

Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 114–130.
Cherepovets State University Bulletin, 2022, no. 4 (109), pp. 114–130.

Научная статья

УДК 811.161.1

<https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-11>

Функции вопросов в учебном тексте (на материале школьных учебников)

Павел Николаевич Трушелёв

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
paveltrue2007@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0810-2434>

Аннотация. В статье предлагается социопрагматический подход к исследованию функциональной структуры учебного текста как формы учебной коммуникации. Цель работы состоит в том, чтобы проанализировать функции вопросов, представленных в учебной литературе. Материалом исследования послужили тексты из российских школьных учебников по биологии, географии, истории, обществознанию, русскому языку и физике, предназначенных для средней школы. В результате коммуникативно-функционального анализа языкового материала с опорой на теорию релевантности выявлены пять типов вопросов: объяснительные, спекулятивные, проверочные, риторические и вопросы-загадки. Описаны четыре основные функции вопросов в учебном тексте: возбуждение читательского интереса, организация проблемного изложения, структурирование текста, формирование знаний у учащихся.

Ключевые слова: учебник, учебный текст, вопрос, знания, текстообразование, контекстуализация, релевантность

Благодарность. Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-012-00284 «Психолингвистическое исследование эмоциональности учебных текстов (формирование эмоции интереса)»).

Работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора Л. А. Пиотровской.

Для цитирования: Трушелёв П. Н. Функции вопросов в учебном тексте (на материале школьных учебников) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 4 (109). С. 114–130. <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-11>.

Interrogative mood in expository texts from school textbooks

Pavel N. Trushchelev

The Herzen State Pedagogical University of Russia,
St Petersburg, Russia,
paveltrue2007@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0810-2434>

Abstract. The article adopts a sociopragmatic approach to the study of expository text and considers it as a mode of educational interaction. The purpose of the study is to provide a sociopragmatic investigation of interrogative mood in expository texts. The material of the study is (Russian)

expository texts from secondary school textbooks in Biology, Geography, History, Russian Language, Social Sciences, and Physics. By making the discourse analysis of text material and by drawing heavily on Relevance theory, the author illuminates five types of questions the textbooks include: expository questions, speculative questions, guess questions, exam questions, and rhetorical questions. The article describes four educational functions of interrogative mood in expository texts: increasing text-based interest, unfolding problem-based exposition, text structuring, and knowledge-building.

Keywords: textbook, expository text, question, knowledge, text grammar, contextualization, relevance

Acknowledgments. The work was supported by RFBR, Project No. 20-012-00284 “Psycholinguistic research of expository text emotogenicity (emotion of interest formation)”.

The research was conducted under the supervision of Doctor of Philological Sciences, Professor L. A. Piotrovskaya.

For citation: Trushchelev P. N. Interrogative mood in expository texts from school textbooks. *Cherepovets State University Bulletin*, 2022, no. 4 (109), pp. 114–130 (In Russ.). <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-4-109-11>.

Введение

Учебный текст принято трактовать как тип текста, главная задача которого – передать читателю-учащемуся предметные знания¹. Он используется в ситуациях учебной коммуникации и, шире, в социальной сфере образования². Специалистами неоднократно отмечалась многоаспектность учебного текста, с одной стороны, обеспечивающего реконтекстуализацию научных знаний в учебной коммуникации, с другой – становящегося объектом реконтекстуализации в образовательном процессе³. В связи с этим актуальным является изучение функциональной специфики компонентов текста указанного типа. В частности, внимания заслуживает исследование

¹ Редькина О. Ю. Функциональный подход к типологии жанров дидактической коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. № 6 (402). Филологические науки. Вып. 106. С. 87–90; Klerides E. Imagining the Textbook. Textbooks as Discourse and Genre // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2010. Vol. 2, iss. 1. P. 31–54. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020103>.

² Сидорова М. Ю. Школьный учебник как генератор коммуникативных проблем // Филолого-коммуникативные исследования. Ежегодник – 2014 / под редакцией А. А. Чувакина, И. В. Силантьева, Ю. В. Трубниковой. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2014. С. 14–34; Behnke Y. Textbook Effects and Efficacy // *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* / edited by E. Fuchs, A. Bock. New York: Palgrave Macmillan, 2018. P. 383–398. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28; Castell S. de. Teaching the Textbook: Teacher / Text Authority and the Problem of Interpretation // *Linguistics and Education*. 1990. Vol. 2, iss. 1. P. 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80011-7](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80011-7).

³ Rose D. Building a pedagogic metalanguage I: Curriculum genres // *Accessing Academic Discourse. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory* / edited by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2019. P. 236–267. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-9>; Rose D. Building a pedagogic metalanguage II. Knowledge genres // *Accessing Academic Discourse. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory* / edited by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2019. P. 268–302. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-10>.

вопросительных конструкций, поскольку они часто используются авторами учебников и играют важную роль в структуре текста.

В настоящей работе реализуется социопрагматический подход к изучению учебного текста как одной из форм учебной коммуникации¹. Следовательно, учебный текст является функциональной структурой, в которой языковые и речевые средства применяются для реализации дидактических задач, стоящих перед автором учебника². Цель работы состоит в исследовании функций вопросов, представленных в учебных текстах. Для ее достижения необходимо решить ряд задач: 1) выделить распространенные типы вопросов; 2) установить их функциональные характеристики. В работе применяются описательный и сопоставительный методы, реализуемые в рамках функционально-коммуникативного подхода и направленные на изучение компонентов текста с точки зрения их функций в конструировании содержания и в реализации авторских интенций («процедурный подход» к анализу текста)³. В качестве языкового материала используются тексты из 43 учебников по биологии, географии, истории, обществознанию, русскому языку и физике, предназначенных для средней школы (7–9 классы).

