

*Пиотровская Лариса Александровна*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Россия, 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48  
larisa11799@yandex.ru

*Трущелёв Павел Николаевич*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Россия, 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48  
paveltrue2007@rambler.ru

## Эмоциогенность риторической организации учебного текста: проблемное изложение (лингвистический аспект)\*

**Для цитирования:** Пиотровская Л. А., Трущелёв П. Н. Эмоциогенность риторической организации учебного текста: проблемное изложение (лингвистический аспект). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2021, 18 (4): 792–809.  
<https://doi.org/10.21638/spbu09.2021.410>

В статье предлагается лингвистический подход к изучению эмоциогенности учебных текстов с применением методов коммуникативного и функционального анализа. Цель настоящей работы — на основе лингвистического анализа выявить языковые средства, способствующие возникновению и поддержанию читательского интереса к содержанию учебных текстов с проблемным изложением, т. е. построенных по принципу «постановка проблемы — решение проблемы». В качестве материала используются тексты из отечественных учебников для средней школы. Проблемное изложение является разновидностью риторической организации «проблема и решение», состоящей из двух частей. В первой части («постановка проблемы») описывается проблемная ситуация, связанная с недостаточными знаниями учащихся; во второй части («решение») представляется способ ее решения. Поскольку проблемная ситуация является компонентом учебной коммуникации, проблемное изложение предполагает контекстуализацию содержания текста. Для этого часто используются объяснительные вопросы, позволяющие представить проблемную ситуацию, и средства авторизации, направленные на отражение мыслительной деятельности адресата. С помощью этих средств авторы создают проблемно-поисковое изложение, при котором совместное рассуждение коммуникантов является одним из методов решения проблемной ситуации. Эмоциогенность учебных текстов с проблемным изложением в первую очередь зависит от степени контекстуализации. Контекстуализация позволяет сделать содержание текста лично значимым для читателя, а следовательно, вызвать у адресата желание узнать что-то новое об объекте интереса и вовлечь его в познавательный процесс. Одновременно эмоциогенный потенциал проблемного изложения зависит от содержательных характеристик учебного текста (ограничивающие условия, универсально интересные

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00284. Авторы выражают благодарность рецензентам статьи, советы и замечания которых способствовали дополнительным размышлениям над предлагаемой концепцией и способами ее представления в статье.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2021

темы), а также от фактора адресата, в частности его ожиданий относительно формы и содержания учебного текста.

*Ключевые слова:* учебный текст, проблемное изложение, интерес, риторическая организация, эмоциогенность.

## Введение

В образовательной деятельности учебный текст — это не только источник знаний, но и инструмент развития интеллектуальных способностей и личностных качеств учащихся [Гельфман, Холодная 2019: 52]. Одним из условий такого развития является появление у читателя интереса (любопытства) — эмоции, которая влияет на мотивацию учащихся и на формирование у них устойчивого интереса [Renninger et al. 2019]. Поскольку содержание образовательной деятельности составляет познавательная деятельность, теоретически значимыми являются следующие положения, сформулированные разными психологами: порождение речи начинается с формирования мотива, имеющего эмоционально-волевую природу [Выготский 1996: 357]; мотив — это сущностная характеристика человеческой деятельности, отличающая ее от действий [Леонтьев 1974: 12]; интерес, одна из десяти фундаментальных эмоций, мотивирует именно познавательную деятельность и играет важную роль в процессе обучения [Изард 2006: 144]. Обобщение этих положений позволяет сделать вывод о том, что интерес — это пусковой механизм познавательной деятельности.

В исследованиях читательского интереса можно выделить два основных направления. С одной стороны, психологи изучают такие характеристики содержания текста, как его новизна и личностная значимость для адресата, легкость его понимания, яркость и динамичность изложения (см. обзор в [Schiefele 2009; Silvia 2006: 77–82]). С другой стороны, ряд ученых обращаются к изучению конкретных эмоциогенных приемов и чаще всего — способов риторической организации текста<sup>1</sup>. С этой точки зрения специалистами изучались событийная структура текста, стратегии сторителлинга и диалогизации, проблемные формы изложения, способы увеличения наглядности содержания текста [Хутыз 2019; Hidi, Baird 1988; Iran-Nejad 1987; Shin et al. 2016; van Dijk, Kintsch 1983: 222–226].

По мнению специалистов, эмоциогенным видом риторической организации учебного текста является проблемное изложение — риторическая организация текста, построенная по принципу «постановка проблемы — решение проблемы». В психологических исследованиях интереса 1980-х гг. эмоциогенность проблемного изложения была выявлена экспериментально с применением методов субъективных оценок текста [Hidi, Baird 1988; Iran-Nejad 1987]. В то же время проведенные исследования были направлены на изучение не внешних (текстовых) источников интереса, а роли интереса в процессе осмысленного восприятия текстов разных структурных типов. В связи с этим специалисты не обращались к конкретным ме-

---

<sup>1</sup> Термин «риторическая организация» используется вместо более распространенного термина «композиционно-смысловая структура». Слово «риторический» позволяет подчеркнуть значимость линейной структуры текста, которая не только отражает, но и формирует его смысловую структуру в процессе речевой деятельности и в которой каждый компонент (от слова до сверхфразовых единств) содержательно связан с предыдущими и последующими компонентами. Кроме того, данное слово позволяет подчеркнуть перлокутивную задачу речевого произведения.

тодам анализа языкового материала<sup>2</sup>, а в самих экспериментах в качестве стимульного материала использовали специально созданные, искусственные тексты.

В настоящей статье предлагается лингвистический подход к изучению эмоционального потенциала проблемного изложения с применением сопоставительного и описательных методов коммуникативно-функционального анализа, направленных на изучение компонентов текста с точки зрения их роли в организации целого текста. При анализе языкового материала предпочтение отдается разработанному авторами коммуникативной грамматики описательному методу синтаксического анализа, ориентированному на «выявление позиции говорящего в отборе речевых ресурсов и организации текста» [Золотова и др. 2004: 20].

В качестве материала используются тексты отечественных учебников по биологии, истории, обществознанию и физике для средней школы (7–9 классы) из Федерального перечня учебников 2019–2020 гг.

