

Научная статья
УДК: 811.161.1
DOI 10.47438/2309-7078_2022_3_186

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АВТОРА И ЧИТАТЕЛЯ В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ

Павел Николаевич Трущелёв¹

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена¹
Санкт-Петербург, Россия*

¹Аспирант, ассистент кафедры русского языка
ORCID ID: 0000-0003-0810-2434, тел.: +7 (812) 312-44-92, e-mail: paveltrue2007@rambler.ru

Аннотация. В статье описываются языковые средства и речевые приемы, которые используются в учебных текстах для выражения разных аспектов взаимодействия между автором (ученым и педагогом) и учащимся. Материал работы – примеры из школьных учебников для средней школы по биологии, географии, истории, обществознанию, русскому языку и физике. В результате коммуникативно-функционального анализа маркеров взаимодействия участников коммуникации впервые выделены способы организации учебно-познавательной деятельности учащегося в учебном тексте: регулирование процесса чтения, управление вниманием читателя, актуализация знаний, моделирование сценариев познавательной деятельности, иллюстративное объяснение материала.

Ключевые слова: учебный текст, учебник, знания, автор и читатель, эгоцентрики, текстообразование.

Для цитирования: Трущелёв П.Н. Взаимодействие автора и читателя в учебном тексте // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. № 3. С. 186–192. DOI: 10.47438/2309-7078_2022_3_186

Введение

В современных работах преобладает трактовка учебного текста, представляющего собой содержательную единицу учебника и учебных пособий, как инструмента дидактической коммуникации, который используется в образовательной деятельности для формирования у учащихся предметных знаний [8; 20; 21; 22; 23; 27]. Согласно теории педагогических жанров Д. Роуза [26], анализ учебного материала с такой позиции всегда подразумевает реконструктивизацию: сам текст и его компоненты анализируются с точки зрения их роли в реализации социокультурных функций с учетом ситуаций педагогического взаимодействия. В то же время общепризнано, что любой материал предполагает взаимодействие между адресантом и адресатом [17], а значит, учебный текст сам является «местом» педагогического взаимодействия между автором (ученым и педагогом) и учащимся. На значимость этого факта обратила внимание С. де Кастелл больше четверти века назад [13], однако до сих пор позиция автора учебника и читателя практически не обсуждаются (см., например: [10; 12; 30]).

Цель работы – дать функциональное описание языковых способов выражения разных аспектов взаимодействия автора и читателя в учебном тексте. Материалом работы являются примеры из отечественных учебников по биологии, географии, истории, обществознанию, русскому языку и физике для средней школы (7–9 классы).

В соответствии с функциональным подходом текст является средством выражения двух уровней коммуникации – репрезентативного и межличностного [15, р. 425–426; 16, р. 13]. Так, по мнению

дискурсолога С. Венингер, учебный материал, с одной стороны, передает знания о мире и, с другой стороны, организует взаимодействие между создателями учебника и учащимися [30]. Очевидно, что выражение позиций автора и читателя является способом концептуализации межличностного уровня коммуникации (см. [16, с. 68–87]). В работе используются методы коммуникативно-функционального анализа текста; единицами анализа выступают маркеры взаимодействия участников коммуникации, выделенные в работах по межличностной прагматике [10; 16, р. 68–87; 18; 19; 25]:

1) средства референции к участникам коммуникации: номинации участников (*Мы, авторы учебника...; Вы, учащиеся, общаетесь...*), а также личные местоимения и соответствующие формы глагола (*Мы желаем вам успехов...; ...их вы будете изучать в старших классах; Тепловые явления происходят вокруг нас...; Давайте глубже вникнем в смысл этой формулировки*);

2) эгоцентрики, предполагающие наличие фигуры участника коммуникации как субъекта восприятия и/или интеллектуальной деятельности: вводно-модальные слова, дискурсивы, частицы, оценочные и эмотивные единицы (см. [3]);

3) единицы «языка взаимодействия», выражающие непосредственный речевой контакт (см. [32]): элементы разговорной речи (например, неполные предложения или нейтральные коммуникативные структуры), маркеры темпоральной организации дискурса (*Обратим сначала внимание на две силы...*), императивные и вопросительные конструкции (*Обратите внимание: при решении задач по физике...; Вы уже догадались, о какой стране идет речь?*), вопросно-ответные комплексы.

Результаты

По утверждению С. Венингер, учебный текст предполагает организацию учебно-познавательной

© Трущелёв П.Н., 2022

деятельности учащегося [30, р. 139–140]. Рассмотрим наиболее значимые аспекты.

