявляемыми к ним требованиями [Методика преподавания литературы 1994: 214–215]. В основе проблемного изложения лежит структура «проблема и решение», которая содержит две части: в первой части («проблема») описывается проблемная ситуация, а во второй («решение») — поиск способа ее решения и /или само решение проблемы [Meyer 1992; Ноеу 2001: 124]. По утверждению сторонников теории риторической структуры, распространенными способами представления проблемной ситуации в тексте являются: 1) вопросы и просьбы; 2) описание желаний, целей, пробелов в знаниях, задач и других потребностей; 3) описание негативных конъюнктур (бедствия, разочарования) [Mann et al. 1992].

Проблемные ситуации, выраженные в текстах с проблемным изложением, представляют собой не описание фрагментов внеязыковой действительности, а указание на пробелы в знаниях читателя и /или интеллектуальные задачи, которые он еще не может решить самостоятельно [Гельфман, Холодная 2019: 44]. Такие проблемные ситуации являются частью коммуникативного контекста, так как они выявляются и разрешаются в процессе обучения [Таланина 2021: 17–18].

Одним из основных сигналов контекстуализации, организующих проблемное изложение, являются вопросы [Mikk 2000: 250]. Показательно, что в экспериментах С. Хайди и У. Бэйрда проблемное изложение создавалось с помощью вставок в исходный текст исключительно вопросов [Hidi, Baird 1988]. Этот же способ наиболее распространен и в проанализированных учебниках. Рассмотрим проблемную функцию вопросов на примере следующих фрагментов:

(74a) *Никому не хочется отдавать свое, тем более нажитое собственным трудом.*

Так зачем же нужно платить налоги?

Пока существует государство, требуются средства для финансирования общегосударственных расходов. Эти расходы обеспечиваются из средств государственного бюджета... [22: 159];

(74b) Больной быстро худеет, у него увеличиваются лимфатические узлы, появляется сильная утомляемость, колеблется температура тела. Затем у него начинают развиваться различные инфекции и онкологические заболевания.

Как же ВИЧ передаётся от человека к человеку? К счастью для людей, вне организма человека он практически мгновенно погибает. Этот вирус не распространяется при чихании, кашле и поцелуях... [5: 73].

Для создания проблемного изложения используются объяснительные вопросы с частицей *же*. Поскольку такие вопросы выражают возможное желание читателя узнать нечто новое о предмете речи (см. с. 63), они позволяют достаточно точно выразить в тексте проблемную ситуацию недостатка знаний у читателя как элемент внеязыковой действительности — коммуникативного контекста. После постановки вопросов авторы переходят к типичному для учебной коммуникации способу решения проблемы — сообщению истинного положения дел, предметных знаний.

Авторы некоторых учебников, используя вопросы, обращаются к дополнительным способам контекстуализации. Опишем эти способы, используя следующий фрагмент:

(75) Мы знаем, что давным-давно люди меняли одни предметы на другие — это был натуральный обмен. Предположим, человеку требовался глиняный кувшин. У него был каменный нож, который он был готов обменять. Оставалось только встретиться с владельцем кувшина и договориться об обмене. Просто? Не тут-то было. Прежде всего необходимо было, чтобы владелец кувшина нуждался именно в каменном ноже, а не в чём-то другом. Со временем люди догадались, что две сделки можно разделить во времени [24: 105].

Первая задача, стоящая перед автором фрагмента, — представить проблемную ситуацию недостатка знаний у читателя. Для этого автор сначала направляет мыслительную деятельность адресата с помощью модусных рамок — актуализирует имеющиеся знания (*мы знаем, что...*) и высказывает на их основе предположение (*предположим...*). Затем автор выявляет обусловленную недостаточными знаниями некорректность этого

предположения с помощью вопросно-ответного комплекса, выражающего проблемную ситуацию. После этого автор переходит к части «решение», которая, как и во фрагментах (74a) и (74b), направлена на сообщение предметных знаний, необходимых адресату.

Во фрагменте (75) контекстуализация осуществляется преимущественно с помощью языковых средств выражения диалогичности. Они позволяют отразить в тексте мыслительную деятельность адресата (*Мы-модусные рамки*) и взаимодействие участников коммуникации (вопросно-ответный комплекс), а также точнее выразить отношения между проблемной ситуацией и ее решением. Во-первых, этому способствует противопоставление субъективной и объективной модальности, что отражает, соответственно, неверные предположения учащихся и истинное положение дел. В «проблемной» части значение субъективной модальности выражается модусной рамкой *предположим*. Во-вторых, отношения между проблемной ситуацией и решением подчеркиваются также с помощью средств выражения отрицания, указывающих на некорректность знаний читателя. Так, отрицательный ответ (*Не тут-то было*) позволяет подчеркнуть противоречие, которое не может быть разрешено на основе прошлых знаний. Отметим также дополнительные средства контекстуализации, позволяющие соотнести содержание фрагмента с коммуникативным контекстом, — элементы разговорной речи, а именно разговорный фразеологизм *Не тут-то было*.

Другие примеры проблемного изложения представлены в приложении 1 во фрагментах № 15 и № 16 (с. 201).

Дополнительные средства выражения диалогичности, однако, могут использоваться не только в части «постановка проблемы», как во фрагменте (75), но и в части «решение», как, например, в следующем фрагменте:

(76) *При изучении механики мы видели, что действие одного тела на другое происходит непосредственно при их взаимодействии. Как же тогда объяснить взаимодействие наэлектризованных тел? 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? Однако заряженные тела взаимодействуют и в безвоздушном пространстве. Если поместить заряженный электроскоп под колокол воздушного насоса, то листочки электроскопа по-прежнему отталкиваются друг от друга [37: 80–81].

При развертывании фрагмента сначала, с помощью перцептивной модусной рамки (*мы видели*), актуализируются знания учащихся, а затем вводится объяснительный вопрос с частицей *же*, выражающий проблемную ситуацию. Однако, в отличие от предыдущих фрагментов, автор иным способом «решает» эту проблему, моделируя процесс рассуждения. Сначала автор формулирует предположение учащихся: для этого еще раз актуализируются имеющиеся у учащихся знания (референция к описанным ранее в учебнике опытам — *в наших опытах*), а само предположение представлено в виде еще одного объяснительного вопроса, в котором с помощью вводно-модального оборота *может быть* выражается значение «эпистемической возможности». Можно сказать, что это предположение читателя является неудачной попыткой разрешить проблему, а второй вопрос вновь моделирует проблемную ситуацию, обусловленную недостатком знаний. Далее автор отрицает предположение, используя противительный союз-эгоцентрик *однако*, и переходит к сообщению истинного положения дел со значением объективной модальности (во фрагменте приведено только первое предложение из сообщения истинного положения дел).

Во фрагменте (76) контекстуализация вновь осуществляется преимущественно с помощью средств выражения диалогичности. Однако автор использует и конкретную номинацию *в наших опытах*, которая является сигналом более широкого коммуникативного контекста — предшествующей познавательной деятельности учащихся. Все это позволяет моделировать учебную ситуацию не только как ситуацию непосредственного общения, но и как процесс интеллектуального «поиска», который и является одним из методов решения проблемы. Подобный пример проблемного изложения представлен в приложении 1 во фрагменте № 17 (с. 201).

Такой способ проблемного изложения может быть назван проблемно-поисковым, так как одним из методов решения проблемной ситуации является интеллектуальный поиск. Развертывание текста отражает и мыслительные операции участников коммуникации, и сам учебный процесс получения знаний. Психолог Дж. Левенштейн описывает принцип проблемного изложения следующим образом: «Know—Want-to-know—Learned» [Markey, Loewenstein 2014: 238]. Далее он поясняет данную конструкцию: «Что я знаю, что я хочу узнать, что я узнал»¹² [Ibid.] (см. также [Таланина 2021: 18]). Считается, что именно такой способ проблемного изложения обладает наибольшим развивающим потенциалом (см. [Гельфман, Холодная 2019: 44]). Учитывая эту оценку, уделим рассмотрим еще два фрагмента учебного текста с распространенными способами поиска решения.

В учебниках по физике таким способом нередко становится умозрительный эксперимент, который описывается в части «решение». Проанализируем следующий фрагмент:

(77) Вам хорошо известно, что основным источником тепла на Земле является Солнце. Каким же образом передается тепло от солнца? Ведь Земля находится от него на расстоянии $15 \cdot 10^7$ км. Все это пространство за пределами нашей атмосферы содержит очень разреженное вещество.

Как известно, в вакууме перенос энергии путем теплопроводности невозможен. Не может происходить он и за счет конвекции. Следовательно, существует еще один вид теплопередачи.

Изучим этот вид теплопередачи с помощью опыта. Соединим жидкостный манометр при помощи резиновой трубки с теплоприемником. <...>

Следовательно, в данном случае передача энергии происходит путём излучения [37: 18–19].

Этот фрагмент, как и предыдущие, начинается с актуализации знаний учащихся с помощью ментальной *Вы*-модусной рамки (*вам хорошо известно*), после чего автор создает проблемную ситуацию, используя объяснительный вопрос с частицей *же*. Однако на этом часть «проблема» не заканчивается: в следующих двух предложениях представлены сведения, которые вводят

¹² “What I Know, What I Want To Know, and What I Learned”.

условия, ограничивающие способы решения проблемы и повышающие ее сложность. Для этого используется частица *ведь*, обосновывающая целесообразность вопроса с точки зрения имеющихся у автора и читателя знаний (см. [Акопян 2011]). Этих знаний не просто недостаточно для решения проблемы: они противоречат другим знаниям читателя, что и повышает сложность проблемной ситуации.

В части «решение» автор моделирует процесс «поиска», используя средства выражения диалогичности. Сначала автор вновь актуализирует необходимые знания учащихся с помощью модусной рамки (*как известно*) и делает на их основе логическое заключение, используя вводно-модальное слово *следовательно*. Далее автор предлагает читателю провести умозрительный эксперимент и управляет его мыслительной деятельностью с помощью глаголов в форме императива совместного действия. После описания эксперимента (нами опущен большой фрагмент текста) на основе полученных данных с помощью вводно-модального слова *следовательно* делается вывод о существовании особого вида теплопередачи — излучения. Часть «решение», таким образом, с помощью средств выражения диалогичности завершает успешный процесс поиска решения поставленной проблемы, который представляет собой умозрительный эксперимент. Аналогичный пример представлен в приложении 1 во фрагменте № 18 (с. 201–202).

В учебниках по обществознанию при проблемно-поисковом изложении в части «решение» чаще описывается процесс совместного рассуждения. Продемонстрируем это на примере следующего фрагмента:

(78) Почему Януш Корчак не стал спасать себя, хотя такая возможность у него была? Почему пошёл на смерть в одном строю с детьми, понимая, конечно же, что ничего не сможет изменить в их судьбе?

Вопросы сложные, очень личные. Открыть истину нам смог бы только сам Януш Корчак. Мы же способны лишь предполагать.

Давай порассуждаем. Януш Корчак, как ты знаешь, был не только педагогом, но и директором дома сирот. Свой общественный (педагогический) долг он исполнял честно. Но вот наступил особый день: его ученики стали жертвами национальной ненависти. Фашисты

не щадили никого, даже детей. *Как должен поступить в такой ситуации директор школы, да и просто нормальный, порядочный человек? Ты скажешь: бороться со злом. Бесспорно, это единственно приемлемый для порядочного человека способ действия. Но со злом можно бороться по-разному. Корчак мог уйти в партизаны, бороться в подполье...* [25: 68–69].

Начинается фрагмент с описания проблемной ситуации с помощью объяснительных вопросов, которые, по мнению автора, возникли у читателя после прочтения предшествующего микротекста с биографией Я. Корчака. В «проблемной» части автор вводит условия, ограничивающие способы решения проблемы, обогащая содержание вопросительных высказываний значением уступительности: в первом вопросе для этого используется придаточная предикативная единица с союзом *хотя*, а во втором вопросе — деепричастный оборот, выражающий уступительное значение (см. [Апресян 2016]).

Далее в части «решение» (которая приведена не полностью) с помощью средств авторизации отражается совместный поиск решения проблемной ситуации. Для этого в тексте задаются участники коммуникации (формы местоимения *мы*, *Ты*-модусные рамки, глагол *порассуждать* в форме императива совместного действия), используются вопросительная конструкция и средства выражения уверенности (*бесспорно*). Автор уделяет внимание методу решения проблемной ситуации, называя его (*давайте порассуждаем*) и отмечая его относительную объективность (*Мы же способны лишь предполагать*). Сам процесс интеллектуального решения проблемной ситуации представляет собой процесс совместного рассуждения или обсуждения. Для этого в тексте моделируется ситуация диалога, который состоит из вопроса, обращенного к читателю, его предполагаемого ответа (с речевой модусной рамкой *ты скажешь*) и реакции на него (*бесспорно*). В процессе такого обсуждения выявляется противоречие между недостаточными знаниями адресата и истинным положением дел, что выражается с помощью союза-эгоцентрика *но*.

Другой пример представлен в приложении 1 во фрагменте № 19 (с. 202).

Большинство авторов учебников, обращаясь к проблемным формам изложения, ограничиваются лишь вкраплениями объяснительных вопросов (см.

(74a) и (74b), с. 118–119), которые можно достаточно «свободно» размещать в учебном тексте. Развернутые формы проблемного изложения используют только авторы учебников географии, обществознания и физики. Важно отметить, что речевые формы проблемного изложения связаны с привлечением дополнительных, часто нерелевантных в дидактической коммуникации сведений (например, неверные предположения учащихся или наивные, ненаучные знания; см. (76) или (78). Они могут увеличивать объем учебного текста, и поэтому авторы могут намеренно отказываться от использования развернутых форм проблемного изложения.

Завершая обсуждение речевых форм контекстуализации, проанализируем описание ситуаций с участием адресата, представляющего области референции, предметом которой являются ситуации внеязыковой действительности (как правило, бытовые) с участником-читателем. Такие речевые формы предполагают, с одной стороны, использование средств конкретизации для описания самой ситуации и, с другой — использование средств выражения позиции читателя в тексте. При этом сигналами контекстуализации могут быть не только средства выражения диалогичности, но и конкретные номинации характерных объектов, явлений, действий, которые значимым образом представляют социокультурный контекст. Приведем пример (см. также: (10), с. 57; (36), с. 73):

(79) Речевая ситуация — это совокупность условий и обстоятельств, требующих от участников общения определённых речевых действий (высказываний). 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 [30: 210].

В данном фрагменте описывается возможное поведение ученика, в роли которого может оказаться читатель, о чем свидетельствуют местоимение *вы* и соответствующая форма глагола *дать*, обеспечивающие дистрибутивную референцию. Важными сигналами контекстуализации являются номинации, описывающие повседневную жизнь школьника — имена и именные группы

урок, друг, перемена, объяснительная записка, директор. Чаще всего такие номинации представляют собой «абстрактно-референтные» именные группы, которые, как пишет А. Д. Шмелев, «соотносятся с индивидами, а не с классами; однако в данной коммуникативной ситуации индивидуальные различия ... оказываются как бы нерелевантными» [Шмелев 2002: 79]. Так, во фрагменте (79) автор не может учесть все детали описываемых ситуаций. Поэтому он обозначает только их релевантные признаки, которые будут трактоваться одинаково всеми читателями. Для этого и используются абстрактно-референтные именные группы, позволяющие конкретно и в то же время обобщенно представить в тексте необходимые события (см. [Там же: 80]).

В связи с этим контекстуализация с помощью средств референции (в (79) дистрибутивной референции) к читателю играет важную роль: именно она позволяет уточнить область референции номинаций — определить круг их релевантных признаков. Одновременно контекстуализация позволяет характеризовать описываемые события с учетом и перцептивности, и их локализованности во времени и пространстве, и способов действия. Для доказательства этого положения воспользуемся семантическими тестами, которые использовались ранее (см. (34a) – (34d), с. 71):

(80a) *<Я наблюдаю,> как вы пишете объяснительную записку директору школы;*

(80b) *<После уроков> вы пишете объяснительную записку директору школы;*

(80c) *Вы <быстро и аккуратно> пишете объяснительную записку директору школы.*

В подавляющем большинстве случаев описание ситуаций с участием читателя используется при иллюстративно-объяснительном способе описания. Это позволяет автору не только заинтересовать читателя, но и доступным образом представить предметные знания. Рассмотрим способы контекстуализации на примере следующих фрагментов:

(81a) *Изучающее чтение — вдумчивое и неспешное. Так вы читаете всё, что нужно для вашей дальнейшей работы — параграфы учебника, материал для подготовки к контрольным работам, экзаменам и др. [34: 25];*

(81b) *Во-вторых, на нас ложится ответственность — столь же объективная необходимость эти обязанности выполнять. <...> Другой пример: ты пошёл в кино, стал*

кинозрителем. Есть обязанности? Конечно, надо купить билет, занять в кинозале своё, а не чужое место, не разговаривать во время сеанса, не мешать другим смотреть фильм, не мусорить и т. д. [25: 65–66].

Часть с описанием обсуждаемой ситуации маркируется словами *так* со значением ‘подобным, сходным образом’ и *пример*. Иллюстрирующие примеры позволяют авторам раскрыть содержание понятий «изучающее чтение» и «ответственность». Для референции к читателю (в данных приемах конкретной референции) используются местоимения *вы* и *ты*. Сигналами контекстуализации являются также наименования объектов, характерных для учебной деятельности и бытовой ситуации похода в кино: абстрактно-референтные именные группы *параграфы учебника, материал для подготовки..., билет, свое / чужое место, сеанс, фильм*. Важна и роль глагольных предикатов в (81b): они называют характерные действия во время просмотра фильма в кино, — *занять место, не разговаривать, не мешать другим, не мусорить*. При этом в (81b) описание ситуации с участием адресата комбинируется с другим видом контекстуализации — с диалогизацией (вопросно-ответный комплекс *Есть обязанности? Конечно...*).

В учебниках физики разновидностью ситуаций с участием читателя являются ситуации умозрительных экспериментов, а в учебниках географии — умозрительного наблюдения. Поскольку примеры описания таких ситуаций уже рассматривались выше (см., например: (44), с. 82; (64), с. 101), обратимся только к небольшим фрагментам таких описаний:

(82a) *Вдоль траектории движения тележки расположим бумажную ленту. Откроем кран и включим вентиляторы* [38: 46];

(82b) *Пустыня под нами остаётся всё такой же, но, не заметив границы, мы оказываемся в другой стране Мали. Постепенно пустыня переходит в полупустыню (здесь больше осадков) и появляется кое-какая растительность...* [10: 106].

Сигналами контекстуализации являются формы императива совместного действия в (82a) и средства выражения перцептивного модуса в (82b). Следует обратить внимание на то, что данные средства значительно влияют на характер референции именных групп: круг их релевантных признаков уточняется, значение

становится более предметным и из абстрактно-референтных они становятся конкретно-референтными. В итоге описываемые события могут быть более детально охарактеризованы с учетом перцептивности и их локализованности во времени и пространстве.

Описание ситуаций с участием читателя активно используют авторы учебников географии, обществознания и физики. При этом в учебниках географии такие описания часто связаны с другой речевой формой, которая будет рассмотрена ниже (с. 134–137), — с детализацией изобразительного плана текста.

Отметим, что в учебниках обществознания встречается особый вариант обсуждаемых речевых форм — описание ситуаций с потенциальным участием читателя. В этом случае автор не использует средства референции к читателю, а в качестве участника ситуации выступает персонаж, с которым читатель может себя ассоциировать. Например, в следующем фрагменте сигналом контекстуализации выступают номинация *школьники* и соотносимые с ним притяжательное и кванторное местоимения *их* и *многие*:

(83) *Значительно расширяют семейное потребление школьники. К их расходам относятся расходы на книги, школьно-письменные принадлежности, ранцы, возможно, на школьную и спортивную форму, питание вне дома, увлечения, культурно-спортивные мероприятия. У многих есть мобильные телефоны, содержание которых представляет особую статью расходов [25: 210].*

Другими сигналами контекстуализации в этом фрагменте являются абстрактно-референтные именные группы, называющие объекты, которые, вероятно, использует читатель в учебной и повседневной деятельности (*книги, мобильные телефоны* и др.) Указанные сигналы контекстуализации также конкретизируют описываемые события: читатель легко может их представить, так как сталкивался с ними в повседневной действительности (перцептивность и локализованность во времени и пространстве).

Описание ситуаций с участием читателя редко встречаются в учебниках биологии для 7-х классов и в линейке учебников русского языка [28], [30], [32].

В учебниках истории такие речевые формы не представлены.

3.1.2 Речевые формы детализации

Речевые формы детализации развивают тему текста и обеспечивают расширение и детализацию референтной области учебного текста. Как показал наш анализ, в учебных текстах распространены три речевые формы детализации: 1) детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста, 2) детализация изобразительного плана текста и 3) детализация повествования.

Начнем с анализа детализации с нарушением предсказуемости информационного контекста, которая является разновидностью конкретизации текста. Эта речевая форма была представлена выше во фрагментах (33b) и (61b) (с. 71, с. 99), в которых описания твердости костей и воздействующей силы фонетических средств русского языка детализировались исторической справкой. Рассмотрим еще один подобный фрагмент, который позволит раскрыть особенность обсуждаемой речевой формы:

(84) *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!» [36: 183].

Первое предложение обеспечивает вербальную контекстуализацию для конкретизации содержания в следующей части текста. Однако содержание первого предложения конкретизируется «нефизическими» сведениями: автор описывает диктально-эмотивную ситуацию с участием Архимеда (эмотивные маркеры — причастие *восхищенный* и прямая речь с эмоционально окрашенным высказыванием). Хотя такая ситуация и имеет отношение к теме текста, она раскрывает ее с «необычной», «непредсказуемой» точки зрения: появление этого фрагмента в учебнике содержательно не обусловлено, поскольку его содержание не является частью структуры знаний по физике. Это же можно сказать о примерах (33b) и (61b): исторические справки не являются частью структуры школьных знаний по биологии или русскому языку.

Таким образом, конкретизация в указанных фрагментах нарушает предсказуемость информационного контекста, который задается

предшествующей частью текста. Значимость такого явления подчеркивается социологом К. Мэйтоном, который предложил изучать дискурсивные способы воплощения знаний [Maton 2014: 106–147]. Следуя его идеям, Дж. Р. Мартин обратил внимание на то, что тематическая структура учебного текста при развертывании имеет определенную «предсказательную силу» (predictive power), которая обусловлена информационной плотностью текста: конкретизация учебного текста представляет собой уменьшение его информационной плотности [Martin 2013: 31–33]. Так, при изучении понятия «рычаг» конкретизация ожидаемо будет связана с описанием более конкретных аспектов данного понятия — например, принципа действия рычага или его прикладных функций. При изучении воздействующей функции фонетических средств конкретизация ожидаемо будет связана в первую очередь с определенной классификацией конкретных фонетических средств. Однако во фрагментах (61b) (с. 99) и (84) конкретизация нарушает предсказуемость информационного контекста: она не уменьшает информационную плотность тематического понятия, а раскрывает его в ином контексте (реконтекстуализация).

М. А. К. Хэллидей выделил прагматико-синтаксический маркер подобной организации текста. При анализе отрывка из научного текста он обратил внимание на то, что в нем каждое предложение (ученый использовал термин «клауза») начинается с новой темы, которая не связана очевидным образом с темой предыдущего предложения: «Вероятно, автор этого отрывка пытался сделать его более интересным для читателя, варьируя порядок и способ представления категорий, подлежащих изучению»¹³ [Halliday, Martin 1989: 82].

Часто детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста предполагает или сообщение исторических сведений, как во фрагментах (33b) и (61b) (с. 71, с. 99), или сообщение дополнительных сведений о конкретном лице или ситуации, как во фрагменте (84) (подобный, но более объемный пример представлен в приложении 1 во фрагменте № 20; с. 202).

¹³ “It is very likely that the writer of this passage has been trying to make it more interesting for the reader by varying the order and the manner of presenting the categories to be learnt.”

Кроме того, такая детализация может использоваться в зачине учебных текстов, нарушая предсказуемость вербального контекста, заданного компонентом с наибольшей информационной плотностью — заголовком. Обратимся к следующему фрагменту:

(85) В устной форме употребления языка очень важна интонация. Она является важнейшей приметой звучащей речи, средством оформления слова или соединения слов в предложение, средством уточнения его коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков [30: 22].