Цель настоящей работы — на основе лингвистического анализа выявить языковые средства, способствующие возникновению и поддержанию читательского интереса к содержанию учебных текстов с проблемным изложением. Для достижения этой цели авторами решаются следующие задачи. Во-первых, дается лингвистическая характеристика риторической организации текста «проблема и решение». Во-вторых, проводится лингвистический анализ фрагментов учебных текстов, в которых проблемное изложение организуется с помощью вопросительных высказываний, направленных на установление контакта с читателем. В-третьих, с опорой на положения психологии интереса рассматривается эмоциональный потенциал выделенных в результате анализа языковых средств.

## Проблемное изложение как объект лингвистического анализа

### *Риторическая организация «проблема и решение»*

Проблемное изложение тесно связано с распространенным типом структуры текста, который в зарубежной лингвистике принято называть «проблема и решение» (problem-and-solution, problem/solution, solutionhood). Еще в 1980-е гг. психолингвист Б. Майер на основе дискурсивного анализа и ряда экспериментов выделила шесть основных типов макроструктуры текста: описание; сравнение; причина и следствие; последовательность событий; перечисление; проблема и решение [Meyer, Freedle 1984; Meyer, Ray 2017: 129]. Исследовательница предложила двухчастную модель риторической организации макроструктуры «проблема и решение»: в первой части («проблема») описывается проблемная ситуация, а во второй («решение») — способ ее решения; отношения между этими частями Майер охарактеризовала как «answers matching needs» («ответы, соответствующие потребностям») [Meyer, Freedle 1984: 130]. Впоследствии сторонники теории риторической структуры предложили трактовать эти отношения как «асимметричные», поскольку более значимое положение занимает вторая часть — «решение» [Mann et al. 1992: 79], и выделили наиболее распространенные способы представления проблемной

<sup>2</sup> Как отметил П. Дж. Сильвия, при изучении читательского интереса психологи в целом руководствуются интуицией и субъективными предположениями относительно языковых приемов повышения эмоциональности текстов [Silvia 2006: 78].

ситуации в тексте: 1) вопросы и просьбы; 2) описание желаний, целей, пробелов в знаниях, интеллектуальных задач и других потребностей; 3) описание негативных конъюнктур (бедствия, разочарования) [Mann et al. 1992: 79].

Рассмотрим фрагмент учебного текста по биологии.

- (1) <Проблема> Человек, к сожалению, все более активно вмешивается в окружающую среду, нанося ей серьезные нарушения. В связи с этим остро встает **вопрос** об охране природы. <Решение> **Для этого** создаются охраняемые территории, на которых хозяйственная деятельность исключена или ограничена: заповедники, заказники, национальные парки и памятники природы [Викторов, Никишов 2019: 246–247].

Первые два предложения описывают проблему, а в третьем представлено ее решение. Проблемная ситуация изображена и как негативная конъюнктура (вред окружающей среде), и как задача, которую необходимо решить человечеству (вопрос об охране природы). Особое внимание следует уделить языковым сигналам, которые играют важную роль в организации текста, а также позволяют читателю выделить описание проблемы и ее решение [Meyer, Ray 2017: 128–129; Ноеу 2001: 125–127]. В данном фрагменте сигналом «проблемной» части является слово *вопрос* со значением ‘положение, дело, задача и т. п., требующие обсуждения, разрешения’ [БТС]. В части «решение» сигналом выступает свободная синтаксема *для + родительный падеж* существительного с семантикой цели, назначения действия [Золотова 2001: 41], которая включает анафорическое местоимение *это*, отсылающее к предшествующей, «проблемной» части.

Подобный тип риторической организации может использоваться в том числе при создании больших текстовых фрагментов и комбинироваться с другими названными типами организации текста. Обратимся к общей тематической структуре подпараграфа «Попытки урегулировать взаимоотношения помещиков и крестьян» из учебника по истории (глава «Российская империя в царствование Николая I»).

- (2) <Проблема> Отношения между помещиками и крестьянами (крепостное право) → <Решение> создание секретных комитетов по аграрному вопросу → указ об обязанных крестьянах → инвентарная реформа → реформа управления государственными крестьянами [Ляшенко и др. 2016: 85–86].

В тексте часть «проблема» сформулирована в одном абзаце, в котором с помощью сочетания *требовать внимания* прямо обозначается потребность в решении проблемной ситуации (*Не меньшего внимания правительства требовали отношения между помещиками и крестьянами*). Часть «решение» представляет собой достаточно большой фрагмент, состоящий из семи абзацев. В нем представлены еще два типа риторической организации — описание и последовательность событий, которые позволяют дать характеристику направленных на решение проблемы реформ и указов (их цели, способы реализации, последствия) и представить их в хронологическом порядке.

По мнению британского лингвиста М. Хоуи, современный читатель хорошо знает тип риторической организации текста, состоящий из двух частей — «проблема» и «решение», — и поэтому после постановки/формулирования проблемы ожидает ее разрешение [Ноеу 2001: 124]. При этом адресат ожидает прочитать не

просто готовое решение, а «описание того, что было сделано для решения проблемы, но не обязательно позволило ее решить» (перевод наш. — Л. А., П. Т.) (the description of something done to deal with the Problem, not necessarily something that was successful in dealing with the Problem) [Hoey 2001: 124]. Поэтому развертывание текста часто представляет собой 1) описание проблемы и 2) поиск ее решения, который заканчивается или успешным, или значимо отрицательным результатом [Hoey 2001: 140–142]. Например, по такому принципу развертывается текст (2), в котором тематические разделы с описанием реформ и указов завершаются предложениями, констатирующими их отрицательные результаты (например, *Никакого практического значения этот указ не имел; Однако положение крестьян в результате этой реформы улучшилось незначительно*).

Рассмотрим еще один небольшой фрагмент текста из учебника по физике.

(3) <Проблема> Правитель города, в котором жил Архимед, усомнился в том, что сделанная для него корона изготовлена из чистого золота. И **попросил** Архимеда проверить это, не повредив короны.