Организация такой деятельности предполагает прежде всего **регулирование процесса чтения** учебника. Для этого чаще всего используются глаголы, описывающие коммуникативную деятельность, в императивных формах и в форме 1-го лица множественного числа будущего времени, а также маркеры темпоральной организации дискурса:

(1а) **Рассмотрите** карту, на которой показаны самые крупные месторождения¹;

(1б) **В** растительных сообществах наряду с цветковыми живут и другие растения, например мхи, папоротники, к изучению которых **мы приступим** позднее²;

(1с) **Присмотримся** ещё раз к характеру и формам взаимоотношений в группах;

(1д) **Рассмотрим** в качестве примера коллектив промышленного предприятия³.

Особый интерес представляет пример (1с), в котором автор не только управляет восприятием читателя, но и задаёт информационный контекст для изложения материала (характер и формы взаимоотношений, пример коллектива промышленного предприятия). Тем самым он воздействует на ведущий механизм восприятия текста – формирование у читателя ожиданий относительно дальнейшего содержания [17, р. 18–26]. Подобную функцию могут выполнять также вопросительные конструкции:

(2а) **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?**⁴

(2б) **21 февраля 1613 года собор избрал на царство шестнадцатилетнего Михаила Федоровича Романова <...> Почему же выбор пал именно на Михаила?**⁵

Вопрос, будучи «инициативным речевым актом», задача которого – ввести релевантную информацию в дискурс [15, р. 257–258], позволяет обозначить тематическую перспективу развертывания текста и сформировать определенные ожидания у читателя.

В некоторых учебниках авторы регулируют восприятие читателя, фиксируя его состояние во время чтения учебника посредством глаголов с перфектным значением:

(3а) **Можно привести много подобных ситуаций. Однако ты, конечно, понял, что речь идёт о долге. Даже примерно представил себе, что это такое?**⁶

(3б) **Итак, мы установили существование на нашей планете нескольких чередующихся поясов сухости и влажности.**⁷

Наиболее характерный контекст подобного употребления глаголов – завершающая часть смыслового блока текста, в которой подводятся итоги изучения материала [пример (3б)].

При организации деятельности читателя не менее важно **управлять его вниманием**. Для этого авторы используют преимущественно эгоцентрики в акцентуализирующей функции. Так, широко употребляются средства выражения оценки достоверности знаний, подчеркивающие значимость и очевидность определенного факта с учетом ожиданий читателя [см.: 3, с. 150]:

(4а) **Тем не менее говорить о появлении в русском языке суффикса -инг, конечно же, ещё рано**⁸;

(4б) **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**⁹.

Другой распространенный акцентуализирующий эгоцентрик – дискурсив *вот*. Проиллюстрируем его типичные значения на следующих примерах:

(5а) **Для проверки гипотезы надо поставить несколько опытов, причём желательны таких, которые могли бы опровергнуть эту гипотезу. Вот идея одного из таких опытов**¹⁰;

(5б) **Сила давления, как и любая сила, является векторной величиной, то есть характеризуется числовым значением и направлением. А вот давление характеризуется только числовым значением...**¹¹

(5с) **...нарушение законов природы неизбежно ведёт к гибели цивилизации. Вот почему экологические знания необходимы каждому члену общества**¹².

В (5а) используется *вот* в значении «говорящий побуждает слушающего подумать об X» [см.: 2, с. 254]. В (5б) представлено 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» [там же, с. 251]. Наконец, в (5с) частица *вот* имеет значение «говорящий утверждает, что конкретным воплощением категории Y в данной ситуации является только что упомянутый или ситуативно актуализированный X, а не что-либо иное» [там же, с. 254].

Еще одним способом выделения информации являются модифицирующие коммуникативные компоненты высказывания (тему/рему), выражающие значение исключительности и аномальности [см.: 28]:

(6а) **Одних пленных было взято около 2000 человек! Сам Массена едва избежал плена, оставив в**

¹ География: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.И. Алексеев, В.В. Николина, Е.К. Липкина [и др.]. М.: Просвещение, 2015. С. 38.

² Викторов В.П., Никишов А.И. Биология: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. орг. М.: ВЛАДОС, 2012. С. 20.

³ Обществознание: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. орг. / Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова [и др.]. М.: Просвещение, 2019. С. 110.

⁴ Кудина М.В., Чузина И.В. Обществознание: учеб. для 9 кл. М.: Русское слово, 2019. С. 37.

⁵ Пчелов Е.В., Лукин П.В. История России: XVI–XVII вв.: 7 кл.: учеб. М.: Русское слово, 2017. С. 97.

⁶ Обществознание: 8 кл... С. 65.

⁷ Домогацких Е.М., Алексеевский Н.И. География: 7 кл.: учеб.: в 2 ч. Ч. 1. М.: Русское слово, 2018. С. 58.

⁸ 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. С. 42.

⁹ Перишкин А.В. Физика: 7 кл.: учеб. М.: Дрофа, 2019. С. 93.

