



DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2025.3.8>

UDC 81'42:37.091.64
LBC 81.055.1



Submitted: 02.12.2024
Accepted: 31.03.2025

PRAGMATIC CRITERIA FOR LINGUISTIC EXAMINATION OF EXPOSITORY TEXT¹

Pavel Trushchelev

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia;
Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Armenia

Aleksandra V. Gorbacheva

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Maria Yu. Lebedeva

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Abstract. The paper introduces a pragmatic interpretation for linguistic examination of an expository text: the expertise involves functional assessment of the contribution of various linguistic textual components to the implementation of its (perlocutionary) tasks within the framework of educational communication. The elucidation is exemplified by the analysis of linguistic means that implement the task of programming the interpretation of the expository text by the addressee. The article characterizes the means-signals that enable expressing the relationships between the structural components of the text, which is considered with reference to three aspects of text formation: information structure, coherence, and modus plan. In the aspect of information structure, the means of thematic perspective organization and focus expression are considered; in the aspect of coherence – coreferential expressions and markers of logical relations; in the aspect of modus plan – metatextual constructions and introductory modal components of sentences. The undertaken pragmatic analysis of the signal means has enabled the assessment of their communicative role. The nonoptimal use of signal means is shown to cause such an interpretation of the text, when the relations between its structural components cannot be established correctly. The analysis of negative linguistic material (the cases of expressing ambiguous relations between the textual components) resulted in substantiating a linguistic criterion for a good expository text. A good expository text sets a model of its interpretation with the help of linguistic means that express the relations between its structural components and thereby allow the student to recognize and determine these relations. In linguistic evaluation, this criterion can be viewed as an assessment parameter: how adequately, accurately, relevantly and explicitly the relations between its structural components are expressed in the expository text.

Key words: expository text, textbook, linguistic evaluation, interpretation of the text, perlocution.

Citation. Trushchelev P., Gorbacheva A. V., Lebedeva M. Yu. Pragmatic Criteria for Linguistic Examination of Expository Text. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie* [Science Journal of Volgograd State University. Linguistics], 2025, vol. 24, no. 3, pp. 94-105. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2025.3.8>

УДК 81'42:37.091.64
ББК 81.055.1

Дата поступления статьи: 02.12.2024
Дата принятия статьи: 31.03.2025

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ УЧЕБНОГО ТЕКСТА¹

Павел Трущелёв

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия;
Российско-Армянский (Славянский) университет, г. Ереван, Армения

Александра Вячеславовна Горбачева

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

Мария Юрьевна Лебедева

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия

Аннотация. В работе предложена прагматическая трактовка лингвистической экспертизы учебного текста: экспертиза предполагает функциональную оценку вклада различных языковых компонентов текста в реализацию его (перлокутивных) задач в рамках учебной коммуникации. Трактовка раскрыта на примере анализа языковых средств, реализующих задачу программировать интерпретацию учебного текста адресатом. Охарактеризованы средства-сигналы, которые позволяют выразить отношения между структурными компонентами текста, рассмотренного с учетом трех аспектов текстообразования: информационной структуры, связности, модусного плана. В аспекте информационной структуры анализируются средства организации тематической перспективы и выражения фокуса; в аспекте связности – кореферентные выражения и маркеры логических отношений; в аспекте модусного плана – метатекстовые конструкции и вводно-модальные компоненты предложений. Прагматический анализ средств-сигналов позволил оценить их коммуникативную роль. Показано, как неоптимальное использование средств-сигналов приводит к такой интерпретации текста, при которой отношения между его структурными компонентами не могут быть корректно установлены. На основе результатов анализа отрицательного языкового материала (случай выражения неоднозначных отношений между компонентами текста) обоснован лингвистический критерий хорошего учебного текста: хороший учебный текст программирует модель его интерпретации при помощи языковых средств, которые выражают отношения между его структурными компонентами и тем самым позволяют учащемуся распознать и установить эти отношения. При лингвистической экспертизе данный критерий может стать параметром оценки: насколько адекватно, точно, релевантно и эксплицитно в учебном тексте выражены отношения между его структурными компонентами. *Вклад авторов.* П. Трущелёв – отбор материала, лингвистический анализ, разработка прагматических оснований. А.В. Горбачева – лингвистический анализ, формулировка положений работы. М.Ю. Лебедева – разработка общей идеи и подходов к анализу, постановка проблемы.

Ключевые слова: учебный текст, учебник, лингвистическая экспертиза, интерпретация текста, перлокуция.

Цитирование. Трущелёв П., Горбачева А. В., Лебедева М. Ю. Прагматические основания лингвистической экспертизы учебного текста // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2025. – Т. 24, № 3. – С. 94–105. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2025.3.8>

Введение

Учебный текст (далее – УТ), будучи основной формой воплощения и передачи знания в образовании, имеет два аспекта – научное знание, которое воплощается в тексте, и дидактика, которая задает способы представления знания [Карчаева, Аликаев, 2010; Rose, 2020]. Эти аспекты определяют качество УТ и подлежат экспертизе при подготовке учебной литературы, в том числе учебников. В России порядок формирования федерального перечня учебников предполагает проведение научной и психолого-педагогической экспертизы. Она, предъявляя требования к качеству текста, позволяет говорить о «хорошем учебном тексте».

Указанные аспекты реализуются с помощью языковых средств, которые выражают

знание в УТ дидактически обусловленным образом. Поэтому представляется важным проводить также оценку языкового качества УТ, или лингвистическую экспертизу. Уже давно обсуждается репертуар параметров такой экспертизы, среди них: доступность [Лапошина, Лебедева, 2021], научность языка [Сидорова, 2018], способность организовывать деятельность учащегося [Холодная, Гельфман, 2016] и др. Тем не менее в контексте лингвистической экспертизы содержание понятия «хороший учебный текст» до сих пор остается неясным. Как пишет М.Ю. Сидорова, «...еще не выявлены лингвистические критерии хорошего учебного текста» [Сидорова, 2018, с. 50].