<Решение> Архимед **день и ночь думал** о том, как это сделать. Его **осенило**, когда он принимал ванну: он **заметил**, что в воде его тело стало легче. И **сообразил**, что «потеря веса» тела при погружении тела в воду — ключ к решению задачи о короне! [Генденштейн и др. 2019: 41]

В данном фрагменте можно выделить два сигнала проблемной ситуации. Во-первых, автор моделирует ситуацию просьбы (глагол *попросить*). Во-вторых, данная ситуация предстает как своего рода интеллектуальная задача (вызов) благодаря аспектуально-таксисной ситуации ограничительного условия: деепричастный оборот вводит ограничивающее условие, многократно повышающее сложность задачи<sup>3</sup>. В части «решение» автор не просто приводит решение проблемы, но и описывает ее долгий интеллектуальный поиск, используя ментальный глагол *думать* и выражая значение «протяженной длительности» с помощью устойчивого оборота *день и ночь* (о длительности см. в [Бондарко 1987: 112–117]). В следующей части текста представлен не только результат, но и сам момент решения: описывается состояние Архимеда (*осенило, заметил, сообразил*) и обстановка (*когда он принимал ванну*), а также мыслительный способ решения задачи — генерализация. Данный способ выражается с помощью он-модусных рамок — сначала перцептивной (*он заметил*), а затем ментальной (*и сообразил*), что отражает характерную для генерализации мыслительную деятельность. Кроме того, деление фрагмента на части «проблема» и «решение» подчеркивается абзачным членением, а также изменением субъектной перспективы текста: *царь* → *Архимед* (о модусных рамках и субъектной перспективе см. в [Золотова и др. 2004: 229–353]).

Таким образом, «проблема и решение» является способом риторической организации текста, а для читателя выступает своего рода «моделью ситуации» — опорным элементом процесса понимания текста, «влияющим на выбор и структурирование поступающей информации» [Залевская 2001: 122] (см. также: [Залевская 2001: 125–129; Meyer, Ray 2017: 130–135]). Важную роль при этом играют вербаль-

<sup>3</sup> Данная характеристика аспектуально-таксисной ситуации была предложена профессором кафедры русского языка РГПУ им. А. И. Герцена М. Я. Дымарским (устное общение). См. о похожих аспектуально-таксисных ситуациях в [Бондарко 1987: 267–274].

ные сигналы данного типа риторической организации: они позволяют структурировать текст и автору при его создании, и читателю при его осмысленном восприятии. Авторы русскоязычных учебных текстов в качестве сигналов используют лексико-грамматические средства, которые позволяют представить 1) проблемную ситуацию, 2) пути ее решения и 3) результаты предпринятых действий.

### *Способы организации проблемного изложения в учебном тексте*

Проблемные ситуации, которые находят выражение в текстах с проблемным изложением, представляют собой не описание фрагментов внеязыковой действительности, а указание на пробелы в знаниях адресата или интеллектуальные задачи, которые адресат не может решить на основе имеющихся знаний [Гельфман, Холодная 2019: 44]. Такие проблемные ситуации, по сути, являются частью коммуникативного контекста, так как они выявляются и разрешаются в процессе обучения. Следовательно, проблемное изложение предполагает соотнесение содержания текста с учебной коммуникативной ситуацией. С прагматической точки зрения речь идет о контекстуализации, т. е. об использовании различных языковых средств для выражения в речи определенных аспектов взаимодействия и/или коммуникативной ситуации (см. [Fetzer 2018]).

В русскоязычных текстах одним из основных средств контекстуализации, организующих проблемное изложение, являются средства выражения непосредственного речевого контакта, а именно вопросительные высказывания [Милевская 1985: 77–162; Омарова 2000; Серова, Вдовичина 2018]. Поскольку их функция в организации изложения связана с представлением проблемной ситуации как части коммуникации (т. н. «проблемная функция»), можно уточнить название первой части проблемного изложения и, вслед за Т. Е. Милевской, использовать наименование «постановка проблемы» [Милевская 1985].

Показательно, что в упомянутой выше работе [Hidi, Baird 1988] ученые создавали проблемное изложение с помощью вставок в исходный текст исключительно вопросительных высказываний. Этот же способ создания проблемного изложения наиболее распространен и в российских учебниках. Рассмотрим проблемную функцию вопросов на примере следующих фрагментов из учебников по биологии (4) и обществознанию (5).

- (4) Процессы теплообразования и теплоотдачи в организме уравновешены терморегуляцией. Без этого организм перегрелся бы и погиб. Отдача тепла зависит от условий, в которых находится человек. <Постановка проблемы> **Как же происходит терморегуляция?**

<Решение> Вы знаете, что кожу пронизывают многочисленные кровеносные сосуды. При повышении температуры сосуды расширяются. Через кожу протекает больше крови, и отдача тепла увеличивается. Организм отдает тепло [Драгомилов, Маш 2019: 176].

- (5) Конституция РФ в соответствии с нормами международного права гарантирует осуществление в нашей стране принципа свободы совести, свободы вероисповедания. <Постановка проблемы> **Как же реализуется этот принцип?**

<Решение> Все религии на территории нашей страны являются равноправными, отсутствует государственная, официальная религия. Государство гарантирует всем верующим возможность свободно отправлять свой культ [Боголюбов и др. 2019а: 100].

Для проблематизации изложения используются т. н. объяснительные вопросы (expository questions) — вопросы, обращенные к следующей части текста, ответы на которые, предположительно, хочет получить читатель [Sperber, Wilson 1996: 252]<sup>4</sup>. Данный тип вопросов позволяет достаточно точно выразить в тексте проблемную ситуацию недостатка знаний у адресата. Одновременно объяснительные вопросы выражают характерное для заинтересованного человека желание узнать что-то новое об объекте интереса. Как пишет С. А. Ушакова (Шишкина), «ментальное состояние интереса... соотносится с речевым актом вопроса» [Ушакова 2003: 53]. После постановки вопросов авторы переходят к типичному для учебной коммуникации способу решения проблемы посредством сообщения истинного положения дел, т. е. предметных знаний.

На примере представленных фрагментов можно объяснить популярность объяснительных вопросов у отечественных авторов. Во-первых, этот тип вопросов отличается относительной контекстной независимостью. Так, появление вопросов в приведенных выше фрагментах содержательно не обусловлено: авторы могли бы продолжить сообщать сведения и без них. Чтобы обосновать их необходимость, авторы учебников используют усилительную частицу *же*, которая подчеркивает, что участники коммуникации имеют «представление о ситуации, с которой связан вопрос», и «выражает необходимость получения дополнительной информации об этой ситуации» [Шимчук, Щур 1999: 66]. Данная частица позволяет «свободно» размещать объяснительные вопросы практически в любом фрагменте учебного текста и потому часто используется отечественными авторами (например, *Кто же займет царский престол?, Откуда же государство берет деньги?, Каковы же последствия инфляции?*). Во-вторых, объяснительные вопросы участвуют в тематическом структурировании текста: часто они являются сигналом не только проблемной части, но и начала нового тематического раздела текста, что позволяет облегчить понимание текста адресатом.