¹⁰ Физика: 9 кл.: учеб.: в 2 ч. Ч. 1. / Л.Э. Генденштейн, А.А. Булатова, И.Н. Корнильев [и др.]. М.: БИНОМ, 2019. С. 20.

¹¹ Физика: 9 кл.: учеб.: в 2 ч. Ч. 2... С. 5.

¹² Биология: 9 кл.: учеб. для общеобразоват. орг. / В.В. Пасечник, А.А. Каменский, Г.Г. Швецов [и др.]. М.: Просвещение, 2018. С. 177.

руках русского гренадера золотой генеральский эполет¹;

(6b) *Большинство членов Негласного комитета после 1807 г. вышли в отставку и даже выехали из России*².

Важно отметить, что в примере (6a) употребляется распространенный в учебных текстах маркер восклицательности, который позволяет подчеркнуть эмоциогенный потенциал содержания высказывания (ср. другой пример с эмотивной модусной рамкой: *К нашему удивлению, теперь ярче светит та лампа, на которой указана меньшая мощность!*) [24, р. 66]. Акцентуализирующей функцией обладают также оценочные и/или эмотивные средства языка, которые в предложениях чаще всего являются модификаторами [см.: 4]; например: *прекрасное чувство, уродливое явление, очень полезный способ, страшно представить, изумительные открытия, печальная судьба*. Все эти средства являются дополнительными сигналами релевантности компонентов содержания высказывания [см.: 14].

Особую значимость в учебном тексте имеет информация, предназначенная для актуализации имеющихся знаний читателя. Она позволяет авторам интегрировать новые знания в имеющиеся представления учащегося об изучаемом материале и предмете речи, а также выразить связь между научными понятиями.

Чаще всего в учебниках встречаются модусные рамки с фактивными глаголами и предикативами, обозначающими состояние знания (*Как мы знаем...; Вам известно...; Вы помните...;* см. также пример [2a]). Реже используются модусные рамки с глаголами, обозначающими перцептивную деятельность:

(7a) *Мы часто говорим, что одни тела движутся быстрее, а другие медленнее*³;

(7b) *Мы часто слышим слово маркетинг*⁴.

В данных примерах состояние знания представлено опосредованно. Во-первых, значение речевых и перцептивных глаголов тесно связано с ментальным выражением. Во-вторых, состояние знания характеризуется постоянством, которое отражено с помощью постоянно-непрерывного значения глаголов и адвербиального модификатора *часто*.

Существуют 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 употребляются глаголы совершенного вида, грамматическое значение которых делает акцент на факте наступления нового состояния:

(8a) *В курсе физики 7-го класса вы познакомились с понятием механической энергии*⁵;

(8b) *Вы уже изучили налоговую систему Российской Федерации*⁶.

¹ История России: конец XVII – конец XVIII в.: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. орг. / И.Л. Андреев, Л.М. Ященко, И.В. Амосова [и др.]. М.: Дрофа, 2016. С. 165.

² История России: 9 кл.: учеб. для общеобразоват. орг.: в 2 ч. Ч. 1 / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский [и др.]. М.: Просвещение, 2016. С. 25.

³ Перышкин А.В. Физика: 8 кл.: учеб. М.: Дрофа, 2019. С. 151.

⁴ Кудина М.В., Чузина И. В. Указ. соч. С. 115.

⁵ Физика: 8 кл.: учеб.: в 2 ч. Ч. 1 / Л.Э. Генденштейн, А.А. Булатова, И.Н. Корнильев и др. М.: БИНОМ, 2019. С. 6.

⁶ Кудина М.В., Чузина И.В. Указ соч. С. 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» [7]:

(8c) *О некоторых видах деятельности вы много слышали от взрослых*⁷;

(8d) *Мы уже говорили, что главным ресурсом является «человеческий капитал»*⁸.

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

В ряде случаев сведения, имеющиеся у читателя, выражаются с помощью темпорально-аспектуального значения акциональных глаголов:

(9) *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*⁹.

Здесь представлены глаголы несовершенного вида с habituальным значением: они выражают «обобщение, извлеченное из множества единичных ситуаций» [9, с. 79]. Повторяемость обозначаемых действий подчеркивается адвербиальными модификаторами (*почти каждый день, раз в пару месяцев, иногда*). Habituальные глаголы характеризуют участника ситуации [там же, с. 78], что и позволяет рассматривать действия как элемент характеристики и, шире, опыта субъекта, который совершал и будет совершать действия снова и снова (ср. другие примеры: *...эти слова вы употребляете редко; Мы привычно используем слова «права» и «обязанности»*...). В таком контексте глаголы, хотя и описывают действия читателя, но в конечном счете представляют его состояние знания.