Фрагмент является зачином параграфа «Русская интонация». Многие учебные тексты начинаются именно так. В первом высказывании называется понятие, которое является основным предметом речи и обладает максимальной информационной плотностью. Ключевой термин *интонация* представлен в рематической части высказывания, что подчеркивает его значимость в смысловой структуре текста и его текстообразующую функцию. В следующем высказывании на данный термин указывает анафорическое местоимение *она* в тематической части, а рематическая часть значимым и ожидаемым образом раскрывает тему текста — подчеркивает важность понятия интонации, что конкретизируется при дальнейшем изложении. Таким образом, фрагмент (85) представляет наиболее значимый, информационно «плотный» компонент смысловой структуры текста.

Однако авторы могут не использовать описанную модель развертывания текста, как это сделали авторы следующих фрагментов:

(86a) Еще в глубокой древности люди заметили, что янтарь (окаменевшая смола хвойных деревьев), потертый о шерсть, приобретает способность притягивать к себе различные тела: соломинки, пушинки, ворсинки меха и т. д. [37: 75];

(86b) В одной притче говорится о трех вещах, на которые можно смотреть бесконечно долго: как горит огонь, как бежит вода и как работает мастер. Действительно, можно, забыв о времени, наблюдать за пламенем костра и морским прибоем. Но что роднит с совершенством природной стихии труд мастера? [24: 73].

В (86a) сообщаются конкретные сведения, физическому объяснению которых посвящена следующая часть текста. Смысловая связь этих сведений с

заголовком «Электризация тел при соприкосновении. Взаимодействие заряженных тел» проявляется только в семантической близости лексем *соприкосновение* и *притягивать*. Сообщаемые сведения представляют предмет речи необычным образом, а именно с исторической точки зрения — точки зрения конкретного наблюдаемого древними людьми явления, объяснения которому адресат не знает так же, как и люди в глубокой древности. Для этого автор использует перцептивную модусную рамку, называя субъекта наблюдения (*люди*) и его перцептивное действие (*заметили*). Для конкретизации используется также темпоральный маркер *в глубокой древности*, абстрактно-референтные именные группы (*янтарь, шерсть, соломинки, пушинки* и др.) и уточняющие модификаторы (*потертый о шерсть*, вставная конструкция).

В (86b) тематическая связь первого высказывания с названием параграфа «Мастерство работника» более очевидна, так как предикативная единица *работает мастер* содержательно и формально коррелирует с заголовком. В то же время тематическая связь между заголовком и описанием притчи неоднозначна. Во втором предложении с помощью вводного слова *действительно* подчеркиваются только не связанные с темой текста утверждения, представленные в реме первого предложения. Автор подтверждает «привлекательность» наблюдения за природными явлениями, но не за трудом мастера. Далее с помощью объяснительного вопроса автор указывает на необычность факта помещения в однородный ряд природных явлений и труда мастера. При этом данное понятие (труд мастера) не получает выражения в теме высказываний.

Во фрагментах (86a) и (86b) использован механизм нарушения предсказуемости информационного контекста, который заголовки задают, а зачины нарушают: тематическая связь зачинов с заголовками неоднозначна и читателю только предстоит ее установить. Аналогичный пример представлен в приложении 1 во фрагменте № 21 (с. 203).

Обсуждаемая речевая форма может быть также связана с представлением необычных, удивительных сведений. Так, следующий фрагмент используется в параграфе «Порядок слов в предложении» из учебника русского языка:

(87) Любое расположение слов «я», «вчера», «пришёл», «домой», «поздно» даёт новое предложение. Их количество равно числу перестановок из пяти элементов: $1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 = 120$ [35: Ч. 1, 261].

Тема параграфа детализируется «нелингвистическим» фактом — точкой зрения на предмет речи, которая может показаться читателю необычной в контексте изучения определенной дисциплины. Как правило, такие сведения представляют отдельный смысловой блок в учебном тексте, связанный непосредственно с основной темой текста. Иногда такой блок имеет заголовок типа *Это интересно* или *А вы знаете, что?*. Например, во фрагменте № 22 приложения 1 излагается легенда, как Архимед с помощью зеркал сжёг римские корабли; в учебнике эта легенда представлена в блоке «Это любопытно», который детализирует главу «Световые явления» (с. 203).

В ряде случаев детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста может осуществляться с помощью контекстуализации. Например, фрагмент (36) (с. 73) с описанием возможного желания читателя открыть свой бизнес является зачином параграфа «Предпринимательство» и раскрывает заданную заголовком тему в необычной, субъективной перспективе.

Речевые формы детализации с нарушением предсказуемости информационного контекста используют авторы всех учебников, кроме учебников истории. Наиболее широко они представлены в учебниках обществознания и физики, чему, вероятно, способствует содержательный фактор: темы этих учебников позволяют представить предмет речи с различных точек зрения. Так, многие физические и социальные явления и законы можно рассматривать в исторической или индивидуальной перспективе (с точки зрения опыта индивида или ситуации открытия). Кроме того, следует отметить дидактический потенциал таких речевых форм: они позволяют расширить представление читателя о предмете речи. В учебниках биологии и русского языка детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста встречается редко и чаще всего связана с сообщением любопытных фактов. В

линейке учебников русского языка [28], [30], [32] авторы редко используют историческую перспективу при сообщении предметных знаний.

Перейдем к анализу детализации изобразительного плана текста, которая предполагает конкретизацию его содержания для усиления наглядности. Примеры подобной детализации неоднократно использовались для описания языковых средств конкретизации во второй главе.

Модель таких речевых форм, как правило, представляет собой типичную модель конкретизации: одно предложение задает информационный контекст, а следующее (-ие) предложение (-я) конкретизирует (-ют) содержание первого с точки зрения перцептивного наблюдения физических явлений. Для этого используются средства репродуктивного регистра речи, которые воспроизводят зрительно наблюдаемые события, — конкретные номинации, средства выражения перцептивного модуса, локативные маркеры (см. [Золотова и др. 2004: 29]). Следовательно, детализация изобразительного плана текста уточняет два параметра события: перцептивность и локализованность в пространстве. Как правило, в учебных текстах детализация изобразительного плана реализуется в виде вкраплений и не образует отдельных крупных смысловых блоков.

Рассмотрим следующие фрагменты:

(88a) *В Солнечной системе существуют также кометы — сравнительно небольшие космические тела, движущиеся, как правило, по очень вытянутым орбитам. Отличительной особенностью кометы является огромный видимый «хвост»...* [9: Ч. 2, 43];

(88b) *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* [7: 61].

Во фрагменте (88a) используются два маркера репродуктивного регистра: модификаторы *огромный* и *видимый*, актуализирующие зрительное восприятие предмета речи. При реализации семантической модели «характеристика» (см. [Мустайоки 2010: 238–241]) такие модификаторы формируют наглядное представление предмета речи при его описании. В следующем фрагменте первое предложение конкретизируется тремя бытийными предложениями, в которых реализуется семантическая модель «существование в определенном месте». В

таких моделях важнейшую роль играют актанты предиката — предмет существования и локативы, которые автор называет (*полумрак, под деревьями, подлесок* и др.). Дополнительно автор использует опциональные модификаторы — каузатив, выраженный синтаксемой «из-за + родительный падеж» в роли полупредикативного осложнителя предложения (см. [Золотова 2011: 67]), и конкретные атрибуты (*зеленая, сплошная*). В трех предложениях маркерами репродуктивного регистра выступают локативы (*в них, под деревьями*) и характер предметной референции (см. [Золотова и др. 2004: 296]), которая уточняется с помощью номинаций потенциально наблюдаемых объектов.

Помимо зрительного восприятия, авторы могут детализировать текст с учетом слухового восприятия, как в следующих фрагментах:

(89a) *Самки выбирают наиболее активно поющих самцов. Красивая, мелодичная, насыщенная разнообразными звуками песня соловья слышна почти за километр* [4: 211];

(89b) *В этих лесах много красной белки. Её резкий стрекочущий крик часто слышен из крон сосен и елей* [12: 255].

Маркерами репродуктивного регистра являются атрибутивные модификаторы, называющие звуковые признаки, воспринимаемые на слух: *мелодичная, насыщенная разнообразными звуками, резкий, стрекочущий*. Одновременно в этих же фрагментах употреблены характерные для репродуктивного регистра языковые средства перцептивного модуса: во-первых, прилагательные *красивый, мелодичный* и *резкий* с оценочным компонентом значения; во-вторых, маркер слухового восприятия — краткое прилагательное-эгоцентрик *слышен* в роли предиката; в-третьих, средства выражения модусного значения эвиденциальности, связанного с указанием на источник звука (см. [Никитина 2013]), — синтаксема «за + винительный падеж» с указанием расстояния в качестве распространителя предикативной модели (см. [Золотова 2011: 180]) и синтаксема «из + родительный падеж» со значением ‘отправная точка ... распространения звука’ в качестве распространителя предложения [Там же: 54].

Безусловно, при детализации авторы могут обращаться к описанию самого процесса зрительного восприятия. Например, в следующем фрагменте

представлены конструкции «с предикативом на -о» (см. об этих конструкциях в [Золотова и др. 2004: 150–162]) при глаголе восприятия в форме инфинитива, в которых модусный субъект совпадает с потенциальным субъектом восприятия (см. также (45a) – (45c), с. 83).

(90) *В этих влажных лесах обитает множество животных. Разглядеть их в этом густом растительном массиве непросто. Большинство животных ведет древесный образ жизни. К поверхности земли они почти никогда не спускаются, а разглядеть их в густых кронах на высоте десятка метров затруднительно* [11: Ч. 1, 182].

Предикативами на -о являются эгоцентрики *непросто* и *затруднительно*, характеризующие перцептивное действие модусного субъекта.

В учебниках географии детализация изобразительного плана текста может дополнять описание ситуаций с участием читателя, например, при моделировании умозрительного наблюдения. Такие речевые формы уже были представлены и проанализированы (см., например: (44), с. 82; (46b), с. 83, (82b), с. 127).

Детализация изобразительного плана встречается прежде всего в учебниках географии. Некоторые вкрапления наглядных описаний встречаются в учебниках биологии, однако они тематически обусловлены, поскольку представлены в параграфах, посвященных только классам живых организмов (например: *Прирост древесины за год называют годичным кольцом. Такие кольца хорошо заметны на пнях* [2: 100]). Можно также отметить учебники истории: при описании быта людей в ту или иную эпоху авторы иногда используют средства репродуктивного регистра, как, например, в следующих фрагментах:

(91a) *Среди новшеств в обиходе знати появились зеркала и часы. На стенах хором можно было увидеть картины, гравюры, географические карты* [21: 204];

(91b) *Самой модной обувью были туфли с квадратными носами на невысоком каблуке. Их пряжки украшались даже бриллиантами...* [17: Ч. 2, 106]

В учебниках физики речевые формы детализации изобразительного плана встречаются редко и, как правило, только при описании необходимых для понимания физики наблюдаемых фактов (например, «хвост» кометы в (88a);

...раньше применялись огромные воздушные шары — стратостаты. Они имеют удлинённую форму... [36: 158]).

В учебниках обществознания и русского языка данные речевые формы почти не представлены.

В завершение обсуждения речевых форм детализации охарактеризуем детализацию повествования, которая имеет отношение к нарративному плану учебных текстов по истории.

Для изучения нарративного плана текста А. В. Уржа предложила использовать некоторые положения «теории первого плана и фона текста» (theory of grounding) [Уржа 2018]. Первый план нарратива (foreground) выражает основное событийное содержание (остов повествования), направляет внимание адресата и формирует у него представление о последовательности событий. Фон нарратива (background) расширяет «остов повествования» и дает дополнительные сведения о месте и времени событий, условиях их протекания, характеристике их участников и т. д. Вслед за Т. Гивоном, отметим, что первый план и фон образуют не бинарную оппозицию, а прагматический континуум, тесно связанный с коммуникативной организацией текста [Givón 1987: 176–179]. Поэтому, например, Э. Халиль выделил еще один, переходный уровень — средний план нарратива (midground) [Khalil 2000: 50].

Теория первого плана и фона позволила лингвистам выделить основной объект анализа нарратива — языковые средства «выдвижения» тех или иных событий на первый план. В настоящее время к ним относят характеристики предикативных и полупредикативных единиц (клауз), предикатов, агентивности (действующих субъектов), объектов и атрибутов, модусного плана предложений (см. обзоры в [Khalil 2000: 45–62; Li 2018: 11–38; Уржа 2018; ее же 2019]). Эти средства и будут учитываться нами при дальнейшем анализе.

В учебных текстах по истории детализация повествования представляет собой выдвижение определенных событий на первый план с помощью средств конкретизации и направлена на идентификацию и характеристику участников событий, их действий и внутреннего состояния, пространственно-временных

параметров. Рассмотрим механизм такой детализации, сравнивая фрагменты, в которых события описаны с разной степенью конкретности.

В следующих двух фрагментах представлены разные описания взятия Казани в 1552 г. русскими войсками:

(92a) *В августе 1552 г. 150-тысячное русское войско во главе с царём подступило к городу и осадило его. <...>*

В конце сентября мощный взрыв разрушил часть стены, и в образовавшийся пролом ринулись русские воины [16: Ч. 1, 59–61];

(92b) *Летом 1552 года Иван IV с огромным войском подступил к столице ханства. <...>*

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 [21: 25].

В данных фрагментах содержится описание переломного события в осаде Казани — подрыв крепостной стены, представленное во всех учебниках истории.

Во втором предложении из фрагмента (92a) подрыв стены описывается только в одной предикативной единице сложносочиненного предложения. При этом автор не называет причины взрыва, а только его последствия. В коммуникативной структуре текста описание данного события не образует даже отдельной тематической перспективы.

В (92b) событие, выраженное в одной предикативной единице фрагмента (92a), получает детальное описание. Второе предложение с препозицией ремы (*полтора месяца*) выполняет функцию «введения в рассмотрение» новой ситуации как важной детали сюжета (см. [Янко 2001: 176]). Далее для конкретизации автор использует номинации с конкретно-предметным значением: наименования действий (*сделали, вкатили, подожгли, поставили* и др.) и актантов (*подкоп, бочки с порохом, свечи, царь* и др.), локативные (*туда, на бочках, подле царского шатра* и др.) и темпоральные маркеры, выражающие таксисные отношения (последовательность глаголов совершенного вида с

перфективным значением; слова *одновременно, тотчас, тут-то*), опциональные модификаторы (*в ярости, делавшим подкоп, мощнейший*, цифровое обозначение 48 и др.). Кроме того, в предпоследнем предложении фрагмента (92b) описана диктально-эмотивная ситуация, в которой субъектом эмоции является *Иван*, а его эмоциональное состояние обозначено с помощью характерной синтаксемы «в + предложный падеж», которая в позиции второго предикативного компонента при имени лица используется для называния его эмоциональных переживаний (см. [Золотова 2011: 306–307]). Вместе все эти средства позволяют конкретно представить ключевое событие осады Казани.

В (92b) конкретизация становится основным средством выдвижения событий на первый план (см. [Li 2018: 15]). Во-первых, увеличен информационный объем текста и осуществлено его событийное «насыщение» [Ibid.: 20], показателем чего является количество предикативных единиц: если в (92a) для описания взрыва используется одна предикативная единица, то в (92b) — 12 предикативных единиц и одно обособленное определение *делавшим подкоп* (см. [Уржа 2018: 502]). Во-вторых, использованы акциональные глагольные предикаты с результативным значением и модификаторами, которые называют сами действия и способы их реализации, приводящие к изменению объектов (см. [Уржа 2018: 502; Li 2018: 22–24]). Следует подчеркнуть «эпизодическое» значение глаголов совершенного вида — «они описывают единичную частную ситуацию, эпизод существования ее участников» [Татевосов 2016: 61]. В-третьих, использована номинация нескольких участников событий (*Иван; мастера, делавшие подкоп*), а также уточнена область референции с помощью точных наименований физических объектов деятельности участников событий (*48 бочек с порохом; два подземных хода* и др.) В-четвертых, актуализирована модусная сфера текста: в предпоследнем предложении названа эмоция персонажа; в последнем предложении используется глагол *грянуть* с эгоцентрическим компонентом значения ‘внезапно’, характеризующий восприятие персонажей (см. [Уржа 2019: 49]).

Безусловно, ведущим способом выдвижения в учебном тексте является увеличение информационного объема текста. Например, следующий фрагмент описывает событие, которое приводится только в одном учебнике истории:

(93) Во время церемонии венчания на царство Борис заявил: «Бог свидетель сему! Никто не будет в моем царствии нищ и беден», а потом, взявшись за ворот сорочки, сказал: «И сию последнюю разделю со всеми» [21: 62]

Для выдвижения автор использует темпоральные маркеры (*во время венчания, потом*), конкретно-референтные акциональные предикаты с эпизодическим значением, конструкции с прямой речью, позволяющие осуществить авторизацию и представить диктально-эмотивную ситуацию: эмоции персонажа Бориса выражены с помощью эмоционально окрашенного высказывания (*Бог свидетель сему!*). Однако все эти средства автор смог использовать прежде всего благодаря введению в текст новых (полу)предикативных конструкций.

В то же время нельзя недооценивать роль других средств выдвижения, поскольку они во многом определяют характер референции высказываний. Например, при описании личности какого-либо исторического деятеля авторы тоже могут увеличивать информационный объем текста, как, например, в следующем фрагменте:

(94) Николай Павлович (1796—1855) презирал умствование, т. е. какие бы то ни было отвлечённые теории, считая себя инженером-практиком. Он не умел, как брат, очаровывать людей, зато восхищал их монументальностью своего облика. Николай никого не изображал, не играл и был самостоятелен до упрямства. Он отличался чрезвычайной работоспособностью, был неприхотлив в быту, считался заботливым мужем и отцом [19: 75].

В данном случае автор использует статальные глагольные предикаты с хабитуальным, а не эпизодическим значением, то есть значением, которое вводит «в рассмотрение не эпизод, частный случай, а обобщение» [Татевосов 2016: 78]. Хабитуальная интерпретация характеризует участника ситуации, а значит, ее вклад в развитие повествования небольшой. Как пишет Ю. П. Князев, «статальность ассоциируется прежде всего с отсутствием изменений» [Князев 2007: 426]. Поскольку положение дел в предложениях из фрагмента (94) не

соотносится с отдельными наблюдаемыми фактами, для номинации актантов-объектов авторы используют особый тип именных групп: это не конкретно- или абстрактно-референтные, а генерализованные именные группы (*отвлеченные теории, людей*; см. [Шмелев 2001: 56–57]). Все эти средства не формируют «движение» повествования и почти не способствуют выдвигению и детализации: они расширяют фон нарратива и сообщают дополнительные сведения, необходимые для понимания исторических событий, описанных в дальнейшем. Выделить же в данном фрагменте наблюдаемые ситуации, локализованные во времени и пространстве, не представляется возможным.

Важно подчеркнуть значение модусной сферы при детализации. Как уже было сказано при обсуждении фрагмента (51b) (с. 86), в учебниках истории авторизация диктума позволяет ограничить точку зрения автора и представить описываемые события в перспективе персонажей нарратива. Рассмотрим, каким образом это способствует выдвигению и детализации:

(95a) *В декабре 1564 г. Иван Грозный с семьей и приближенными **неожиданно** выехал из Москвы в Александрову слободу. В начале 1565 г. он направил в столицу две грамоты...* [16: 82];

(95b) *В декабре 1564 года **неожиданно для всех** Иван IV уехал в Александрову слободу (ныне город Александров Владимирской области). **Люди не знали, что и думать.***

Через какое-то время царский гонец привез в Москву два послания [21: 36];

(95c) *В 1564 г. в Москве произошли **странные** события. 3 декабря по окончании службы в Успенском соборе царь простился с духовенством и придворными. На Красной площади его дождался большой обоз, нагруженный московскими святынями — особо почитаемыми иконами, мощами, крестами, дворцовой утварью и казною. Ивана сопровождали отобранные им ближние дворяне, которым приказано было взять с собой семьи. **Все были в недоумении: никогда ещё Иван IV так не ездил на традиционное богомолье в Троице-Сергиев монастырь.***

*Царский поезд покинул Москву **и... пропал**. Лишь в самом конце декабря **стало известно**, что государь остановился в Александровской слободе* [14: 52].

Причины описываемых событий хорошо известны историкам: своим отъездом Иван IV хотел напугать подданных и навязать новые условия царствования с делением страны на земщину и опричнину. Авторы решают не сообщать об этом сразу и моделируют ситуацию неожиданности, приобщаясь к

точке зрения персонажа текста (подданных). Для этого используются средства выражения семантики «ограничение точки зрения» (выделены полужирным шрифтом; см. [Уржа 2019: 49]).

Во фрагменте (95a) предикат *выехал* детализируется распространенным темпоральным модификатором со значением внезапности — наречием *неожиданно*, эгоцентрическое значение которого имплицитно выражает точку зрения персонажа (см. [Падучева 2019: 60]).

Во фрагменте (95b) авторизация детализируется. В первом предложении используется синтаксема-авторизатор «для + родительный падеж» (см. [Золотова 2011: 43]), которая идентифицирует модусного субъекта сознания (подданные). Второе предложение конкретизирует модус с помощью ментальной модусной рамки с фактивным предикатом и эпистемическим глаголом, выражающими состояние недоумения авторизованного субъекта.

Во фрагменте (95c) описываемое событие значительно детализируется прежде всего за счет увеличения информационного объема текста. Сначала автор использует тематическое предложение с экзистенциальным предикатом и атрибутивным модификатором-эгоцентриком *странный* (см. [Падучева 2019: 62]), в котором утверждается наличие неординарной ситуации в восприятии неназванных персонажей, что и выдвигает ее в тексте (см. [Khalil 2000: 94–96]). Далее автор описывает сборы царя, идентифицируя и характеризуя участников этого события и их действия. Для этого используются конкретно-референтные распространенные именные группы (например: *большой обоз, нагруженный московскими святынями; особо почитаемыми иконами, мощами...* и др.) и конкретно-референтные предикаты (*простился, дожидался* и др.), а также локативные и темпоральные маркеры (*по окончании службы, на Красной площади* и др.). Эти средства позволяют в пятом предложении обозначить субъекта наблюдения и сознания с помощью местоимения *все* (то есть подданные). Состояние недоумения от наблюдаемого передается с помощью модусной рамки с синтаксемой-предикатом «в + предложный падеж». При этом автор детализирует состояние субъекта и

описывает содержание его размышлений с опорой на прошлый опыт наблюдения за действиями, используя слова-эгоцентрики *еще* (в значении ‘до сих пор’) и *так* (в значении ‘таким образом’). Далее события описываются с точки зрения модусного субъекта, о чем свидетельствует предикат-эгоцентрик *пропал* (см. [Падучева 2019: 52]). Истинное местонахождение царя также представляется через его сознание — с помощью модусной рамки с ментальным предикатом *известно* (см. [Золотова и др. 2004: 150–162]).

Говоря о модусной сфере, следует отметить роль локативов, обозначающих направление поездки. Во фрагментах (95a) и (95b) используется синтаксема-локатив «в + винительный падеж» (*в Александрову слободу*), которая выражает истинное направление, хотя подданные об этом еще не знают (см. [Золотова 2011: 159]). Во фрагменте же (95c) локативы являются эгоцентриками, которые называют конечное направление с точки зрения авторизованного субъекта: синтаксема «в + винительный падеж» (*в Троице-Сергиев монастырь*) называют неверное конечное направление с опорой на опыт модусного субъекта, а синтаксема «в + предложный падеж» (*в Александровской слободе*) — с опорой на полученное знание.

Фрагменты (95a) – (95c) содержат уже названные средства выдвижения и детализации, представленные в таблице 1 на следующей странице. При этом в них важнейшим способом выдвижения ситуации неожиданности становится авторизация диктума — описание событий с учетом восприятия персонажей текста. В таблице 2 на следующей странице перечислены выделенные нами средства авторизации.