В то же время авторы некоторых отечественных учебников обращаются к дополнительным способам проблематизации изложения. Прежде всего к этому стремятся авторы учебников по обществознанию и физике (возможно, это связано с определенными издательскими или педагогическими традициями). Например, следующий фрагмент представлен в учебнике по обществознанию для 7 класса.

- (6) <Постановка проблемы> **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.** <Решение> Прежде всего необходимо было,

---

<sup>4</sup> В отечественной науке близким по значению к термину «объяснительный вопрос» является термин «проблемный вопрос» (см. [Серова, Вдовичина 2018]). Однако в лингвистических работах данный термин используется очень редко и до сих пор не получил описания с точки зрения прагматики.

чтобы владелец кувшина нуждался именно в каменном ноже, а не в чем-то другом. Со временем люди догадались, что две сделки можно разделить во времени. Сначала нож можно обменять на какой-то товар-посредник, а уж потом обменять этот товар на нужную вещь. Товар-посредник в данном случае выполняет роль эквивалента [Боголюбов и др. 2019б: 105].

Первая задача, стоящая перед автором фрагмента, — описать проблемную ситуацию недостатка знаний у адресата. Для этого автор сначала направляет мыслительную деятельность адресата с помощью модусных рамок, а именно актуализирует имеющиеся знания (*мы знаем, что...*) и делает на их основе предположение (*предположим...*). Затем автор выявляет обусловленную недостаточными знаниями некорректность этого предположения с помощью вопросно-ответного комплекса, который является распространенным средством установления речевого контакта, выполняющим проблемную функцию (см. [Милевская 1985: 59–64]). После этого он переходит к части «решение», которая, как и во фрагментах (4) и (5), направлена на сообщение необходимых предметных знаний адресату.

Таким образом, во фрагменте (6) контекстуализация осуществляется преимущественно с помощью языковых средств авторизации, функция которых — выразить в тексте субъекта восприятия, оценки, знания, констатацию, а также характер и способ восприятия или мыслительной деятельности (см. [Золотова и др. 2004: 279–310]). Во фрагменте (6) эти средства позволяют отразить в тексте мыслительную деятельность адресата (*мы-модусные рамки*) и взаимодействие участников коммуникации (вопросно-ответный комплекс). Средства авторизации позволяют 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 глагольной формой *предположим*, противоположной значению объективной модальности в части «решение». Во-вторых, отношения между проблемной ситуацией и решением подчеркиваются также с помощью средств выражения отрицания, указывающих на некорректность знаний читателя. Отрицательный ответ (*Не тут-то было*) позволяет подчеркнуть противоречие, которое не может быть разрешено на основе имеющихся знаний, и выступает сигналом части «решение». Следует отметить, что формулирование такого противоречия позволяет отразить в тексте состояние заинтересованности, поскольку в основе эмоции интереса лежит несоответствие наших ожиданий реальному положению дел [Miceli, Castelfranchi 2015: 56].

В отечественных учебных текстах именно авторизация является главным вспомогательным способом контекстуализации при проблемном изложении. В то же время средства авторизации используются не только в части «постановка проблемы», как во фрагменте (6), но и в части «решение», как, например, в следующем фрагменте из учебника по физике.

- (7) <Постановка проблемы> При изучении механики **мы видели**, что действие одного тела на другое происходит непосредственно при их взаимодействии. **Как же тогда объяснить взаимодействие наэлектризованных тел?** <Решение> В **наших** опытах наэлектризованные тела находились друг от друга на некото-

ром 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 [Перышкин 2019: 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 недостатка знаний у адресата. Однако, в отличие от фрагментов (4)–(6), автор иным способом «решает» эту проблему: в части «решение» он моделирует процесс рассуждения. Сначала автор формулирует предположение учащихся: для этого еще раз актуализируются имеющиеся у учащихся знания (посредством ссылки на описанные ранее в учебнике опыты — *в наших опытах*), а само предположение представлено в виде еще одного объяснительного вопроса, в котором с помощью вводно-модального оборота *может быть* выражается значение субъективной модальности. Можно сказать, что это предположение читателя выступает своего рода неудачной попыткой разрешить проблемную ситуацию, а объяснительный вопрос вновь моделирует проблемную ситуацию, обусловленную недостатком знаний. Далее автор отрицает предположение, используя противительный союз *однако*, и переходит к сообщению истинного положения дел со значением объективной модальности.

Во фрагменте (7) контекстуализация вновь осуществляется с помощью авторизации: участники коммуникации обозначены *мы*-модусной рамкой, вводно-модальным оборотом, местоимением *наш* и вопросительными конструкциями. Кроме того, автор обращается к предшествующей коммуникативной ситуации, ссылаясь на предыдущую главу. Все это позволяет моделировать учебную ситуацию не только как ситуацию непосредственного общения (см. фрагмент (6)), но и как процесс интеллектуального «поиска», который, наравне с сообщением предметных знаний, является одним из методов решения проблемы (предположения читателя). При этом актантами этого «поиска» являются участники коммуникации.

Такой способ проблемного изложения может быть назван проблемно-поисковым изложением<sup>5</sup>, так как в нем одним из методов решения проблемной ситуации является интеллектуальный поиск. Развертывание текста в этом случае отражает мыслительный процесс. Считается, что именно такой способ проблемного изложения обладает наибольшим развивающим потенциалом [Гельфман, Холодная 2019: 44]. Учитывая эту оценку, следует уделить особое внимание проблемно-поисковому изложению и рассмотреть еще два фрагмента учебного текста с распространенными способами поиска решения проблемы.

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

- (8) <Постановка проблемы> **Вам хорошо известно, что основным источником тепла на Земле является Солнце. Каким же образом передается тепло от солнца?**

<sup>5</sup> Номинация «проблемно-поисковое изложение» была предложена анонимным рецензентом статьи в процессе работы над рукописью.

Ведь Земля находится от него на расстоянии  $15 \cdot 10^7$  км. Все это пространство за пределами нашей атмосферы содержит очень разреженное вещество.

<Решение> **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 путем излучения [Перышкин 2019: 18–19].