Для определения таких критериев целесообразно рассмотреть языковое качество УТ с опорой на прагматические основания (при-

меры прагматического анализа см. в ст.: [Сидорова, 2018]). При таком подходе УТ оценивается с учетом деятельности коммуникантов, и прежде всего адресата-учащегося. Детализируем подход, используя теорию речевых актов. Деятельность адресата соотносится с перлокуцией, которая формируется из перлокутивных задач сообщения (прогнозируемое воздействие) и перлокутивного эффекта (реальное воздействие) (см.: [Kang, 2013]). Научный и дидактический аспекты УТ определяют его перлокутивные задачи (их формируют педагоги и психологи). Лингвистическая экспертиза заключается в оценке предполагаемого перлокутивного эффекта с учетом языковых характеристик УТ, которые реализуют перлокутивные задачи.

Известно, что функции учебника не сводятся к информированию. Он также должен организовать интеллектуальную деятельность адресата-учащегося [Холодная, Гельфман, 2016]. Это важно для формирования адекватной ментальной модели УТ в сознании адресата. В связи с этим в педагогике говорят об **управляющей функции** УТ [Холодная, Гельфман, 2016, с. 37]. Она реализует задачу программировать (задавать) интерпретацию УТ читателем, то есть управлять процессом восприятия (вниманием и структурированием текста). В настоящей статье эта задача рассматривается как перлокутивная. Следовательно, перлокутивный эффект понимается как прогнозируемая специалистами модель интерпретации УТ. Цель статьи – охарактеризовать языковые средства, которые реализуют указанную перлокутивную задачу и могут оцениваться при проведении лингвистической экспертизы. Основное внимание уделено случаям несоответствия задачи предполагаемому перлокутивному эффекту (как результату заданных в УТ действий по восприятию).

Материал и методология исследования

Поскольку специфика УТ определяется целями образования, его исследование принято проводить с точки зрения их реализации. Для этого привлекаются прагматические методы анализа текста как функциональной структуры (см.: [Halliday, 2014; Martin, Rose, 2007]).

Большинство работ ориентировано на изучение способов (стратегий, тактик) разъяснения материала. Были описаны приемы иллюстрации тезиса примером, группировки понятий на основании заявленного критерия, оценки ценности, введения источников, представления известных сведений и актуализации знаний, акцентуализации и мн. др. [Дергун, 2005; Трущелёв, 2022; Ярыгина, 2014; Martin, 2013; Parodi, 2014; Rueda Garcia, Atienza, 2020; Van Dijk, Atienza, 2011]. Это позволило представить учебник как место учебного взаимодействия [Rose, 2020]. Результаты исследований показали эффективность прагматических методов анализа текста.

В то же время прагматические работы лишь косвенно касались проблемы интерпретации УТ. Ее обсуждали психолингвисты, обратившиеся к проблеме построения ментальной модели УТ адресатом [Базылев, Красильникова, 2018; Добраев, 1982; Britton, 1994; Kintsch, 2018]. Специалисты считают, что модель УТ должна быть результатом глубокого понимания: учащийся должен понимать тему, содержание и замысел текста [Базылев, Красильникова, 2018; Добраев, 1982].

Глубина понимания зависит от того, насколько успешно адресат распознает и устанавливает связи между компонентами текста [Kintsch, 2018; Meyer, Rey, 2011]. Поэтому психолингвисты стали изучать структуры текста, которые указывают на различного рода отношения между компонентами. Такие структуры назвали **сигналами**. Данный термин используется и в лингвистике текста: М. Хоуи ввел понятие «сигналы автора читателю» (signals from the writer to the reader), которые в тексте формируют «инструкцию» (guidance) по его адекватной интерпретации [Hoey, 2001] (в ряде работ инструктирование связывается с управляющей функцией [Холодная, Гельфман, 2016; Britton, 1994]). Сигналами могут стать разноуровневые единицы языка и текста [Hoey, 2001, p. 27]. К ним относятся союзы, местоимения, вопросы, метаструктура, порядок следования частей текста, графические элементы и т. д. Эксперименты неоднократно подтверждали вклад этих единиц в прогнозируемую интерпретацию текста [Трущелёв, 2024; Degand, Sanders, 2002; Lorch, Lemarie, Grant, 2011; Meyer, Wijekumar, Lei,

2018; Nubla-Kung, 2008; Van Silfhout, Evers-Vermeul, Sanders, 2015].

Можно сделать предположение о том, что **языковое качество УТ определяется языковыми средствами, которые являются для читателя сигналами отношений между структурными компонентами УТ.** Следовательно, хороший УТ содержит такие средства-сигналы, которые позволяют учащемуся корректно распознать и установить отношения между компонентами текста.

Отнесение языковой единицы к сигналам основано на оценке ее способности в заданном контексте манифестировать отношения между компонентами текста [Ноеу, 2001]. Такая оценка функциональна и определяется способностью языкового средства указать адресату на то, как нужно связать между собой компоненты текста при построении его ментальной модели. Следовательно, сигналы можно выделять и анализировать с помощью разработанных прагматических методов анализа УТ.

Далее будут рассмотрены средства-сигналы с учетом трех аспектов текстообразования – информационной структуры, связности и модульного плана (о них см.: [Золотова, Онипенко, Сидорова, 2004; Halliday, 2014; Martin, Rose, 2007]). Основное внимание будет уделено примерам неоптимального использования средств-сигналов. Такие примеры позволят обосновать выдвинутое требование к хорошему УТ. Примеры извлечены из корпуса современных УТ (2–9-е классы), который создается лабораторией когнитивных и лингвистических исследований Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. В настоящее время объем корпуса превышает 1,5 млн словоупотреблений; проводится разметка логической и референциальной структуры текстов. Поскольку примеры из корпуса рассматриваются как элементы массива данных и для целей нашего исследования не актуальна предметная отнесенность учебника, указание на конкретный источник не приводится.