Основная часть

Типы вопросов в учебных текстах

Поскольку исследование направлено на решение прагматических задач, для описания типов вопросов используется прагматическая классификация, предложенная создателями теории релевантности Д. Спербером и Д. Уилсоном⁴. В ее основе лежит общепризнанное представление о вопросе как об «инициативном речевом акте», задача которого – ввести релевантную информацию в дискурс и организовать взаимодействие между участниками коммуникации⁵.

¹ Rose D. Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning // *Functional Linguistics*. 2018. Vol. 5, № 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/323353680_Pedagogic_register_analysis_mapping_choices_in_teaching_and_learning (дата обращения: 17.05.2022).

² Карчаева С. Х., Аликаев Р. С. Дискурсивность научно-учебных текстов // *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2010. № 2. С. 93–96; Parodi G. Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks // *Discourse Studies*. 2014. Vol. 16, iss. 1. P. 65–87. <https://doi.org/10.1177/1461445613496355>; Dijk T. A. van, Atienza E. Knowledge and Discourse in Secondary School Social Science Textbooks // *Discourse Studies*. 2011. Vol. 13, № 1. P. 93–118. <https://doi.org/10.1177/1461445610387738>.

³ Giuffrè M. *Text Linguistics and Classical Studies*. Dressler and de Beaugrande's Procedural Approach. Cham: Springer, 2017. 123 p.

⁴ Sperber D., Wilson D. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1996. P. 251–264 ; Wilson D., Sperber D. *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 221–229.

⁵ Dik S. C. *The Theory of Functional Grammar*. Part 2. Complex and Derived Constructions. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997. P. 257–258.

Во всех учебниках широко распространены «объяснительные вопросы» (expository questions) – вопросы, связанные с последующим содержанием текста; по мнению автора, именно на них читатель хочет получить ответы¹. Приведем пример:

(1) *Например, отношение купли-продажи возникает с момента заключения договора купли-продажи, а прекращается с момента, когда покупатель и продавец выполняют свои обязанности друг перед другом <...>.*

У вас может возникнуть вопрос: о каком договоре идет речь? Ведь при покупке мороженого (одежды, обуви) мы не подписываем никаких документов².

Данный фрагмент интересен тем, что содержит несколько маркеров, направленных на контекстуализацию учебной ситуации, в которой возникает объяснительный вопрос. Первый маркер – левый вербальный контекст, представляющий сведения, стимулирующие появление вопроса у читателя (см. первый абзац). Они не всегда являются новыми; так, перед вопросом может находиться предложение с фактивной модусной рамкой, сообщающее известную информацию (например: *Из повседневного опыта мы знаем, что тела действуют друг на друга, то есть взаимодействуют. <...> Как же связаны силы, с которыми тела действуют друг на друга?*³). Второй маркер – клауза *У вас может возникнуть вопрос* с указанием посредством характерной формы местоимения (синтаксема «у + родительный падеж») на *вы*-субъекта, который отличается «наличием признака, выраженного именем конкретным <...> в имен. пад.»⁴. Маркер показывает, что субъектом вопроса, по сути, является адресат и что вопрос возникает у читателя на основе заданного информационного контекста. Третий маркер – последнее предложение с частицей *ведь* со значением «всякий знает, что»⁵. Это предложение вводит известные сведения и тем самым позволяет подчеркнуть целесообразность вопроса с учетом имеющихся у читателя знаний, который противоречит информации, представленная в первом абзаце.

Для того чтобы подчеркнуть недостаток знаний у читателя, объяснительные вопросы могут осложняться условным или уступительным значениями. Так, в примере (2) используется условная конструкция с «*если* данного положения дел»⁶, а в примере (3) – уступительная конструкция с «*хотя* препятствия»⁷.

¹ Wilson D., Sperber D. Meaning and Relevance. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 222–223.

² Лексин И. В., Черногор Н. Н. Обществознание: учебник для 8 класса общеобразовательных организаций. Москва: Русское слово, 2019. С. 89.

³ Генденштейн Л. Э. и др. Физика. 9 класс: в 2 ч. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. Ч. 1. С. 73.

⁴ Золотова Г. А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. Москва: Едиториал УРСС, 2011. С. 110.

⁵ Падучева Е. В. Эгоцентрические единицы языка. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2019. С. 339.

⁶ См. Урысон Е. В. Опыт описания семантики союзов. Лингвистические данные о деятельности сознания. Москва: Языки славянских культур, 2011. С. 45–57.

⁷ Там же. С. 88–95.

(2) *Если все тела состоят из мельчайших частиц (молекул или атомов), почему же твердые тела и жидкости не распадаются на отдельные молекулы или атомы?*¹

(3) *Почему Януш Корчак не стал спасать себя, хотя такая возможность у него была?*²

Условная и уступительная конструкции позволяют выразить эгоцентрическое значение противоречия: читателю непонятно, почему, если имеет место ситуация типа Р, то имеет место и ситуация типа Q. Учебный контекст, для которого характерны эти вопросы, можно представить следующим образом:

(4) [наличие ситуации Р (тело состоит из мельчайших частиц)] → [наличие ситуации Q (тело не распадается на частицы)] → [противоречие] → [возникновение вопроса] → [запрос информации *почему возможно Q при Р*].

Объяснительные вопросы используются авторами учебников чаще, чем вопросы других типов. Дело в том, что они отличаются контекстной независимостью, и поэтому их можно относительно «свободно» размещать в тексте. Так, появление вопроса во фрагменте (5) содержательно не обусловлено, автор мог бы продолжить сообщать сведения без него:

(5) *В оптической системе глаза в результате его эволюции выработалось замечательное свойство, обеспечивающее получение изображения на сетчатке при разных положениях предмета. Что же это за свойство?*

*Кривизна хрусталика, а значит, и его оптическая сила могут изменяться*³.