Данный фрагмент, как и предыдущие, начинается с актуализации знаний учащихся посредством ментальной *вы-*модусной рамки (*вам хорошо известно*), после чего автор создает проблемную ситуацию с помощью объяснительного вопроса с частицей *же*. Однако на этом часть «проблема» не заканчивается: в следующих двух предложениях представлены сведения, которые вводят условия, ограничивающие способы решения проблемы и повышающие ее сложность. Отнесенность этих сведений к «проблемной» части подчеркивается с помощью союза *ведь*, который «присоединяет предложения, содержащие... обоснование предыдущего высказывания» [БТС].

В части «решение» автор моделирует процесс «поиска», используя средства авторизации. 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 *изучить* и *соединить* в форме императива совместного действия. После описания эксперимента (нами опущен соответствующий большой фрагмент текста) на основе полученных данных с помощью вводно-модального слова *следовательно* делается вывод о существовании особо вида теплопередачи — излучения. Часть «решение», таким образом, с помощью средств авторизации завершает успешный процесс поиска решения поставленной проблемы, который представляет собой умозрительный эксперимент.

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

- (9) <Постановка проблемы> Почему Януш Корчак не стал спасать себя, хотя такая возможность у него была? Почему пошел на смерть в одном строю с детьми, понимая, конечно же, что ничего не сможет изменить в их судьбе?

<Решение> 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, по-**

**рядочный 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, бить фашистов в рядах народной армии... [Боголюбов и др. 2019а: 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 «основной уступительной единицей русского языка» — союзом *хотя* (см. [Апресян 2015: 24]), а во втором вопросе — деепричастный оборот, описывающий аспектуально-таксисную ситуацию «уступительной обусловленности» (см. [Бондарко 1987: 270–271]).

В части «решение» с помощью средств авторизации отражается совместный поиск решения проблемной ситуации. Для этого в тексте обозначаются участники коммуникации (формы местоимения *мы*, *ты*-модусные рамки, глагол *порассуждать* в форме императива совместного действия), используются вопросительная конструкция и средства выражения уверенности (*бесспорно*). Примечательно, что 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 *но*. Таким образом, во фрагменте (9) используется другой способ интеллектуального поиска решения проблемы, нежели во фрагменте (8) (обсуждение вместо умозрительного эксперимента), однако моделируется он также с помощью средств авторизации.

Таким образом, проблемное изложение обладает всеми основными характеристиками риторической организации «проблема и решение»: 1) в части «постановка проблема» обозначаются типовые проблемные ситуации недостатка знаний и интеллектуальных задач; 2) часть «решение» занимает более значимое положение в смысловой структуре текста; 3) в части «решение» отражены способы решения проблемы, а также могут быть обозначены неудачные попытки предпринятых действий. Следовательно, проблемное изложение можно рассматривать как подвид риторической организации «проблема и решение». Главные отличительные особенности проблемного изложения — это выраженные в тексте тип проблемной ситуации и способы ее решения, которые являются частью не моделируемого в тексте фрагмента внеязыковой действительности, а коммуникативной ситуации. Поэтому языковыми сигналами проблемного изложения являются средства контекстуализации, основная задача которых — представить проблемную ситуацию и способы ее решения как часть процесса обучения.

## Эмоциогенный потенциал проблемных форм изложения

Во введении мы отметили, что экспериментальные исследования проблемных форм изложения не были ориентированы на анализ реального языкового материала. В то же время существующие психологические работы позволяют сделать предположение относительно эмоциогенного потенциала разных форм риторической организации «проблема и решение», что может быть использовано в экспериментальных исследованиях при анализе стимульного материала.

В работе [Iran-Nejad 1987] эмоциогенность текстов с риторической организацией «проблема и решение» связывается с особенностями их восприятия: после прочтения части «проблема» читатель ожидает решения проблемной ситуации, что обуславливает желание прочитать следующую часть текста — «решение» (см. также [Ноеу 2001: 124]). Поскольку без прочтения этой — более значимой — части адресат не сможет достичь адекватного понимания текста, данное желание следует связывать с наличием у читателя т. н. «установки на текст», направленной на создание «связной и цельной проекции текста» [Залевская 2001: 127]. В то же время желание прочитать текст является одной из важнейших деятельностных характеристик читательского интереса [Iran-Nejad 1987: 121]. Кроме того, появление или усиление желания прочитать текст активнее вовлекает читателя в познавательный процесс, что также является одним из значимых аспектов интереса [Schiefele, Löweke 2017]. Следовательно, риторическая организация «проблема и решение» обладает значительным эмоциогенным потенциалом.

Эмоциогенный эффект от организации «проблема и решение» будет также зависеть от содержательных характеристик текста, а именно от оригинальности проблемной ситуации и способа ее решения. Так, проблемная ситуация с ограничивающим условием, представленная во фрагменте (3) (задание для Архимеда), с большей вероятностью вызовет читательский интерес, нежели проблемная ситуация из фрагмента (1) (проблема охраны природы). Объясняется это тем, что во фрагменте (3) моделируется непредсказуемая ситуация, в которой возможность достижения цели (т. е. разрешения проблемы) неоднозначна из-за ограничивающих условий, однако желаемый результат все равно достигается (см. описание эмоциогенных ситуаций в [Юматов и др. 2017: 18–22]).

Эмоциогенный потенциал проблемного изложения как подвида риторической организации «проблема и решение» зависит и от степени контекстуализации: чем больше содержание текста соотносено с ситуацией коммуникации, тем текст интереснее. В работе [Shin et al. 2016] данный эмоциогенный эффект объясняется тем, что с увеличением степени контекстуализации содержание текста становится лично значимым для адресата и тем самым вызывает интерес. Так, фрагменты (4) и (5), в которых используются только объяснительные вопросы, характеризуются крайне низкой степенью контекстуализации: можно предположить, что их эмоциогенный потенциал небольшой (учащиеся могут даже не обратить внимание на приемы организации проблемного изложения). При проблемно-поисковом изложении, напротив, степень контекстуализации значительно увеличивается, а значит, возрастает и эмоциогенность всего текста (см. фрагменты (7)–(9)).