Примечательный и широко используемый способ актуализации знаний в учебниках – употребление предложений (клауз) с инициальной частицей *ведь*:

(10a) *Как это происходит, было неясно. Ведь наука тех времен не имела микроскопа, не знала многих процессов и закономерностей развития организмов*¹⁰;

(10b) *Нормы скорости речи определить непросто, ведь этот параметр напрямую связан с темпераментом человека*¹¹.

Предложения с *ведь* не всегда содержат известные для читателя сведения, но в речи данная единица «формирует некий дискурсивный ... блок, обозначающий единство знаний, мнений, представления говорящего и слушающего» [1, с. 18].

Особый аспект взаимодействия автора и читателя в учебном тексте – моделирование сценариев учебно-познавательной деятельности при усвоении новых знаний.

Такое моделирование всегда предполагает определенную степень регулирования процесса чтения.

⁷ Лексин И.В., Черногор Н.Н. Обществознание: учеб. для 8 кл.. М.: Русское слово, 2019. С. 52.

⁸ Кудина М.В., Чузина И.В. Указ соч. С. 37.

⁹ Там же. С. 14.

¹⁰ Пономарева И.Н., Корнилова О.А., Чернова Н.М. Биология: 9 кл.: учеб. М.: Вентана-Граф, 2019. С. 97.

¹¹ Русский язык: 8 кл... С. 24.

Так, авторы могут использовать конструкции с глаголами в форме императива совместного действия для «пошагового» управления мыслительной деятельностью читателя:

(11a) *Колбу, наполненную доверху водой, плотно закройте пробкой. Сквозь пробку пропустим стеклянную трубочку. Вода частично заполнит трубку (рис. 19). Отметим уровень жидкости в трубке¹;*

(11b) *А теперь давай вернемся к теоретическим вопросам и подумаем: что это собственно такое – внутренний голос, внутренний моральный контроль?²*

Один из наиболее распространенных сценариев, моделируемых в учебниках, – «актуализация знания → логическое заключение»:

(12) *Кроме того, вы знаете, что частицы, из которых состоят тела, взаимодействуют друг с другом: этим объясняется, например, существование жидкостей и твердых тел. Следовательно, они обладают потенциальной энергией³.*

В этом фрагменте представлены наиболее распространенные языковые средства воплощения указанного сценария в учебном тексте: фактивная *в/модусная* рамка → модальные средства выражения причинно-следственных отношений. Как правило, такой сценарий реализуется в тех примерах, в которых имеющиеся у читателя знания по предмету рассматриваются в контексте новых сведений. В (12) известные читателю сведения о наличии взаимодействия между молекулами актуализируются в контексте изучения понятия «внутренняя энергия».

Авторы учебников активно используют средства выражения значения эпистемической модальности, отражая в тексте характерный мыслительный этап усвоения знаний – появление предположений и гипотез (значение «эпистемической возможности» [3, с. 137–138]):

(13a) *Он всеми способами стремился упрочить свою власть, а может быть, и сам надеялся в будущем занять трон⁴;*

(13b) *Вряд ли охота, собирательство – основные занятия первобытного человека – были экологически вредными⁵.*

В подобных предложениях сообщаются сведения, которые могут быть недостоверными. Строго говоря, такие сведения не должны быть представлены в учебниках, по всей видимости, автор передает их для стимуляции размышлений читателя.

Значение предположительности может выражаться при моделировании в тексте сценария опровержения или корректирования мнения читателя:

(14) *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 учебниках⁶.*

С одной стороны, автор использует модусную рамку для введения в текст информации-предположения, которая кажется читателю очевидной с учетом имеющихся у него знаний. С другой

стороны, автор выражает собственную позицию с помощью противительного союза-эгоцентрика *но*, указывающего на то, «что субъект воспринимает не ту информацию, к которой он ментально готов, на которую «настроено» сознание» [11, с. 39]. Два типа эгоцентриков позволяют противопоставить знания читателя истинному положению дел и скорректировать или дополнить эти знания.

Отметим, что часто авторы моделируют сценарий опровержения или корректирования мнения, не обращаясь к модусной сфере сознания читателя напрямую:

(15) *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...⁷*

В этом фрагменте автор использует обобщенно-личную конструкцию, которая относит обозначаемое действие (*ошибочно называют*) к любому лицу, в том числе и к читателю. Свою же позицию автор выражает с помощью дискурсива *на самом деле*, который позволяет противопоставить содержание второго высказывания содержанию первого высказывания (см. [6, с. 92]; часто используются дискурсивы *в действительности* и *оказывается*).