Результаты и обсуждение

Информационная структура

Информационная структура (далее – ИС) задает отношения с учетом распределения информации на исходную (тема) и актуальную

(рема). ИС учитывает информационное состояние и ожидания адресата. Так, выбор информации как исходной часто обусловлен фактором «общего знания», которое разделяют автор и читатель [Krifka, 2008]. Следовательно, средства выражения ИС являются сигналами организации содержания в УТ (см.: [Martin, 2013]). Они регулируют внимание адресата и структурирование содержания текста (членение информации, выделение значимой информации, соотнесение частей информации).

На уровне макроструктуры информация распределяется в рамках **членения** текста [Martin, Rose, 2007; Pipalova, 2005]. Учебник, как правило, членится на главы, параграфы и подпараграфы [Карчаева, Аликаев, 2010]. Их темы выражаются **заголовками** (например, *Гигиена человека, Механика*). Устанавливая тему фрагмента, заголовок обеспечивает его целостность; членя фрагмент, система заголовков его структурирует [Pipalova, 2005].

В учебниках важна предметная адекватность рубрикации [Карчаева, Аликаев, 2010; Lorch, Lemarie, Grant, 2011]. Приведем пример аномальной рубрикации:

(1) **параграф** Основные особенности звукового строя русского языка:

подпараграфы Фонетические признаки заимствований, Фонетические признаки старославянизмов.

В подпараграфах описаны фонетические характеристики не исконно русских слов (например, неполногласие, инициальный гласный /a/). Таким образом фонетические характеристики русского языка отмечаются как признаки, несвойственные исконно русским словам. Следовательно, название параграфа неточно выражает предмет речи и в некоторой степени противоречит названиям подпараграфов.

Первые предложения рубрик принято рассматривать как **тематические**: они задают тематическую перспективу и вводят ключевые слова [Pipalova, 2005]. Это облегчает читателю структурирование текста. Важно учитывать тематическую функцию первых предложений. Рассмотрим начало подпараграфа *Современная лингвистика*:

(2) Сегодня наука обращена к актуальным проблемам нашей жизни. Самые перспективные

направления предусматривают ее взаимодействие с другими научными сферами. Так, пересечение интересов лингвистики с психологией находит отражение в психолингвистике...

Выбор первого предложения представляется неудачным, поскольку второе предложение не развивает заданную тематическую перспективу. По сути, оба предложения характеризуют различные аспекты предмета речи (лингвистики как науки). Аналогичные нарушения представлены ниже в примере (7).

Тематические предложения могут задавать тему абзаца. Важна тематическая целостность этой единицы. Следующий абзац представлен в рубрике *Начало освоения Сибири* (для удобства разбора здесь и в ряде других примеров дана нумерация предложений):

(3) (i) Через несколько лет Ермак погиб. (ii) На его небольшой отряд внезапно, ночью... напали татары. (iii) Лихой атаман... бросился в Иртыш и утонул. (iv) Вслед за Ермаком в Сибирь устремились отряды казаков и стрельцов, а потом и русские крестьяне, ремесленники, охотники. (v) В конце XV века Кучум был окончательно разбит русскими войсками. (vi) Сибирское ханство перестало существовать.

С учетом изменения темы представляется более обоснованным следующее членение. Предложения (i)–(iii) образуют первый абзац с тематическим предложением (i). Предложение (iv) образует второй абзац, который развивает главную тему подпараграфа. Предложения (v) и (vi) образуют третий абзац, который развивает подтему подпараграфа – борьбу с Сибирским ханством и его ханом.

На уровне микроструктуры **информация распределяется в рамках предложений**. Значимость анализа их ИС часто связана с оценкой фактора контекстуальной обусловленности темы [Firbas, 1995; Halliday, Martin, 1989]. Рассмотрим примеры, в которых ИС предложений осложняет интерпретацию текста:

(4) (i) К концу XIX века накопилось большое количество предложений по реформированию системы правописания. (ii) Призывы к упрощению орфографии привели к тому, что в 1904 году была создана Орфографическая комиссия...;

(5) (i) Лексика изучает лексическое значение слова. (ii) Но именно основа слова является носителем этого лексического значения...

Во фрагменте (4) в ремю предложения (i) входит номинация *предложения по реформированию системы правописания*, которая должна задавать контекст для темы предложения (ii) *призывы к упрощению орфографии*. Однако этого не происходит: во-первых, лексемы *предложение* и *призыв* не являются синонимичными (семантика сообщения / информирования vs семантика побуждения / желания); во-вторых, ни во фрагменте, ни в предыдущей части текста не сказано, что предложения по реформированию орфографии были связаны с идеей ее упрощения.

Во фрагменте (5) рема предложения (i) включает номинацию *лексическое значение слова*. Следующее предложение начинается с контрастного информационного компонента *именно основа слова* (маркер контраста – частица *именно*). Он не является контекстуально обусловленным и образует ремю, которая находится в препозиции. На рематичность этого компонента указывает и представленная в левой части контекстуально обусловленная номинация *лексическое значение* с маркером определенности *это*. Препозиция ремы – прием, который не рекомендуется использовать при изложении научного материала [Halliday, Martin, 1989, p. 82]. Кроме того, необоснованным представляется и введение контраста. Он должен выражать презумпцию наличия релевантной альтернативы [Grifka, 2008]. Однако выделить альтернативу референту номинации не представляется возможным.

Аналогичные нарушения представлены в примерах (9) и (10).

Следует отметить такое средство выражения информационного фокуса, как **графическое выделение**. В УТ он связан с маркировкой информации, на которую должен обратить внимание учащийся. Часто это ключевые термины, которые для учащегося являются новыми.