Очевидно, что эмоциогенный потенциал проблемного изложения обусловлен также содержательными характеристиками проблемной ситуации и способа ее

решения: насколько они оригинальны, интересны сами по себе. Можно предположить, что фрагмент (8) обладает достаточно большим эмоциогенным потенциалом, так как в нем не просто выявляются пробелы в знаниях учащегося (ср., например, с фрагментами (5) и (6)), а формулируется настоящая интеллектуальная задача с несколькими ограничивающими условиями, которая решается с помощью эксперимента, а это позволяет представить в тексте эмоциогенную ситуацию «научного открытия» (см. [Пешкова 2010: 47]). Можно также отметить высокий эмоциогенный потенциал фрагмента (9), в котором обсуждаются универсально интересные темы войны и смерти (см. [Schiefele 2009: 199]).

Кроме того, при оценке эмоциогенного потенциала необходимо учитывать не только характеристики текста, но и индивидуальные особенности читателя, среди которых особое значение имеют ожидания относительно содержания и формы учебного текста. Например, нередко часть «решение» представляет собой типичный, ожидаемый информационный способ решения проблемной ситуации (см. фрагменты (4)–(6)). По сути, этот способ ничем не отличается от привычного для школьника объяснительного способа изложения материала и поэтому может вовсе не оказывать влияния на эмоциогенный потенциал текста.

## Заключение

1. Проблемное изложение представляет собой разновидность распространенного типа риторической организации учебного текста «проблема и решение». Этот тип организации предполагает наличие двух частей — «проблемы», в которой описывается проблемная ситуация, и «решения», в которой представлен поиск решения проблемной ситуации и результаты этого поиска. При проблемном изложении проблемная ситуация выявляет пробел в знаниях адресата или формулирует интеллектуальную задачу, которая не может быть решена на основе предварительных знаний адресата о предмете речи.

2. Проблемное изложение всегда связано с контекстуализацией содержания учебного текста. Самый распространенный способ контекстуализации — использование объяснительных вопросов для описания проблемной ситуации. Чаще всего при проблематизации изложения авторы ограничиваются только такими вопросами, поскольку они позволяют выявить пробелы в знаниях адресата. Некоторые авторы дополнительно используют средства авторизации для отражения мыслительной деятельности адресата (модусные рамки, вводно-модальные слова и обороты, глаголы в форме императива совместного действия). Это позволяет, с одной стороны, более конкретно описать проблемную ситуацию, а с другой — представить особый способ ее решения посредством совместной интеллектуальной деятельности. Следовательно, можно выделить два способа решения поставленной проблемы: первый — сообщение новых предметных знаний, что является типичным для учебной коммуникации способом решения проблемы; второй — совместная интеллектуальная деятельность участников коммуникации, которая отражается в тексте с помощью средств авторизации, формирующих проблемно-поисковое изложение.

4. Эмоциогенность проблемного изложения в большей степени обусловлена контекстуализацией содержания учебного текста. Контекстуализация позволяет

сделать содержание текста лично значимым для читателя и моделировать эмоциональный сценарий интереса, а именно желание адресата узнать что-то новое об объекте интереса, нарушение ожиданий адресата, а также активированную интересом мыслительную деятельность адресата и его вовлеченность в познавательный процесс. Можно предположить, что эмоциогенный потенциал проблемного изложения зависит от степени контекстуализации содержания текста.

5. Одновременно следует учитывать содержательные характеристики учебного текста, способные увеличить его эмоциогенность (ограничивающие условия, универсально интересные темы), а также фактор адресата, в частности его ожидания относительно формы и содержания учебного текста. Некоторые способы создания проблемного изложения могут оказаться привычными, ожидаемыми для адресата, а значит, их эмоциогенный потенциал будет незначительным. Таковыми, по данным нашего исследования, являются, с одной стороны, использование при проблемном изложении исключительно объяснительных вопросов, с другой — использование информационного способа решения проблемной ситуации (т.е. общение предметных знаний).

## Источники

- Боголюбов и др. 2019а — Боголюбов Л.Н., Городецкая Н.И., Иванова Л.Ф., Кинкулькин А.Т., Котова О.А., Лазебникова А.Ю. и др. *Обществознание: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. орг.* Боголюбов Л.Н. (ред.). М.: Просвещение, 2019. 272 с.
- Боголюбов и др. 2019б — Боголюбов Л.Н., Городецкая Н.И., Иванова Л.Ф., Котова О.А., Лескова Т.Е., Матвеев А.И. и др. *Обществознание: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. орг.* Боголюбов Л.Н. (ред.). М.: Просвещение, 2019. 176 с.
- Викторов, Никишов 2019 — Викторов В.П., Никишов А.И. *Биология: Растения. Бактерии. Грибы и лишайники: 7 кл.: учеб.* М.: Владос, 2019. 256 с.
- Генденштейн и др. 2019 — Генденштейн Л.Э., Булатова А.А., Корнильев И.Н., Кошкина А.В. *Физика: 7 кл.: учебник: в 2 ч. Ч.2.* М.: БИНОМ, 2019. 128 с.
- Драгомилов, Маш 2019 — Драгомилов А.Г., Маш Р.Д. *Биология: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. орг.* М.: Вентана-Граф, 2019. 288 с.
- Ляшенко и др. 2016 — Ляшенко Л.М., Волобуев О.В., Симонова Е.В. *История России: XIX — начало XX века: 9 кл.: учеб.* М.: Дрофа, 2016. 352 с.
- Перышкин 2019 — Перышкин А.В. *Физика: 8 кл.: учеб.; 8-е изд.* М.: Дрофа, 2019. 240 с.

## Словари и справочники

- БТС — *Большой толковый словарь русского языка* (авт. ред.). Кузнецов С.А. (гл. ред.). Справочно-информационный портал «Грамота.ру». <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 17.10.2020).
- Золотова 2001 — Золотова Г.А. *Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса* (2-е изд., испр.). М.: УРСС, 2001. 440 с.
- Шимчук, Щур 1999 — Шимчук Э.Г., Щур М.Г. *Словарь русских частиц.* Франкфурт-на-Майне; Берлин: Peter Lang, 1999. 146 с.

## Литература

- Апресян 2015 — Апресян В.Ю. *Уступительность: механизмы образования и взаимодействия сложных значений в русском языке.* М.: Языки славянской культуры, 2015. 288 с.
- Бондарко 1987 — *Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис.* Бондарко А.В. (отв. ред.). Л.: Наука, 1987. 348 с.