Особую роль в моделировании деятельности читателя играют «объяснительные вопросы» – вопросы, обращенные к последующему содержанию текста, ответы на которые, по мнению автора текста, хочет получить читатель [31, р. 222–223] (см. также пример [2b]):

(16) *Парообразование, происходящее с поверхностью жидкости, называют испарением. Например, вследствие испарения высыхают лужи после дождя. Почему же молекулы вылетают из жидкости в процессе испарения?⁸*

В учебных текстах объяснительные вопросы позволяют воплотить следующий сценарий освоения материала: «наличие ситуации X → желание получить дополнительную информацию об X_{1,2,3...} → запрос информации».

Кроме того, авторы часто используют вопросно-ответные комплексы. Приведем характерный пример:

(17) *Итак, мы обнаружили еще один вид гор по происхождению – глыбовые горы.*

Все? Нет, не все. А вулканы? Разве это не горы? Конечно, горы. Складчатые? Глыбовые? Ни те, ни другие. Вспомните, что представляет собой конус вулкана? Это огромная куча, сложенная из разнообразных продуктов прежних извержений. Как же можно назвать такие горы? Просто вулканическими⁹.

С помощью вопросно-ответных комплексов автор моделирует не просто непосредственное общение с читателем (этому способствует и использование неполных предложений, характерных для диалога), но и эвристический сценарий поиска новой информации, в котором вопрос стимулирует познавательную деятельность.

Тем самым вопросно-ответный комплекс представляет сценарий «стимул – реакция» применительно не только к диалогу [см.: 30, р. 79–85], но и к процессу познания. Так, в (17) вопросы являются стимулами для актуализации знаний читателя, необходимых для выделения вида гор.

¹ Перишкин А.В. Физика: 7 кл... С. 22.

² Обществознание: 8 кл... С. 69.

³ Физика: 8 кл.: учеб.: в 2 ч. Ч. 1... С. 6.

⁴ Пчелов Е.В., Лукин П.В. Указ соч. С. 61.

⁵ Обществознание: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. орг. / Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова [и др.]. М.: Просвещение, 2019. С. 122.

⁶ 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. С. 200.

⁷ Физика: 8 кл.: учеб.: в 2 ч. Ч. 1... С. 40.

⁸ Там же. С. 41–42.

⁹ Домогацких Е.М., Алексеевский Н.И. География: 7 кл.: учеб.: в 2 ч. Ч. 2. М.: Русское слово, 2018. С. 46.

В учебниках названные выше приемы моделирования познавательной деятельности нередко комбинируются: с их помощью авторы могут описывать разные учебные ситуации совместного обсуждения материала, а также создавать проблемное изложение с описанием ситуаций поиска решения интеллектуальных задач [см.: 5].

При организации деятельности учащегося часто используются **иллюстративные примеры для объяснения учебного материала** (так называемое «объяснительно-иллюстративное изложение материала»). В качестве таких примеров встречаются описания ситуаций с участием читателя:

(18a) *Слуховой анализатор позволяет человеку различать и определять звуки. Благодаря ему мы слышим пение птиц, шум моря, грохот водопада, шелест листьев, музыку*¹; (18b) *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*².

В (18a), с одной стороны, автор актуализирует представления читателя об окружающем мире, описывая деятельность *мы-субъекта* с помощью глагола с habituальным значением (ср. с фрагментом [9]), тем самым объединяя новые научные и имеющиеся наивные знания читателя. С другой стороны, как показывает левый контекст, описанная ситуация

используется как наглядный пример действия слухового анализатора, что позволяет доступным образом объяснить его функции. В (18b) в качестве иллюстративного материала используется возможная ситуация. В подобных описаниях значимы не только средства референции к участникам коммуникации (например, местоимение *ваш*), но и номинации, позволяющие обозначить характерные составляющие повседневной жизни школьника (*сосед по парте, сумка* и др.).

Заключение

В статье дано функциональное описание языковых способов выражения разных аспектов взаимодействия автора и читателя в учебном тексте. В результате анализа установлено, что указанные тексты могут обеспечивать организацию учебно-познавательной деятельности учащегося. Предложенный прагматический подход к анализу учебного материала позволяет рассматривать его как форму дидактической коммуникации и изучать социопрагматические характеристики учебников.