Основания для графической маркировки фокуса могут быть неясными. Так, в параграфе *Россия после Петра I. Начало эпохи дворцовых переворотов* информационная значимость выделенных слов не равнозначна:

имена собственные (*Петр Алексеевич, Екатерина Алексеевна, эпоха дворцовых переворотов, Иоанн Антонович, Петр III, Павел I*), дата (*1725–1727*), историзмы (*временщики, фавориты, фаворитизм*), а также элементы перечисления (*первая причина, вторая причина, третья причина, во-первых, во-вторых, в-третьих, в-четвертых*). Неясен принцип отбора выражений для маркировки фокуса.

Спорным видится решение использовать графическое выделение для маркировки значимых компонентов предложения, как в следующем примере:

(6) Опыты, подобные изображенному на рисунке 7.1, указывают на то, что **незаряженные** тела притягиваются к **любым** заряженным телам.

Шрифтовое выделение слов *незаряженный* и *любой* выражает информационный фокус предложения. Он не связан с маркировкой ключевых выражений текста; в то же время в учебнике, откуда взят пример, графические выделения используются также для маркировки терминов как ключевых слов.

Средства выражения связности

Средства выражения связности всегда были в центре внимания психолингвистических работ по изучению интерпретации УТ, поскольку эти средства обеспечивают саму возможность и специфику соотнесения компонентов текста друг с другом, а потому образуют репертуар сигналов отношений – координации, противоречия, подчинения, пересечения, тождества и мн. др. Эти отношения адресату необходимо установить при построении целостной ментальной модели текста. Среди средств связности выделялись кореферентные выражения (например, повторы, синонимы и местоимения) и прямые указатели логических отношений (например, вводные слова, союзы). Специалисты говорят о необходимости их использования [Britton, 1994; Meyer, Rey, 2011]. Приведем пример нарушения связности:

(7) (i) Изменения в системе написаний происходят постепенно. (ii) Значительно преобразовали русскую орфографию реформы Петра I и реформы 1917–1918 годов. (iii) А первый в истории рус-

ского правописания свод сформулированных и научно обоснованных правил опубликован в 1956 году.

Недостаточная связность задает неверную интерпретацию фрагмента как набора фактов. Связь между предложением (i) и следующими предложениями слабая. Если использовать в предложении (i) форму прошедшего времени (*происходили*), оно уже станет тематическим. Для большей связности можно ввести в предложение (ii) вводное слово *так* (сигнал примера), заменить союз *и* на выражение *а затем*. Кроме того, введение модификатора *русских* в номинацию *система написаний* сделает эксплицитными кореферентные отношения с номинациями *русская орфография* и *русское правописание*.

Кореферентные выражения являются ключевыми средствами выражения отношений тождества и пересечения, лежащих в основе целостности текста. Приведем пример неоднозначного употребления местоимения, используя индексы *i* и *j* для экспликации отношений кореферентности:

(8) (i) В некоторых случаях корневые морфемы, утрачивая своё значение, употребляются как аффиксы_i. (ii) Таковы по своему происхождению приставки_j низ-/низо-/нис- (низвергать, ниспадать), сверх- (сверхпрочный), под- (подлокотник). (iii) Они_{i,j} называются «аффиксоиды», то есть «подобные аффиксам».

Предмет анафорической референции местоимения *они* из предложения (iii) неоднозначен: им могут быть приставки, указанные в предложении (ii), или все корневые морфемы-аффиксы, о которых сказано в предложении (i). Неоднозначный предмет референции притяжательного местоимения *ее* обнаруживается и в примере (2), приведенном выше.

В аспекте связности можно анализировать и ИС, поскольку контекстуальная обусловленность нередко задается кореферентностью [Firbas, 1995]. Так, в примере (4) связность нарушена потому, что номинации *предложения* и *призывы* некорреферентны. Обратимся еще к двум примерам:

(9) (i) Тело животных состоит из множества клеток. (ii) Возникновение многоклеточности – важнейший этап в эволюции живой природы на Земле;

(10) (i) Анализ любого текста выводит читателя на уровень идеи, того, что так волновало автора и что он стремился донести до собеседника. (ii) Осмысля прочитанное, необходимо уметь анализировать все уровни содержательной и структурной организации текста: фонетический, лексический, грамматический, тематический, композиционный.

Во фрагменте (9) между номинациями *множество клеток* из ремы предложения (i) и *многоклеточность* из темы предложения (ii) есть формальное сходство. Однако значение у них разное: первая указывает на количественное понятие, а вторая – на качественное, абстрактное. Различия в значениях усиливаются позицией номинации *многоклеточность*, которая уточняет имя *возникновение*. Поэтому ясных кореферентных отношений между ремой предложения (i) и темой предложения (ii) не образуется, связность фрагмента нарушается.

Во фрагменте (10) вся рема предложения (i) может быть передана выражением *осмыслять прочитанное* из темы предложения (ii), но эти отношения контекстуальной обусловленности не выражены ясным образом. Более очевидна связь между темой предложения (i) *анализ любого текста* и ремой предложения (ii) *анализировать все уровни... организации текста*. Кореферентность этих выражений может осложнить корректную интерпретацию ИС.

Особое внимание специалисты уделяют прямым **маркерам логических отношений**. Они указывают адресату, какие именно отношения следует установить между компонентами текста. К маркерам относят прежде всего союзы и вводные слова [Meuser, Reu, 2011]. Рассмотрим примеры:

(11) Сюда, в стан Пугачёва, прибыли первые отряды башкир, калмыков, марийцев, недовольных национальной политикой правительства;

(12) Сложные предложения не характерны для разговорной речи, но чаще других употребляются бессоюзные;

(13) ...Именно лексика в первую очередь реагирует на происходящие исторические, культурные, технические и т. д. изменения и отражает их, словно зеркало. Поэтому по языку можно восстановить историю народа, особенности его мышления.