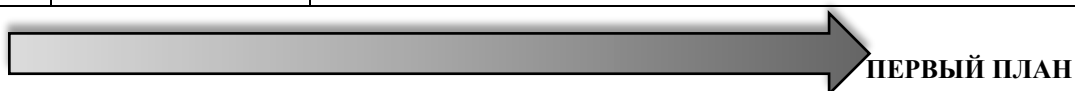
Часто при авторизации диктума авторы используют средства выражения противительных отношений, обращаясь к семантике «обманутого ожидания», как в следующем фрагменте (см. также (51b), с. 86):

(96) *Большинство поляков ушли к королю под Смоленск. Лжедмитрий II с частью своих сторонников укрылся в Калуге. **Казалось**, для Шуйского **самое худшее** закончилось. **Но это было не так**. Пока из Тушина исходила угроза, Шуйского по необходимости терпели; но вот угроза миновала — и непопулярный царь стал никому не нужен [14: 96].*

Таблица 1 — Языковые средства выдвижения во фрагментах (95a) – (95c)

Фрагмент (95a)	Фрагмент (95b)	Фрагмент (95c)
Предикативные единицы		
нет	1 предложение	1 тематическое предложение и 6 детализирующих (9 предикативных единиц и 1 обособление)
Характеристики предикатов		
нет	эпистемические глаголы, выражающие ментальное состояние авторизованного субъекта	экзистенциальный глагол, утверждающий наличие неординарной ситуации; эпистемические предикатив и именная синтаксема «в + предложный падеж», выражающие ментальные состояния авторизованного субъекта; 6 акциональных глаголов, называющие действия персонажей; статальные глагол <i>дождался</i> и уточняющая конструкция <i>было приказано взять</i>
Участники событий		
нет	авторизованный субъект (подданные)	авторизованный субъект (подданные); диктумные субъекты <i>царь, дворяне, обоз, поезд</i> ; субъекты-партнеры <i>духовенство</i> и <i>придворные</i> , выраженные синтаксемой «с + творительный падеж» (см. [Золотова 2011: 291])
Область референции		
нет	нет	распространенные атрибутивными модификаторами (прилагательными, причастным оборотом, присустановивной придаточной конструкцией, пояснительной конструкцией) конкретно-референтные именные группы и предикаты; локативные и темпоральные маркеры

ФОН

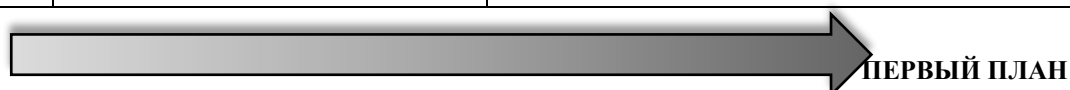


ПЕРВЫЙ ПЛАН

Таблица 2 — Модусный план фрагментов (95a) – (95c)

Фрагмент (95a)	Фрагмент (95b)	Фрагмент (95c)
модификатор-эгоцентрик	модификатор-эгоцентрик; синтаксема-авторизатор; модусная рамка, передающая состояние авторизованного субъекта	две модусные рамки и слова-эгоцентрики, передающие позицию, восприятие и состояние авторизованного субъекта и позволяющие представить события с его точки зрения

ФОН



ПЕРВЫЙ ПЛАН

В представленном фрагменте средствами авторизации диктума и ограничения авторской точки зрения являются слова-эгоцентрики *казалось* и *самое худшее* (оценочная форма превосходной степени, субъект оценки выражен синтаксемой-авторизатором «для + родительный падеж»; см. [Золотова 2011: 43]). Значение прошедшего времени глагольной формы *казалось* указывает на имплицитного субъекта мнения — современников события. Однако их мнение опровергается с помощью союза-эгоцентрика *но*, который маркирует смену ситуации неожиданным образом (см. [Урысон 2006]). Противительное отношение связано с модусом текста, передающего точку зрения персонажей, и моделирует непредсказуемую ситуацию в их представлении.

Использование эгоцентрических средств для приобщения к точке зрения персонажей текста — распространенный прием в учебных текстах по истории. Он позволяет авторам создавать такой сюжет текста, который может увлечь читателя с помощью выдвижения неожиданных, захватывающих событий. При этом чем больше детализация и информационный объем текста, тем больше акциональная динамика и тем дольше читатель не знает, как разрешится та или иная ситуация. Для репрезентативности в приложении 1 во фрагментах №№ 23–25 представлены три разных описания одного события, которые различаются степенью детализации нарративного плана текста (с. 203–204).

Говоря о приобщении к точке зрения персонажа в учебниках истории, следует обратить внимание на частые вкрапления несобственно прямой речи. В этих случаях, как правило, авторы заимствуют из исторических документов или мемуарной литературы яркие номинации и при их оформлении используют кавычки (например: «оренбургские сидельцы», «ворёнок», «хозяин земли русской»); при этом в тексте не всегда указывается источник таких номинаций (ср.: *Казалось, «затейка верховников», как тогда говорили, удалась...* [15: 67] vs. *Во главе неё был поставлен генерал-прокурор — «око государево»...* [20: 35]). Кроме того, авторы могут использовать вкрапления несобственно прямой речи, передавая мнение какого-либо персонажа (например: *Предлагая ограничиться «одною обороною», он высказался тогда и за борьбу со злоупотреблениями <...>*

В завещании, составленном в 1787 г. на случай смерти, он просил свою жену всегда сохранять «особое уважение» к крестьянам... [17: Ч. 2, 58]).

Детализация повествования используется только в учебных текстах по истории, поскольку они имеют нарративный план. При этом в проанализированных учебниках речевые формы детализации повествования используются только в текстах из учебников для 7-х и 8-х классов; в текстах из учебников для 9-х классов такие речевые формы не представлены.

В учебных текстах по другим дисциплинам встречаются только вкрапления нарративных микротекстов (например, история о том, как Архимед сжег вражеские корабли; см. фрагмент № 22 в приложении, с. 203). Однако, поскольку они не являются частью нарративного плана текста, рассматривать их как речевые формы детализации повествования, на наш взгляд, некорректно.

3.1.3 Обсуждение результатов лингвистического анализа

Прежде чем проверить эмоциогенный потенциал выделенных речевых форм экспериментально, соотнесем результаты нашего лингвистического анализа с результатами психологических исследований интереса и дадим прагматическую интерпретацию воздействующей функции речевых форм.

Речевые формы контекстуализации теснейшим образом связаны с коммуникативным контекстом и ориентированы на выражение фигуры читателя и обстоятельств учебной коммуникации в тексте. Такая ориентация объясняется психическими механизмами эмоционального воздействия. Так, Дж. Шин с коллегами считает, что с увеличением степени контекстуализации содержание текста становится личностно значимым для читателя и вызывает у него интерес [Shin et al. 2016]. М. А. Холодная и Э. Г. Гельфман, говоря про «диалоговый характер» учебного текста, отмечают: «...диалог ... делает учебник интересным для ученика, включая его в качестве "соучастника" в интеллектуальный поиск» [Холодная, Гельфман 2016: 40]. С. Уэйд рассматривает эмоциогенность диалогических форм текста в связи с потенциальной возможностью читателя

спорить с автором и формировать собственную позицию по отношению к предмету речи [Wade 2001: 249]. Дж. Левенштейн считает, что вопросы и актуализация противоречия (которые лежат в основе диалогизации и проблемного изложения) делают предмет изучения более «заметным» (salient) с точки зрения учащегося и привлекают его внимание [Markey, Loewenstein 2014: 238]

При этом особо следует подчеркнуть эмоциогенный и дидактический потенциал проблемного изложения, который отмечается многими специалистами (см., например: [Генденштейн 2005; Markey, Loewenstein 2014: 237; Duarte 2015; Гельфман, Холодная 2019]). А. Иран-Неджад, первый экспериментально изучивший влияние текстов со структурой «проблема и решение» на интерес, связал их эмоциогенность с особенностями восприятия: после прочтения части «проблема» читатель ожидает решения проблемной ситуации, что вызывает интерес и желание прочитать следующую часть текста [Iran-Nejad 1987] (см. также [Ноеу 2001: 124]).

Следует также отметить, что речевые формы контекстуализации позволяют сделать текст доступнее для восприятия по следующим причинам: в данных речевых формах используются общеупотребительные языковые средства, которые структурируют текст (например, вопросительные или директивные конструкции). Доступность же текста является важным предиктором читательского интереса (см. [Silvia 2006: 79]).

Обобщая проведенные исследования, можно сделать вывод, что речевые формы контекстуализации связаны с дидактическим аспектом учебной коммуникации: они позволяют эксплицитно выразить связь между знанием и читателем и ориентированы на вовлечение читателя в процесс чтения и получения новых знаний.

Речевые формы детализации повышают эмоциогенность содержания текста и формируют такие характеристики «интересного» текста, как яркость и динамичность изложения (см. [Schraw, Lehman 2001; Wade 2001])¹⁴. Детализация

¹⁴ Следует отметить, что речевые формы детализации часто связаны с введением в текст так называемых «сedaктивных деталей» (seductive details) — интересной, но незначимой с

с нарушением предсказуемости информационного контекста позволяет представить предмет речи с новой, неожиданной, оригинальной точки зрения (см. про интерес и ожидания [Markey, Loewenstein 2014]). Детализация изобразительного плана текста усиливает наглядность содержания текста, актуализируя у читателя наглядные представления, и поэтому заинтересовывает его (см. [Choi 2006: 24; Sadoski, Paivio 2013: 91–96]). Детализация повествования влияет на интерес читателя, увеличивая динамичность и непредсказуемость сюжета, представляя различные интерпретации тех или иных событий, а также действия и переживания их участников (см. [Habermas 2018]).

Соотнесение результатов лингвистического анализа и результатов психологических исследований позволяет обратиться к социопрагматической трактовке эмоций. В первой главе было сказано (с. 24–26), что в учебной коммуникации эмотивная прагматика текста является «дискурсивным коррелятом» эмоции интереса.

Как уже было отмечено, Т. А. ван Дейк и Д. Уилсон рассматривают интерес как мотивационную коммуникативную переменную (с. 27). В этом контексте заслуживают внимания недавние психологические исследования мотивации к чтению, проведенные М. Либфрайндом и У. Шифелем [Schiefele, Löweke 2017; Liebfreund 2021]. Ученые выделяют два типа эмоциональной мотивации, связанные с интересом: удовольствие от изучения темы текста и от погружения в «мир» текста [Schiefele, Löweke 2017: 2; Liebfreund 2021: 182]. Как показывает наш анализ и обсуждение его результатов, выделенные речевые формы эмоционального воздействия коррелируют с этими переменными. Речевые формы контекстуализации ориентированы на вовлечение читателя в познавательный процесс и изучение темы текста, а речевые формы детализации — на погружение читателя в детализированный «мир» текста. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно рассматривать интенцию «заинтересовать

точки зрения достижения учебных целей информации [Mayer 2019]. Считается, что эти детали могут препятствовать адекватному пониманию учебного текста, поскольку они отвлекают читателя от более значимых компонентов смысловой структуры текста.

читателя» с точки зрения двух коммуникативных задач — вовлечь читателя в обсуждение предмета речи и погрузить его в «мир» текста.

В современных прагматических исследованиях интерес обсуждается и с точки зрения теории релевантности, которая позволяет рассматривать и описывать эффекты коммуникации (в том числе эмоциональный эффект; см. с. 23–27; см. также психологические работы, в которой оценка релевантности трактуется как стимул интереса [Connelly 2011; Renninger et al. 2018]). На наш взгляд, положения данной теории позволяют дать прагматическое объяснение воздействующей функции выделенных речевых форм.

В первой главе был приведен и раскрыт когнитивный принцип релевантности: «Человеческое познание, как правило, ориентировано на максимизацию релевантности»¹⁵ [Wilson, Sperber 2012: 38]. Иными словами, мы всегда нацелены на поиск потенциально релевантной информации и релевантных способов ее обработки. Однако данный принцип позволяет прагматикам описывать только эмоциональные реакции, но не эмоциональное воздействие (см. с. 23). В одних случаях реакция интереса обусловлена стремлением адресата к «максимизации релевантности», а в других — лежит в основе этого стремления [Scott 2021: 56–58]. Вместе с тем Д. Уилсон и Д. Спербер сформулировали коммуникативный принцип релевантности: «Каждый акт открытой коммуникации выражает презумпцию собственной релевантности»¹⁶ [Ibid.]. Тем самым исследователи обращают внимание на следующий факт: когда адресант передает некоторые сведения адресату, он уже этим «утверждает», что сведения являются релевантными для адресата, соответствуют его коммуникативно-познавательным целям и стоят его усилий по восприятию.

С точки зрения намеренного пробуждения интереса, в основе воздействующей функции лежит коммуникативный принцип [Relevance and emotion 2021: 265; Scott 2021: 56]. Действительно, само наличие различных речевых форм в тексте уже свидетельствует об их релевантности и о

¹⁵ “Human cognition tends to be geared to the maximisation of relevance”.

¹⁶ “Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own relevance”.

необходимости сделать определенные усилия для восприятия речи. Следовательно, воздействующая функция речевых форм эмотивной прагматики прежде всего направлена на пробуждение интереса, который стимулирует адресата обработать (пока еще только) потенциально релевантную информацию.

В этом случае интерес прежде всего связан с так называемыми «ожиданиями релевантности» (*expectations of relevance*), выделенными К. Скотт [Scott 2021: 57–58]. Во время чтения адресат, исходя из коммуникативного принципа, стремится определить релевантность тех или иных текстовых компонентов и ожидает, что при дальнейшем чтении он сможет достичь этой цели. Такое ожидание может каузировать интерес, поскольку обуславливает появление «информационного пробела» в знаниях адресата [Ibid.: 58]: адресат еще не прочитал весь текст и не имеет полного представления о его содержании¹⁷.

В свою очередь, речевые формы эмотивной прагматики, как показывают результаты нашего анализа, актуализируют дополнительные знания и опыт адресата, вызывают наглядные представления, формируют представление о различных («недисциплинарных») аспектах предмета речи, событий и сюжета, а также моделируют познавательную и учебную деятельность. Эти речевые формы, вовлекая читателя в учебный процесс и погружая его в «мир» текста, стимулируют его усилия по обработке воспринимаемой информации и вместе с тем пробуждают его интерес, который в соответствии с когнитивным принципом определяет нацеленность читателя на «максимизацию» релевантности. Например, проблемное изложение позволяет эксплицитно выразить в тексте «информационный пробел» в виде вопроса, а затем с помощью средств авторизации стимулировать интеллектуальную деятельность читателя и его интерес к поиску «решения», без которого читатель не сможет достичь адекватного понимания текста. Описание ситуаций с участием читателя или детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста

¹⁷ При этом нельзя не учитывать и тот факт, что интерес обусловлен коммуникативно-познавательными целями адресата, отражающими когнитивный принцип релевантности: адресат должен как минимум хотеть прочитать текст, понять его и получить знания.

лично значимым или неожиданным образом представляют предмет речи и вызывают интерес адресата к дальнейшему чтению текста для определения коммуникативной релевантности полученных сведений (в соответствии с когнитивным принципом).

Кроме того, специфична воздействующая функция речевых форм контекстуализации (особенно диалогизации, которая в меньшей степени связана с выражением пропозиционального содержания). Контекстуализация, эксплицитно выражая связь между знанием и читателем, подчеркивает значимость содержания текста для адресата и тем самым значительно повышает релевантность текста с его точки зрения. Это, в свою очередь, имеет отношение к когнитивному принципу — стремлению индивида найти и обработать потенциально релевантную информацию. Речевые формы контекстуализации, в соответствии с данным принципом, позволяют делать содержание текста более актуальным и лично значимым для адресата, а следовательно, стимулируют его интерес к тексту, который еще больше активизирует познавательную деятельность читателя (см. [Relevance and emotion 2021: 265–266]). В связи с этим следует отметить, что Дж. Левенштейн рассматривает значимость объекта восприятия как один из ведущих субъективных факторов, влияющих на интенсивность эмоции интереса [Markey, Loewenstein 2014: 236–237].

3.2 Экспериментальная верификация результатов лингвистического анализа

3.2.1 Цель и задачи эксперимента

Цель настоящего эксперимента коррелирует с целью предыдущей экспериментальной работы (см. с. 102). Она заключалась в проверке эмоциогенного потенциала выделенных речевых форм эмоционального воздействия. Поэтому для достижения данной цели решались точно такие же задачи: 1) отбор стимульного материала; 2) диагностика субъективного отношения испытуемых к стимульному материалу по признаку интереса и по

признакам, формирующих интерес; 3) определение влияния текстовых и психических факторов на появление интереса.

3.2.2 Материал эксперимента

В качестве материала использовалось 12 учебных текстов, которые различались, во-первых, речевыми формами эмоционального воздействия и, во-вторых, степенью потенциальной эмоциогенности. Как и в первых экспериментах, степень потенциальной эмоциогенности оценивалась с учетом количественного фактора. Группирующим показателем была предметная отнесенность текстов: 4 текста были взяты из учебников истории, 4 текста — из учебников обществознания, 4 текста — из учебников физики. Обращение к названным предметным областям обусловлено только результатами лингвистического анализа: нам было необходимо выделить четыре тематически однородных текста, в которых представлены однородные речевые формы эмотивной прагматики. Охарактеризуем эмоционально воздействующие средства в стимульных текстах.

Тексты из учебников истории использовались для проверки эмоциогенного потенциала речевых форм детализации повествования (см. приложение 2, с. 209–213).

Текст № 1 кратко характеризует Пугачевское восстание. Речевые формы эмоционального воздействия в нем не представлены. Потенциальная эмоциогенность текста № 1 была оценена нами как нулевая.

Текст № 2 содержит описание успешного похода Лжедмитрия I на Москву. В нем автор использует вкрапления средств авторизации для выдвижения неожиданных и фатальных событий (например: конструкция *Казалось... Но...; В одночасье рухнуло все...; Но тут в события вмешался случай*). Потенциальная эмоциогенность текста № 2 была оценена нами как минимальная.

Текст № 3 содержит сведения о пожаре в Москве в 1547 г. В нем представлены вкрапления средств авторизации (например: *Тогда-то и начали*

распространяться слухи о родственниках царя Глинских, которые **якобы** подожгли столицу; **Вид восставших подданных привел царя в ужас**) и средств, способствующих выдвигению фонового описания фатальности событий (например: *пожары, катастрофические по своим последствиям; Жара от огня была такая, что в каменных церквях плавилась оклады икон*). Потенциальная эмоциогенность текста № 3 была оценена нами как средняя.

Текст № 4 содержит детальное описание предпосылок и событий первого дворцового переворота. Автор использует множество средств авторизации (например: *Но одна мысль о восхождении на трон сына Алексея Петровича... приводила в трепет всех, кто вынес приговор царевичу; неожиданно ударили барабаны; Оказалось, ко дворцу подошли семеновцы и преображенцы*), в том числе конструкции с прямой речью (например: *«Кто осмелился привести их сюда без моего ведома?» — возмутился фельдмаршал...*). Детализация повествования осуществляется также с помощью акциональных глаголов (например: *ударить, пригрозить, ответить*), точных наименований участников событий (например: *командовавший гвардейцами генерал, А. Д. Меншиков*), атрибутивными и акциональными модификаторами (например: *командовавший гвардейцами генерал, дерзко воскликнул*). Потенциальная эмоциогенность текста № 4 была оценена нами как максимальная.

Тексты из учебников обществознания использовались для проверки эмоциогенного потенциала речевых форм контекстуализации, а именно диалогизации и описания событий с участием адресата (см. приложение 2, с. 213–216).

Текст № 1 содержит описание юридического понятия «преступление». Речевые формы эмоционального воздействия в нем не представлены. Потенциальная эмоциогенность текста № 1 была оценена нами как нулевая.

Текст № 2 содержит описание юридического понятия «преступление». В нем представлен один маркер диалогизации (*Попробуем разобраться...*) и две косвенные отсылки к возможному опыту читателя (*состав конкретного административного правонарушения, который касается любого человека; для*

назначения наказания не имеет значения..., **сознательно человек переходил проезжую часть на красный свет или просто «зазевался»**). Потенциальная эмоциогенность текста № 2 была оценена нами как минимальная.

В текст № 3, содержащим сведения о судебной системе Российской Федерации, автор использует вопросы (*Ты слышишь в этом слове корни право и суд? Как же судить по праву, по совести?*), а также описывает потенциально коррупционную ситуацию, которая часто обсуждается в российском обществе (*...судье предстоит рассматривать уголовное дело. Обвиняемый — бывший одноклассник главы местной администрации. Должно ли это обстоятельство повлиять на решение судьбы?*). Потенциальная эмоциогенность текста № 3 была оценена нами как средняя.

Текст № 4, в котором раскрывается понятие «противозаконное поведение», насыщен приемами диалогизации и отсылками к повседневному опыту рядового школьника. В этом смысле характерно предложение, с которого начинается текст: *Ах, какая это коварная штука — малозначительный поступок!* Автор использует множество приемов диалогизации: элементы разговорной речи (например, *пусть, мол, немного пошалят; Ну а если...; Любил парнишка пострелять из рогатки*), эллиптические конструкции (*вроде бы и не хотел ничего плохо — и вдруг беда*), указание на читателя с помощью местоимения *ты*, маркер восклицания (см. выше) и вопрос (*Ну а если в законе нет запрета на какой-либо поступок?*). В тексте также описывается ситуация с возможным участием читателя (*Например, в законе не написано, что нельзя рассказывать о какой-нибудь тайне, которую тебе доверил друг. А ты, извини, проболтался. Друг вправе обидеться*). Потенциальная эмоциогенность текста № 4 была оценена нами как максимальная.

Тексты из учебников физики (см. приложение 2, с. 217–220) использовались для проверки эмоциогенного потенциала проблемных форм изложения. В экспериментах намеренно уделено особое внимание этим речевым формам контекстуализации, поскольку развивающая функция проблемного изложения подчеркивается многими экспертами.

Текст № 1 содержит описание агрегатных состояний вещества. Речевые формы эмоционального воздействия в нем не представлены. Потенциальная эмоциогенность текста № 1 была оценена нами как нулевая.

В тексте № 2, описывающем процесс испарения, используется только один объяснительный вопрос: *Почему же молекулы вылетают из жидкости в процессе испарения?* Кроме того, в нем представлены два образных наименования: «быстрые» молекулы и они [молекулы] могут «вырваться». Потенциальная эмоциогенность текста № 2 была оценена нами как минимальная.

Текст № 3 представляет сведения о взаимном притяжении молекул. Первый абзац текста состоит из двух объяснительных вопросов, которые моделируют интеллектуальную задачу. В первом вопросе используется характерная конструкция *если ... почему*, в условной части которой приводится обоснование, а в вопросной части неожиданное следствие (*Если все тела состоят из мельчайших частиц (молекул или атомов), почему же твёрдые тела и жидкости не распадаются на отдельные молекулы или атомы?*). Во втором вопросе используется присоединительная конструкция, в которой частица *ведь* выражает значение уступительности и подчеркивает несоответствие двух ситуаций, выраженных в разных предикативных единицах (*Что заставляет их держаться вместе, ведь молекулы разделены между собой промежутками и находятся в непрерывном беспорядочном движении?*). При объяснении учебного материала автор обращается к опыту читателю (*Когда мы разрываем нить, ломаем палку или отрываем кусочек бумаги, то преодолеваем силы притяжения между молекулами*). Потенциальная эмоциогенность текста № 3 была оценена нами как средняя.

В тексте № 4 описаны некоторые особенности электрического поля. Название текста представлено в виде вопроса *Чувствуем ли мы электрическое поле?*, а сам текст представляет ситуацию неожиданного открытия. Автор использует множество средств авторизации для проблематизации изложения. Сначала автор обращается к опыту читателя, используя перцептивный глагол (*температуру тела ... можно почувствовать, прикоснувшись к нему рукой*), а

затем с помощью средств, выражающих противительное и оценочное значения, косвенно указывает на недостаточность этого опыта для ответа на поставленный вопрос (*Но при изучении электрических явлений прикосновение рукой — далеко не самый лучший способ исследования*). Далее автор делает парадоксальное утверждение, смысл которого еще не понятен читателю: *Однако самое удивительное заключается в том, что на самом деле электрическое поле — единственное, что воспринимают наши органы чувств!* После этого автор объясняет связь между электрическим полем и слухом, осязанием, обонянием, вкусом, используя средства авторизации — модусных рамок (*вспомним теперь, как мы узнаем далее*) и маркеры перцептивного восприятия (*мы слышим, когда вы касаетесь, наши глаза воспринимают*). Потенциальная эмоциогенность текста № 3 была оценена нами как максимальная.

3.2.3 Методы, процедура и результаты эксперимента

Как и в предыдущем эксперименте, был использован метод семантического шкалирования. Для диагностирования эмоции интереса использовалась шкала с параметрами «неинтересный — интересный», которая, по сравнению с первым экспериментом (где использовалась шкала «скучный — интересный»), должна позволить более точно определить степень заинтересованности испытуемого и выявить больше статистически значимых различий в оценке степени эмоциогенности текстов (ранее данная шкала уже неоднократно использовалась в психологических исследованиях). Для определения зависимости интереса от степени новизны, сложности текста и вероятности удовлетворения потребности понять текст вновь использовались шкалы «известный — новый», «легкий — сложный», «непонятный — понятный». Для увеличения точности измерений в данном эксперименте использовались семибалльные шкалы (а не пятибалльные, как в первом эксперименте).