Источники финансирования

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

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Аюбян К.С. Нетривиальные вопросы семантики и прагматики диалогической частицы *ведь* // 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. Кобозева И.М. Полисемия дискурсивных слов и возможности ее разрешения в контексте предложения (на примере слова *вот*) // Труды международной конференции «Диалог 2007» / под ред. Л. Л. Иомдина [и др.]. М. : Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та, 2007. С. 250–256.
3. Падучева Е.В. Эгоцентрические единицы языка; 2-е изд. М. : Языки славянской культуры, 2019. 440 с.
4. Пиотровская Л.А., Трущелёв П.Н. Что делает текст интересным? Языковые способы повышения эмоциогенности учебных текстов // Russian Journal of Linguistics. 2020. Т. 24, № 4. С. 991–1016. DOI: 10.22363/2687-0088-2020-24-4-991-1016.
5. Пиотровская Л.А., Трущелёв П.Н. Эмоциогенность риторической организации учебного текста: проблемное изложение (лингвистический аспект) // Вестник С.-Петербург. ун-та. Язык и литература. 2021. Т. 18, № 4. С. 792–809. DOI: 10.21638/spbu09.2021.410.
6. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка / А.Н. Баранов, Е.В. Рахилина, В.А. Плунгян [и др.]. М. : Помовский и партнеры, 1993. 208 с.
7. Сичинава Д.В. Несовершенный вид // Русская корпусная грамматика. 2015. URL: [http://rusgram.ru/Несовершенный_вид_\(дата_обращения:_20.06.2022\)](http://rusgram.ru/Несовершенный_вид_(дата_обращения:_20.06.2022)).
8. Сидорова М.Ю. Школьный учебник как генератор коммуникативных проблем // Филолого-коммуникативные исследования: ежегодник – 2014 / науч. ред. А.А. Чувакин, И.В. Силантьев. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. С. 14–34.
9. Татевосов С.Г. Акциональность в лексике и грамматике: глагол и структура события. М. : Языки славянской культуры, 2015. 368 с.
10. Трущелёв П.Н. Диалогизирование учебного текста как средство формирования интереса учащихся // Русская литература и диалог культур в эпоху глобализации: материалы II Всерос. студенч. науч.-практ. конф. 19, 20 октября 2018 г. / редкол.: Е.И. Лелис (отв. ред.) [и др.]. СПб. : СПбГИКиТ, 2019. С. 109–114.
11. Урысон Е.В. Семантика союза *НО*: данные языка о деятельности сознания // Вопросы языкознания. 2006. № 5. С. 22–42.
12. Canale G. The language textbook: representation, interaction & learning: conclusions // Language, Culture and Curriculum. 2021. Vol. 34. P. 199–206. DOI: 10.1080/07908318.2020.1797080.
13. de Castell S. Teaching the Textbook: Teacher/Text Authority and the Problem of Interpretation // Linguistics and Education. 1990. № 2. P. 75–90. DOI: 10.1016/S0898-5898(05)80011-7.
14. de Saussure L., Wharton T. Relevance, effects and affect // International Review of Pragmatics. 2020. Vol. 12. № 2. P. 183–205. DOI: 10.1163/18773109-01202001.

¹ Никишов А. И. Богданов Н. А. Биология: учеб. для уч-ся 9 кл. М.: ВЛАДОС, 2012. С. 199.

² Лексин И. В., Черногор Н. Н. Указ. соч. С. 164.

15. Dik S. C. The Theory of Functional Grammar: p. 2: Complex and Derived Constructions. Berlin; N. Y.: Mouton de Gruyter, 1997. 480 p.
16. Hengeveld K., Mackenzie J. L. Functional Discourse Grammar. N. Y.: Oxford University Press, 2008. 524 p.
17. Hoey M. Textual Interaction. London: Routledge, 2001. 204 p.
18. Hyland K. Metadiscourse: What is it and where is it going? // Journal of Pragmatics. 2017. Vol. 113. P. 16–29. DOI: 10.1016/j.pragma.2017.03.007.
19. Hyland K. Bringing in the reader // Engagement in Professional Genres / ed. by C. S. Guinda. Amsterdam: John Benjamins, 2019. P. xi–xiv. DOI: 10.1075/pbns.301.00hyl
20. Klerides E. Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre // Journal of Educational Media, Memory, and Society. 2010. № 107. P. 31–54. DOI: 10.3167/jemms.2010.020103.
21. Martin J. R. Embedded literacy: Knowledge as meaning // Linguistics and Education. 2013. № 24. P. 23–37. DOI: 10.1016/j.linged.2012.11.006.
22. Naji M., Pisghadami R. Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study // International Journal of Research Studies in Language Learning. 2013. Vol. 2. № 2. P. 83–96. DOI: 10.5861/ijrsl.2012.163.
23. Parodi G. Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks // Discourse Studies. 2014. Vol. 16. № 1. P. 65–87. DOI: 10.1177/1461445613496355.
24. Piotrovskaya L. A., Trushchelev P. N. Communicating recipient's emotions: Text-triggered interest // Training, Language and Culture. 2022. Vol. 6. № 1. P. 60–74. DOI: 10.22363/2521-442X-2022-6-1-60-74.
25. Qin W., Uccelli P. Metadiscourse: Variation across communicative contexts // Journal of Pragmatics. 2019. Vol. 139. P. 22–39. DOI:10.1016/j.pragma.2018.10.004.
26. Rose D. Building a pedagogic metalanguage II: Knowledge genres // Accessing Academic Discourse / ed. by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. London; N. Y.: Routledge, 2019. P. 268–302.
27. Rueda Garcia Z. X., Atienza Cerezo E. Who are the non-native speakers of English? A critical discourse analysis of global ELT textbooks // Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura. 2020. Vol. 30. № 2. P. 281–296. DOI:10.15443/RL3022.
28. Titov E. Do contrastive topics exist? // Journal of Linguistics. 2013. Vol. 49. № 2. P. 413–454. DOI: 10.1017/S0022226712000370.
29. Weigand E. Dialogue — The Mixed Game. Amsterdam: John Benjamins, 2010. 316 p.
30. Weninger Cs. Multimodality in critical language textbook analysis // Language, Culture and Curriculum. 2021. Vol. 34. № 2. P. 133–146. DOI: 10.1080/07908318.2020.1797083.
31. Wilson D., Sperber D. Meaning and relevance. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 384 p.
32. Wiltschko M. The Grammar of Interactional Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 264 p.