Нередко, как и в данном примере, чтобы обосновать необходимость вопроса, авторы учебников используют еще один маркер контекстуализации – частицу-эгоцентрик *же*. Она дает «представление о ситуации, с которой связан вопрос», и «выражает необходимость получения дополнительной информации об этой ситуации»⁴. Тем самым данная частица, во-первых, значительно расширяет возможный контекст употребления объяснительных вопросов, введение которых в текст уже не предполагает моделирование ситуации противоречия, как во фрагментах (1)–(3), и, во-вторых, позволяет выразить фигуру адресата, субъекта вопроса, в тексте (еще пример: *Вспомним, что для создания благ, особенно ограниченных, необходимы ресурсы. Что же они собой представляют?*⁵). Представим учебный контекст, в котором появляются подобные вопросы:

¹ Перышкин А. В. Физика. 7 класс. Москва: Дрофа, 2019. С. 30.

² Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 8 класс. Москва: Просвещение, 2019. С. 68.

³ Перышкин А. В. Физика. 8 класс. Москва: Дрофа, 2019. С. 214.

⁴ Шимчук Э. Г., Щур М. Г. Словарь русских частиц. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; NewYork; Wien: Peter Lang, 1999. С. 66. См. также: Падучева Е. В. Эгоцентрические единицы языка. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2019. С. 344–345.

⁵ Кудина М. В., Чурзина И. В. Обществознание. 9 класс. Москва: Русское слово, 2019. С. 20.

(6) [наличие ситуации Р (необходимость ресурсов для создания благ)] → [желание получить дополнительную информацию о Р_{1, 2, 3...}] → [возникновение вопроса] → [запрос дополнительной информации о Р_{1, 2, 3...}].

В объяснительных вопросах могут использоваться также союзы *а* и *но* в инициальной позиции, позволяющие выразить, с одной стороны, анафорические отношения с предшествующей частью текста, обусловленные недостаточными знаниями читателя, с другой – эгоцентрическое значение аномальности или непонимания¹. Так, в следующем фрагменте представлены два вопроса с этими союзами:

(7) *Статья 3 Конституции говорит о том, что многонациональный народ России является носителем суверенитета и единственным источником власти. Слово «суверенитет» означает независимость, самостоятельность, а также верховную власть. <...>*

А почему написано, что народ является источником власти? Вообще, источник – это то, что дает начало чему-то. Делаем вывод: согласно Конституции, народ дает начало всей государственной власти, от народа исходит власть.

Но каким путем? Читаем часть 2 статьи 3: «Народ осуществляет свою власть непосредственно...»²

По мнению Д. Уилсон и Д. Спербера, объяснительные вопросы выступают в качестве способа предложения адресату новой информации³. Это обуславливает их текстообразующую функцию во всех приведенных примерах.

Следующий фрагмент представляет собой зачин учебного текста, содержащего ответы на поставленные вопросы:

(8) *Как мы знаем, главной целью коммерческого предпринимательства является получение прибыли. Что это такое? Откуда она появляется? Как понять, была ли деятельность прибыльной или нет?»⁴*

Такое развертывание отражает описанный в работах по формальной семантике динамический механизм коммуникативной организации дискурса, который строится как ответы на определенные вопросы (“questions under discussion”⁵). Во фрагменте (8) данный механизм представлен эксплицитно.

¹ Падучева Е. В. Эгоцентрические единицы языка. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2019. С. 323–332.

² Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 9 класс. Москва: Просвещение, 2019. С. 104.

³ Wilson D., Sperber D. Meaning and Relevance. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 223.

⁴ Кудина М. В., Чурзина И. В. Обществознание. 9 класс. Москва: Русское слово, 2019. С. 106.

⁵ Vallduví E. Information structure // The Cambridge Handbook of Formal Semantics / edited by M. Aloni, P. Dekker. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 728–732. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139236157.024>.

Помимо объяснительных вопросов, важную роль в текстообразовании играют «**спекулятивные вопросы**» (speculative questions); их основная задача состоит в том, чтобы задать тему для дальнейшего изложения¹. Приведем пример:

(9) *Приходилось ли вам задумываться над вопросом: существует ли различие между правом и законом, или они абсолютно совпадают?*²

Граница между объяснительными и спекулятивными вопросами не всегда очевидна. Прежде всего субъектом спекулятивного вопроса является автор, который с его помощью предлагает тему для обсуждения, а не читатель. Учебный контекст, содержащий спекулятивный вопрос, представляет собой не ситуацию «у читателя возникает вопрос», а ситуацию «автор задает вопрос читателю». Так, в вопросе (9) имеет место прямое указание на адресата (местоимение *вы*). Однако чаще всего спекулятивные вопросы используются без маркеров контекстуализации:

(10) *Каким он был, человек переходного века, современник раскола, стрелецких бунтов, участник и свидетель первых преобразований?*³

В этих случаях следует учитывать, что спекулятивные вопросы не требуют левого контекста-стимула. По этой причине они практически не реализуют анафорическую функцию и чаще всего используются в начале параграфов и подпараграфов учебников. Например, вопросы (9) и (10) открывают подпараграф «Право и закон» и параграф «Мир человека XVII в.». Преобладающая катафорическая функция спекулятивных вопросов делает маловероятным включение в их состав эгоцентриков, характерных для объяснительных вопросов. Так, не представляется возможной вставка в предложение-зачин (10) частицы *же* (*Каким же он был, человек переходного века...*), поскольку без предшествующего контекста эта частица не дает представления о ситуации, с которой связан вопрос, и не выражает желания получить дополнительную информацию о предмете речи (по сути, «основной» информации еще нет). В то же время указанные выше эгоцентрики могут быть включены в объяснительные вопросы из фрагмента (8): *Как мы знаем, главной целью коммерческого предпринимательства является получение прибыли. Что же это такое? / А что это такое?*

В учебных текстах встречаются «**вопросы-загадки**» (guess questions), которые обращены к читателю и стимулируют какое-либо предположение на основе имеющихся знаний⁴. Автор текста знает ответ на данный вопрос, а читатель может только предполагать и излагать свою точку зрения. Приведем пример с маркерами контекстуализации учебной ситуации использования вопроса-загадки:

¹ Wilson D., Sperber D. Meaning and Relevance. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 223.

² Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 9 класс. Москва: Просвещение, 2019. С. 71.

³ Андреев И. Л., Федоров И. Н., Амосова И. В. История России: XVI – конец VII века. 7 класс. Москва: Дрофа, 2016. С. 228.

⁴ Wilson D., Sperber D. Meaning and Relevance. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 222.

(11) По свойствам воды течения делятся на теплые и холодные. Как вы думаете, чем они отличаются? Температурой? Не совсем¹.

В данном фрагменте вопросом-загадкой является второе предложение. В качестве маркеров контекстуализации используются, во-первых, третье неполное речеточное предложение, которое, по сути, представляет собой вопрос-переспрос, ориентированный на тему потенциальной ответной реплики читателя, и, во-вторых, четвертое предложение, выражающее авторскую оценку корректности «ответа» читателя.

В роли вопросов-загадок, как правило, выступают вопросы о соответствии содержания высказывания действительности (так называемые “yes / no questions”):

(12) Мы говорим: грязные руки, грязный двор, грязный город. А можно ли сказать: грязный воздух, грязная вода, грязный лес, грязная земля?²

(13) Человек толкает тележку с силой $F = 40$ Н. При этом тележка движется со скоростью $v = 0,5$ м/с.

Можно ли по этому описанию ситуации найти развиваемую человеком мощность?³

Кроме того, вопросы-загадки могут быть задействованы в названии параграфов или смысловых блоков учебного текста (например: Почему капли круглые?; Почему скрипку назвали скрипкой?; Где искать полезные ископаемые?). В таком случае вопрос-загадка задает тему текста или его части, а значит, приобретает характеристики спекулятивного вопроса.

Достаточно редко в учебниках используются «проверочные вопросы» (exam questions)⁴. Автор знает ответ на такой вопрос, а читатель должен его знать. Приведем пример с маркером контекстуализации учебной ситуации использования проверочного вопроса:

(14) Вопрос по материалу прошлого года. Как мы называем средний многолетний тип погоды, характерный для данной местности? Правильно, это климат⁵.

Маркерами контекстуализации служат первое предложение, в котором называется тип проверочного вопроса (вопрос по пройденному материалу), а также третье предложение, являющееся ответом на предполагаемую реплику читателя и выражающее оценку его «ответа» (правильно).

Проверочные вопросы могут быть представлены в виде вставных конструкций:

¹ Домогацких Е. М., Алексеевский Н. И. География. 7 класс: в 2 ч. Москва: Русское слово, 2018. Ч. 1. Материки и океаны. С. 89.

² Боголюбов Л. Н. и др. Обществознание. 7 класс. Москва: Просвещение, 2019. С. 128.

³ Генденштейн Л. Э. и др. Физика. 7 класс: в 2 ч. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. Ч. 2. С. 56.

⁴ Wilson D., Sperber D. Meaning and Relevance. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 222.

⁵ Домогацких Е. М., Алексеевский Н. И. География. 7 класс: в 2 ч. Москва: Русское слово, 2018. Ч. 1. Материки и океаны. С. 133.

(15) *Подъем воды в северных и южных притоках Амазонки бывает в разное время года. (Почему?)*¹

Однако чаще всего они выделяются отбивкой и специальным шрифтом и размещаются перед параграфом или между смысловыми блоками текста. Например, следующий вопрос размещен в середине параграфа «Россия и Европа в конце XVII в.» из учебника истории России:

(16) *Какие факторы способствовали успехам внешней политики Франции во второй половине XVII в.?*²

В учебных текстах также представлены **риторические вопросы**, которые не имеют конкретного адресата, не требуют ответа коммуникантов и не обладают большим текстообразующим потенциалом (например: *Разве природа – это механизм?; Каково же будет нам жить в этом мире?*). Как показывает наш анализ, в учебной литературе они встречаются очень редко, а в учебниках русского языка и биологии их вообще нет.

Функциональная характеристика вопросов

Отношения между участниками учебной коммуникации обуславливаются прежде всего фактором знаний³. С учетом коммуникативного влияния этого фактора⁴ применительно к учебному тексту такие отношения можно кратко охарактеризовать следующим образом: автор-специалист (primary knower) является носителем знаний, которые он должен передать читателю-неспециалисту (secondary knower). Данное информационное неравенство определяет функциональную специфику вопросов в учебных текстах. Авторы используют вопросы не по их прямому назначению, а для введения в текст новых для адресата сведений; сами же вопросы становятся сигналами релевантности этих сведений в ситуации учебной коммуникации⁵. Рассмотрим более детально, для чего применяются такие сигналы.

Возбуждение читательского интереса. Психологи утверждают, что появление вопросов у индивида служит важнейшим показателем наличия интереса к предмету восприятия⁶. Данный факт отмечают и некоторые лингвисты; так, С. А. Ушакова

¹ Коринская В. А., Душина И. В., Щенев В. А. География. География материков и океанов. 7 класс. Москва: Дрофа, 2014. С. 173.

² Арсентьев Н. М. и др. История России. 8 класс: в 2 ч. Москва: Просвещение, 2016. Ч. 1. С. 11.

³ Rose D. Building a pedagogic metalanguage II. Knowledge genres // Accessing Academic Discourse. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory / edited by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2019. P. 268–302. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-10>.

⁴ См. Berry M. On Describing Contexts of Situation // Society in Language, Language in Society / edited by W. L. Bowcher, J. Y. Liang. London: Palgrave Macmillan, 2016. P. 184–205. https://doi.org/10.1057/9781137402868_8.

⁵ Wilson D., Sperber D. Meaning and Relevance. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 223–227.