Кроме того, в этом эксперименте было решено уделить внимание индивидуальному интересу испытуемых. Для этого испытуемым было

предложено выразить свою заинтересованность относительно школьного предмета с помощью эмотиконов, представленных на рисунке 4.

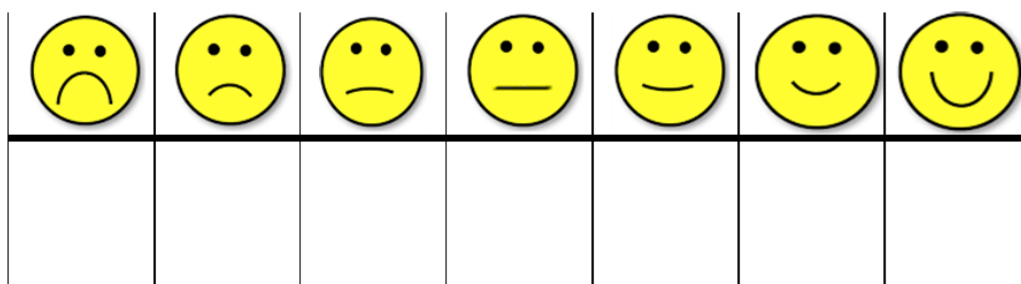


Рисунок 4. Шкала для оценки индивидуального интереса

В эксперименте участвовал 271 учащийся из 8-х классов ГБОУ школ № 203, № 457, № 473, № 617 и гимназии № 205 г. Санкт-Петербурга.

На основе предметной отнесенности и эмотивной прагматики текстов были выделены три группы испытуемых:

- школьники, читавшие учебные тексты по истории (91 испытуемый, в том числе 50 девушек);
- школьники, читавшие учебные тексты по обществознанию (89 испытуемых, в том числе 43 девушки);
- школьники, читавшие учебные тексты по физике (91 испытуемый, в том числе 47 девушек).

Каждый испытуемый получил все четыре стимульных текста по одной дисциплине, которые различались степенью потенциальной эмотиогенности. Перед чтением испытуемые оценивали уровень своего интереса к предмету. После прочтения каждого текста испытуемые оценивали его с помощью признаковых шкал по всем названным параметрам. Инструкция по оценке текстов, которую получили испытуемые, представлена в приложении 2 (с. 221).

Данные, полученные с помощью эмотиконов, были преобразованы в числовые: каждому эмотикону была присвоена цифра от 1 (крайний левый эмотикон на рисунке б) до 7 (крайний правый эмотикон на рисунке б).

Распределение оценок школьников по признаку «неинтересный — интересный» статистически значимо отклонялось от нормального

распределения (критерий Колмогорова-Смирнова: для текстов по истории = 0,194, 0,147, 0,156, 0,159; $p < 0,001$; для текстов по обществознанию = 0,157, 0,132, 0,172, 0,170; $p \leq 0,001$; для текстов по истории = 0,180, 0,177, 0,165, 0,215; $p < 0,001$). Поэтому использовались непараметрические методы статистики: критерий Вилкоксона (T), критерий Фридмана (F_r), коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Описательная непараметрическая статистика полученных данных представлена в приложении 3 в таблицах 3–8 (см. с. 224–229).

Прежде чем перейти к обсуждению результатов эксперимента, следует отметить, что шкала «неинтересный — интересный» не позволяет выделить группу «интересных» текстов, как в первых экспериментах, поскольку в настоящем эксперименте нами не использовалась номинация «скучный», противоположная по значению номинации «интересный».

Обратимся к результатам анализа оценок учебных текстов по истории.

В качестве центральной тенденции оценок рассматривалась медиана. Медиана составила (4) для текста № 1 и (5) для текстов № 2, № 3 и № 4. Сравнение оценок связанных выборок свидетельствует об их внутренней рассогласованности ($F_r = 18,5$; $p < 0,001$). Парное сравнение показало, что школьники одинаково оценивали тексты № 1 и № 2, № 3 и № 4, № 2 и № 4. Статистически значимо отличались оценки текстов № 1 и № 3 ($T = -4,25$; $p < 0,001$; типичный сдвиг положительный), № 2 и № 3 ($T = -2,41$; $p = 0,016$; типичный сдвиг положительный), № 1 и № 4 ($T = -3,01$; $p = 0,003$; типичный сдвиг положительный).

Сравнение оценок по параметру «неинтересный — интересный» с оценками по другим параметрам показало: 1) отрицательную корреляцию с оценками по параметру «легкий — сложный» всех текстов ($r_s = -0,32$; $-0,48$, $-0,41$, $-0,42$; $p < 0,05$); 2) положительную корреляцию с оценками по параметру «непонятный — понятный» текстов № 2, № 3, № 4 ($r_s = 0,49$; $0,36$, $0,26$; $p < 0,05$); 3) положительную корреляцию с оценками индивидуального интереса для

текстов № 2 и № 3 ($r_s = 0,37; 0,27; p < 0,05$); 4) положительную корреляцию с оценками по параметру «известный — новый» текста № 2 ($r_s = 0,23; p < 0,05$). Все полученные величины свидетельствуют только о слабой корреляции.

Перейдем к результатам анализа оценок учебных текстов по обществознанию.

Медиана составила (4) для текстов № 1 и № 2 и (5) для текстов № 3 и № 4. Сравнение оценок связанных выборок свидетельствует об их внутренней рассогласованности ($F_r = 51,2; p < 0,001$). Парное сравнение показало, что школьники одинаково оценивали тексты № 1 и № 2. Статистически значимо отличались оценки текстов № 1 и № 3 ($T = -3,76; p < 0,001$; типичный сдвиг положительный), № 1 и № 4 ($T = -5,04; p < 0,001$; типичный сдвиг положительный), № 2 и № 3 ($T = -3,45; p = 0,001$; типичный сдвиг положительный), № 2 и № 4 ($T = -4,81; p < 0,001$; типичный сдвиг положительный), № 3 и № 4 ($T = -2,39; p = 0,017$; типичный сдвиг отрицательный).

Сравнение оценок по параметру «неинтересный — интересный» с оценками по другим параметрам показало: 1) положительную корреляцию с оценками индивидуального интереса для текстов № 1 и № 2 ($r_s = 0,32; 0,38; p < 0,05$); 2) положительную корреляцию с оценками по параметру «непонятный — понятный» текста № 2 ($r_s = 0,21; p < 0,05$). Все полученные величины свидетельствуют только о слабой корреляции.

Наконец представим результаты анализа оценок учебных текстов по физике.

Медиана составила (4) для текста № 1, (5) для текстов № 2 и № 3 и (6) для текста № 4. Сравнение оценок связанных выборок свидетельствует об их внутренней рассогласованности ($F_r = 68,85; p < 0,001$). Парное сравнение показало, что школьники одинаково оценивали тексты № 2 и № 3. Статистически значимо отличались оценки текстов № 1 и № 2 ($T = -4,55; p < 0,001$; типичный сдвиг положительный), № 1 и № 3 ($T = -4,42; p < 0,001$; типичный сдвиг положительный), № 1 и № 4 ($T = -6,38; p = 0,001$; типичный сдвиг

положительный), № 2 и № 4 ($T = -4,22$; $p < 0,001$; типичный сдвиг положительный), № 3 и № 4 ($T = -4,72$; $p = 0,017$; типичный сдвиг положительный).

Сравнение оценок по параметру «неинтересный — интересный» с оценками по другим параметрам показало: 1) положительную корреляцию с оценками по параметру «непонятный — понятный» всех текстов ($r_s = 0,22$; $0,36$, $0,36$, $0,23$; $p < 0,05$); 2) положительную корреляцию с оценками индивидуального интереса для всех текстов ($r_s = 0,25$; $0,24$, $0,36$, $0,39$; $p < 0,05$); 3) отрицательную корреляцию с оценками по параметру «легкий — сложный» текстов № 1 и № 2 ($r_s = -0,25$, $-0,23$; $p < 0,05$). Все полученные величины свидетельствуют только о слабой корреляции.

3.2.4 Обсуждение результатов эксперимента

Экспериментально полученные данные подтверждают результаты лингвистического анализа. Кроме того, они еще раз убедительно доказывают, что языковые способы представления научных знаний в учебном тексте являются ведущей переменной в учебной коммуникации.

Начнем с обсуждения результатов анализа оценки учебных текстов по истории.

Оценка по параметру «неинтересный — интересный» демонстрируют тенденцию, которую можно наглядно представить с помощью графика (см. рисунок 5), отражающего средние величины.

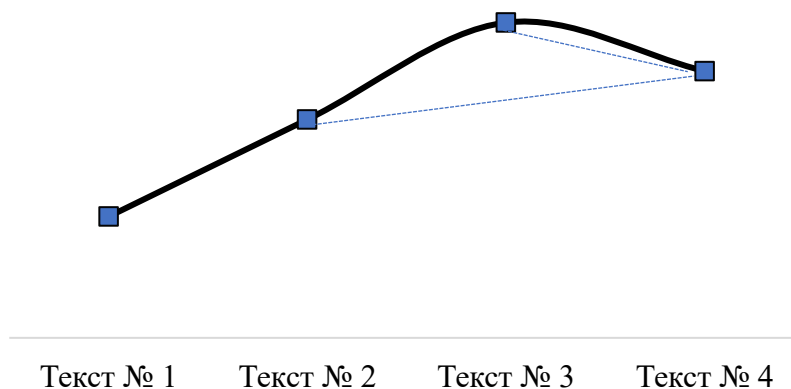


Рисунок 5. Соотношение средних величин оценки эмоциональности текстов по истории

Текст № 3 образует вершину прямой, а следовательно, обладает наибольшей степенью эмоциогенностью. График демонстрирует, что оценка эмоциогенности текста № 4 еще значимо не отличается от оценки текста № 3, но уже значимо и не отличается от оценок текста № 2.

Приведенные данные могут свидетельствовать о том, что при детализации повествования существует определенная «граница» повышения эмоциогенности с помощью языковых средств, после которой происходит ее снижение. Вероятно, эта «граница» связана с трансформацией информационного учебного текста в текст повествовательный. Такая трактовка подтверждает предложенную нами прагматическую интерпретацию воздействующей функции речевых форм детализации с точки зрения теории релевантности. Повествовательный текст перестает соответствовать коммуникативно-познавательным целям учащегося и, независимо от эмотивной прагматики, его релевантность уменьшается. Вместе с этим уменьшается и интерес читателя, и его желание читать текст.

Как показал проведенный нами статистический анализ, оценка эмоциогенности текстов по истории обусловлена прежде всего стимулом: сильной корреляции с оценками по другим параметрам обнаружено не было. Однако следует обратить внимание на слабую, но постоянную отрицательную корреляцию оценки эмоциогенности с оценкой степени сложности текста, что позволяет предположить, что повышение сложности текстов с элементами нарратива может уменьшить их потенциальную эмоциогенность.

Перейдем к обсуждению результатов анализа оценки учебных текстов по обществознанию.

Оценка по параметрам «неинтересный — интересный» демонстрирует однозначное влияние количественного фактора: потенциальная эмоциогенность текста повышается с увеличением количества речевых форм контекстуализации (тексты № 1 и № 2 → текст № 3 → текст № 4). При этом статистически значимой разницы между оценками текста № 1 и текста № 2 не обнаружено, что позволяет предложить, что минимальные вкрапления приемов диалогизации и косвенных

обращений к опыту читателя практически не повышают эмоциогенность учебного текста. Возможно, они воспринимаются читателем как клише.

Как показали величины корреляции, оценка эмоциогенности текстов по обществузнанию зависит от стимула: даже слабых, но постоянных корреляций с оценкой по другим параметрам не обнаружено.

Таким образом, диалогизация и описание ситуаций с участием адресата являются эффективными средствами эмоционального воздействия. Однако для повышения потенциальной эмоциогенности текста редких вкраплений данных речевых форм недостаточно. Следуя предложенной прагматической интерпретации, можно предположить, что в таких случаях контекстуализация недостаточно «заметно» выражает связь между знаниями и читателем. Поэтому они не делают текст более актуальным и личностно значимым для адресата.

Последняя группа учебных текстов — по физике.

Оценка по параметрам «неинтересный — интересный» свидетельствует о влиянии количественного фактора: потенциальная эмоциогенность текста повышается с увеличением количества языковых средств, способствующих созданию проблемного изложения (текст № 1 → тексты № 2 и № 3 → текст № 4). При этом обнаружена статистически значимая разница даже между оценкой текста № 1 и текста № 2. Следовательно, минимальные вкрапления вопросов способны повысить эмоциогенность учебного текста. Эти данные подтверждают, что проблемное изложение обладает наибольшим эмоциогенным потенциалом.

Важно обратить внимание на то, что в оценке эмоциогенности текстов № 2 и № 3 не было обнаружено статистически значимых различий. Следовательно, существует разница между эмоциогенным потенциалом проблемного изложения, в котором только обозначена проблемная ситуация (тексты № 2 и № 3; см. также фрагменты (74a) – (75), с. 127–128), и эмоциогенным потенциалом проблемно-поискового изложения, в котором отражена интеллектуальная деятельность участников коммуникации при поиске решения проблемы (текст № 4; см. также фрагменты (76) – (78), с. 129–132). Бóльший эмоциогенный потенциал проблемно-поискового изложения, на наш взгляд, объясняется

следующим. Дополнительная контекстуализация второй части «решение» не только делает текст более актуальным для читателя (когнитивный принцип релевантности), но и стимулирует его мыслительную деятельность, моделируя те или иные действия в тексте и актуализируя «ожидания релевантности» (коммуникативный принцип релевантности).

Величины корреляции свидетельствуют о том, что именно стимул определил оценку степени эмоциогенности текстов. В то же время обнаружена слабая, но постоянная положительная корреляция между оценкой степени эмоциогенности, с одной стороны, и оценкой индивидуального интереса и возможности понять текст — с другой. Вероятно, такая зависимость связана с определенными трудностями, которые испытывают школьники при изучении законов физики. Можно лишь предположить, что для школьника, испытывающего трудности с пониманием текста и не имеющего индивидуального интереса к физике, учебные тексты по не вызовут интерес.

Выводы по главе III

1. В результате коммуникативно-функционального анализа были выделены два типа речевых форм, которые используются при создании учебных текстов с целью эмоционального воздействия: речевые формы контекстуализации и речевые формы детализации.

2. Речевые формы контекстуализации предполагают выражение в тексте определенных элементов коммуникативного контекста (как непосредственного, так и социокультурного). В их основе лежат сигналы контекстуализации — языковые средства, выражающие и актуализирующие ту или иную часть коммуникативного контекста в дискурсе. Речевые формы контекстуализации делятся на диалогизацию (моделирование в тексте ситуации диалогического общения вплоть до псевдиалога), проблемное изложение (развертывание текста по принципу «постановка проблемы — решение проблемы») и описание ситуаций с участием адресата. Для их создания авторы используют

преимущественно средства диалогичности, позволяющие представить фигуру адресата и моделировать ситуации совместного обсуждения материала. Кроме того, авторы используют конкретные номинации характерных объектов, явлений, действий, которые значимым образом представляют социокультурный контекст с точки зрения читателя-школьника (например, *сосед по парте, директор школы, ваши родители* и др.).

3. Речевые формы детализации развивают тему текста и обеспечивают расширение и детализированное выражение референтной области учебного текста. Наиболее распространены три речевые формы: детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста (который задается предшествующей частью текста), детализация изобразительного плана текста и детализация повествования (характерная для учебников истории). Данные речевые формы создаются с помощью языковых средств конкретизации, позволяющих представить события и раскрыть предмет речи с учетом их восприятия и / или с неожиданной (часто с исторической) точки зрения. Для этого используются конкретные номинации и средства авторизации диктума.

4. Речевые формы контекстуализации, выражающие связь между знаниями и читателем, ориентированы на вовлечение адресата в познавательный процесс и изучение темы текста. Речевые формы детализации ориентированы на погружение читателя в детализированный «мир» текста. Поэтому интенцию «заинтересовать читателя» целесообразно рассматривать с учетом коммуникативных задач — вовлечь читателя в обсуждение предмета речи и погрузить читателя в «мир» текста.

5. С точки зрения прагматики эмоционально воздействующая функция выделенных речевых форм объясняется когнитивным и коммуникативным принципами релевантности. Речевые формы, вовлекая читателя в учебный процесс и погружая его в «мир» текста, стимулируют его усилия по обработке воспринимаемой информации и вместе с тем вызывают его интерес, который, в свою очередь, определяет нацеленность адресата на «максимизацию» релевантности. Кроме того, речевые формы контекстуализации позволяют

сделать содержание текста более актуальным и лично значимым для адресата, что также заинтересовывает читателя.

5. Результаты экспериментов, проведенных с участием 271 школьника, доказывают как эффективность выделенных речевых форм, так и адекватность предложенной прагматической интерпретации их воздействующей функции с учетом принципов релевантности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе настоящего диссертационного исследования, на материале учебных текстов из школьных учебников биологии, географии, истории, обществознания, русского языка и физики для средней школы, были изучены способы эмоционального воздействия — пробуждения и поддержания интереса у читателя — в учебной письменной коммуникации.

Диссертационное исследование опирается на прагматическую модель эмоционально-эвокативных коммуникативных ситуаций — ситуаций, когда 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 дать 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. При создании приемов пробуждения интереса 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 представления 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) детализации, ориентированная на расширение и уточнение референтной области текста (детализация с нарушением предсказуемости информационного контекста, детализация изобразительного плана текста, детализация повествования).

Эксперименты, в которых приняли участие 337 испытуемых (из них 311 школьников), подтвердили эмотиогенный потенциал эмотивной прагматики учебных текстов.

Результаты диссертационного исследования свидетельствуют 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 выделяются в качестве предикторов интереса содержательные характеристики текста — прежде всего новизна, сложность, доступность. Следует учитывать, что 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 можно предположить, что в учебном тексте интерес формируется не за счет сообщения новых или сложных для адресата сведений, а за счет новых, оригинальных способов представления этих сведений.

Сопоставление результатов диссертационного исследования и результатов психологических исследований позволило дать прагматическую характеристику интересу 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 читателя в «мир» текста.

Прагматическая трактовка эмоционально воздействующей функции выделенных приемов основывается на принципах релевантности. Речевые формы эмотивной прагматики, вовлекая адресата в изучение учебного материала и погружая в «мир» текста, вызывают «ожидание релевантности» у читателя: читатель 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, увеличивают релевантность сообщаемых сведений с точки зрения адресата, что также 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.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Научные источники

1. Акопян, К. С. Нетривиальные вопросы семантики и прагматики диалогической частицы *ведь* / К. С. Акопян // Русский язык и литература в научной парадигме XXI века / под общ. ред. П. Б. Балаяна. — Ереван : Ереван. гос. ун-т, 2011. — С. 12–19.
2. Аликаев, Р. С. Язык науки в парадигме современной лингвистики / Р. С. Аликаев. — Нальчик : Эль-Фа, 1999. — 317 с.
3. Альба-Хуэс, Л. Язык и эмоции: дискурсивно-прагматический подход / Л. Альба-Хуэс, Т. В. Ларина // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. — 2018. — Т. 22. — № 1. — С. 9–37.
4. Апресян, В. Ю. Уступительность: механизмы образования и взаимодействия сложных значений в языке / В. Ю. Апресян. — М. : Языки славянской культуры, 2016. — 288 с.
5. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель ; пер. с др.-греч. В. Апфельрота, Н. Платоновой. — СПб. : Азбука-Аттикус, 2016 — 320 с.
6. Арутюнова, К. Р. Мораль и субъективный опыт / К. Р. Арутюнова, Ю. И. Александров. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2019. — 188 с.
7. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л. Г. Бабенко. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. — 184 с.
8. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли ; пер. с франц. Е. В. Вентцель, Т. В. Вентцель. — М. : Иностранная литература, 1955. — 416 с. — [1950].
9. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли ; пер. с франц. К. А. Долинина. — 3-е изд., стереотип. — М. : URSS, 2009. — 384 с. — [1909].

10. Болотов, В. И. Эмоциональность текста в аспектах языковой и неязыковой вариативности : основы эмотивной стилистики текста / В. И. Болотов. — Ташкент : Фан, 1981. — 116 с.
11. Бондарко, А. В. Глагольные категории в системе функциональной грамматики / А. В. Бондарко. — 2-е изд. — М. : Языки славянской культуры, 2017. — 336 с.
12. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2019. — 328 с.
13. Генденштейн, Л. Э. Анатомия интереса / Л. Э. Генденштейн // Народное образование. — 2005. — № 7. — С. 120–126.
14. Граник, Г. Г. Особенности построения учебников нового типа, позволяющих реализовать функцию общения / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко // Русский язык в школе. — 2011. — № 5. — С. 3–7.
15. Добрушина, Н. Р. Прагматические употребления сослагательного наклонения / Н. Р. Добрушина // Русский язык в научном освещении. — 2016. — № 1 (29). — С. 67–86.
16. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии [Электронный ресурс] / Т. М. Дридзе. — М.: Наука, 1984. — URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=904> (дата обращения: 17.05.2021) — Режим доступа: свободный.
17. Дунев, А. И. Интенциональность учебного текста / А. И. Дунев // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы : сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика текста» / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. — СПб. : ЛЕМА, 2016. — С. 56–59.
18. Дускаева, Л. Р. Диалогичность речи / Л. Р. Дускаева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. — 3-е изд., стереотип. — М. : Флинта, 2016. — С. 45–53.
19. Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) // М. Я. Дымарский. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 1999. — 282 с.

20. Дымарский, М. Я. Прагматика как векторная семантика / М. Я. Дымарский // Вестник Новосиб. гос. пед. ун-та. — 2015. — № 2 (24). — С. 118–125.
21. Жура, В. В. Обогащение эмотивного кода при вербализации эмоционально окрашенных образов / В. В. Жура // Эмотивный код языка и его реализация / под науч. ред. В. И. Шаховского. — Перемена : Волгоград, 2003. — С. 27–33.
22. Захра, Х. Ф. Учебный текст как неотъемлемая часть лингводидактической системы / Х. А. Захра // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2012. — № 3. — С. 118–125.
23. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. — М. : Ин-т рус. яз., 2004. — 544 с.
24. Ильенко, С. Г. Русистика : избр. тр. / С. Г. Ильенко. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 674 с.
25. Ильенко, С. Г. Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка / С. Г. Ильенко ; отв. ред. М. Я. Дымарский. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — 398 с.
26. Ионова, С. В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / С. В. Ионова ; Волгогр. гос. пед. ун-т. — Волгоград, 1998. — 197 л.
27. Ионова, С. В. Эмоциональные эффекты позитивной формы общения / С. В. Ионова // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. — 2015. — № 1. — С. 20–30.
28. Ионова, С. В. Лингвистика эмоций — наука будущего / С. В. Ионова // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. — 2019. — № 1 (134). — С. 124–130.
29. Ионова, С. В. Лингвопсихология эмоций в концепциях современного языкознания / С. В. Ионова // Вопросы психолингвистики. — 2022. — № 1 (51). — С. 26–39.
30. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — изд. 6-е, доп. — М. : URSS, 2012. — 300 с. — [1999].

31. Казанцева, Е. А. Эмоциональный фон педагогического дискурса: авторитет власти или власть авторитета? / Е. А. Казанцева // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Сер.: Экономика. — 2017. — № 1 (19). — С. 119–126.
32. Карчаева, С. Х. Дискурсивность научно-учебных текстов / С. Х. Карчаева, Р. С. Аликаев // Вестник Пятигор. гос. ун-та. — 2010. — № 2. — С. 93–96.
33. Князев, Ю. П. Грамматическая семантика: русский язык в типологической перспективе / Ю. П. Князев. — М. : Языки славянских культур, 2007. — 704 с.
34. Кобозева, И. М. Полисемия дискурсивных слов и возможности ее разрешения в контексте предложения (на примере слова *вот*) / И. М. Кобозева // Труды международной конференции «Диалог 2007» // под ред. Л. Л. Иомдина и др. — М. : Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та, 2007. — 250–256.
35. Ковалев, Н. С. О соотношении коммуникативных установок автора и адресата в учебном тексте / Н. С. Ковалев, З. А. Коровина // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. — 2010. — № 2 (12). — С. 19–26.
36. Котюрова, М. П. Выражение диалогичности речи в научно-учебных текстах / М. П. Котюрова, К. В. Дмитриева, Н. В. Соловьева // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII конгресса Междунар. ассоц. преподав. рус. яз. / редкол.: Л. А. Вербицкая и др. — СПб. : Междунар. ассоц. преподав. рус. яз., 2015. — С. 119–123.
37. Левина, И. Н. Изъяснительные конструкции в русском поэтическом дискурсе XXI века: тенденции использования / И. Н. Левина // Journal of Applied Linguistics and Lexicography. — 2020. — Vol. 2. — № 1. — С. 4–15.
38. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 40 с.
39. Литовченко, О. В. Отношение учащихся 5–11 классов к школьному учебнику: результаты анкетирования / О. В. Литовченко // Человек и образование. — 2012. — № 1 (30). — С. 117–122.
40. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. — М. : Гнозис, 2003. — 280 с.