References

1. Akopyan, K.S. (2011) Netrivial'nye voprosy semantiki i pragmatiki dialogicheskoi chastitsy VED' [The dialogic particle VED': semantics and pragmatics]. In: Balayan, P.B. (ed.) *Russkii yazyk i literatura v nauchnoi paradigme XXI veka*. Erevan, Erevan University publ., 2011, pp. 12–19. (in Russian)
2. Kobozeva, I.M. (2007) Ambiguity of discourse markers — can it be resolved in clausal context? (the case of VOT). In: Iomdin, L.L. (ed.) *Trudy mezhdunarodnoi konferentsii «Dialog 2007»*. Moscow, Russian State University for the Humanities publ., pp. 250–256. (in Russian)
3. Paducheva, E.V. (2019) *Egotsentricheskie edinitsy yazyka* [Egocentric language units]. Moscow, Yazyki slavianskoi kul'tury. 440 p. (in Russian)
4. Piotrovskaya, L.A., Trushchelev, P.N. (2020) What makes a text interesting? Interest-evoking strategies in expository text from Russian school textbooks. *Russian Journal of Linguistics*. 24 (4), 991–1016. Available from: doi:10.22363/2687-0088-2020-24-4-991-1016. (in Russian)
5. Piotrovskaya, L.A., Trushchelev, P.N. (2021) The effect of expository text structure on text-based interest: Problem-based exposition (the linguistic aspect). *Vestnik of St. Petersburg University. Language and Literature*. 18 (4), 792–809. Available from: doi:10.21638/spbu09.2021.410. (in Russian)
6. Baranov, A.N., Rakhilina, E.V., Plungyan, V.A. et al. (1993) *Putevoditel' po diskursivnym slovam russkogo yazyka* [Russian discourse markers]. Moscow, Pomovskii i partner publ. 208 p. (in Russian)
7. Sitchinava, D.V. (2015) *Nesovershennyi vid* [Imperfective aspect]. Available from: http://rusgram.ru/Несовершенный_вид [Accessed 20.06.2022]. (in Russian)
8. Sidorova, M.Yu. (2014) The school textbook as a source of communication issues. In: Chuvakin, A.A., Silantiev, I.V. (eds.) *Philological Studies of Communication. Annual – 2014*. Barnaul, Altai State University publ., pp. 14–34. (in Russian)
9. Tatevosov, S.G. (2015) *Aksional'nost' v leksike i grammatike: glagol i struktura sobytiya* [Actionality in Lexicon and Grammar: Verb and Event Structure]. Moscow, Yazyki slavianskoi kul'tury. 368 p. (in Russian)
10. Trushchelev, P.N. (2019) Dialogizirovanie uchebnogo teksta kak sredstvo formirovaniya interesa uchashchikhsya [Dialogization of Expository Text to Learners' Interest Evoking]. In: Leleis, E. (ed.) *Russian literature and the dialogue of cultures in the era of globalization*. St. Petersburg, Saint Petersburg State Institute of Film and Television publ., pp. 109–114. (in Russian)
11. Urysan, E.V. (2006) The semantics of the Russian conjunction *HO*: language data on the activity of consciousness. *Voprosy yazykoznaniiya*. (5), 22–42. (in Russian)
12. Canale, G. (2021) The language textbook: representation, interaction & learning: conclusions. *Language, Culture and Curriculum*. (34), 199–206. Available from: doi:10.1080/07908318.2020.1797080.