- Выготский 1996 — Выготский Л. С. *Мышление и речь*. М.: Лабиринт, 1996. 352 с.
- Гельфман, Холодная 2019 — Гельфман Э. Г., Холодная М. А. *Психодидактика школьного учебника* (2-е изд., испр. и доп.). М.: Юрайт, 2019. 328 с.
- Залевская 2001 — Залевская А. А. *Текст и его понимание*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 178 с.
- Золотова и др. 2004 — Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка*. М.: Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2004. 544 с.
- Изард 2006 — Изард К. Э. *Психология эмоций*. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
- Леонтьев 1974 — *Основы теории речевой деятельности*. А. А. Леонтьев (отв. ред.). М.: Наука, 1974. 368 с.
- Милевская 1985 — Милевская Т. Е. *Средства выражения речевого контакта в русском языке (вопросно-ответный комплекс в научно-популярных произведениях)*. Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1985. 201 с.
- Омарова 2000 — Омарова Л. Р. *Языковые средства речевого контакта в академической лекции (на материале выступлений ученых конца XIX века — начала XX века)*. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2000. 24 с.
- Пешкова 2010 — Пешкова Н. П. Понимание текста: проблемы содержания и смысла. В кн.: *Текст и его понимание*. Пешкова Н. П., Авакян А. А., Кирсанова И. В., Рыбка И. Н. (ред.). Уфа: Башкир. гос. ун-т, 2010. С. 17–51.
- Серова, Вдовичина 2018 — Серова Т. С., Вдовичина А. А. Типы и функции вопросов в диалогизированном доказательном монологическом высказывании при обучении иноязычному диалогическому речевому общению. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018, (2): 85–99.
- Ушакова 2003 — Ушакова С. А. Интенциональное состояние интереса и его выражение в английском языке. В кн.: *Международная филологическая конференция. Материалы XXIII международной филологической конференции. Вып. 3: Лексикология и фразеология (романо-германский цикл)*. СПб., 2003. С. 51–53.
- Хутыз 2019 — Хутыз И. П. Сторителлинг в лекционном дискурсе. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2019, 10 (2): 64–73.
- Юматов и др. 2017 — Юматов Е. А., Глазачев О. С., Быкова Е. В., Дудник Е. Н., Потапова О. В., Перцов С. С. *Психофизиология эмоций и эмоционального напряжения студентов*. М.: ИТРК, 2017. 200 с.
- Fetzer 2018 — Fetzer A. Context. In: *The Oxford handbook of pragmatics*. Huang Y. (ed.) Oxford: Oxford University Press, 2018. P.259–276.
- Hidi, Baird 1988 — Hidi S., Baird W. Strategies for Increasing Text-Based Interest and Students' Recall of Expository Texts. *Reading Research Quarterly*. 1988, 23 (4): 465–483.
- Hoey 2001 — Hoey M. *Textual interaction*. London; New York: Routledge, 2001. 204 p.
- Iran-Nejad 1987 — Iran-Nejad A. Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of educational psychology*. 1987, 79 (2): 120–130.
- Mann et al. 1992 — Mann W. C., Matthiessen Ch. M. I. M., Thompson S. A. Rhetorical structure theory and text analysis. In: *Discourse description*. Mann W. C., Thompson S. A. (eds). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publ., 1992. P. 39–78.
- Meyer, Freedle 1984 — Meyer B. J. F., Freedle R. O. Effects of Discourse Type on Recall. *American educational research journal spring*. 1984, 21 (1): 121–143.
- Meyer, Ray 2017 — Meyer B. J. F., Ray M. N. Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International electronic journal of elementary education*. 2017, 4 (1): 127–152.
- Miceli, Castelfranchi 2015 — Miceli M., Castelfranchi C. *Expectancy and emotion*. Oxford: Oxford University Press, 2015. 270 p.
- Renninger et al. 2019 — Renninger K. A., Bachrach J. E., Hidi S. Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, culture and social interaction*. 2019, (23). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007> (accessed: 17.10.2020).
- Schiefele 2009 — Schiefele U. Situational and individual interest. In: *Handbook of motivation at school*. Wentzel K. R., Wigfield A. (eds). New York: Routledge, 2009. P.197–222.

- Schiefele, Löweke 2017 — Schiefele U, Löweke S. The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading research quarterly*. 2017, 53 (4): 405–421.
- Shin et al. 2016 — Shin J., Chang Y., Kim Y. Effects of expository-text structures on text-based interest, comprehension, and memory. *The SNU journal of education research*. 2016, 25 (2): 39–57.
- Silvia 2006 — Silvia P. J. *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press, 2006. 264 p.
- Sperber, Wilson 1996 — Sperber D., Wilson D. *Relevance: Communication and cognition* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford; Cambridge: Blackwell, 1996. 326 p.
- van Dijk, Kintsch 1983 — van Dijk T. A., Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension*. New York; London: Academic Press, 1983. 418 p.

Статья поступила в редакцию 6 ноября 2020 г.  
Статья рекомендована к печати 13 сентября 2021 г.

*Larisa A. Piotrovskaya*

The Herzen State Pedagogical University of Russia,  
48, nab. r. Moiki, St. Petersburg, 191186, Russia  
larisa11799@yandex.ru

*Pavel N. Trushchelev*

The Herzen State Pedagogical University of Russia,  
48, nab. r. Moiki, St. Petersburg, 191186, Russia  
paveltrue2007@rambler.ru

### **The effect of expository text structure on text-based interest: Problem-based exposition (the linguistic aspect)\***

**For citation:** Piotrovskaya L. A., Trushchelev P. N. The effect of expository text structure on text-based interest: Problem-based exposition (the linguistic aspect). *Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*. 2021, 18 (4): 792–809. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2021.410> (In Russian)

The article presents a linguistic approach to the study of the emotiogenicity of expository texts. The purpose of the work is to identify linguistic resources that contribute to readers' interest in expository texts with problem-based exposition. Expository texts from Russian textbooks for secondary schools are used as material for the study. The problem-based exposition is a pattern of text structure organized as “problem and solution”. It consists of two parts: the first part (“problem statement”) describes a problematic situation associated with a lack of students' knowledge; the second part (“solution”) presents a way to solve it. Since the problem situation is a part of educational communication, the problem-based exposition involves the contextualization of textual content. For this, expository questions and authorization tools are often used because they allow for expressing the problem situation and the mental activity of an addressee. The emotiogenicity of expository texts with problem-based exposition primarily depends on the degree of contextualization. The contextualization makes it possible to present the textual content as being personally significant for the reader, to arouse the reader's desire to find out something new about an object of interest, and to engage them in the cognitive process. At the same time, the emotiogenic potential of the problem-based exposition depends on the content characteristics (constraints, engaging themes), as well as on the addressee's factor, in particular their genre expectations.