41. Маслова, В. А. Лингвистический анализ текста. Экспрессивность : учеб. пособие для вузов / В. А. Маслова ; под ред. У. М. Бахтикиреевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2018. — 200 с. — [1997].
42. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов : в 2 ч. Ч. 1 / О. Ю. Богданова и др. : под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение, 1994. — 288 с.
43. Мустайоки, А. Теория функционального синтаксиса : от семантических структур к языковым средствам / А. Мустайоки. — М. : Языки славянской культуры, 2010. — 512 с.
44. Никитина, Е. Н. Субъектные нули и перцептивный модус (к вопросу о выражении категории эвиденциальности в русском языке) / Е. Н. Никитина // Вопросы языкознания. — 2013. — № 2. — С. 69–82.
45. Одинцов, В. В. Речевые формы популяризации / В. В. Одинцов. — М. : Знание, 1982. — 80 с.
46. Онипенко, Н. К. Модель субъектной перспективы и проблема классификации эгоцентрических элементов / Н. К. Онипенко // Проблемы функциональной грамматики: принцип естественной классификации / отв. ред. А. В. Бондарко, В. В. Казаковская. — М. : Языки славянской культуры, 2013. — С. 92–121.
47. Павлова, Н. Д. Механизмы и средства дискурсивного воздействия / Н. Д. Павлова // Вестник Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2013. — Т. 19. — №. 3 — С. 59–62.
48. Павлова, Н. Д. Интент-анализ: основания, процедура, опыт использования / Н. Д. Павлова, Т. А. Гребенщикова. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2017. — 152 с.
49. Падучева, Е. В. Коммуникативная структура предложения / Е. В. Падучева // Русская корпусная грамматика [Электронный ресурс]. — 2015. — URL: http://rusgram.ru/Коммуникативная_структура_предложения (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: свободный.
50. Падучева, Е. В. Эгоцентрические единицы языка / Е. В. Падучева. — 2-е изд. — М. : Языки славянской культуры, 2019. — 440 с.

51. Петерсон, М. Н. Союзы в русском языке / М. Н. Петерсон / Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ [Электронный ресурс]. — 2014. — URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28_753 (дата обращения: 17.10.2020). — Режим доступа: свободный. — [1952].
52. Пиотровская, Л. А. Эмотивные высказывания как объект лингвистического исследования (на материале русского и чешского языков) / Л. А. Пиотровская. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1994. — 148 с.
53. Пиотровская, Л. А. Эмотивность, эмоциогенность, эмоциональность: язык, текст, человек (о категориальном аппарате эмотиологии) / Л. А. Пиотровская // К 150-летию кафедры общего языкознания С.-Петерб. гос. ун-та : сб. статей / сост., науч. ред. Е. И. Риехакайнен, Н. А. Слепокурова. — СПб. : филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2015а. — С. 213–223.
54. Пиотровская, Л. А. Эмоции в языке и речевой деятельности: описание, выражение и отражение эмоций / Л. А. Пиотровская // Когнитивные исследования языка. — 2015б. — Вып. 22. — С. 776–781.
55. Пиотровская, Л. А. Эмотивность текста: описание, отражение и выражение эмоций / Л. А. Пиотровская // Речевое воздействие в разных дискурсах : т. 6 / под ред. Ж. Сладкевич. — Гданьск : Uniwersytet Gdański, 2021. — С. 257–266.
56. Психофизиология эмоций и эмоционального напряжения студентов / Е. А. Юматов, О. С. Глазачев, Е. В. Быкова и др. ; под ред. Е. А. Юматова. — М. : ИТРУ, 2017. — 200 с.
57. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2001. — 720 с.
58. Сичинава, Д. В. Несовершенный вид / Д. В. Сичинава // Русская корпусная грамматика [Электронный ресурс]. — 2015. — URL: http://rusgram.ru/Несовершенный_вид (дата обращения: 20.12.2021). — Режим доступа: свободный.
59. Сидорова, М. Ю. Школьный учебник как генератор коммуникативных проблем / М. Ю. Сидорова // Филолого-коммуникативные исследования : ежегодник—

- 2014 / науч. ред. А. А. Чувакин, И. В. Силантьев. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. — С. 14–34.
60. Сидорова, М. Ю. Лингвистическая экспертиза школьных учебников / М. Ю. Сидорова // Метапредметный подход в образовании : рус. яз. в школ. и вуз. обучении раз. Предметам. — М. : Российский учебник, 2018. — С. 49–64.
61. Смирнов, И. Н. Конкретность/обобщенность ситуации в семантике аспектуально-темпоральных категорий (на материале современного русского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / И. Н. Смирнов ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 2011. — 40 с.
62. Стельмашук, А. Диалогизация и способы ее реализации в различных речевых сферах современного русского языка (художественная и научная проза) : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / А. Стельмашук ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 1993. — 428 л.
63. Таланина, А. А. Онлайн-лекция как жанр интернет-дискурса / А. А. Таланина // Мир русского слова. — 2018. — № 2. — С. 17–22.
64. Таланина, А. А. Жанр лекции в учебно-научном дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / А. А. Таланина ; С.-Петер. гор. ун-т. — Архангельск, 2021. — 20 с.
65. Татевосов, С. Г. Акциональность в лексике и грамматике : глагол и структура события / С. Г. Татевосов. — М. : Языки славянской культуры, 2015. — 368 с.
66. Токарева, П. В. Коммуникативные стратегии и тактики в современном учебном дискурсе (на материале школьных учебников) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / П. В. Токарева ; Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского. — Омск, 2005. — 171 л.
67. Уржа, А. В. Первый план и фон нарратива: направления зарубежных исследований в сфере лингвистики и переводоведения / А. В. Уржа // Slověne. — 2018. — Vol. 7. — № 2. — P. 494–526.
68. Уржа, А. В. Классификация эгоцентрических средств языка сквозь призму анализа переводного нарратива / А. В. Уржа // Филология и человек. — 2019. — № 4. — С. 43–58.

69. Урысон, Е. В. Семантика союза НО: данные языка о деятельности сознания / Е. В. Урысон // *Вопр. языкознания*. — 2006. — № 5. — С. 22–42.
70. Федорова, Л. Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения / Л. Л. Федорова // *Вопр. языкознания*. — 1991. — № 6. — С. 46–50.
71. Филимонова, О. Е. Эмоциология текста: анализ репрезентации эмоций в английском тексте / О. Е. Филимонова. — СПб. : Книжный Дом, 2007. — 448 с.
72. Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2016. — 200 с.
73. Храковский, В. С. Эвиденциальность, эпистемическая модальность, (ад)миративность / В. С. Храковский // *Эвиденциальность в языках Европы и Азии : сб. ст. памяти Н. А. Козинцевой / отв. ред. В. С. Храковский*. — СПб. : Наука, 2007. — С. 600–632.
74. Хутыз, И. П. Сторителлинг в лекционном дискурсе / И. П. Хутыз // *Научно-технические ведомости С.-Петербург. гос. политехн. ун-та. Гуманитарные и общественные науки*. — 2019. — № 10 (2). — С. 64–73.
75. Цицерон. Об ораторском искусстве / Цицерон ; пер. с лат. М. Л. Гаспарова, Ф. А. Петровского. — СПб. : Азбука, 2018. — 496 с.
76. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. — М. : Гнозис, 2008. — 416 с.
77. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. — 3-е изд. — М. : УРСС, 2009. — 206 с. — [1987].
78. Шаховский, В. И. Обоснование лингвистической теории эмоций / В. И. Шаховский // *Вопросы психолингвистики*. — 2019. — № 1. — С. 22–37.
79. Шелестюк, Е. В. Речевое воздействие : онтология и методология исследования / Е. В. Шелестюк. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Наука, 2016. — 344 с. — [2014].
80. Шмелев, А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность / А. Д. Шмелев. — М. : Языки славянской культуры, 2002. — 496 с.
81. Эйдельман, Т. Книги для детей должны быть честными / Т. Н. Эйдельман // Папмамбук [Электронный ресурс]. — 2018. — URL:

- <https://www.paprambook.ru/articles/3437> (дата обращения 10.05.2021). — Режим доступа: свободный.
82. Янко, Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи / Т. Е. Янко. — М. : Языки славянской культуры, 2001. — 384 с.
83. Ярыгина, З. А. Способы и средства репрезентации метаструктуры современного учебного текста / З. А. Ярыгина // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. — 2014. — № 1 (20). — С. 26–33.
84. Ярыгина, З. А. Метаструктура современного учебного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / З. А. Ярыгина ; Волгоград. гос. ун-т. — Волгоград, 2015. — 22 с.
85. Яхиббаева, Л. М. Вторичность как онтологическая характеристика учебного текста и дискурса : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Л. М. Яхиббаева ; Уфим. гос. авиац. техн. ун-т. — Уфа, 2009. — 206 л.
86. Яхиббаева, Л. М. Роль автора в порождении вторичного учебного текста / Л. М. Яхиббаева, А. Р. Файрузова // Вестник Башкир. ун-та. — 2020. — Т. 25. — № 2. — С. 399–406.
87. Ainley, M. Interest: Knowns, Unknowns, and Basic Processes / M. Ainley // The Science of Interest / ed. by P. A. O’Keefe. — N. Y. : Springer, 2017. — P. 3–26.
88. Alba-Juez, L. Affect and emotion / L. Alba-Juez // The Cambridge Handbook of Sociopragmatics / ed. by . Haugh, D. Z. Kádár, M. Terkourafi. — Cambridge : Cambridge University Press, 2021. — P. 340–362.
89. Alba-Juez, L. Emotions in Discourse / L. Alba-Juez, J. L. Mackenzie // Emotion processes in discourse / ed. by L. Alba-Juez, J. L. Mackenzie. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2019. — P. 3–27.
90. Andrews, A. D. The major functions of the noun phrase / A. D. Andrews // Language Typology and Syntactic Description : vol. 1 : clause structure / ed. by T. Shopen. — Cambridge ; New York ; Melbourne ; Madrid ; Cape Town ; Singapore ; São Paulo : Cambridge University Press, 2007. — P. 132–223.

91. Behnke, Y. Textbook Effects and Efficacy / Y. Behnke // The Palgrave handbook of textbook studies / ed. by E. Fuchs, A. Bock. — N. Y. : Palgrave Macmillan, 2018. — P. 383–398.
92. Beytenbrat, A. Case in Russian: A sigh-oriented approach / A. Beytenbrat. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2015. — 182 p.
93. Bohn-Gettler, C. N. Introduction to the Special Issue on Emotions in Reading / C. N. Bohn-Gettler, K. Kaakinen // Discourse Processes. — 2022. — Vol. 59. — № 1–2. — P. 1–12.
94. Bondi, M. Dialogicity in written language use: Variation across expert action games / M. Bondi // From Pragmatics to Dialogue / ed. by E. Weigand, I. Kecskes. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2018. — P. 137–170.
95. Bouko, C. Emotions through texts and images / C. Bouko // Pragmatics. — 2020. — Vol. 30. — № 2. — P. 222–246.
96. Bucci, W. Overview of the Referential Process: The Operation of Language Within and Between People / W. Bucci // Journal of Psycholinguistic Research. — 2021. — № 50. — P. 3–15.
97. Burdelski, M. Emotion and affect in language socialization / M. Burdelski // The Routledge Handbook of Language and Emotion / ed. by S. E. Pritzker, J. Fenigsen, J. M. Wilce. — London ; N. Y. : Routledge, 2020. — P. 28–48.
98. Calsamiglia, H. Popularization discourse and knowledge about the genome / H. Calsamiglia, T. A. van Dijk // Discourse and Society. — 2004. — Vol. 15. — № 4. — P. 369–389.
99. Canale, G. The language textbook: representation, interaction & learning: conclusions / G. Canale // Language, Culture and Curriculum. — 2021. — Vol. 34. — № 2. — P. 199–206.
100. Canale, G. A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse / G. Canale. — N. Y. ; London : Routledge, 2023. — 160 p.
101. Choi, S. M. Two types of text-based situational interest evoking strategies: Seductive details and concrete elaboration and their effects on the 1st year EFL high

- school students' written text comprehension and interest : PhD thesis / S. M. Choi ; State University at Buffalo, the USA. — Buffalo, 2006. — 104 p.
102. Connelly, D. A. Applying Silvia's Model of Interest to Academic Text: Is There a Third Appraisal? / D. Connelly // *Learning and Individual Differences*. — 2011. — Vol. 21. — № 5. — P. 624–628.
103. Contextual Characteristics of Concrete and Abstract Words / D. Frassinelli, D. Naumann, J. Utt, et al. // 12th International Conference on Computational Semantics [Электронный ресурс]. — 2017. — URL: https://www.researchgate.net/publication/331035836_Contextual_Characteristics_of_Concrete_and_Abstract_Words (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: свободный.
104. Daneš, F. Functional sentence perspective and the organization of the text / F. Daneš // *Papers on functional sentence perspective*. — 1974. — № 4. — P. 106–128.
105. Daneš, F. Involvement with language and in language / F. Daneš // *Journal of Pragmatics*. — 1994. — № 22. — P. 251–264.
106. Davidson, D. The individuation of events / D. Davidson // *Essays in Honor of C. G. Hempel* / ed. by N. Resher. — [n. 1.] : Springer, 1969. — P. 216 – 234.
107. Davies, S. R. Science Communication as Emotion Work: Negotiating Curiosity and Wonder at a Science Festival / S. R. Davies // *Science as Culture*. — 2019. — Vol. 28. — № 4. — P. 538–561.
108. de Saussure, L. Relevance, effects and affect / L. de Saussure, T. Wharton. *International Review of Pragmatics*. — 2020. — Vol. 12. — № 2. — P. 183–205.
109. Diessel, H. Usage-based linguistics / H. Diessel // *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics* [Электронный ресурс] / ed. by M. Aronoff. — N. Y. : Oxford University Press, 2017. — URL: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.363> (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: по регистрации.
110. Dik, S. C. *The Theory of Functional Grammar : p. 1 : The Structure of the Clause* / S. C. Dik. — Berlin ; N. Y. : Mouton de Gruyter, 1997a. — 512 p.
111. Dik, S. C. *The Theory of Functional Grammar : p. 2 : Complex and Derived Constructions* / S. C. Dik. — Berlin ; N. Y. : Mouton de Gruyter, 1997b. — 480 p.

112. Discourse and Emotions in International Relations / S. Koschut, T. H. Hill, R. Wolf et al. // *International Studies Review*. — 2017. — Vol. 19 — P. 481–508.
113. Duarte, J. B. Textbooks and curiosity for science / J. B. Duarte // *Textbooks and Educational Media in a Digital Age* / ed. by Z. Sikorova [et al.]. — [n.l.] : IARTEM, 2015. — P. 216–228.
114. Emotional and motivational aspects of digital reading / J. Kaakinen, O. Papp-Zipernovszky, E. Werlen et al. // *Learning to Read in a Digital World* / ed. by M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, P. van den Broek. — Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins, 2018. — P. 143—166.
115. Emotive, evaluative, epistemic: A linguistic analysis of affectivity in news journalism / A. Koivunen, A. Kanner, M. Janicki // *Journalism*. — 2021. — Vol. 22. — № 5. — P. 1190–1206.
116. Fetzer, A. Context / A. Fetzer // *The Oxford Handbook of Pragmatics* / ed. by Ya. Huang. — Oxford : Oxford University Press, 2018. — P. 259–276.
117. Fetzer, A. Computer-mediated discourse in context: Pluralism of communicative action and discourse common ground / A. Fetzer // *Approaches to Internet Pragmatics* / ed. by Ch. Xie, F. Yus, H. Haberland. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2021. — P. 47–74.
118. Fey, C.-Ch. Textbook Quality Criteria and Evaluation / C.-Ch. Fey, E. Matthes // *The Palgrave handbook of textbook studies* / ed. by E. Fuchs, A. Bock. — N. Y. : Palgrave Macmillan, 2018. — P. 157–167.
119. Foley, W. A. A typology of information packaging in the clause / W. A. Foley // *Language Typology and Syntactic Description : vol. 1 : clause structure* / ed. by T. Shopen. — Cambridge ; New York ; Melbourne ; Madrid ; Cape Town ; Singapore ; São Paulo : Cambridge University Press, 2007. — P. 362–446.
120. Giuffrè, M. Text Linguistics and Classical Studies / M. Giuffrè. — [n. l.] : Springer, 2017. — 132 p.
121. Givón, T. Beyond foreground and background / T. Givón // *Coherence and grounding in discourse* / ed. by R. S. Tomlin. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamin, 1987. — P. 175–188.

122. Givón, T. *On Understanding Grammar* / T. Givón. — rev. ed. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2018. — 300 p.
123. Halliday, M. A. K. *Writing Science* / M. A. K. Halliday, J. R. Martin. — London ; Washington DC : The Falmer Press, 1989. — 326 p.
124. Halliday, M. A. K. *Halliday's Introduction to Functional Grammar* / M. A. K. Halliday ; rev. by Ch. M. I. M. Matthiessen. — 4th ed. — N. Y. : Routledge, 2014. — 808 p.
125. Habermas, T. *Emotion and Narrative. Perspectives in Autobiographical Storytelling* / T. Habermas. — Cambridge : Cambridge University Press, 2018. — 352 p.
126. Heath, M. *Emotive Use of Language in Annual Municipal Financial Reports* / M. Heath. — Colwood : Royal Roads University, 2018. — 72 p.
127. Hengeveld, K. *Functional Discourse Grammar* / K. Hengeveld, J. L. Mackenzie. — N. Y. : Oxford University Press, 2008. — 524 p.
128. Hidi, S. *Strategies for Increasing Text-Based Interest and Students' Recall of Expository Texts* / S. Hidi, W. Baird // *Reading Research Quarterly*. — 1988. — Vol. 23 — № 4. — P. 465–483.
129. Hidi, S. *Interest Development and Its Relation to Curiosity: Needed Neuroscientific Research* / S. Hidi, K. A. Renninger // *Educational Psychology Review*. — 2019. — Vol. 31. — P. 833–852.
130. Hoey, M. *Textual Interaction* / M. Hoey. — London : Routledge, 2001. — 204 p.
131. Hyland, K. *Dialogue, community and persuasion in research writing* / K. Hyland // *Dialogicity in Written Specialised Genres* / ed. by L. Gil-Salom, C. Soler-Monreal. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2014. — P. 1–20.
132. Hyland, K. *Metadiscourse: Whatisitandwhereisitgoing?* // *Journal of Pragmatics*. — 2017. — Vol. 113. — P. 16–29.
133. Gibbs, Jr., R. W. *Intentions in the Experience of Meaning* / R. W. Gibbs, Jr. — Cambridge ; N. Y. : Cambridge University Press, 2004. — 424 p. — [2000].
134. Grice, H. P. *Utterer's meaning and intention* / H. P. Grice // *The Philosophical Review*. — 1969. — Vol. 78. — № 2. — P. 147–177.
135. Iran-Nejad, A. *Cognitive and Affective Causes of Interest and Liking* / A. Iran-Nejad // *Journal of Educational Psychology*. — 1987. — Vol. 79. — № 2. — P. 120–130

136. Izard, C. E. Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm / C. E. Izard // *Perspectives on Psychological Science*. — 2007. — № 2 — P. 260–280.
137. Graumann, C. F. Perspective and perspectivation in discourse : an introduction / C. F. Graumann, W. Kallmeyer // *Perspective and perspectivation in discourse* / ed. by C. F. Graumann, W. Kallmeyer. — Amsterdam ; Philadelphia : Benjamins, 2002. — P. 1-11.
138. Katriel, T. Methods of Exploring Emotions / T. Katriel // *Exploring Emotion Discourse* / ed. by H Flam, J. Kleres. — N. Y. : Routledge, 2015. — P. 57–66.
139. Khalil, E. M. Grounding in English and Arabic news discourse / E. M. Khalil. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2000. — 288 p.
140. Klerides, E. Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre / E. Klerides // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. — 2010. — № 107 (43). — P. 31–54.
141. Lane, A. Dialogic Engagement / A. Lane, M. L. Kent // *The Handbook of Communication Engagement* / ed. by K. A. Johnston, M. Taylor. — Hoboken : Wiley-Blackwell, 2018. — P. 61–72.
142. Langlotz, A. The role of emotions in relational work / A. Langlotz, M. A. Locher // *Journal of Pragmatics*. — 2013. — № 58. — P. 87–107.
143. Lench, H. C. What Do Emotions Do for Us? / H. C. Lench, Z. K. Carpenter // *The Function of Emotions* / ed. by H. C. Lench. — London : Springer, 2015. — P. 1–7.
144. Liebfreund, M. D. Cognitive and Motivational Predictors of Narrative and Informational Text Comprehension / M. D. Liebfreund // *Reading Psychology*. — 2021. — Vol. 42. — № 2. — P. 177–196.
145. Lepper, C. Gender Differences in Text-Based Interest: Text Characteristics as Underlying Variables // C. Lepper, J. Stang, N. McElvany // *Reading Research Quarterly* [Электронный ресурс]. — 2021. — URL: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.420> (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: свободный.
146. Li, W. Grounding in Chinese Written Narrative Discourse / W. Li. — Leiden ; Boston : Brill, 2018. — 284 p.

147. Longacre, R. E. *The Grammar of Discourse* / R. E. Longacre. — [n. 1.] : Springer, 1996. — 362 p.
148. Lu, W.-L. *Perspectivization and contextualization in semantic analysis: A parsimonious polysemy approach to in* / W.-L. Lu // *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*. — 2017. — №. 3. — C. 247–264.
149. Lyons, J. *Semantics* : vol. 1 / J. Lyons. — New York; Melbourne; Madrid; Singapore; Delhi; Dubai; Tokyo : Cambridge University Press, 1977. — 372 p.
150. Macagno, F. *Manipulating Emotions. Value-Based Reasoning and Emotive Language* / F. Macagno // *Argumentation and Advocacy*. — 2014. — № 51. — P. 103–122.
151. Maienborn, C. *Event Semantics* / C. Maienborn // *Semantics Theories* // ed. by C. Maienborn, K. von Heusinger, P. Portner. — Berlin ; Boston : De Gruyter Mouton, 2019. — P. 232–266.
152. Majid, A. *Current Emotion Research in the Language Sciences* / A. Majid // *Emotion Review*. — 2012. — Vol. 4. — № 4. — P. 432–443.
153. Makkonen-Craig, H. *Aspects of dialogicity: Exploring dynamic interrelations in written discourse* / H. Makkonen-Craig // *Analysing text and talk* / ed. by A.-M. Karlsson. — Uppsala : Uppsala universitet, 2018. — P. 99–120.
154. Mann, W. C. *Rhetorical Structure Theory and Text Analysis* / W. C. Mann, Ch. M. I. M. Matthiessen, S. A. Thompson // *Discourse Description* / ed. by W. C. Mann. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1992. — P. 39–78.
155. Markey, A. *Curiosity* / A. Markey, G. Loewenstein // *International Handbook of Emotions in Education* / ed. by R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia. — N. Y. ; London : Routledge, 2014. — P. 228–245.
156. Martin, J. R. *Embedded literacy: Knowledge as meaning* / J. R. Martin // *Linguistics and Education*. — 2013. — № 24. — P. 23–37.
157. Martin, J. R. *Working with Discourse* / J. R. Martin, D. Rose. — N. Y. : Continuum, 2007. — 372 p.
158. Mathesius, V. *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis* / V. Mathesius ; ed. by J. Vachek ; transl. by L. Duskova. — The Hague ; Paris : Mouton, 1975. — 232 p. — [1961].