⁶ Markey A., Loewenstein G. Curiosity // International Handbook of Emotions in Education / edited by R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia. New York; London: Routledge; Taylor & Francis

(Шишкина) писала: «...ментальное состояние интереса <...> соотносится с речевым актом вопроса»¹. В этом смысле наиболее очевидна эмоционально воздействующая функция объяснительного вопроса, субъектом которого выступает читатель. Такой вопрос позволяет представить в тексте когнитивный сценарий появления интереса, обусловленного наличием «информационного пробела» в знаниях читателя², и тем самым способствует формированию данной эмоции у того, кто читает текст³. Однако эмоционально воздействующая функция свойственна и другим типам вопросов. Так, Я. Микк считает, что включение любых вопросов в учебный текст делает его интереснее⁴; несколько лет назад экспериментально была доказана эмоциогенность вопросов-загадок, размещенных перед учебным текстом⁵.

На наш взгляд, эмоциогенный потенциал вопросов можно связать с прагматическими факторами. Во-первых, вопросы, являясь «инициативными речевыми актами», организующими взаимодействие между автором и читателем, активизируют познавательную деятельность читателя, вовлекая его в процесс чтения и возбуждая его интерес. Во-вторых, вопросы реализуют когнитивный принцип релевантности: «Человеческое познание, как правило, ориентировано на максимизацию релевантности»⁶ (перевод наш. – П. Т.) (т. е. мы всегда нацелены на поиск потенциально релевантной информации). Именно этот принцип, как показывают прагматические исследования, лежит в основе читательского интереса, предполагающего оценку стимула с точки зрения его соответствия задачам приобретения новых знаний⁷.

Group, 2014. P. 228–245; Renninger K. A., Bachrach J. E., Hidi S. E. Triggering and maintaining interest in early phases of interest development // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2019. Vol. 23. URL: https://www.researchgate.net/publication/329883677_Triggering_and_maintaining_interest_in_early_phases_of_interest_development (дата обращения: 17.05.2022).

¹ Ушакова С. А. Интенциональное состояние интереса и его выражение в английском языке // Материалы XXIII Международной филологической конференции. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2003. Вып. 3. Лексикология и фразеология (романо-германский цикл). С. 53.

² Markey A., Loewenstein G. Curiosity // *International Handbook of Emotions in Education* / edited by R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia. New York; London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2014. P. 230–234.

³ Пиотровская Л. А., Трущелёв П. Н. Что делает текст интересным? Языковые способы повышения эмоциогенности учебных текстов // *Russian Journal of Linguistics*. 2020. Т. 24, № 4. С. 1008. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-4-991-1016>.

⁴ Mikk J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wein: Peter Lang, 2000. P. 250.

⁵ 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. Vol. 25, № 2. P. 39–57.

⁶ Wilson D., Sperber D. *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 38.

⁷ Wharton T., Bonard C., Dukes D., Sander D., Oswald S. Relevance and emotion // *Journal of Pragmatics*. 2021. Vol. 181. P. 259–269. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.06.001>.

Организация проблемного изложения. И дидакты, и лингвисты неоднократно отмечали важную роль вопросов в организации проблемного изложения¹, предполагающего контекстуализацию двух учебных ситуаций: 1) ситуации очевидного недостатка знаний у учащегося; 2) ситуации наличия интеллектуальной задачи, которую учащемуся необходимо решить². Именно вопросы позволяют представить данные ситуации наиболее полно.

Яркой проблемной функцией обладают объяснительные вопросы, поскольку их субъектом является читатель. Так, модель контекста возникновения объяснительных вопросов типа (6) (фрагменты (5), (7) и (8)) свидетельствует о нехватке знаний у учащегося, которую он хочет восполнить, «запрашивая» дополнительную информацию. Модель контекста типа (4) (фрагменты (1)–(3)) указывает на наличие интеллектуальной задачи, требующей решения с помощью «запроса» новой информации.

Проблемную функцию могут выполнять спекулятивные вопросы и вопросы-загадки, поскольку они в той или иной степени стимулируют интеллектуальную деятельность читателя³. Например, да / нет-вопросы из фрагментов (9) и (13) выражают разную степень проблематизации. Проблемная функция спекулятивного вопроса (9) незначительна: потенциальный ответ читателя лишь фиксирует его опыт в размышлении над содержанием высказывания. По этой причине в тексте автор не приводит возможный «ответ», а сразу переходит к описанию научных мнений по заданной теме. Для оценки проблемной функции вопроса из фрагмента (13) приведем правый контекст:

(13) *Человек толкает тележку с силой $F = 40$ Н. При этом тележка движется со скоростью $v = 0,5$ м/с.*

Можно ли по этому описанию ситуации найти развиваемую человеком мощность? На первый взгляд, нельзя: ведь неизвестны ни совершенная человеком работа, ни время, в течение которого она была совершена.

Но не будем сдаваться и введем время сами.

В данном фрагменте автор использует вопрос для представления учебной задачи поиска величины мощности. Отрицательный ответ на поставленный вопрос является

¹ Пиотровская Л. А., Трущелёв П. Н. Эмоциогенность риторической организации учебного текста: проблемное изложение (лингвистический аспект) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2021. Т. 18, вып. 4. С. 792–809. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2021.410>; Markey A., Loewenstein G. Curiosity // International Handbook of Emotions in Education / edited by R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia. New York; London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2014. P. 228–245; Mikk J. Textbook: Research and Writing. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wein: Peter Lang, 2000. 426 p.

² Пиотровская Л. А., Трущелёв П. Н. Эмоциогенность риторической организации учебного текста: проблемное изложение (лингвистический аспект) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2021. Т. 18, вып. 4. С. 797. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2021.410>.

³ См. о разных мыслительных реакциях на вопрос в работе Mikk J. Textbook: Research and Writing. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wein: Peter Lang, 2000. P. 250.