В примере (11) не выражены причинно-следственные отношения. Референту именной группы *башкиры, калмыки, марийцы* припи-

сывается характеристика «быть недовольным национальной политикой государства». Однако не указано, что эта характеристика стала причиной возникновения положения дел, выраженного главной частью предложения.

В примерах (12) и (13) задаются некорректные отношения между компонентами. В (12) союз *но* маркирует необоснованные отношения противопоставления. В (13) слово *поэтому* маркирует неочевидные причинно-следственные отношения: положения дел ‘лексика отражает изменения’ недостаточно для каузации положения дел ‘по языку можно восстановить историю народа’.

В УТ есть особый способ выражения логических отношений при сопоставлении однородных понятий – структурный параллелизм. Обратимся к фрагменту, который детализирует второе предложение из отрывка (9) – *Возникновение многоклеточности – важнейший этап в эволюции живой природы на Земле:*

(14) (i) Нервная система регулирует и согласовывает работу всех систем организма... <...> (ii) Функция органов пищеварительной системы заключается в механической и химической обработке пищевых веществ... (iii) Благодаря кровеносной системе клетки и ткани организма снабжаются питательными веществами и кислородом...

В предложении (i) название системы органов выражено именной группой в позиции канонического субъекта; функции описаны всей глагольной группой с полнозначными глаголами. В предложении (ii) название системы органов выражено именной группой в позиции распространителя; функции описаны именной группой с вершиной – отглагольным существительным; эта группа вводится неполнозначным глаголом. В предложении (iii) название системы органов выражено именной группой на периферии синтаксической структуры; функции описаны имперсональной пассивной предикативной структурой. Такая структурная разнородность при описании однородных понятий снижает степень связности, поскольку не указывает на прямое соотнесение.

Модусный план УТ

В тексте сфера модуса представляет собой точку зрения, с которой излагаются све-

дения. Известна ключевая роль средств выражения модуса в структурировании текста [Золотова, Онипенко, Сидорова, 2004; Nyland, 2017]. Это позволяет трактовать их как еще одно средство выражения отношений между компонентами текста, управляющее структурированием его содержания.

Сфера модуса УТ представляет точки зрения участников коммуникации, автора и читателя. Средства их выражения неоднократно обсуждались в лингвистических работах (см.: [Дергун, 2005; Трушелёв, 2022; Трушелёв, Горбачева, 2025; Ярыгина, 2014]). К ним относят **средства референции к автору / читателю**, **эгоцентрики** (средства, выражающие отношение) и **средства, выражающие речевой контакт** (элементы разговорной речи, императивы, вопросы и т. п.).

Эти языковые средства могут использоваться для создания **метатекстовых компонентов**, которые напрямую управляют коммуникативными действиями адресата, например: *Рассмотрим в качестве примера коллектив промышленного предприятия; Обратите внимание, что материк расположен практически симметрично относительно экватора*. Они же используются в той части УТ, где актуализируются сведения, известные учащимся, например: *Мы часто слышим слово маркетинг; С одним из видов неравномерного движения – равноускоренным – вы уже знакомы*. К метатекстовым компонентам близки вопросы, текстообразующая функция которых позволяет организовать тематическое развертывание и членить текст, например: *Какие же аргументы в защиту этой точки зрения выдвигают её сторонники? Во-первых, само понятие прогресса...* Уместность перечисленных структур в УТ определяется экспертом. Специалисты указывают на целесообразность увеличения их количества в УТ, так как они упрощают его структурирование адресатом.

Точка зрения автора выражается во **вводно-модальных компонентах предложений**. Некоторые из них были отмечены в связи с обеспечением связности текста. В следующих примерах используются компоненты, передающие авторскую оценку сведений:

(15) Способности к познавательной деятельности у человека неизменно выше, чем у живот-

ных. Конечно, высокая способность к познавательной деятельности передаётся человеку с генетическим материалом от предков, но в то же время огромное влияние оказывает и окружающая среда;

(16) Биогеоценозы... могут существовать бесконечно долго, пока внешние силы не выведут их из равновесия. И действительно, темнохвойная тайга, ковыльные степи, широколиственные дубравы занимали свои места тысячелетиями... и лишь деятельность человека... сильно изменила эти ландшафты.

Во фрагменте (15) у слова *конечно* актуализирован компонент значения 'соответствие ожиданию'. Однако предшествующий текст не касается вопросов наследственности или онтогенеза (подпараграф *Познавательная деятельность параграфа Особенности высшей нервной деятельности человека*). Следовательно, оснований для формирования ожиданий у читателя относительно приведенных сведений нет. Поэтому необоснованны и отношения противопоставления, выраженные союзом *но* и адвербиалом *в то же время*.

Во фрагменте (16) второе предложение используется для иллюстративного раскрытия утверждения. Эту функцию реализует слово *действительно*. Однако при этом основное его значение связано с оценкой реальности утверждения, «имеет ли место... данная ситуация» [Баранов и др., 1993, с. 76]. В примере же усматривается только отношение «тезис – иллюстративный пример». Оно может быть выражено вводными словами *так* либо *например*.

Точка зрения автора находит выражение и в оценке тех или иных сведений. Релевантность такой оценки не всегда очевидна. Приведем пример:

(17) Костистые рыбы имеют много самых разнообразных и очень интересных, даже причудливых, приспособлений к условиям обитания.

Сначала автор дает субъективную оценку костистых рыб, однако далее не уточняет, какие именно характеристики он находит *интересными* и *причудливыми*. Это нарушает тематическую перспективу текста.

Заключение

Лингвистическая экспертиза учебного текста с позиций прагматики предполагает функ-

циональную оценку вклада различных языковых компонентов УТ в реализацию его (перлокутивных) задач в рамках учебной коммуникации.