159. Mathesius, V. *New Currents and Tendencies in Linguistic Research* / V. Mathesius ; transl. by J. Vachek // *Praguiana* / ed. by J. Vachek, L. Dusková. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1983. — P. 45–64. — [1927].
160. Maton, K. *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education* / K. Maton. — N. Y. ; London : Routledge, 2014. — 256 p.
161. Matsumoto, Yo. *Multiplicity in grammar: Modes, genres and Speaker's knowledge* / Yo. Matsumoto, Sh. Iwasaki 2022 // *Journal of Pragmatics*. — 2022. — Vol. 198. — P. 1–7.
162. Mayer, R. E. *Taking a new look at seductive details* / R. E. Mayer // *Applied Cognitive Psychology*. — 2019. — Vol. 33. — № 1. — C. 139–141.
163. Meyer, B. J. F. *Identifying Variables in Prose : paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Assn.* / B. J. F. Meyer. — Washington DC : ERIC Clearinghouse, 1973. — 12 p.
164. Meyer, B. J. F. *An Analysis of a Plea for Money* / B. J. F. Meyer // *Discourse Description* / ed. by W. C. Mann, S. A. Thompson. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1992. — P. 79–108.
165. Meyer, B. J. F. *Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text* / B. J. F. Meyer, M. N. Rey // *International Electronic Journal of Elementary Education*. — 2011. — Vol. 4. — № 1. — P. 127–152.
166. Meyer, B. J. F. *Comparative signaling generated for expository texts by 4th–8th graders: variations by text structure strategy instruction, comprehension skill, and signal word* / B. J. F. Meyer, K. Wijekumar, P. Lei // *Reading and Writing*. — 2018. — Vol. 31. — P. 1937–1968.
167. Miceli, M. *Expectancy and Emotion* / M. Miceli, C. Castelfranchi. — Oxford : Oxford University Press, 2015. — 268 p.
168. Mikk, J. *Textbook: Research and Writing* / J. Mikk. — Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; Bruxelles ; N. Y. ; Oxford ; Wein : Peter Lang, 2000. — 428 p.
169. Mikk, J. *The Relationship of Text Features to the Level of Interest in Science Texts* / J. Mikk, H. Kukemelk // *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*. — 2010. — № 1. — P. 54–70.

170. Moisander, J. K. Emotions in institutional work: A discursive perspective / J. K. Moisander, H. Hirsto, K. M. Fahy // *Organization Studies*. — 2016. — Vol. 37. — № 7. — P. 963–990.
171. Mustajoki, A. A multidimensional model of interaction as a framework for a phenomenon-driven approach to communication / A. Mustajoki // *Russian Journal of Linguistics*. — 2021. — Vol. 25. — № 2. — P. 369–390.
172. Mustajoki, A. Types and functions of pseudo-dialogues / A. Mustajoki, T. Sherstinova, U. Tuomarla // *From Pragmatics to Dialogue* / ed. by E. Weigand, I. Kecskes. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2018. — P. 189–215.
173. O’Keefe, P. A. The Multifaceted Role of Interest in Motivation and Engagement / P. A. O’Keefe, E. J. Horberg, I. Plante // *The Science of Interest* / ed. by P. A. O’Keefe. — N. Y. : Springer, 2017. — P. 49–68.
174. Oatley, K. Cognitive approaches to emotions / K. Oatley, P. N. Johnson-Laird // *Trends in Cognitive Sciences*. — 2014. — Vol. 18. — № 3. — P. 134–140.
175. Okeeffe, L. A Framework for textbook Analysis / L. Okeeffe // *International Review of Contemporary Learning Research*. — 2013. — № 1. — P. 1–13.
176. Olson, R. E. A post-paradigmatic approach to analysing emotions in social life / R. E. Olson, A. Bellocchi, A. Dadich // *Emotions and Society*. — 2020. — Vol. 2. — № 2. — P. 157–178.
177. Olsson, E. Relational curiosity and constructive conflict: a study in classrooms / E. Olsson // *Emotions and Society*. — 2020. — Vol. 2. — № 2. — P. 179–195.
178. Otto, M. Textbook authors, authorship, and author function / M. Otto // *The Palgrave handbook of textbook studies* / ed. by E. Fuchs, A. Bock. — N. Y. : Palgrave Macmillan, 2018. — P. 95–102.
179. Ozyumenko, V. I. Threat and fear: Pragmatic purposes of emotionalisation in media discourse / V. I. Ozyumenko, T. V. Larina // *Russian Journal of Linguistics*. — 2021. — Vol. 25. — № 3. — P. 746–766.
180. Polivanova, K. N. Problems of learning motivation. The age aspect. *Journal of Siberian Federal University* / K. N. Polivanova // *Humanities & Social Sciences*. — 2012. — Vol. 5. — № 11. — P. 1560–1569.

181. Quintilian *Institutio Oratoria* : bk. VI : ch. 2 [Электронный ресурс] / Quintilian; transl. from Lat. by H. E. Butler. — 1920. — URL: https://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Quintilian/Institutio_Oratoria/6B*.html#2 (дата обращения: 20.12.2020). — Режим доступа: свободный.
182. Parodi, G. Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks / G. Parodi // *Discourse Studies*. — 2014. — Vol. 16. — № 1. — P. 65–87.
183. Petersen, M. R. Interest and emotions in science education / M. R. Petersen, N. B. Dohn // *Exploring emotions, aesthetics and wellbeing in science education research* / ed. by A. Bellocchi, C. Quigley, K. Otrell-Cass. — [n. 1.] : Springer, 2017. — P. 187–202.
184. Phan, L. N. Exploring learner interest in relation to humanistic language teaching materials: A case from Vietnam / L. N. Phan, T. B. Tin // *System*. — 2022. — Vol. 105. — № 5. — P. 102731.
185. Pipalova, R. On the Global Textual Theme and Other Textual Hyperthemes // R. Pipalova // *Linguistica Pragensia*. — 2005. — Vol. 15. — № 2. — P. 57–87.
186. Putro, N. H. P. S. Reading interest in a digital age / N. H. P. S. Putro, J. Lee // *Reading Psychology*. — 2017. — Vol. 38. — № 8. — P. 778–807.
187. Reisenzein, R. Cognition and Emotion: A Plea for Theory / R. Reisenzein // *Cognition and Emotion*. — 2019. — № 33 (1). — P. 109–118.
188. Relevance and emotion / T. Wharton, C. Bonard, D. Dukes et al. // *Journal of Pragmatics*. — 2021. — № 181. — P. 259–269.
189. Renninger, K. A. Triggering and maintaining interest in early phases of interest development / K. A. Renninger, J. E. Bachrach, S. E. Hidi // *Learning, Culture and Social Interaction*. — 2019. — Vol. 23. — P. 100260.
190. Rose, D. Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning / D. Rose // *Functional Linguistics*. — 2018. — Vol. 5. — № 1. — P. 1–33.
191. Rose, D. Building a pedagogic metalanguage / D. Rose // *Assessing Academic Discourse* / ed. by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. — London ; N. Y. : Routledge, 2020. — P. 236–267.

192. Rueda Garcia, Z. X. Who are the non-native speakers of English? A critical discourse analysis of global ELT textbooks / Z. X. Rueda Garcia, E. Atienza // *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*. — 2020. — Vol. 30. — № 2. — P. 281-296.
193. Sadoski, M. Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing / M. Sadoski, A. Paivio. — London ; N. Y. : Routledge, 2013. — 164 p.
194. Schiefele, U. Situational and Individual Interest / U. Schiefele // *Handbook of Motivation at School* / K. R. Wentzel, A. Wigfield. — N. Y. ; London : Routledge, 2009. — P. 197–222.
195. Santamaria Garcia, C. Emotions and Classroom Management / C. Santamaria Garcia // *Beyond the universe of Languages for Specific Purposes* / ed. by M. F. Litzler, J. G. Laborda. — Madrid : Universidad de Alcalá, 2016. — P. 27–31.
196. Schiefele, U. The Nature, Development, and Effects of Elementary Students' Reading Motivation Profiles / U. Schiefele, S. Löweke // *Reading Research Quarterly*. — 2017. — Vol. 53. — № 4. — P. 405–421.
197. Schimanofsky, U. Contextual Generative Power. The role of context evocation in the construal and signification of linguistic meaning / U. Schimanofsky. — Wien, Universität Wien, 2013. — 208 p.
198. Schraw, G. Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research / G. Schraw, S. Lehman // *Educational Psychology Review*. — 2001. — Vol. 13. — № 1. — P. 23–52.
199. Scott, K. You won't believe what's in this paper! Clickbait, relevance and the curiosity gap / K. Scott // *Journal of Pragmatics*. — 2021. — № 175. — P. 53–66.
200. Shin, J. Effects of Expository-Text Structures on Text-Based Interest, Comprehension, and Memory / J. Shin, Y. Chang, Y. Kim // *The SNU Journal of Education Research*. — 2016. — Vol. 25. — № 2. — P. 39–57.
201. Silvia, P. J. Exploring the Psychology of Interest / P. J. Silvia. — N. Y. : Oxford University Press, 2006. — 264 p.
202. Stange, U. Emotive Interjections in British English / U. Stange. — Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins, 2016. — 244 p.

203. Stevenson, Ch. L. *Ethics and Language* / Ch. L. Steveson. — New Haven : Yale University Press, 1944. — 340 p.
204. Lievers, F. S. *The linguistic dimensions of concrete and abstract concepts: lexical category, morphological structure, countability, and etymology* / F. S. Lievers, M. Bolognesi, B. Winter / *Cognitive Linguistics*. — 2021. — T. 32. — №. 4. — P. 641–670.
205. Svoboda, A. *Thematic Elements* / A. Svoboda // *Brno Studies in English*. — 1983. — № 15. — P. 49–85.
206. *The emotion of interest and its relevance to consumer psychology and behaviour* / B. Sung, E. J. Vanman, N. Hartley, Ia. Phau // *Australasian Marketing Journal*. — 2016. — Vol. 24. — № 4. — P. 337–343.
207. *Theses presented to the First Congress of Slavists held in Prague in 1929* / transl. by J. Vachek // *Praguiana* / ed. by J. Vachek, L. Dusková. — Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1983. — P. 77–120. — [1929].
208. van Berkum, J. J. A. *Language Comprehension, Emotion, and Sociality: Aren't We Missing Something?* / J. J. van Berkum // *Oxford Handbook of Psycholinguistics* / ed. by S.-A. Rueschemeyer, G. Gaskell. — 2nd edn. — Oxford : Oxford University Press, 2018. — P. 644–669.
209. van Dijk, T. A. *Context models in discourse processing* / T. A. van Dijk // *The construction of mental representations during reading* / ed. by H. van Oostendorp, S. R. Goldman. — 1999. — C. 123-148.
210. van Dijk, T. A. *Discourse and Context: A sociocognitive approach* / T. A. van Dijk. — Cambridge : Cambridge University Press, 2008. — 268 p.
211. van Dijk, T. A. *Discourse and Knowledge* / T. A. van Dijk. — Cambridge : Cambridge University Press, 2014. — 408 p.
212. van Dijk, T. A. *Knowledge and discourse in secondary school social science textbooks* / T. A. van Dijk, E. Atienza // *Discourse Studies*. — 2011. — Vol. 13. — № 1. — P. 93–118.

213. van Silfhout, G. Fun to Read or Easy to Understand? Establishing Effective Text Features for Educational Texts on the Basis of Processing and Comprehension Research : doct. diss / G. van Silfhout. — Utrecht, 2014. — 215 p.
214. van Valin, Jr., R. D. Exploring the Syntax-Semantics Interface / R. D. van Valin, Jr. — Cambridge : Cambridge University Press, 2005. — 310 p.
215. Volková, B. Semiotic Concepts of the Prague Linguistic Circle on the American Continent and the Theory of Emotive Language / B. Volková // Studies in Accentology and Slavic Linguistics / ed. by M. Shrager, E. Andrews, G. Fowler, S. Franks. — Bloomington : Slavica Publishers, 2015. — P. 293–306.
216. Wade, S. E. Research on Importance and Interest: Implications for Curriculum Development and Future Research / S. E. Wade // Educational Psychology Review. — 2001. — Vol. 13. — № 3. — P. 243–261.
217. Weninger, Cs. Multimodality in critical language textbook analysis / Cs. Weninger // *Language, Culture and Curriculum*. — 2021. — Vol. 34. — № 2. — P. 133–146.
218. Wetherell, M. Affect and Emotion / M. Wetherell. — Los Angeles ; London ; New Delhi ; Singapore ; Washington DC : SAGE, 2012. — 192 p.
219. Wetherell, M. Affect and discourse — What's the problem? From affect as excess to affective / discursive practice / M. Wetherell // *Subjectivity* — 2013. — № 6 — P. 349–368.
220. Wharton, T. Slave of the Passions: Making Emotions Relevant / T. Wharton, C. Strey // *Relevance: pragmatics and interpretation* / ed. by T. Wharton, B. Clark, R. Carston. — Cambridge : Cambridge University Press, 2019. — P. 253–267.
221. Wilson, D. Discourse, coherence and relevance: A reply to Rachel Giora / D. Wilson // *Journal of Pragmatics*. — 1998. — № 29. — P. 57–74.
222. Wilson, D. Meaning and relevance / D. Wilson, D. Sperber. — Cambridge : Cambridge University Press, 2012. — 384 p.
223. Wilson, D. Pragmatics and the challenge of 'non-propositional' effects / D. Wilson, R. Carston // *Journal of Pragmatics*. — 2019. — № 145 — P. 31–38.

Словари и справочники

224. [БТС 2014] — Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов; авт. ред. // Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ [Электронный ресурс]. — 2014. — URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 17.10.2020). — Режим доступа: свободный.
225. [Золотова 2011] — Золотова, Г. А. Синтаксический словарь : репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г. А. Золотова. — 4-е изд. — М. : URSS, 2011. — 440 с.
226. [Меликян 2016] — Меликян, В. Ю. Словарь экспрессивных устойчивых фраз русского языка. Фразеосхемы и устойчивые модели / В. Ю. Меликян. — М. : Флинта ; Наука, 2016. — 336 с.
227. [НОСС 2003] — Новый объяснительный словарь синонимов / В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян, Е. Э. Бабаева и др.; под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. — изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Языки славянской культуры, 2003. — 1488 с.
228. [Путеводитель по дискурсивным словам... 1993] — Путеводитель по дискурсивным словам русского языка / А. Н. Баранов, Е. В. Рахилина, В. А. Плунгян [и др.]. — М. : Помовский и партнеры, 1993. — 208 с.
229. [Шимчук, Щур 1999] — Шимчук, Э. Г. Словарь русских частиц / Э. Г. Шимчук, М. Г. Щур. — Франкфурт-на-Майне; Берлин : Peter Lang, 1999. — 146 с.

Источники языкового материала

Учебники биологии

- [1] Биология : 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / В. В. Пасечник, А. А. Каменский, Г. Г. Швецов и др. — 4-е изд. — М. : Просвещение, 2018. — 208 с.
- [2] Викторов, В. П. Биология. Растения. Бактерии. Грибы и лишайники : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / В. П. Викторов, А. И. Никишов. — М. : ВЛАДОС, 2012. — 256 с.

- [3] Драгомилов, А. Г. Биология : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / А. Г. Драгомилов, Р. Д. Маш. — 10-е изд., стереотип. — М. : Вентана-Граф, 2021. — 304 с.
- [4] Константинов, В. М. Биология : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / В. М. Константинов, В. Г. Бабенко, В. С. Кучменко. — 5-е изд., перераб. — М. : Вентана-Граф, 2016. — 288 с.
- [5] Никишов, А. И. Биология. Животные : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / А. И. Никишов, И. Х. Шарова. — М. : ВЛАДОС, 2012. — 256 с.
- [6] Никишов, А. И. Биология. Человек и его здоровье : 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / А. И. Никишов, Н. А. Богданов. — М. : ВЛАДОС, 2012. — 272 с.
- [7] Пасечник, В. В. Биология : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / В. В. Пасечник, С. В. Суматохин, Г. С. Калинова. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 2014. — 256 с.
- [8] Пасечник, В. В. Биология : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / В. В. Пасечник, А. А. Каменский, Г. Г. Швецов. — 5-е изд. — М. : Просвещение, 2019. — 256 с.
- [9] Пономарева, И. Н. Биология : 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / И. Н. Пономарева, О. А. Корнилова, Н. М. Чернова. — 8-е изд., перераб. — М. : Вентана-Граф, 2019. — 272 с.

Учебники географии

- [10] География : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина и др. — М. : Просвещение, 2015. — 256 с.
- [11] Домогацких, Е. М. География : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений : [в 2 частях] / Е. М. Домогацких, Н. И. Алексеевский. — М. : Русское слово, 2018. — Ч. 1. 280 с. — Ч. 2. 256 с.
- [12] Коринская, В. А. География : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. А. Коринская, И. В. Душина, В. А. Щенев. — 13-е изд., стер. — М. : Дрофа, 2014. — 384 с.

- [13] Кузнецов, А. П. География : земля и люди : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / А. П. Кузнецов, Л. Е. Савельева, В. П. Дронов. — 6-е изд. — М. : Просвещение, 2016. — 175 с.

Учебники истории

- [14] Андреев, И. Л. История России : XVI – конец XVII в. : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / И. Л. Андреев, И. Н. Федоров, И. В. Амосова. — М. : Дрофа, 2016. — 256 с.
- [15] Захаров, В. Н. История России. XVIII в. : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / В. Н. Захаров, Е. В. Пчелов ; под ред. Ю. А. Петрова. — 3-е изд. — М. : Русское слово, 2017. — 240 с.
- [16] История России : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. : [в 2 частях] / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин и др. ; под ред. А. В. Торкунова. — М. : Просвещение, 2016. — Ч. 1. 112 с. — Ч. 2. 128 с.
- [17] История России : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. : [в 2 частях] / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, И. В. Курукин и др. ; под ред. А. В. Торкунова. — М. : Просвещение, 2016. — Ч. 1. 112 с. — Ч. 2. 128 с.
- [18] История России : 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. : [в 2 частях] / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, А. А. Левандовский и др. ; под ред. А. В. Торкунова. — М. : Просвещение, 2016. — Ч. 1. 160 с. — Ч. 2. 144 с.
- [19] История России : XIX – начало XX в. : 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / Л. М. Ляшенко, О. В. Волобуев, Е. В. Симонова и др. — М. : Дрофа, 2016. — 352 с.
- [20] История России: конец XVII – конец XVIII в. : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / И. Л. Андреев, Л. М. Ляшенко, И. В. Амосова и др. — М. : Дрофа, 2016. — 220 с.
- [21] Пчелов, Е. В. История России: XVI–XVII вв.: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. орг. / Е. В. Пчелов, П. В. Лукин ; под науч. ред. Ю. А. Петрова. — 3-е изд. — М. : Русское слово, 2017. — 224 с.

Учебники обществознания

- [22] Кудина, М. В. Обществознание : учеб. для 9 кл. общеобразоват. орг. / М. В. Кудина, И. В. Чузина ; под науч. ред. В. А. Никонова. — М. : Русское слово, 2019. — 224 с.
- [23] Лексин, И. В. Обществознание : учеб. для 8 кл. общеобразоват. орг. / И. В. Лексин, Н. Н. Черногор ; под науч. ред. В. А. Никонова. — М. : Русское слово, 2019. — 224 с.
- [24] Обществознание : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, Л. Ф. Иванова и др. ; под ред. Л. Н. Боголюбова, Л. Ф. Ивановой. — М. : Просвещение, 2019. — 176 с.
- [25] Обществознание : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, Н. И. Городецкая и др. ; под ред. Л. Н. Боголюбова, Л. Ф. Ивановой. — М. : Просвещение, 2019. — 272 с.
- [26] Обществознание : 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, А. И. Матвеев и др. ; под ред. Л. Н. Боголюбова. — М. : Просвещение, 2019. — 224 с.
- [27] Обществознание : учеб. для 7 кл. общеобразоват. орг. / Г. В. Пушкарева, Л. Г. Судас, Ю. Ю. Петрунин и др. ; под науч. ред. В. А. Никонова. — М. : Русское слово, 2019. — 200 с.

Учебники русского языка

- [28] Русский язык : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / Д. Н. Чердаков, А. И. Дунев, В. Е. Пугач и др. ; под ред. Л. А. Вербицкой. — М. : Просвещение, 2017. — 208 с.
- [29] Русский язык : 7 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2016. — 316 с.

- [30] Русский язык : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / Д. Н. Чердаков, А. И. Дунев, В. Е. Пугач и др. ; под ред. Л. А. Вербицкой. — М. : Просвещение, 2017. — 144 с.
- [31] Русский язык : 8 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2016. — 286 с.
- [32] Русский язык : 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / Д. Н. Чердаков, А. И. Дунев, В. Е. Пугач и др. ; под ред. Л. А. Вербицкой. — М. : Просвещение, 2017. — 256 с.
- [33] Русский язык : 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. — М. : Дрофа, 2018. — 286 с.
- [34] Русский язык : учеб. для 7 кл. общеобразоват. орг. / Е. А. Быстрова, Ю. Н. Гостева, Л. В. Кибирева и др. — 5-е изд. — М. : Русское слово, 2017. — 304 с.
- [35] Русский язык : учеб. для 8 кл. общеобразоват. орг. : [в 2 частях] / Е. А. Быстрова, Ю. Н. Гостева, Л. В. Кибирева и др. — М. : Русское слово, 2019. — Ч. 1. 272 с. — Ч. 2. 200 с.

Учебники физики

- [36] Перышкин, А. В. Физика : 7 кл. : учеб. / А. В. Перышкин. — 9-е изд. — М. : Дрофа, 2019. — 224 с.
- [37] Перышкин, А. В. Физика : 8 кл. : учеб. / А. В. Перышкин. — 8-е изд. — М. : Дрофа, 2019. — 240 с.
- [38] Перышкин, А. В. Физика : 9 кл. : учеб. / А. В. Перышкин, Е. М. Гутник. — 7-е изд. — М. : Дрофа, 2019. — 350 с.
- [39] Физика : 7 кл. : учеб. : [в 2 частях] / Л. Э. Генденштейн, А. А. Булатова, И. Н. Корнильев и др. ; под ред. В. А. Орлова. — М. : БИНОМ, 2019. — Ч. 1. 160 с. — Ч. 2. 128 с.

- [40] Физика : 8 кл. : учеб. : [в 2 частях] / Л. Э. Генденштейн, А. А. Булатова, И. Н. Корнильев и др. ; под ред. В. А. Орлова. — М. : БИНОМ, 2019. — Ч. 1. 224 с. — Ч. 2. 144 с.
- [41] Физика : 9 кл. : учеб. : [в 2 частях] / Л. Э. Генденштейн, А. А. Булатова, И. Н. Корнильев и др. ; под ред. В. А. Орлова. — М. : БИНОМ, 2019. — Ч. 1. 240 с. — Ч. 2. 160 с.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Рисунок 1. Многомерная модель взаимодействия	15
Рисунок 2. Схема четырехфазной модели развития интереса.....	26
Рисунок 3. Схема процесса создания учебного текста.....	30
Рисунок 4. Шкала для оценки индивидуального интереса.....	157
Рисунок 5. Соотношение средних величин оценки эмоциогенности текстов по истории.....	160
Таблица 1. Языковые средства выдвижения во фрагментах (95а) – (95с).....	144
Таблица 2. Модусный план фрагментов (95а) – (95с).....	144

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ФРАГМЕНТЫ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

Фрагмент № 1

В прибрежной полосе материка на свободных от льда участках — в антарктических оазисах — летом иногда возникают озера [13: 113]¹⁸.

Фрагмент № 2

Летчик, пролетая над Антарктидой, видит кругом снег, снег — не за что глазу зацепиться. Возникает странное ощущение отсутствия пространства. Вдруг среди необозримых льдов на горизонте появляется черная точка, по мере приближения превращающаяся в полоску, и ощущение пространства возвращается. Чем ближе, тем отчетливее различаются горы, холмы, небольшие долины и всюду озера: озера на льду, озера в пределах самого оазиса [12: 224].

Фрагмент № 3

Вы уже знаете, что в правоотношения могут вступать не только люди, но и их коллективы, а также государства, государственные органы, органы местного самоуправления. Они называются субъектами, или сторонами, правоотношений.

Итак, человек может быть субъектом правоотношений. Но у каждого ли из нас есть такая возможность? Давай разберемся: при каких условиях человек может вступить в правоотношения, какими качествами (свойствами) ему необходимо для этого обладать? [13: 94].

¹⁸ Здесь и далее при оформлении ссылки на источники языкового материала используется порядковый номер издания в списке использованной литературы (см. с. 190–195).