*Keywords:* expository text, interest, problem-based exposition, rhetorical structure, emotiogenicity.

---

\* The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-012-00284.

## References

- Апресян 2015 — Apresian V. Iu. *Concessivity: mechanisms of the formation and interaction of compound meanings in language*. Moscow: Iazyki slavianskoi kul'tury Publ., 2015. 288 p. (In Russian)
- Бондарко 1987 — *The theory of functional grammar. Introduction. Aspectuality. Temporary localization. Taxis*. Bondarko A. V. (ed.). Leningrad: Nauka Publ., 1987. 348 p. (In Russian)
- Выготский 1996 — Vygotskii L. S. *Thinking and speech*. Moscow: Labirint Publ., 1996. 352 p. (In Russian)
- Гельфман, Холодная 2019 — Gelfman E. G., Kholodnaia M. A. *Psycho-didactics of school textbooks (2<sup>nd</sup> ed.)*. Moscow: Iurait Publ., 2019. 328 p. (In Russian)
- Залевская 2001 — Zalevskaia A. A. *Text and its comprehension*. Tver': Tverskoi gosudarstvennyi universitet Publ., 2001. 178 p. (In Russian)
- Золотова и др. 2004 — Zolotova G. A., Onipenko N. K., Sidorova M. Iu. *Communicative grammar of the Russian language*. Moscow: Institut russkogo iazyka im. V. V. Vinogradova RAN Publ., 2004. 544 p. (In Russian)
- Изард 2006 — Izard C. E. *Human Emotions*. St. Petersburg: Piter Publ., 2006. 464 p. (In Russian)
- Леонтьев 1974 — *The foundations of the theory of speech performance*. Leontev A. A. (ed.). Moscow: Nauka Publ., 1974. 368 p. (In Russian)
- Милевская 1985 — Milevskaya T. E. *The ways of expressing speech contact in Russian language (question-answer complex in popular science texts)*. Thesis for PhD in Philological Sciences. Leningrad, 1985. 201 p. (In Russian)
- Омарова 2000 — Omarova L. R. *Language resources of speech contact in the academic lecture (based on the speeches of scientists of the late 19<sup>th</sup> century — early 20<sup>th</sup> century)*. Abstract of the thesis for PhD in Philological Sciences. Makhachkala, 2000. 24 p. (In Russian)
- Пешкова 2010 — Peshkova N. P. Text comprehension: The problems of content and meaning. In: *Tekst i ego ponimanie*. Peshkova N. P., Avakian A. A., Kirsanova I. V., Rybka I. N. (eds). Ufa: Bashkirskii gosudarstvennyi universitet Publ., 2010. P. 17–51. (In Russian)
- Серова, Вдовичина 2018 — Serova T. S., Vdovichina A. A. Contents and structure of an interlocutory evidence-based monologue utterance as subjects to modeling when training in foreign-language debatable verbal communication. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy iazykoznaniiia i pedagogiki*. 2018, (2): 85–99.
- Ушакова 2003 — Ushakova S. A. The Intentional state of interest and its expression in English. In: *Mezhdunarodnaia filologicheskaia konferentsiia. Materialy XXIII mezhdunarodnoi filologicheskoi konferentsii. Vol. 3: Leksikologiia i frazeologiia (romano-germanskii tsikl)*. St. Petersburg, 2003. P. 51–53. (In Russian)
- Хутыз 2019 — Khoutyz I. P. Storytelling in lecture discourse. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. 2019, 10 (2): 64–73. (In Russian)
- Юматов и др. 2017 — Yumatov E. A., Glazachev O. S., Bikova E. V., Dudnik E. N., Potapova O. V., Pertsov S. S. *Psychophysiology of emotions and emotional stress of the students*. Moscow: ITRK Publ., 2017. 200 p. (In Russian)
- Fetzer 2018 — Fetzer A. Context. In: *The Oxford handbook of pragmatics*. Huang Y. (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2018. P. 259–276.
- Hidi, Baird 1988 — Hidi S., Baird W. Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading research quarterly*. 1988, 23 (4): 465–483.
- Hoey 2001 — Hoey M. *Textual interaction*. London; New York: Routledge, 2001. 204 p.
- Iran-Nejad 1987 — Iran-Nejad A. Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of educational psychology*. 1987, 79 (2): 120–130.
- Mann et al. 1992 — Mann W. C., Matthiessen Ch. M. I. M., Thompson S. A. Rhetorical structure theory and text analysis. In: *Discourse description*. Mann W. C., Thompson S. A. (eds). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1992. P. 39–78.
- Meyer, Freedle 1984 — Meyer B. J. F., Freedle R. O. Effects of discourse type on recall. *American educational research journal spring*. 1984, 21 (1): 121–143.
- Meyer, Ray 2017 — Meyer B. J. F., Ray M. N. Structure strategy interventions: increasing reading comprehension of expository text. *International electronic journal of elementary education*. 2017, 4 (1): 127–152.

- Miceli, Castelfranchi 2015 — Miceli M., Castelfranchi C. *Expectancy and emotion*. Oxford: Oxford University Press, 2015. 270 p.
- Renninger et al. 2019 — Renninger K. A., Bachrach J. E., Hidi S. Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, culture and social interaction*. 2019, (23). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.007>.
- Schiefele 2009 — Schiefele U. Situational and Individual Interest. In: *Handbook of motivation at school*. Wentzel K. R., Wigfield A. (eds). New York: Routledge, 2009. P. 197–222.
- Schiefele, Löweke 2017 — Schiefele U, Löweke S. The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading research quarterly*. 2017, 53 (4): 405–421.
- Shin et al. 2016 — Shin J., Chang Y., Kim Y. Effects of expository-text structures on text-based interest, comprehension, and memory. *The SNU journal of education research*. 2016, 25 (2): 39–57.
- Silvia 2006 — Silvia P. J. *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press, 2006. 264 p.
- Sperber, Wilson 1996 — Sperber D., Wilson D. *Relevance: communication and cognition* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford; Cambridge: Blackwell, 1996. 326 p.
- van Dijk, Kintsch 1983 — van Dijk T. A., Kintsch W. *Strategies of discourse comprehension*. New York; London: Academic Press, 1983. 418 p.

Received: November 6, 2020  
Accepted: September 13, 2021