Одна из важнейших перлокутивных задач УТ – программирование интерпретации текста адресатом. Ее реализуют средства-сигналы, в качестве которых выступают единицы разных уровней языка, выражающие отношения между структурными компонентами УТ.

Для адекватного восприятия читателем информационной структуры текста такими сигналами являются средства организации тематической перспективы и выражения фокуса; для актуализации связности – кореферентные выражения и маркеры логических отношений; для интерпретации модусного плана – метатекстовые конструкции и вводно-модальные компоненты предложений. Оценить коммуникативную роль средств-сигналов позволил прагматический анализ отрицательного языкового материала, который показал, что неоптимальное использование средств-сигналов приводит к такой интерпретации УТ, при которой отношения между структурными компонентами УТ не могут быть корректно установлены.

Полученные результаты позволили обосновать лингвистический критерий хорошего УТ: хороший учебный текст программирует модель его интерпретации при помощи языковых средств, которые выражают отношения между структурными компонентами УТ и тем самым позволяют учащемуся распознать и установить эти отношения. При лингвистической экспертизе данный критерий может рассматриваться как параметр оценки: насколько адекватно, точно, релевантно и эксплицитно в УТ выражены отношения между его структурными компонентами.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2025-0001 «Лингвистические и прагмалингвистические параметры текста как фундаментального компонента образовательной коммуникации».

The article was prepared in full within the state assignment of Ministry of Education and Science of the Russian Federation for 2025–2027 (No. FZNM-2025-0001).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Базылев В. Н., Красильникова В. Г., 2018. От учебной интерпретации читаемого отрывка – к пониманию всего текста // Вопросы психолингвистики. № 3. С. 8–21. DOI: 10.30982/2077-5911-2018-37-3-8-21
- Баранов А. Н., Рахилина Е. В., Плунгян В. А. и др., 1993. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М. : Помовский и партнеры. 207 с.
- Дергун Л. И., 2005. Структура научно-учебных текстов (на материале школьных учебников) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 11. С. 32–37.
- Доблаев Л. П., 1982. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М. : Педагогика. 176 с.
- Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю., 2004. Коммуникативная грамматика русского языка. М. : Ин-т рус. яз. 544 с.
- Карчаева С. Х., Аликаев Р. С., 2010. Дискурсивность научно-учебных текстов // Вестник Пятигорского государственного университета. № 2. С. 93–96.
- Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю., 2021. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. Т. 19, № 3. С. 331–345. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345
- Сидорова М. Ю., 2018. Лингвистическая экспертиза школьных учебников // Метапредметный подход в образовании / сост. О. Е. Дроздова. М. : Рос. учебник. С. 49–64.
- Трушелёв П. Н., 2022. Взаимодействие автора и читателя в учебном тексте // Известия Воронежского государственного педагогического университета. № 3. С. 186–192. DOI: 10.47438/2309-7078_2022_3_186
- Трушелёв П., 2024. Седативные детали в учебном тексте: эксперимент по методике извлечения ключевых слов // Вестник Ереванского университета. Русская филология. Т. 10, № 2. С. 61–76. DOI: 10.46991/BYSU.H/2024.10.2.061
- Трушелёв П. Н., Горбачева А. В., 2025. Прагматическая модель и принципы развертывания объяснения в учебном тексте // Слово.ру : Балтийский акцент. Т. 16, № 2. С. 136–157. DOI: 10.5922/2225-5346-2025-2-8
- Холодная М. А., Гельфман Э. Г., 2016. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М. : Ин-т психологии РАН. 200 с.
- Ярыгина З. А., 2014. Способы и средства репрезентации метаструктуры современного учебно-