только этапом в учебной деятельности автора и читателя. Важным маркером контекстуализации поиска решения служит оборот *на первый взгляд* с компонентом значения 'сначала', подразумевающим упорядочивание ситуаций во времени¹.

В других случаях спекулятивные вопросы и вопросы-загадки направлены на получение развернутого ответа (как вопрос (10) или вопросы-загадки в заголовке). Ответ на них всегда предполагает дополнительные размышления и некоторую проблематизацию текста.

Важно подчеркнуть, что при проблемном изложении вопросы, являясь «инициативными речевыми актами», позволяют автору осуществить контекстуализацию дальнейшего содержания текста с учетом процесса поиска корректного ответа. Так, во фрагментах (7) и (13) автор после вопросов использует глаголы в форме императива совместного действия (*делаем вывод, читаем, не будем сдаваться, введем*), что позволяет моделировать познавательную деятельность читателя.

Структурирование текста. Специалист по анализу письменного дискурса М. Хоуи еще в начале XXI в. описал дискурсивную модель восприятия текста, базирующуюся на ожиданиях читателя относительно развертывания текста². По мнению ученого, текст следует трактовать как диалог между автором и читателем, в котором ожидания читателя концептуализируются в виде вопросов³. Такая интерпретация текста позволяет выделить важную роль вопросов в структурировании его содержания. Вопросы, маркируя релевантность информации, «навязывают» читателю ожидания относительно сведений, представленных в следующей далее части текста, и управляют его восприятием.

Так, очевидно, что спекулятивные вопросы, задающие информационный контекст для дальнейшего развертывания, играют важную роль в организации структуры учебного текста. Объяснительные вопросы и вопросы-загадки часто являются маркерами смыслового блока текста рассматриваемого типа. По этой причине, например, вопросы во фрагментах (7) и (13) располагаются в начале абзаца, а вопрос во фрагменте (1) – в конце абзаца. Проверочные вопросы почти всегда выделены графически (часто с помощью отбивки или специального шрифта), что также позволяет структурировать текст.

Формирование знаний. Маркируя релевантность определенной информации, вопросы способны управлять не только восприятием читателя, но и когнитивными процессами формирования новых знаний. Прежде всего речь идет о возникновении и развитии эпистемических отношений между разными понятиями и между фрагментами знаний.

Указанная функция в большей степени свойственна проверочным вопросам, которые используются в учебном тексте для того, чтобы актуализировать имеющиеся знания читателя и связать их с новыми сведениями. Автор не приводит ответы на эти вопросы, но само их появление в тексте сигнализирует о релевантности запра-

¹ Апресян В. Ю. и др. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Москва: Школа «Языки славянской культуры», 2003. С. 1062.

² Hoey M. Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis. London: Routledge, 2001. 204 p.

³ Там же. Р. 35.

шиваемой информации. Например, вопрос (16) из учебника истории России используется для актуализации знаний читателя, полученных в результате изучения курса мировой истории. Такую же функцию могут выполнять объяснительные, спекулятивные вопросы и вопросы-загадки. Так, параграф «Мир человека XVII в.» со спекулятивным вопросом (10) является последним в учебнике истории для 7 класса. Вопрос включает в себя несколько концептуальных номинаций, которые могут актуализировать полученные из курса истории знания (*переходный век, раскол, стрелецкие бунты, первые преобразования*). Вопрос-загадка из фрагмента (13) актуализирует знания читателя о понятии мощности и формуле нахождения ее величины.

Объяснительные вопросы нередко используются для установления эпистемических отношений между учебными сведениями (научными знаниями) и известными фактами повседневной действительности (бытовыми, наивными знаниями), как это представлено во фрагментах (1) и (2). Такие отношения могут быть реализованы также посредством спекулятивных вопросов и вопросов-загадок. Например, спекулятивный вопрос (9) включает, с одной стороны, знакомый учащимся термин *закон*, а с другой – номинацию *право*, с которой школьники еще не встречались в учебнике. Фрагмент (12) с вопросом-загадкой содержит характерные номинации из повседневной речи (*грязные руки, грязный двор, грязный город*), трансформируемые автором с целью обсуждения учебного материала.

Выводы

В статье дана социопрагматическая характеристика вопросов, представленных в современных учебниках. Показано, что базовые прагматические функции различных типов вопросов – организация взаимодействия между участниками коммуникации и маркирование релевантной информации – используются авторами для реализации социальных (дидактических) функций учебника, таких как возбуждение интереса у учащегося, проблематизация обучения, структурирование учебного материала и формирование эпистемических моделей знаний. Полученные результаты подтверждают и развивают положения современных дискурсивных исследований, в которых учебный текст рассматривается как способ организации учебно-познавательной деятельности учащегося¹.

Список источников

- Апресян В. Ю. и др. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Москва: Школа «Языки славянской культуры», 2003. 1488 с.
- Золотова Г. А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. Москва: Едиториал УРСС, 2011. 440 с.
- Карчаева С. Х., Аликаев Р. С. Дискурсивность научно-учебных текстов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 2. С. 93–96.
- Падучева Е. В. Эгоцентрические единицы языка. Москва: Издательский Дом ЯСК, 2019. 440 с.

¹ Weninger C. Multimodality in critical language textbook analysis // Language, Culture and Curriculum. 2021. Vol. 34, № 2. P. 133–146. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797083>.

Пиотровская Л. А., Трущелёв П. Н. Что делает текст интересным? Языковые способы повышения эмоциогенности учебных текстов // *Russian Journal of Linguistics*. 2020. Т. 24, № 4. С. 991–1016. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-4-991-1016>.

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

Редькина О. Ю. Функциональный подход к типологии жанров дидактической коммуникации // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2017. № 6 (402). Филологические науки. Вып. 106. С. 87–90.