Фрагмент №4

С детских лет *ты слышишь* от старших слово «зарплата». С этим словом *связаны в твоей памяти* долгожданные покупки, подарки, сюрпризы. Зарплата — сокращённый вариант выражения заработная (заработанная) плата, т. е. плата за работу? [24: 80].

Фрагмент № 5

В своих играх со сверстниками, с бабушкой или дедушкой *вы подражали* взрослым, имитировали их поведение в магазине, изображали продавца или покупателя. Вновь оказавшись в магазине, *вы просили дать вам денег*, чтобы собственноручно оплатить покупку... [23: 103].

Фрагмент № 6

А ещё бывают кислотные дожди. *Представь себе*: в воздухе висит смог, а сверху на него полил дождь. Капли дождя соединяются с частицами отравляющих веществ, висящих в атмосфере, образуется кислота (серная, азотная). *Как думаешь, приятно, когда тебе на голову льётся такой «освежающий» душ? А что получается, когда всё это обрушивается на почву, деревья, воду?* Они загрязняются, болеют, разрушаются, гибнут [24: 130].

Фрагмент № 7

Каждый из нас не только обладает правами, но и обязан соблюдать права других людей.

Наверное, ты согласишься с тем, что основа соблюдения прав другого человека — внимание к его потребностям, понимание его интересов. *Следовательно, твоя свобода* заключается в возможности делать всё, что не приносит вреда другому. Она ограничена правами других людей.

Уважение прав других людей рождает чувство доверия *к тебе* и уважения твоих прав [24: 19].

Фрагмент № 8

Вдалеке от больших дорог и поселений, в глубине тверских лесов, живёт одна замечательная семья. Её окружает дикая природа. И почти полная тишина. Разговаривают люди шёпотом, но чаще — жестами. На их руках почти всегда перчатки, а лица скрыты капюшонами. Не подумай, что это охотники или монахи-отшельники. Нет, это известные учёные-биологи Пажитновы — муж и жена, а помогает им их сын. Они работают на государственной биостанции «Чистый лес». Их задача — спасти новорождённых медвежат [24: 132].

Фрагмент № 9

Между подлежащим и сказуемым ставится тире:

- если подлежащее и сказуемое выражены именем существительным или числительным в именительном падеже: 1) *Слова — это памятник культуры и памятник культуре* (М. Денисова); 2) *Дважды два — четыре*;
- если один главный член выражен глаголом в форме инфинитива, а другой — именем существительным: *Устанавливать реальное происхождение слова — дело этимологии* (Н. Шанский);
- если и подлежащее, и сказуемое (или только один из главных членов предложения) выражены глаголом в форме инфинитива: *Чай пить — не дрова рубить* [35: 189].

Фрагмент № 10

Вы уже знаете, что центростремительное ускорение определяется по формуле $\alpha_{ц.с} = \frac{v^2}{r}$.

Значит, для спутника $g = \frac{v^2}{r}$, $v^2 = gr$, $v = \sqrt{gr}$ [36: 98].

Фрагмент № 11

Введём буквенные обозначения: ρ — удельное сопротивление проводника, l — длина проводника, S — площадь его поперечного сечения. Тогда сопротивление проводника R выразится формулой

$$R = \frac{\rho l}{S}.$$

Из неё *получим*, что:

$$l = \frac{RS}{\rho}, S = \frac{\rho l}{R}, \rho = \frac{RS}{l}.$$

Из последней формулы *можно определить* единицу удельного сопротивления [37: 129].

Фрагмент № 12

Мы видим не только источники света, но и тела, которые не являются источниками света, — *книгу, ручку, дома, деревья и др.* Эти предметы *мы видим* только тогда, когда они освещены. Излучение, идущее от источника света, попав на предмет, меняет своё направление и попадает в глаз [37: 188].

Фрагмент № 13

Опыты показывают, что закон инерции с хорошей точностью выполняется в системе отсчёта, связанной с Землёй. Однако, например, в системе отсчёта, связанной с *разгоняющимся или тормозящим автобусом*, закон инерции не выполняется: *при разгоне автобуса какая-то «неведомая» сила толкает пассажиров назад, а при торможении такая же «неведомая» сила толкает их вперёд* [41: Ч. 1, 61].

Фрагмент № 14

Вы, по-видимому, убедились, что низменностей в Африке мало и расположены они вдоль побережий океанов и морей. Здесь преобладают высокие равнины — от 200 до 1000 м [12: 96].

Фрагмент № 15

Посмотрите на уже знакомый нам рисунок (см. рис. 36). А кто-нибудь видит на нем нечто странное? Он ведь неправильный! Ну, или, точнее, не совсем правильный. Солнце на нем находится прямо над экватором. Но так было бы только в том случае, если бы ось вращения Земли была строго вертикальна. Однако ведь она наклонена. Земной шар вращается вокруг своей оси под наклоном. Он поворачивается к Солнцу то Северным, то Южным полушарием [11: Ч. 1, 64].

Фрагмент № 16

Вы, вероятно, наблюдали, как сильные морозы зимой быстро сменяются оттепелями, а летом после прохладной и дождливой погоды наступают жаркие солнечные дни. Создается ощущение, что окружающая нас природа как бы неожиданно «перемещается» из одних широт в другие. Чем же объясняется быстрая смена погоды? Основная причина таких изменений — перемещение воздушных масс [12: 44].

Фрагмент № 17

У вас может возникнуть вопрос: о каком договоре идет речь? Ведь при покупке мороженого (одежды, обуви) мы не подписываем никаких документов. Часто мы не замечаем самого факта заключения договора: для простоты и удобства самые типичные договоры не составляются в письменной форме и не подписываются. Как же подтвердить, что договор был? Очень просто, и вы с этим неоднократно сталкивались в жизни. Например, подтверждение того, что покупатель заключил договор купли-продажи с продавцом, — это чек из магазина [23: 89].

Фрагмент № 18

Возникает вопрос: чем же обусловлено различие в падении шарика и листа? Нетрудно заметить, что шарик намного тяжелее листа. Поэтому можно предположить, что более тяжёлые тела всегда падают быстрее, чем лёгкие.

Подобные предположения учёные называют гипотезами (от латинского «гипотезис» — предположение).

Чтобы проверить нашу гипотезу, *поставим опыт: возьмём* два других тела — тяжёлое и лёгкое — и *посмотрим*, как они будут падать. Например, в качестве более тяжёлого тела *возьмём* монету, а в качестве лёгкого — пёрышко. И *мы увидим*, что монета тоже падает быстрее пёрышка! [39: Ч. 1, 20].

Фрагмент № 19

Получается, что высота этого вулкана, если ее считать не от уровня моря, а от подножия, больше 9 км! То есть он заметно выше Эвереста! *Почему же все-таки именно Эверест считается высочайшей горой планеты? Вспомните* уроки географии в начале прошлого учебного года. *Помните про абсолютную и относительную высоту?* Высоту гор определяют не от подножия, а от единого, общего для всех уровня — уровня моря [39: Ч. 1, 12].

Фрагмент № 20

Научное знание говорит о единстве мира. Всё живое на Земле связано крепчайшими узами природного родства, тесным взаимодействием. Не будем приводить здесь всю сумму научных доказательств этого факта. О них вы узнаете на уроках биологии. Вспомним ещё один рассказ Р. Брэдбери — «И грянул гром». Его герои с помощью машины времени отправились путешествовать в далёкое прошлое, на 60 млн лет назад, чтобы поохотиться на динозавров. Компания, организующая такие путешествия, казалось бы, предусмотрела всё, чтобы гости из будущего не повредили ничего живого в первобытном лесу, куда придут охотники. Вот как рассуждает один из героев: «Допустим, мы случайно убили здесь мышь. Это означает, что всех будущих потомков этой мыши уже не будет — верно?.. Не хватит десяти мышей — умрёт одна лиса. Десятью лисами меньше... погибнут всевозможные насекомые и стервятники, сгинет неисчислимое множество форм жизни. И вот итог: через 59 миллионов лет пещерный человек, один из дюжины, населяющей весь мир, гонимый голодом, выходит на охоту за кабаном или

саблезубым тигром. Но увы, друг мой, раздавив одну мышь, тем самым раздавили всех тигров в этих местах. И пещерный человек умирает с голоду. А этот человек... не просто один человек, нет! Это целый будущий народ». У этого человека было бы десять сыновей. От них произошло бы сто — и так далее, и возникла бы целая цивилизация. Уничтожьте одного человека — и вы уничтожите целое племя, народ, историческую цивилизацию. Эти рассуждения оказались пророческими. Один из путешественников, сойдя со специально проложенной тропы, нечаянно раздавил бабочку. Последствия этого отразились на всей цепи последующих событий. Герои поняли это, возвратившись в своё время [25: 15].

Фрагмент № 21

Как известно, Винни Пух считал, что в гости лучше ходить по утрам, а улицу переходить на любой сигнал светофора, но обязательно в толпе. Далеко не всем правила Винни Пуха кажутся безупречными. Могут ли существовать правила на все случаи жизни? Могут ли правила быть одинаковыми для всех? Чтобы ответить на эти вопросы, попробуем разобраться в мире правил (параграф «Многообразие правил») [24: 8].

Фрагмент № 22

Существует легенда о том, что Архимед с помощью зеркал сжёг римские корабли во время войны в 212 г. до н. э., когда греческий город Сиракузы подвергся осаде римлян. До вражеских кораблей было очень далеко, около 150 м, и обстреливать их из катапульт, сконструированных Архимедом, не представлялось возможным. Архимед предложил отполировать до блеска щиты и сфокусировать лучи солнца на римских триерах. Греческие воины выполнили указания Архимеда, и вражеские корабли загорелись [37: 201].

Фрагмент № 23

Под давлением приведенных Меншиковым гвардейских офицеров императрицей была провозглашена Екатерина I [17: Ч. 1, 85].

Фрагмент № 24

По призыву Меньшикова вооруженные гвардейцы с барабанным боем вышли на площадь перед дворцом, где заседал Сенат. Несколько офицеров вошли в зал заседания. Меньшиков потребовал возвести на трон императрицу Екатерину. Сенат был вынужден уступить. Началось правление императрицы Екатерины I Алексеевны... [15: 57].

Фрагмент № 25

События развивались стремительно. 28 января 1725 г., во время совещания о преемнике покойного государя, за окном неожиданно ударили барабаны. Оказалось, ко дворцу подошли семёновцы и преображенцы. «Кто осмелился привести их сюда без моего ведома?» — возмутился фельдмаршал, который склонялся к кандидатуре Петра Алексеевича. «Я велел прийти им сюда по воле императрицы, которой всякий подданный должен повиноваться, не исключая и тебя», — дерзко ответил командовавший гвардейцами генерал. Гвардейцы поддержали своего командира, для убедительности пригрозив «проломить голову» каждому, кто осмелится противиться избранию матушки-императрицы. Против таких «доводов» трудно было что-то возразить, и большинство высказалось в пользу вдовы Петра I. Так на русский престол взошла Екатерина I (1725—1727) [20: 70–71].

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. МАТЕРИАЛЫ ЭКСПЕРИМЕНТОВ: СТИМУЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ И ИНСТРУКЦИИ

2.1 Стимульные тексты, предъявляемые в экспериментах

Учебные тексты по географии (первый эксперимент)

Текст № 1

(нулевая эмоциогенность; 218 словоупотреблений)

Органический мир и природные зоны Евразии

Наиболее разнообразен органический мир южной части Евразии, где в течение десятков миллионов лет сохранился теплый климат. В центре и на севере материка растительный и животный мир более скудный и однообразный. Причина этого — не только современные условия. Его обеднение происходило в периоды неоднократных похолоданий и оледенений, горообразования и иссушения климата.

В Евразии есть почти все природные зоны. В Европе и на равнинах северной части Азии они протягиваются в широтном направлении. Южнее различия в количестве осадков между приокеаническими и внутриконтинентальными районами становятся очень большими. Поэтому в тех широтах, где в Европе и вдоль Тихоокеанского побережья распространяются леса, во внутренних районах с засушливым климатом — степи, полупустыни и пустыни.

Широтное расположение природных зон нарушается горным рельефом. Каждое горное сооружение в зависимости от географического положения образует систему высотных поясов, часто различающихся даже на разных склонах одних и тех же гор.

Под влиянием многовековой сельскохозяйственной деятельности человека, особенно в районах давнего заселения, почвы и растительность полностью изменили свой природный облик. Сильнее всего они нарушены в лесных зонах Западной Европы, Восточной и Южной Азии.

Муссонные леса, в далеком прошлом сплошь покрывавшие равнины и горы Восточной и Южной Азии, сохранились на небольшой территории. Они вытеснены плантациями сельскохозяйственных культур или вторичными, менее ценными древесно-кустарниковыми зарослями. Низкорослые вторичные поросли разместились и на месте значительной части буковых и дубовых широколиственных лесов Западной Европы [13: 136–137].

Текст № 2

(минимальная эмоциогенность; 210 словоупотреблений)

Северный Ледовитый океан

Этот океан *самый* маленький, *самый* мелкий и *самый* холодный из всех океанов. Но зато *именно* его *исследования*, *именно* его *освоение* потребовали от человека *наибольших* усилий.

Северный Ледовитый океан — *самый* спокойный из всех. Здесь не бывает тропических ураганов, а мощный ледовый покров препятствует сильному волнению. Кроме того, землетрясения и извержения вулканов не тревожат его дно.

Океан имеет *исключительно* обширную шельфовую зону. Материковая отмель составляет почти половину площади дна океана. Значительная часть океана занята окраинными морями.

Острова Ледовитого океана имеют *исключительно* материковое происхождение и, *как правило*, велики по размерам. *В самом маленьком океане* находится *самый большой остров планеты* — Гренландия.

Значительная часть океана находится за Северным полярным кругом. Это *самый* холодный океан. Больше полугода он полностью покрыт льдом, толщина которого может достигать 5 м! А в средней части океана, в районе Северного полюса, находится полярная ледниковая шапка. Здесь поверхность океана скрыта

подо льдом круглый год. *Только* два моря Ледовитого океана (Норвежское и Баренцево) не замерзают даже в *самые* суровые зимы. Через них проходит Северо-Атлантическое течение. Воды этого течения теплыми *назвать трудно, ведь* их температура не поднимается выше +7°C. Но *всё же* температура окружающих вод *гораздо* ниже.

Именно эти незамерзающие моря играют некоторую роль в рыболовстве, хотя, *конечно*, по своему хозяйственному значению Северный Ледовитый океан значительно уступает всем остальным [11: Ч. 1, 105–106].

Текст № 3

(средняя эмоциогенность; 261 словоупотребление)

Внутренние воды Южной Америки

Поскольку Южная Америка *самый* влажный материк Земли, то *неудивительно*, что природа создала здесь *самый* большой речной бассейн мира с *грандиозной* Амазонкой. Площадь бассейна реки почти равна всей Австралии. Подъем воды в северных и южных притоках Амазонки бывает в разное время года (Почему?). Это несколько сглаживает колебания уровня Амазонки, поэтому она полноводна весь год. При подъеме воды река затопляет обширные пространства, образуя непроходимые болота.

Русло Амазонки в среднем течении достигает ширины 5 км, в нижнем — 80 км, а в устье его ширина доходит до 320 км, *так что противоположный берег разглядеть невозможно*. Устье реки очищается от наносов морскими приливами и отливами, *которые заметны на реке* на протяжении 1400 км от устья.

Воды Амазонки богаты жизнью. В *тихих* заводях и притоках растет кувшинка виктория-регия с *плавающими листьями диаметром до 2 м*. Среди рыб *наиболее известны* хищные *тираны*, электрические угри, акулы, промысловая рыба *пирарука* длиной 4 м. В реке живут кайманы (вид крокодилов), а также млекопитающие — пресноводные дельфины. *Стоит ли удивляться, что столь могучая и необъятная река породила множество легенд и мифов, о которых написано много интересных книг*.

Парана и Ориноко имеют, в отличие от Амазонки, ярко выраженную сезонность режима. С приходом влажного экваториального воздуха и сезона дождей реки разливаются и затопляют окружающие плоские пространства, превращая их в обширные болота. На реках, стекающих с Анд, Гвианского и Бразильского плоскогорий, много порогов и водопадов. *Особой известностью пользуется водопад Игуасу́, расположенный на одном из притоков Параны. За 20–25 км слышен его рокот. Река разбивается на 300 струй и потоков, разделенных скалистыми островками с густой растительностью. Это один из красивейших водопадов на Земле [12: 173–174].*

Текст № 4

(максимальная эмоциогенность; 310 словоупотреблений)

Глубинные зоны мирового океана

Давайте же посмотрим, как меняется глубина океана по мере удаления от материка, то есть выделим глубинные зоны океана.

У самого берега находятся наиболее мелководные части морей и океанов. Они называются материковой отмелью или по-английски шельфом. Глубины в пределах шельфа не превышают 200 м. Прибрежные воды хорошо прогреваются солнцем. Здесь больше всего растворенного в воде кислорода. И именно сюда с материков смывается *огромное* количество органических веществ, которые служат кормом для многочисленных морских обитателей. *Не случайно именно шельф наиболее богат жизнью. В шельфовой зоне добывается около 80% рыбы и 100% всех прочих морепродуктов.*

Солнечные лучи не могут глубоко проникать в воду. *Чем глубже мы будем погружаться, тем темнее будет становиться вокруг нас. Первые 20–30 м пронизаны солнечными лучами, но на бóльших глубинах нас окутывает голубоватый полумрак, который по мере погружения сгущается. Не случайно океан называют синей бездной. На глубине около 200 м наступает почти полная темнота. Здесь нам придется включить фонарь. И что же мы видим? Изумительное зрелище! Дно оказывается не внизу под нами, а сбоку! И мы*

спускаемся вниз вдоль этой огромной, уходящей в пучину стены. Что произошло? Мы покинули шельф и оказались в следующей глубинной зоне океана. Она называется материковым склоном.

В самом деле, если представить себе, что океаны испарились, то материки предстали бы перед нами, как огромные выступы на поверхности Земли. Можете даже назвать их горами. А у каждой горы есть склоны. И у материков тоже они есть, и называются — материковыми. В пределах материкового склона дно океана быстро и круто опускается. Глубина быстро увеличивается.

Следующая зона лежит на глубинах, соответствующих средней глубине океана. Здесь заканчивается материк и располагается настоящее дно океана. И называется эта глубинная зона — ложе океана. Глубины здесь огромные — несколько километров! Здесь царит полная и вечная темнота: солнечные лучи не освещают ложе океана. Но ведь именно Солнце — главный источник тепла на нашей планете. Так это означает, что... Да-да-да! На этих глубинах вода ледяная! [11: Ч. 1, 83–84].

Учебные тексты по истории (второй эксперимент)

Текст № 1

(нулевая эмоциогенность; 215 словоупотреблений)

Пугачёвское восстание

В сентябре 1773 г. донской казак Е. И. Пугачёв объявил себя чудесно спасшимся императором Петром III и обещал пожаловать яицких казаков землёй, денежным довольствием, провиантом, боеприпасами и прощением «во всех винах». С отрядом в 200 казаков Пугачёв начал захватывать небольшие крепости Яицкой укреплённой линии, жестоко расправляясь с офицерами и их семьями. При этом солдат из крепостных гарнизонов он принимал в ряды восставших. В октябре его 8-тысячный отряд, имевший уже и артиллерию, осадил Оренбург. Сюда, в стан

Пугачёва, прибыли первые отряды башкир, калмыков, марийцев, недовольных национальной политикой правительства.

Восставшим удалось разгромить полторатысячный отряд генерала В. А. Кара, посланный на выручку осаждённому городу. После этого правительство Екатерины II трезво оценило масштаб народного движения и перестало скрывать факт восстания от населения. В марте 1774 г. регулярным войскам генерала П. М. Голицына удалось разгромить мятежников и снять осаду с Оренбурга.

Но Пугачёв с 500 казаками ушёл за реку Урал, в Башкирию. Здесь, на Южном Урале, ряды восставших пополнили заводские работные люди и отряды башкир.

Потерпев новые поражения от правительственных войск, Пугачёв повернул в Казанскую губернию. Узнав о его приближении, крестьяне начали поджигать и грабить помещичьи усадьбы. Своих «освободителей» они встречали хлебом-солью. При подходе к Казани отряды восставших насчитывали около 20 тыс. человек. Однако, взяв город, пугачёвцы не сумели ворваться в кремль, а чуть позже противостоять подоспевшим полкам [20: 125–126].

Текст № 2

(минимальная эмоциогенность; 201 словоупотребление)

Лжедмитрий I

Новоявленный «царевич Дмитрий» быстро разобрался в намерениях своих покровителей и не скупился на обещания. Он посулил королю Сигизмунду Смоленск, папскому посланнику — свободу католической пропаганды в Москве и в перспективе унию (соединение) православной церкви с католической под главенством папы. Самозванец даже тайно принял католичество.

Получив от польских магнатов деньги и набрав небольшое войско, Лжедмитрий в конце 1604 г. вторгся в пределы Русского государства. *Казалось, эта безрассудная авантюра должна была закончиться полным крахом. Но случилось иначе.* Некоторые города встречали «законного царевича» праздничным перезвоном колоколов. Множилось число его сторонников. Среди них были

донские казаки, мелкие служилые люди, холопы, посадские, крестьяне. Недовольные своим положением, они и составили тот *«горючий материал»*, из которого разгоралось пламя Смуты.

Годунову пришлось мобилизовать большие силы, чтобы остановить продвижение самозванца. В 1605 г. под Добрыничами царские воеводы нанесли Лжедмитрию поражение. Отрепьев собрался бежать в Польшу, однако его удержали казаки. Борьба приобрела затяжной характер. Но тут в *события* вмешался случай.

В середине апреля 1605 г. скончался царь Борис. *В одночасье рухнуло всё, что было с таким трудом возведено Годуновым. Его противники открыто торжествовали*, приверженцы спешили переметнуться на сторону самозванца. Войско вышло из повиновения и поцеловало крест «царевичу Дмитрию». *Это был конец*. Сын Бориса, молодой царь Фёдор, был свергнут и убит [14: 87].

Текст № 3

(средняя эмоциогенность; 190 словоупотреблений)

Восстание в Москве

21—29 июня 1547 г. в столице бушевало восстание. Поводом для него послужил пожар. Пожары в деревянной Москве происходили часто — *не случайно сложилась поговорка о копеечной свечке, от которой сгорела Москва*. Но бывали пожары *катастрофические* по своим последствиям. Таким стало июньское бедствие 1547 г. Сильный ветер раздул огонь, который охватил большую часть города и Кремль. *Жара от огня была такая, что в каменных церквях плавилась оклады икон*. По летописным известиям, сгорело около 25 тыс. дворов.

Отчаяние, давно копившееся недовольство, потребность найти виновного — всё подталкивало народ к действию. *Тогда-то и начали распространяться слухи о родственниках царя Глинских, которые якобы подожгли столицу*. Возможно, эти слухи подогревались противниками Глинских при дворе.

Возмущение вылилось в восстание. Дядя Ивана IV, князь Юрий Глинский, был убит. Возбуждённая толпа пришла в подмосковное село Воробьёво, куда уехал

после пожара царь, и потребовала наказать всех Глинских. *Вид восставших подданных привёл царя в ужас. Позднее он так вспоминал эти события: «Вниде (вошел) страх в душу мою и трепет в кости моя».*

Обещаниями, уговорами и угрозами удалось сбить накал выступления. Но события в Москве ещё раз напомнили, насколько сильным было недовольство властью, её неспособностью навести порядок в стране [14: 27].

Текст № 4

(максимальная эмоциогенность; 236 словоупотреблений)

Екатерина I и «верховники»

Пётр Великий не назвал имя своего преемника. Согласно старому порядку, престол должен был перейти к прямому потомку Петра по мужской линии — внуку Петру Алексеевичу. Но одна мысль о восхождении на трон сына Алексея Петровича, который мог со временем покарать виновных в смерти отца, *приводила в трепет всех, кто вынес приговор царевичу.* И здесь как нельзя кстати «вспомнили» о второй супруге Петра I, Екатерине Алексеевне. *Деловые качества будущей императрицы за... их полным отсутствием были хорошо известны, что очень устраивало её сторонников. Можно было быть уверенными, что императрица легко отдаст бразды правления государством тем, кому она будет обязана престолом. На руку было и то, что в 1724 г. Пётр сам венчал супругу императорской короной. Особенно хлопотали за императрицу А. Д. Меншиков и П. А. Толстой, успевшие заручиться поддержкой гвардейских офицеров.*

События развивались стремительно. 28 января 1725 г., во время совещания о преемнике покойного государя, за окном неожиданно ударили барабаны. Оказалось, ко дворцу подошли семёновцы и преображенцы. «Кто осмелился привести их сюда без моего ведома?» — возмутился фельдмаршал, который склонялся к кандидатуре Петра Алексеевича. «Я велел прийти им сюда по воле императрицы, которой всякий подданный должен повиноваться, не исключая и тебя», — дерзко ответил командовавший гвардейцами генерал. Гвардейцы поддержали своего командира, для убедительности пригрозив «проломить голову»

каждому, кто осмелится противиться избранию матушки-императрицы. Против таких «доводов» трудно было что-то возразить, и большинство вы сказалось в пользу вдовы Петра I. Так на русский престол взошла Екатерина I (1725—1727) [14: 70–71].