- го текста // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. Т. 13, № 1. С. 26–33.
- Britton B. K., 1994. Understanding Expository Text: Building Mental Structures to Induce Insights // *Handbook of Psycholinguistics* / ed. by A. G. Morton. San Diego [etc.]: Academic Press. P. 641–674.
- Degand L., Sanders T., 2002. The Impact of Relational Markers on Expository Text Comprehension in L1 and L2 // *Reading and Writing*. Vol. 15. P. 739–757. DOI: 10.1023/A:1020932715838
- Firbas J., 1995. Retrieval Span in Functional Sentence Perspective // *Brno Studies in English*. Vol. 21, iss. 1. P. 17–45.
- Halliday M. A. K., 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. N. Y.: Routledge. 808 p.
- Halliday M. A. K., Martin J. R., 1989. *Writing Science*. L.; Washington: The Falmer Press. 326 p.
- Hoey M., 2001. *Textual Interaction*. L.; N. Y.: Routledge. 200 p.
- Hyland K., 2017. Metadiscourse: What Is It and Where Is It Going? // *Journal of Pragmatics*. Vol. 113. P. 16–29. DOI: 10.1016/j.pragma.2017.03.007
- Kang Q., 2013. On Perlocutionary Act // *Studies in Literature and Language*. Iss. 6. P. 60–64. DOI: 10.3968/j.sll.1923156320130601.1582
- Kintsch W., 2018. Revisiting the Construction – Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction // *Theoretical Models and Processes of Literacy*. L.; N. Y.: Routledge. P. 178–203. DOI: 10.4324/9781315110592-12
- Krifka M., 2008. Basic Notions of Information Structure // *Acta Linguistica Hungarica*. Vol. 55, iss. 3/4. P. 243–276. DOI: 10.1556/aling.55.2008.3-4.2
- Lorch R., Lemarie J., Grant R., 2011. Signaling Hierarchical and Sequential Organization in Expository Text // *Scientific Studies of Reading*. Vol. 15, iss. 3. P. 267–284. DOI: 10.1080/10888431003747535
- Martin J. R., 2013. Embedded Literacy: Knowledge as Meaning // *Linguistics and Education*. Vol. 24, iss. 1. P. 23–37. DOI: 10.1016/j.linged.2012.11.006
- Martin J. R., Rose D., 2007. *Working with Discourse*. N. Y.: Continuum. 372 p.
- Meyer B. J. F., Rey M. N., 2011. Structure Strategy Interventions: Increasing Reading Comprehension of Expository Text // *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 4, iss. 1. P. 127–152.
- Meyer B. J. F., Wijekumar K., Lei P., 2018. Comparative Signaling Generated for Expository Texts by 4th–8th Graders: Variations by Text Structure Strategy Instruction, Comprehension Skill, and Signal Word // *Reading and Writing*. Vol. 31. P. 1937–1968. DOI: 10.1007/s11145-018-9871-4
- Nubla-Kung A. M., 2008. The Effects of Text Structure and Signals on Second Graders' Recall and Comprehension of Expository Text. N. Y.: Columbia University. 114 p.
- Pipalova R., 2005. On the Global Textual Theme and Other Textual Hyperthemes // *Linguistica Pragmensis*. Vol. 15, iss. 2. P. 57–87.
- Parodi G., 2014. Genre Organization in Specialized Discourse: Disciplinary Variation Across University Textbooks // *Discourse Studies*. Vol. 16, iss. 1. P. 65–87. DOI: 10.1177/1461445613496355
- Rose D., 2020. Building a Pedagogic Metalanguage // *Accessing Academic Discourse* / ed. by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. L.; N. Y.: Routledge. P. 236–267. DOI: 10.4324/9780429280726-9
- Rueda Garcia Z. X., Atienza 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*. Vol. 30, iss. 2. P. 281–296. DOI: 10.15443/RL3022
- Van Dijk T. A., Atienza E., 2011. Knowledge and Discourse in Secondary School Social Science Textbooks // *Discourse Studies*. Vol. 13, iss. 1. P. 93–118. DOI: 10.1177/1461445610387738
- Van Silfhout G., Evers-Vermeul J., Sanders T., 2015. Connectives as Processing Signals: How Students Benefit in Processing Narrative and Expository Texts // *Discourse Processes*. Vol. 52, iss. 1. P. 47–76. DOI: 10.1080/0163853X.2014.905237

REFERENCES

- Bazylev V.N., Krassilnikova V.G., 2018. Ot uchebnoy intepretatsii chitaemogo otryvka – k ponimaniyu vsego teksta [From Classroom Interpretation of the Passage – To Understanding of the Whole Text]. *Voprosy psiholingvistiki* [Journal of Psycholinguistics], no. 3, pp. 8–21. DOI: 10.30982/2077-5911-2018-37-3-8-21
- Baranov A.N., Rakhilina E.V., Plungyan V.A. et al., 1993. *Putevoditel po diskursivnym slovam russkogo yazyka* [Guide to Discursive Words of the Russian Language]. Moscow, Pomovskiy i partnery Publ. 207 p.
- Dergun L.I., 2005. Struktura nauchno-uchebnykh tekstov (na materiale shkolnykh uchebnikov) [Structure of Scientific and Educational Texts]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], no. 11, pp. 32–37.