Сидорова М. Ю. Школьный учебник как генератор коммуникативных проблем // *Филолого-коммуникативные исследования. Ежегодник – 2014 / под редакцией А. А. Чувакина, И. В. Силантьева, Ю. В. Трубниковой*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2014. С. 14–34.

Урысон Е. В. Опыт описания семантики союзов. Лингвистические данные о деятельности сознания. Москва: Языки славянских культур, 2011. 336 с.

Ушакова С. А. Интенциональное состояние интереса и его выражение в английском языке // *Материалы XXIII Международной филологической конференции*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2003. Вып. 3. Лексикология и фразеология (романо-германский цикл). С. 51–53.

Шимчук Э. Г., Щур М. Г. *Словарь русских частиц*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien: Peter Lang, 1999. 146 с.

Behnke Y. Textbook Effects and Efficacy // *The Palgrave Handbook of Textbook Studies / edited by E. Fuchs, A. Bock*. New York: Palgrave Macmillan, 2018. P. 383–398. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28.

Berry M. On Describing Contexts of Situation // *Society in Language, Language in Society / edited by W. L. Bowcher, J. Y. Liang*. London: Palgrave Macmillan, 2016. P. 184–205. https://doi.org/10.1057/9781137402868_8.

Castell S. de. Teaching the Textbook: Teacher / Text Authority and the Problem of Interpretation // *Linguistics and Education*. 1990. Vol. 2, iss. 1. P. 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80011-7](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80011-7).

Dijk T. A. van, Atienza E. Knowledge and Discourse in Secondary School Social Science Textbooks // *Discourse Studies*. 2011. Vol. 13, № 1. P. 93–118. <https://doi.org/10.1177/1461445610387738>.

Dik S. C. *The Theory of Functional Grammar. Part 2. Complex and Derived Constructions*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997. 480 p.

Giuffrè M. *Text Linguistics and Classical Studies. Dressler and de Beaugrande's Procedural Approach*. Cham: Springer, 2017. 123 p.

Hoey M. *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. London: Routledge, 2001. 204 p.

Klerides E. Imagining the Textbook. Textbooks as Discourse and Genre // *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 2010. Vol. 2, iss. 1. P. 31–54. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020103>.

Markey A., Loewenstein G. Curiosity // *International Handbook of Emotions in Education / edited by R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia*. New York; London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2014. P. 228–245.

Mikk J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wein: Peter Lang, 2000. 426 p.

Parodi G. Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks // *Discourse Studies*. 2014. Vol. 16, iss. 1. P. 65–87. <https://doi.org/10.1177/1461445613496355>.

Renninger K. A., Bachrach J. E., Hidi S. E. Triggering and maintaining interest in early phases of

interest development // Learning, Culture and Social Interaction. 2019. Vol. 23. URL: https://www.researchgate.net/publication/329883677_Triggering_and_maintaining_interest_in_early_phases_of_interest_development (дата обращения: 17.05.2022).

Rose D. Building a pedagogic metalanguage I: Curriculum genres // Accessing Academic Discourse. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory / edited by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2019. P. 236–267. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-9>.

Rose D. Building a pedagogic metalanguage II. Knowledge genres // Accessing Academic Discourse. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory / edited by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2019. P. 268–302. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-10>.

Rose D. Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning // Functional Linguistics. 2018. Vol. 5, № 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/323353680_Pedagogic_register_analysis_mapping_choices_in_teaching_and_learning (дата обращения: 17.05.2022).

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. Vol. 25, № 2. P. 39–57.

Sperber D., Wilson D. Relevance. Communication and Cognition. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1996. 326 p.

Vallduví E. Information structure // The Cambridge Handbook of Formal Semantics / edited by M. Aloni, P. Dekker. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. P. 728–755. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139236157.024>.

Weninger C. Multimodality in critical language textbook analysis // Language, Culture and Curriculum. 2021. Vol. 34, № 2. P. 133–146. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797083>.

Wharton T., Bonard C., Dukes D., Sander D., Oswald S. Relevance and emotion // Journal of Pragmatics. 2021. Vol. 181. P. 259–269. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.06.001>.

Wilson D., Sperber D. Meaning and Relevance. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 384 p.

References

Apresian V. Iu. i dr. *Novyi ob"iasnitel'nyi slovar' sinonimov russkogo iazyka* [New explanatory dictionary of synonyms of the Russian language]. Moscow: Shkola "Iazyki slavianskoi kul'tury", 2003. 1488 p.

Zolotova G. A. *Sintaksicheskii slovar'. Repertuar elementarnykh edinits russkogo sintaksisa* [Dictionary of Syntax. Elementary repertoire of units of Russian syntax]. Moscow: Editorial URSS, 2011. 440 p.

Karchaeva S. Kh., Alikaev R. S. Diskursivnost' nauchno-uchebnykh tekstov [Discursiveness of scientific and expository texts]. *Vestnik Piatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin], 2010, no. 2, pp. 93–96.

Paducheva E. V. *Egotsentricheskie edinitsy iazyka* [Egocentric language units]. Moscow: Izdatel'skii Dom IaSK, 2019. 440 p.

Piotrovskaia L. A., Trushchelev P. N. Chto delaet tekst interesnym? Iazykovye sposoby povysheniia emotsiennosti uchebnykh tekstov [What makes a text interesting? Interest-evoking strategies in expository text from Russian school textbooks]. *Russian Journal of Linguistics* [Russian Journal of Linguistics], 2020, vol. 24, no. 4, pp. 991–1016. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2020-24-4-991-1016>.

Piotrovskaia L. A., Trushchelev P. N. Emotsiennost' ritoricheskoi organizatsii uchebnogo

teksta: problemnoe izlozhenie (lingvisticheskii aspekt) [The effect of expository text structure on text-based interest: Problem-based exposition (the linguistic aspect)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Iazyk i literatura* [Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature], 2021, vol. 18, iss. 4, pp. 792–809. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2021.410>.