13. de Castell, S. (1990) Teaching the Textbook: Teacher/Text Authority and the Problem of Interpretation. *Linguistics and Education*. (2), 75–90. Available from: doi:10.1016/S0898-5898(05)80011-7.
14. de Saussure, L., Wharton, T. (2020) Relevance, effects and affect. *International Review of Pragmatics*. 12 (2), 183–205. Available from: doi: 10.1163/18773109-01202001.
15. Dik, S.C. (1997) *The Theory of Functional Grammar. P. 2. Complex and Derived Constructions*. Berlin, N. Y., Mouton de Gruyter. 480 p.
16. Hengeveld, K., Mackenzie, J. L. (2008) *Functional Discourse Grammar*. N. Y., Oxford University Press. 524 p.
17. Hoey, M. (2001) *Textual Interaction*. London, Routledge. 204 p.
18. Hyland, K. (2017) Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*. (113), 16–29. Available from: doi: 10.1016/j.pragma.2017.03.007.
19. Hyland, K. (2019) Bringing in the reader. In: C. S. Guinda (ed.), *Engagement in Professional Genres*. Amsterdam, John Benjamins, pp. XI–XIV. Available from: doi: 10.1075/pbns.301.00hyl.
20. Klerides, E. (2010) Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. (107), 31–54. Available from: doi: 10.3167/jemms.2010.020103.
21. Martin, J.R. (2013) Embedded literacy: Knowledge as meaning. *Linguistics and Education*. (24), 23–37. Available from: doi: 10.1016/j.linged.2012.11.006.
22. Naji, M., Pisghadami, R. (2013) Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. 2 (2), 83–96. Available from: doi: 10.5861/ijrsl.2012.163.
23. Parodi, G. (2014) Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks. *Discourse Studies*. 16(1), 65–87. Available from: doi: 10.1177/1461445613496355.
24. Piotrovskaya, L.A., Trushchelev, P.N. (2022) Communicating recipient's emotions: Text-triggered interest. *Training, Language and Culture*. 6 (1), 60–74. Available from: doi: 10.22363/2521-442X-2022-6-1-60-74.
25. Qin, W., Uccelli, P. (2019) Metadiscourse: Variation across communicative contexts. *Journal of Pragmatics*. 139, 22–39. Available from: doi:10.1016/j.pragma.2018.10.004
26. Rose, D. (2019) Building a pedagogic metalanguage II: Knowledge genres. In: Martin, J.R., Maton, K., Doran, Y.J. (eds.) *Accessing Academic Discourse*. London, N. Y., Routledge, pp. 268–302.
27. Rueda Garcia, Z.X., Atienza Cerezo, E. (2020) Who are the non-native speakers of English? A critical discourse analysis of global ELT textbooks. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*. 30(2), 281–296. Available from: doi:10.15443/RL3022.
28. Titov, E. (2013) Do contrastive topics exist? *Journal of Linguistics*. 49 (2), 413–454. Available from: doi: 10.1017/S0022226712000370.
29. Weigand, E. (2010) *Dialogue – The Mixed Game*. Amsterdam, John Benjamins. 316 p.
30. Weninger, Cs. (2021) Multimodality in critical language textbook analysis. *Language, Culture and Curriculum*. 34 (2), 133–146. Available from: doi: 10.1080/07908318.2020.1797083.
31. Wilson, D., Sperber, D. (2012) *Meaning and relevance*. Cambridge, Cambridge University Press. 384 p.
32. Wiltschko, M. (2021) *The Grammar of Interactional Language*. Cambridge, Cambridge University Press. 264 p.

Поступила в редакцию 31.07.2022
Подписана в печать 27.09.2022

Original article

UDC: 811.161.1

DOI 10.47438/2309-7078_2022_3_186

THE AUTHOR-READER INTERACTION THROUGH SCHOOL TEXTBOOKS

Pavel N. Trushchelev¹

*The Herzen State Pedagogical University of Russia¹
St. Petersburg, Russia*

¹Postgraduate Student, Assistant of the Department of the Russian Language,
ORCID ID: 0000-0003-0810-2434, tel.: +7 (812) 312-44-92, e-mail: paveltrue2007@rambler.ru

Abstract. The article describes the language tools and speech techniques that are used in educational texts to express different aspects of interaction between the author (scientist and teacher) and the student. The material of the study is (Russian) expository texts from secondary school textbooks in Biology, Geography, History, the Russian Language, Social Sciences, and Physics. As a result of the communicative and functional analysis of markers of interaction of communication participants, for the first time, the ways of organizing educational and cognitive activity of a student in an educational text are highlighted: regulation of the reading process, management of reader's attention, updating of reader's knowledge, modeling of scenarios of cognitive activity, illustrative explanation of the material.

Key words: expository text, textbook, knowledge, author and reader, egocentric, text formation.

Cite as: Trushchelev, P.V. (2022) The author-reader interaction through school textbooks. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (3), 186–192. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2022_3_186

Received 31.07.2022
Accepted 27.09.2022