- Doblaev L.P., 1982. *Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya* [Semantic Structure of the Educational Text and the Problems of Its Understanding]. Moscow, Pedagogika Publ. 176 p.
- Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu., 2004. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka* [Communicative Grammar of the Russian Language]. Moscow, In-t rus.yaz. 544 p.
- Karchaeva S.Kh., Alikaev R.S., 2010. Diskursivnost nauchno-uchebnykh tekstov [Discursiveness of Expository Texts]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo unstituta* [Piatigorsk State Linguistic University Bulletin], no. 2, pp. 93-96.
- Laposhina A.N., Lebedeva M.Yu., 2021. Tekstometr: onlayn-instrument opredeleniya urovnya slozhnosti teksta po russkomu yazyku kak inostrannomu [Textometr: An Online Tool for Automated Complexity Level Assessment of Texts for Russian Language Learners]. *Rusistika* [Russian Language Studies], vol. 19, no. 3, pp. 331-345. DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345
- Sidorova M.Yu., 2018. Lingvisticheskaya ekspertiza shkolnykh uchebnikov [Linguistic Expertise of School Textbooks]. Drozdova O.Ye., ed. *Metapredmetnyy podkhod v obrazovanii* [Meta-Subject Approach in Education]. Moscow, Ros. uchebnik Publ., pp. 49-64.
- Trushchelev P.N., 2022. Vzaimodeystvie avtora i chitatelya v uchebnom tekste [Author-Reader Interaction Through School Textbooks]. *Izvestiya Voronezhskogo gosbodarstvennogo pedagogicheskogo unstituta* [Izvestia Voronezh State Pedagogical University], no. 3, pp. 186-192. DOI: 10.47438/2309-7078_2022_3_186
- Trushchelev P., 2024. Sedaktivnye detali v uchebnom tekste: eksperiment po metodike izvlecheniya klyuchevykh slov [Seductive Details and Expository Text Structures: Experimental Study via Keyword Extraction]. *Vestnik Erevanskogo unstituta. Russkaya Filologiya* [Bulletin of Yerevan University H: Russian Philology], vol. 10, no. 2, pp. 61-76. DOI: 10.46991/BYSU.H/2024.10.2.061
- Trushchelev P.N., Gorbacheva A.V., 2025. Pragmaticheskaya model i printsipy razvertyvaniya obyasneniya v uchebnom tekste [Functional Specificity of Explanation in Expository Texts: Pragmatic Model and Elaboration Principles]. *Slovo.ru: Baltiyskiy aktsent* [Slovo.ru. Baltic Accent], vol. 16, no. 2, pp. 136-157. DOI: 10.5922/2225-5346-2025-2-8
- Kholodnaya M.A., Gelfman E.G., 2016. *Razvivayushchie uchebnye teksty kak sredstvo intellektualnogo vospitaniya uhashchikhsya* [Developing Educational Texts as a Means of Intellectual Education of Students]. Moscow, In-t psihologii RAN. 200 p.
- Yarygina Z.A., 2014. Sposoby i sredstva reprezentatsii metastruktury sovremennogo uchebnogo teksta [Methods and Means of Megastructure Representation in Modern Educational Text]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie* [Science Journal of Volgograd State University. Linguistics], vol. 13, no. 1, pp. 26-33.
- Britton B.K., 1994. Understanding Expository Text: Building Mental Structures to Induce Insights. Morton A.G., ed. *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego etc., Academic Press, pp. 641-674.
- Degand L., Sanders T., 2002. The Impact of Relational Markers on Expository Text Comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, vol. 15, pp. 739-757. DOI: 10.1023/A:1020932715838
- Firbas J., 1995. Retrievability Span in Functional Sentence Perspective. *Brno Studies in English*, vol. 21, no. 1, pp. 17-45.
- Halliday M.A.K., 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York, Routledge. 808 p.
- Halliday M.A.K., Martin J.R., 1989. *Writing Science*. London; Washington, The Falmer Press. 326 p.
- Hoey M., 2001. *Textual Interaction*. London; New York, Routledge. 200 p.
- Hyland K., 2017. Metadiscourse: What Is It and Where Is It Going? *Journal of Pragmatics*, vol. 113, pp. 16-29. DOI: 10.1016/j.pragma.2017.03.007
- Kang Q., 2013. On Perlocutionary Act. *Studies in Literature and Language*, iss. 6, pp. 60-64. DOI: 10.3968/j.sll.1923156320130601.1582
- Kintsch W., 2018. Revisiting the Construction – Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. *Theoretical Models and Processes of Literacy*. London; New York, Routledge, pp. 178-203. DOI: /10.4324/9781315110592-12
- Krifka M., 2008. Basic Notions of Information Structure. *Acta Linguistica Hungarica*, vol. 55, iss. 3/4, pp. 243-276. DOI: 10.1556/aling.55.2008.3-4.2
- Lorch R., Lemarie J., Grant R., 2011. Signaling Hierarchical and Sequential Organization in Expository Text. *Scientific Studies of Reading*, vol. 15, no. 3, pp. 267-284. DOI: 10.1080/10888431003747535
- Martin J.R., 2013. Embedded Literacy: Knowledge as Meaning. *Linguistics and Education*, vol. 24, iss. 1, pp. 23-37. DOI: 10.1016/j.linged.2012.11.006
- Martin J.R., Rose D., 2007. *Working with Discourse*. New York, Continuum. 372 p.
- Meyer B.J.F., Rey M.N., 2011. Structure Strategy Interventions: Increasing Reading Comprehension

- of Expository Text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, iss. 1, pp. 127-152.
- Meyer B.J.F., Wijekumar K., Lei P., 2018. Comparative Signaling Generated for Expository Texts by 4th – 8th Graders: Variations by Text Structure Strategy Instruction, Comprehension Skill, and Signal Word. *Reading and Writing*, vol. 31, pp. 1937-1968. DOI: 10.1007/s11145-018-9871-4
- Nubla-Kung A.M., 2008. *The Effects of Text Structure and Signals on Second Graders' Recall and Comprehension of Expository Text*. New York, Columbia University. 114 p.
- Pipalova R., 2005. On the Global Textual Theme and Other Textual Hyperthemes. *Linguistica Pragmatis*, vol. 15, no. 2, pp. 57-87.
- Parodi G., 2014. Genre Organization in Specialized Discourse: Disciplinary Variation Across University Textbooks. *Discourse Studies*, vol. 16, iss. 1, pp. 65-87. DOI: 10.1177/1461445613496355
- Rose D., 2020. Building a Pedagogic Metalanguage. *Assessing Academic Discourse*. London; New York, Routledge, pp. 236-267. DOI: 10.4324/9780429280726-9
- Rueda Garcia Z.X., Atienza 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*, vol. 30, iss. 2, pp. 281-296. DOI: 10.15443/RL3022
- Van Dijk T.A., Atienza E., 2011. Knowledge and Discourse in Secondary School Social Science Textbooks. *Discourse Studies*, vol. 13, iss. 1, pp. 93-118. DOI: 10.1177/1461445610387738
- Van Silfhout G., Evers-Vermeul J., Sanders T., 2015. Connectives as Processing Signals: How Students Benefit in Processing Narrative and Expository Texts. *Discourse Processes*, vol. 52, iss. 1, pp. 47-76. DOI: 10.1080/0163853X.2014.905237

Information About the Authors

Pavel Trushchelev, Candidate of Sciences (Philology), Researcher, Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia; Lecturer, Department of Russian Language and Professional Communication, Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Armenia, pavel.trushchelev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0810-2434>

Aleksandra V. Gorbacheva, Candidate for a Degree, Researcher, Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia, avgorbacheva@pushkin.institute, <https://orcid.org/0000-0002-8906-3870>

Maria Yu. Lebedeva, Candidate of Sciences (Philology), Head of the Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia, mylebedeva@pushkin.institute, <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>

Информация об авторах

Павел Трущелёв, кандидат филологических наук, научный сотрудник лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия; преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации, Российско-Армянский (Славянский) университет, г. Ереван, Армения, pavel.trushchelev@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0810-2434>

Александра Вячеславовна Горбачева, соискатель, научный сотрудник лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия, avgorbacheva@pushkin.institute, <https://orcid.org/0000-0002-8906-3870>

Мария Юрьевна Лебедева, кандидат филологических наук, заведующая лабораторией когнитивных и лингвистических исследований, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, Россия, mylebedeva@pushkin.institute, <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>