Red'kina O. Iu. Funktsional'nyi podkhod k tipologii zhanrov didakticheskoi kommunikatsii [Functional approach to typology of genres of didactic communications]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk state university], 2017, no. 6 (402). *Filologicheskie nauki* [Philological sciences], iss. 106, pp. 87–90.

Sidorova M. Iu. Shkol'nyi uchebnik kak generator kommunikativnykh problem [School textbook as a generator of communicative problems]. *Filologo-kommunikativnye issledovaniia. Ezhegodnik – 2014* [Philological and communicative research. Yearbook – 2014; ed. by A. A. Chuvakin, I. V. Silant'ev, Iu. V. Trubnikova]. Barnaul: Izdatel'stvo Altaiskogo universiteta, 2014, pp. 14–34.

Uryson E. V. *Opyt opisaniia semantiki soiuzov. Lingvisticheskie dannye o deiatel'nosti soznaniia* [The experience of describing the semantics of conjunctions: Linguistic data on the activity of consciousness]. Moscow: Iazyki slavianskikh kul'tur, 2011. 336 p.

Ushakova S. A. Intentsional'noe sostoianie interesa i ego vyrazhenie v angliiskom iazyke [Intentional state of interest and its expression in English]. *Materialy XXIII Mezhdunarodnoi filologicheskoi konferentsii* [Proceedings of the XXIII International Philological Conference]. St. Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2003, iss. 3. *Leksikologiya i frazeologiya (romano-germanskii tsikl)* [Lexicology and phraseology (Romano-Germanic cycle)], pp. 51–53.

Shimchuk E. G., Shchur M. G. *Slovar' russkikh chastits* [Dictionary of Russian Particles]. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien: Peter Lang, 1999. 146 p.

Behnke Y. Textbook Effects and Efficacy. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*; ed. by E. Fuchs, A. Bock. New York: Palgrave Macmillan, 2018, pp. 383–398. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28.

Berry M. On Describing Contexts of Situation. *Society in Language, Language in Society*; ed. by W. L. Bowcher, J. Y. Liang. London: Palgrave Macmillan, 2016, pp. 184–205. https://doi.org/10.1057/9781137402868_8.

Castell S. de. Teaching the Textbook: Teacher / Text Authority and the Problem of Interpretation. *Linguistics and Education*, 1990, vol. 2, iss. 1, pp. 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(05\)80011-7](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(05)80011-7).

Dijk T. A. van, Atienza E. Knowledge and Discourse in Secondary School Social Science Textbooks. *Discourse Studies*, 2011, vol. 13, no. 1, pp. 93–118. <https://doi.org/10.1177/1461445610387738>.

Dik S. C. *The Theory of Functional Grammar. Part 2. Complex and Derived Constructions*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997. 480 p.

Giuffrè M. *Text Linguistics and Classical Studies. Dressler and de Beaugrande's Procedural Approach*. Cham: Springer, 2017. 123 p.

Hoey M. *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. London: Routledge, 2001. 204 p.

Klerides E. Imagining the Textbook. Textbooks as Discourse and Genre. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2010, vol. 2, iss. 1, pp. 31–54. <https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020103>.

Markey A., Loewenstein G. Curiosity. *International Handbook of Emotions in Education*; ed. by R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia. New York; London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2014, pp. 228–245.

Mikk J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wein: Peter Lang, 2000. 426 p.

Parodi G. Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks. *Discourse Studies*, 2014, vol. 16, iss. 1, pp. 65–87. <https://doi.org/10.1177/1461445613496355>.

Renninger K. A., Bachrach J. E., Hidi S. E. Triggering and maintaining interest in early phases of interest development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2019, vol. 23. Available at: https://www.researchgate.net/publication/329883677_Triggering_and_maintaining_interest_in_early_phases_of_interest_development (accessed: 17.05.2022).

Rose D. Building a pedagogic metalanguage I: Curriculum genres. *Accessing Academic Discourse. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*; ed. by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2019, pp. 236–267. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-9>.

Rose D. Building a pedagogic metalanguage II. Knowledge genres. *Accessing Academic Discourse. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*; ed. by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. London; New York: Routledge; Taylor & Francis Group, 2019, pp. 268–302. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-10>.

Rose D. Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, 2018, vol. 5, no. 1. Available at: https://www.researchgate.net/publication/323353680_Pedagogic_register_analysis_mapping_choices_in_teaching_and_learning (accessed: 17.05.2022).

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, vol. 25, no. 2, pp. 39–57.

Sperber D., Wilson D. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1996. 326 p.

Vallduví E. Information structure. *The Cambridge Handbook of Formal Semantics*; ed. by M. Aloni, P. Dekker. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, pp. 728–755. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139236157.024>.

Weninger C. Multimodality in critical language textbook analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 2021, vol. 34, no. 2, pp. 133–146. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797083>.

Wharton T., Bonard C., Dukes D., Sander D., Oswald S. Relevance and emotion. *Journal of Pragmatic*, 2021, vol. 181, pp. 259–269. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.06.001>.

Wilson D., Sperber D. *Meaning and Relevance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 384 p.

Сведения об авторах

Павел Николаевич Трущелёв – аспирант, ассистент; <https://orcid.org/0000-0003-0810-2434>, paveltrue2007@rambler.ru, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (д. 48, Набережная реки Мойки, 191186 Санкт-Петербург, Россия); **Pavel N. Trushchelev** – Postgraduate student, Assistant lecturer; <https://orcid.org/0000-0003-0810-2434>, paveltrue2007@rambler.ru, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48, Naberezhnaia reki Moiki, 191186 St Petersburg, Russia).

Статья поступила в редакцию 02.06.2022; одобрена после рецензирования 05.07.2022; принята к публикации 14.07.2022.

The article was submitted 02.06.2022; Approved after reviewing 05.07.2022; Accepted for publication 14.07.2022.