**Учебные тексты по обществознанию
(второй эксперимент)**

Текст № 1

(нулевая эмоциогенность; 161 словоупотребление)

Преступление

Нормы уголовного права устанавливают наказание за совершение наиболее опасных для личности, общества и государства правонарушений. Они называются преступлениями. Людей, совершивших преступление, называют преступниками.

УК РФ содержит большой перечень запрещенных деяний. Преступлением считается убийство, кража чужого имущества, похищение человека, уклонение от уплаты налогов, задержка выплаты заработной платы работнику и др. Несмотря на их разнообразие, все они характеризуются общими признаками.

Большинство преступлений может быть совершено в результате действия — кража мобильного телефона, угон автомобиля. Некоторые преступления являются результатом бездействия. Например, когда врач «скорой помощи» не оказал медицинскую помощь человеку и пациент умер. Такое бездействие называют преступным, так как врач был обязан оказать помощь и имел возможность это сделать.

Мысли и убеждения человека преступлением не признаются. В некоторых случаях устное или письменное их выражение может повлечь уголовное наказание. Например, оскорбительные высказывания в адрес сотрудника полиции при исполнении им служебных обязанностей или призывы к насильственному свержению конституционного строя.

Преступления являются противоправными деяниями. Они совершаются в нарушение запрета, установленного нормами уголовного права под угрозой уголовного наказания [23: 163–164].

Текст № 2

(минимальная эмоциогенность; 160 словоупотреблений)

Административные правонарушения

Субъекты Российской Федерации принимают свои законы и кодексы об административных правонарушениях. В них предусматриваются наказания за такие правонарушения, как безбилетный проезд на местном общественном транспорте, повреждение зеленых насаждений, незаконная организация свалок мусора, проведение шумных ремонтных работ в ночное время.

Как и в любом другом, в административном правонарушении можно выделить определенные элементы. В совокупности их называют составом преступления. *Попробуем разобрать* состав конкретного административного правонарушения, *который касается любого человека*. Статьей 12.29 Кодекса РФ об административных нарушениях предусматривается ответственность (в виде штрафа) за нарушение Правил дорожного движения пешеходом.

Субъектом правонарушения в данном случае, очевидно, оказывается пешеход. В качестве объекта такого деяния можно рассматривать общественные отношения по поводу обеспечения безопасности дорожного движения. Объективная сторона этого правонарушения выражается в нарушении Правил дорожного движения. Субъективная сторона может быть выражена в форме как умысла, так и неосторожности. *То есть для назначения наказания не имеет значения, например, сознательно человек переходил проезжую часть на красный свет или просто «зазевался»*: он все равно должен быть наказан за невнимательность [23: 171–172].

Текст № 3

(средняя эмоциогенность; 189 словоупотреблений)

Суд осуществляет правосудие

Долгое время роль судьи выполняли, как правило, уважаемые люди, должностные лица, правители территорий, которые имели и другие обязанности. Это значительно затрудняло судопроизводство. Поэтому обязанности правителя и судьи были разделены, и появилась особая должность — судья.

Перед судом стоит важная задача — осуществлять **правосудие**. *Ты слышишь в этом слове корни право и суд? Как же судить по праву, по совести?*

Все государства в разные исторические эпохи стремились по-своему решить вопрос о справедливой организации правосудия. Со временем были выработаны принципы правосудия. Один из них — **презумпция невиновности**. Он означает, что, пока вина человека не доказана судом, обвиняемый считается невиновным.

Суд осуществляет правосудие, т. е. разрешает конкретные правовые споры на основе закона. Именно от суда ждут принятия законного и обоснованного решения по делу. Это налагает на судей особую ответственность — от их решения всегда зависит человеческая судьба.

Согласно российским законам судьёй может быть только человек, имеющий юридическое образование. Он руководствуется в своих решениях лишь законом, а не собственными эмоциями. *Он должен быть честным, смелым, принципиальным, с твёрдым характером и развитым чувством справедливости.*

Вот пример: *судье предстоит рассматривать уголовное дело. Обвиняемый — бывший одноклассник главы местной администрации. Должно ли это обстоятельство повлиять на решение судьи?* [24: 57–59].

Текст № 4

(максимальная эмоциогенность; 214 словоупотреблений)

Противозаконное поведение

Ах, какая это коварная штука — малозначительный поступок! Многие привыкли закрывать на него глаза — пусть, мол, немного пошалят. Но юристы предостерегают: от такого поступка до грубого нарушения общественного порядка — один шаг. И этот шаг зачастую такой предательски неожиданный: вроде бы и не хотел ничего плохо — и вдруг беда.

Возьмем такой случай. Любил парнишка пострелять из рогатки. Сначала целился в банку, потом в птичку, а затем в человека — пошутить хотел. Выстрелил камешком — и попал случайно в глаз. Вот и все — предательский шаг сделан, беда пришла: человек пострадал, может быть, даже стал инвалидом на всю жизнь. Это уже нарушение закона, которое определяется как преступление против жизни и здоровья.

Противозаконным называют такое поведение, которое запрещено законом. Ну а если в законе нет запрета на какой-либо поступок? Значит, такой поступок не является нарушением закона. Например, в законе не написано, что нельзя рассказывать о какой-нибудь тайне, которую тебе доверил друг. А ты, извини, проболтался. Друг вправе обидеться. С точки зрения морали ты поступил подло. Но никакого государственного закона при этом не нарушил.

Однако если кто-то передаст иностранным агентам составляющие государственную тайну, это настоящее и очень тяжелое нарушение закона. Потому что закон строго запрещает так поступать. Такое поведение вредит людям и всему обществу.

Противозаконное поведение — это такое поведение, которое, во-первых, запрещено законом, а во-вторых, причиняет вред людям, всему обществу [24: 50].

**Учебные тексты по физике
(второй эксперимент)**

Текст № 1

(нулевая эмоциогенность; 136 словоупотреблений)

Три состояния вещества

Вещество может находиться в твёрдом, жидком или газообразном состоянии. Их называют агрегатными состояниями.

Газ занимает весь предоставленный ему объём и легко сжимаем. Объясняется это хаотическим движением молекул в газах и тем, что расстояния между молекулами в газах намного больше размеров молекул.

Жидкость принимает форму сосуда, в котором она находится. Это обусловлено текучестью жидкости. Жидкость практически несжимаема, потому что молекулы в жидкости расположены вплотную друг к другу.

Твёрдые тела сохраняют объём и форму. Твёрдые тела бывают кристаллическими и аморфными. Примеры кристаллических тел — поваренная соль и металлы. Примеры аморфных тел — стекло и смола.

Атомы или молекулы в кристаллах расположены упорядоченно, образуя кристаллическую решётку. В расположении молекул аморфного тела нет определённого порядка.

Каждое кристаллическое тело плавится (превращается в жидкость) при определённой температуре (температуре плавления). Аморфные тела не имеют определённой температуры плавления: при нагревании они размягчаются постепенно [40: Ч. 2, 58–59].

Текст № 2

(минимальная эмоциогенность; 155 словоупотреблений)

Испарение

Парообразование, происходящее с поверхности жидкости, называют испарением. Например, вследствие испарения высыхают лужи после дождя.

Почему же молекулы вылетают из жидкости в процессе испарения?

Дело в том, что температура вещества определяется средней скоростью хаотического движения молекул. Скорости молекул значительно различаются, и среди молекул всегда есть такие, скорость которых значительно превышает среднюю скорость молекул. И когда такие «быстрые» молекулы оказываются вблизи поверхности жидкости, они могут «вырваться» из жидкости, преодолев притяжение соседних молекул. Чем выше температура жидкости, тем больше таких молекул, поэтому при повышении температуры скорость испарения жидкости увеличивается, а при понижении температуры скорость испарения уменьшается.

Некоторая доля достаточно быстрых молекул есть в жидкости при любой температуре, поэтому испарение жидкости происходит при любой температуре.

Выйдя после купания из воды, вы не раз ощущали прохладу. Это свидетельствует о том, что вследствие испарения жидкость охлаждается.

Скорость испарения разных жидкостей при одной и той же температуре различна. Например, вода испаряется намного быстрее, чем растительное масло, но намного медленнее, чем бензин [40: Ч. 1, 42].

Текст № 3

(средняя эмоциогенность; 187 словоупотреблений)

Взаимное притяжение и отталкивание молекул

Если все тела состоят из мельчайших частиц (молекул или атомов), почему же твёрдые тела и жидкости не распадаются на отдельные молекулы или атомы? Что заставляет их держаться вместе, ведь молекулы разделены между собой промежутками и находятся в непрерывном беспорядочном движении?

Дело в том, что между молекулами существует взаимное притяжение. Каждая молекула притягивает к себе все соседние молекулы, и сама притягивается ими.

Когда мы разрываем нить, ломаем палку или отрываем кусочек бумаги, то преодолеваем силы притяжения между молекулами.

Заметить притяжение между двумя молекулами совершенно невозможно. Когда же притягиваются многие миллионы таких частиц, взаимное притяжение становится значительным. Поэтому трудно разорвать руками верёвку или стальную проволоку.

Притяжение между молекулами в разных веществах неодинаково. Этим объясняется различная прочность тел. Например, стальная проволока прочнее медной. Это значит, что частицы стали притягиваются сильнее друг к другу, чем частицы меди.

Притяжение между молекулами становится заметным только тогда, когда они находятся очень близко друг к другу. На расстоянии, превышающем размеры самих молекул, притяжение ослабевает. Две капли воды сливаются в одну, если они соприкасаются. Два свинцовых цилиндра сцепляются вместе, если их вплотную прижать друг к другу ровными, только что срезанными поверхностями [36: 30].

Текст № 4

(максимальная эмоциогенность; 189 словоупотреблений)

Чувствуем ли мы электрическое поле?

Изучение электрических явлений осложняется тем, что невидимое электрическое поле намного *труднее представить себе*, чем механические тела, движение и взаимодействие которых *вы уже изучали*.

Тепловые явления тоже намного более наглядны, чем электрические. Например, температуру тела (если оно не очень горячее) *можно почувствовать*, прикоснувшись к нему рукой. Но при изучении электрических явлений *прикосновение рукой — далеко не самый лучший способ исследования!*

Однако *самое удивительное* заключается в том, что на самом деле электрическое поле — *единственное, что воспринимают наши органы чувств!*

Например, *наши глаза* воспринимают очень быстро изменяющееся электрическое поле световой волны.

Звук мы слышим благодаря изменению давления воздуха на барабанную перепонку в ухе, когда его достигает звуковая волна: эти быстрые перепады давлений мы и воспринимаем как звук. Вспомним теперь, что давление воздуха обусловлено ударами молекул. А взаимодействие молекул, как мы узнаем далее, имеет также электрическую природу!

Когда вы касаетесь какого-либо предмета, молекулы вашего тела взаимодействуют с молекулами этого предмета посредством силы, имеющей также электрическую природу.

Обоняние (восприятие запахов) и вкус имеют химическую природу. А все химические явления имеют электрическую природу, потому что они обусловлены взаимодействием атомов в молекулах.

Таким образом, электрическое поле — это не «выдумка» учёных, а реальность! [40: Ч. 1, 96–97].

2.2 Инструкции по оценке стимульных текстов

Инструкция в первом эксперименте

В таблице приведены противоположные по смыслу пары слов.

сложный	1	2	3	4	5	легкий
новый	1	2	3	4	5	известный
скучный	1	2	3	4	5	интересный
понятный	1	2	3	4	5	непонятный

С помощью цифр оцените и выразите свое отношение к прочитанному тексту следующим образом.

- Если Ваша оценка **полностью совпадает** с левым словом, обведите цифру «1». Если Ваша оценка полностью совпадает с правым словом, обведите цифру «5».
- Если Ваша оценка **менее тесно связана** с левым словом, обведите цифру «2». Если Ваша оценка менее тесно связана с правым словом, обведите цифру «4».

- Если ваша оценка **нейтральна**, или оба признака одинаково выражают вашу оценку, или вам кажется, что данные признаки не существенны для оценки текста, обведите цифру «3».

Инструкция во втором эксперименте

В таблице приведены противоположные по смыслу пары слов.

<i>сложный</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>простой</i>
<i>новый</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>известный</i>
<i>неинтересный</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>интересный</i>
<i>понятный</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>непонятный</i>

С помощью цифр оцените и **выразите свое отношение** к прочитанному тексту следующим образом.

- Если Ваша оценка **полностью совпадает** с левым словом, обведите цифру «1». Если Ваша оценка полностью совпадает с правым словом, обведите цифру «7».
- Если Ваша оценка **менее тесно связана** с левым словом, обведите цифру «2». Если Ваша оценка менее тесно связана с правым словом, обведите цифру «6».
- Если Ваша оценка лишь **немного связана** с левым словом, обведите цифру «3». Если Ваша оценка лишь немного связана с правым словом, обведите цифру «5».
- Если ваша оценка **нейтральна**, или оба признака одинаково выражают вашу оценку, или вам кажется, что данные признаки не существенны для оценки текста, обведите цифру «4».

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. РЕЗУЛЬТАТЫ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ПОЛУЧЕННЫХ ДАННЫХ

Таблица 1 — Распределение оценок испытуемых
(тексты из учебников географии)

Оценки Параметры	1	2	3	4	5	Оценки Параметры
Текст № 1 (Природные зоны и органический мир Евразии)						
скучный	3 (1)	7 (3)	13 (9)	7 (8)	10 (4)	интересный
известный	5	9	9	14	3	новый
легкий	10	12	10	7	1	сложный
непонятный	2	3	8	14	13	понятный
Текст № 2 (Северный Ледовитый океан)						
скучный	2 (1)	1 (3)	7 (5)	17 (8)	13 (8)	интересный
известный	9	10	6	11	4	новый
легкий	12	17	9	1	1	сложный
непонятный	2	1	1	7	29	понятный
Текст № 3 (Внутренние воды Южной Америки)						
скучный	1 (1)	4 (1)	7 (6)	13 (10)	15 (7)	интересный
известный	3	10	15	11	1	новый
легкий	14	16	5	5	0	сложный
непонятный	4	3	5	6	22	понятный
Текст № 4 (Глубинные зоны мирового океана)						
скучный	2 (0)	3 (2)	6 (3)	13 (6)	16 (14)	интересный
известный	6	10	10	8	6	новый
легкий	10	14	10	6	0	сложный
непонятный	1	7	3	12	17	понятный

Примечание — в скобках указаны оценки испытуемых-студентов.

**Таблица 2 — Непараметрическая статистика данных
(тексты из учебников географии)**

Параметры	Медиана	Квартильное отклонение	Корреляция с параметром «скучный — интересный» (коэффициент Спирмена)
Текст № 1 (Природные зоны и органический мир Евразии)			
скучный — интересный	3 (3)	0,75 (0,5)	
известный — новый	3	0,625	–0,09
легкий — сложный	2	1	–0,25
непонятный — понятный	4	1	0,50*
Текст № 2 (Северный Ледовитый океан)			
скучный — интересный	4 (4)	0,625 (1)	
известный — новый	3	0,5	0,23
легкий — сложный	2	1	–0,05
непонятный — понятный	5	0,5	0,15
Текст № 3 (Внутренние воды Южной Америки)			
скучный — интересный	4 (4)	1 (1)	
известный — новый	3	0,625	–0,30
легкий — сложный	2	1	–0,20
непонятный — понятный	5	1	0,51*
Текст № 4 (Глубинные зоны мирового океана)			
скучный — интересный	4 (5)	1 (0,5)	
известный — новый	3	1	–0,23
легкий — сложный	2	0,625	–0,30
непонятный — понятный	4	1	0,39*

Примечания — 1) * — $p < 0,05$; 2) в скобках указаны величины для оценок испытуемых студентов.

**Таблица 3 — Распределение оценок испытуемых
(тексты из учебников истории)**

Оценки Параметры	1	2	3	4	5	6	7	Оценки Параметры
Интерес к школьному предмету (история)								
	5	4	5	19	29	24	5	
Текст № 1 (Пугачевское восстание)								
неинтересный	4	14	13	17	28	11	4	интересный
известный	6	28	13	15	8	10	11	новый
легкий	16	20	22	14	15	1	3	сложный
непонятный	3	4	11	13	15	17	28	понятный
Текст № 2 (Лжедмитрий I)								
неинтересный	6	8	14	15	20	14	14	интересный
известный	24	20	14	13	8	8	4	новый
легкий	22	17	15	14	11	4	8	сложный
непонятный	5	9	8	15	14	12	28	понятный
Текст № 3 (Восстание в Москве)								
неинтересный	3	5	6	19	21	21	16	интересный
известный	15	13	14	12	11	13	13	новый
легкий	29	19	20	13	7	1	2	сложный
непонятный	2	4	11	8	14	14	38	понятный
Текст № 4 (Екатерина I и «верховники»)								
неинтересный	6	5	6	20	22	18	14	интересный
известный	7	9	9	15	20	15	16	новый
легкий	18	22	15	15	14	5	2	сложный
непонятный	2	11	11	14	12	18	23	понятный

Примечание — интерес к предмету измерялся с помощью семи изображений-эмодзи (см. с. 162), которые при обработке данных были представлены в виде чисел.

Таблица 4 — Непараметрическая статистика данных
(тексты из учебников истории)

Параметры	Медиана	Квартильное отклонение	Корреляция с параметром «скучный — интересный» (коэффициент Спирмена)
Текст № 1 (Пугачевское восстание)			
неинтересный — интересный	4	1	
известный — новый	3	1,5	0,43
легкий — сложный	3	1	-0,32*
непонятный — понятный	5	1,5	0,15
интерес к предмету	5	1	0,18
Текст № 2 (Лжедмитрий I)			
неинтересный — интересный	5	1,5	
известный — новый	3	1,5	-0,23*
легкий — сложный	3	1,25	-0,48*
непонятный — понятный	5	1,5	0,49*
интерес к предмету	5	1	0,37*
Текст № 3 (Восстание в Москве)			
неинтересный — интересный	5	1	
известный — новый	4	2	-0,04
легкий — сложный	2	1,25	-0,41*
непонятный — понятный	6	1,5	0,36*
интерес к предмету	5	1	0,27*
Текст № 4 (Екатерина I и «верховники»)			
неинтересный — интересный	5	1	
известный — новый	5	1,5	0,03
легкий — сложный	3	1	-0,42*
непонятный — понятный	5	1,75	0,26*
интерес к предмету	5	1	0,17

Примечание — * — $p < 0,05$.

**Таблица 5 — Распределение оценок испытуемых
(тексты из учебников обществознания)**

Оценки Параметры	1	2	3	4	5	6	7	Оценки Параметры
Интерес к школьному предмету (обществознание)								
	1	3	8	19	24	21	13	
Текст № 1 (Преступление)								
неинтересный	10	14	10	23	17	9	6	интересный
известный	29	14	15	19	11	1	0	новый
легкий	31	23	10	15	3	5	1	сложный
непонятный	2	3	4	13	8	18	41	понятный
Текст № 2 (Административные правонарушения)								
неинтересный	13	6	18	15	16	14	7	интересный
известный	19	22	13	16	11	5	3	новый
легкий	25	22	9	12	8	9	4	сложный
непонятный	1	10	8	6	13	16	35	понятный
Текст № 3 (Суд осуществляет правосудие)								
неинтересный	5	5	6	21	25	17	10	интересный
известный	22	14	14	21	9	7	2	новый
легкий	25	31	17	8	7	1	0	сложный
непонятный	4	1	4	8	10	18	44	понятный
Текст № 4 (Противозаконное поведение)								
неинтересный	3	3	9	17	16	14	27	интересный
известный	31	12	13	18	7	7	1	новый
легкий	39	23	12	9	2	2	2	сложный
непонятный	2	2	3	7	8	16	51	понятный

Примечание — интерес к предмету измерялся с помощью семи изображений-эмодзи (см. с. 162), которые при обработке данных были представлены в виде чисел.

Таблица 6 — Непараметрическая статистика данных
(тексты из учебников обществознания)

Параметры	Медиана	Квартильное отклонение	Корреляция с параметром «скучный — интересный» (коэффициент Спирмена)
Текст № 1 (Преступление)			
неинтересный — интересный	4	1,5	
известный — новый	3	1,5	0,06
легкий — сложный	2	1,5	–0,10
непонятный — понятный	6	1	0,09
интерес к предмету	5	1	0,17
Текст № 2 (Административные правонарушения)			
неинтересный — интересный	4	1	
известный — новый	3	1	0,14
легкий — сложный	2	1,5	–0,16
непонятный — понятный	6	1,5	0,21*
интерес к предмету	5	1	0,38*
Текст № 3 (Суд осуществляет правосудие)			
неинтересный — интересный	5	1	
известный — новый	3	1	0,05
легкий — сложный	2	1	–0,07
непонятный — понятный	6	1	0,09
интерес к предмету	5	1	0,32*
Текст № 4 (Противозаконное поведение)			
неинтересный — интересный	5	1,5	
известный — новый	3	1,5	–0,02
легкий — сложный	2	1	–0,11
непонятный — понятный	7	0,5	–0,02
интерес к предмету	5	1	0,11

Примечание — * — $p < 0,05$.

**Таблица 7 — Распределение оценок испытуемых
(тексты из учебников физики)**

Оценки Параметры	1	2	3	4	5	6	7	Оценки Параметры
Интерес к школьному предмету (физика)								
	10	2	6	24	19	22	8	
Текст № 1 (Три состояния вещества)								
неинтересный	11	9	11	25	21	9	5	интересный
известный	35	11	10	14	7	9	5	новый
легкий	42	22	7	8	3	4	5	сложный
непонятный	2	4	4	10	10	18	43	понятный
Текст № 2 (Испарение)								
неинтересный	6	3	7	19	29	11	16	интересный
известный	21	19	12	13	10	5	11	новый
легкий	21	20	16	15	13	1	5	сложный
непонятный	4	5	10	5	17	21	29	понятный
Текст № 3 (Взаимное притяжение и отталкивание молекул)								
неинтересный	6	4	10	18	20	23	10	интересный
известный	25	14	14	14	10	9	5	новый
легкий	16	21	17	15	12	4	6	сложный
непонятный	2	7	8	10	14	17	33	понятный
Текст № 4 (Чувствуем ли мы электрическое поле?)								
неинтересный	5	1	3	8	19	23	32	интересный
известный	6	11	14	15	19	13	13	новый
легкий	14	21	16	16	14	7	3	сложный
непонятный	3	3	11	15	18	21	20	понятный

Примечание — интерес к предмету измерялся с помощью семи изображений-эмодзи (см. с. 162), которые при обработке данных были представлены в виде чисел.

Таблица 8 — Непараметрическая статистика данных
(тексты из учебников физики)

Параметры	Медиана	Квартильное отклонение	Корреляция с параметром «скучный — интересный» (коэффициент Спирмена)
Текст № 1 (Три состояния вещества)			
неинтересный — интересный	4	1	
известный — новый	2	1,5	0,01
легкий — сложный	2	1	-0,25*
непонятный — понятный	6	1	0,22*
интерес к предмету	5	1	0,25*
Текст № 2 (Испарение)			
неинтересный — интересный	5	1	
известный — новый	3	1,5	0,17
легкий — сложный	3	1	-0,23*
непонятный — понятный	6	1,5	0,36*
интерес к предмету	5	1	0,24*
Текст № 3 (Взаимное притяжение и отталкивание молекул)			
неинтересный — интересный	5	1	
известный — новый	3	2	0,11
легкий — сложный	3	1	-0,17
непонятный — понятный	6	1,5	0,36*
интерес к предмету	5	1	0,34*
Текст № 4 (Чувствуем ли мы электрическое поле?)			
неинтересный — интересный	6	1	
известный — новый	4	1,5	0,24
легкий — сложный	3	1,5	-0,14
непонятный — понятный	5	1	0,23*
интерес к предмету	5	1	0,39*

Примечание — * — $p < 0,05$.