

## С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ ИНТЕРЕСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ?<sup>1</sup>

**Пиотровская Лариса Александровна**

доктор филологических наук,  
профессор кафедры русского языка  
РГПУ им. А. И. Герцена  
191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48  
*larisa11799@yandex.ru*

**Трушелёв Павел Николаевич**

аспирант кафедры русского языка  
РГПУ им. А. И. Герцена  
191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48  
*paveltrue2007@rambler.ru*

В статье с опорой на психологические исследования и лингвистический анализ рассматривается общий механизм развертывания интересного учебного текста. Для повышения их эмоциогенности авторы учебников используют различные вербальные приемы. Поскольку в основе данной эмоции лежит несоответствие наших ожиданий реальному положению дел, эти приемы должны воздействовать на психологический механизм вероятностного прогнозирования и нарушать контекстную предсказуемость учебного текста при его развертывании. Так, можно выделить приемы, направленные на нарушение предсказуемости коммуникативного контекста (необычные зачины текста) или контекста семантического (приемы контекстуализации, диалогизирования). Проведенный анализ позволяет утверждать, что контекстная предсказуемость эмоциогенного учебного текста нарушается не за счет сообщения неожиданных, интересных сведений, а за счет неожиданных для адресата способов представления предмета речи (например, проблемное изложение при описании законов физики). Кроме того, интересный учебный текст должен быть когерентным: формальная, содержательная и прагматическая связность текста является залогом его успешного понимания учащимся. Поэтому приемы каузации интереса не должны разрушать когерентность завершеного учебного текста: они должны быть коммуникативно и тематически релевантными, иначе эмоциогенный потенциал текста значительно уменьшится.

**Ключевые слова:** эмоциогенность, учебный текст, интерес, контекстная предсказуемость, понимание текста, учебная коммуникация

### 1. Введение

В процессе обучения интерес (или любопытство) играет важнейшую роль: данная эмоция воздействует на мотивацию учащихся [Hidi, Renninger 2006: 112], является первым этапом становления их устойчивых интересов [Ibid.: 114] и создает «психологиче-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00284, «Психолингвистическое исследование эмоциогенности учебных текстов (формирование эмоции интереса)».

ски комфортный режим умственного труда» [Холодная, Гельфман 2016: 51]. Поскольку текст является одним из основных способов передачи знаний учащимся, все больше специалистов сходятся во мнении, что учебный текст должен быть интересным, эмоциогенным [Там же: 36–40]. Учеными выявлено большое количество вербальных приемов, способных вызвать интерес: стратегия сторителлинга, конкретизация содержания текста, проблемное изложение, увеличение событийной динамичности текста и др. [Хутыз 2019; Ainley 2017: 7–8; Hidi, Baird 1988; Shin et al. 2016]. В то же время до сих пор не описан общий механизм развертывания эмоциогенного учебного текста. В связи с этим открытыми остаются вопрос об эффективности приемов, каузирующих у адресата интерес, а также вопрос о классификации и систематизации этих приемов [Ainley 2017: 8].

В настоящей работе предпринята попытка описать механизм развертывания интересного учебного текста с опорой на психологические исследования и лингвистический анализ учебных текстов. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, необходимостью изучения основ осмысленного восприятия учебного текста [Доблаев 1982] и, во-вторых, прикладными задачами популяризации современных учебных текстов [Холодная, Гельфман 2016: 32]. В работе используются коммуникативно-функциональный и дискурсивный методы анализа текста, позволяющие описать и систематизировать приемы создания интересного учебного текста (см., например: [Пиотровская, Трушелёв 2019: 114–115]). В качестве материала использовались тексты из современных отечественных учебников для средней школы.

## **2. Лингвопсихология интереса**

В настоящее время общепризнанным считается мнение крупнейшего специалиста по исследованию эмоций К.Э. Изарда, согласно которому эмоция интереса составляет основу любой познавательной деятельности и непрерывно оказывает на нее влияние [Izard 2007: 271]. С точки зрения когнитивно-деятельностных психологических теорий познавательная деятельность представляет собой когнитивную обработку воспринимаемой информации, во время которой субъект деятельности в определенной степени прогнозирует ее промежуточные и конечные результаты [Miceli, Castelfranchi 2015: 56]. В отечественной психолингвистике, говоря о восприятии текста, этот процесс принято обозначать термином «вероятностное прогнозирование» [Штерн 2006: 124]. Интерес появляется в результате несоответствия прогнозов индивида воспринимаемой информации и вызывает желание достичь ее согласованного понимания [Miceli, Castelfranchi 2015: 57] (см. также [Ainley 2017: 18]).

Психологами установлено, что нарушение ожиданий субъекта интереса прежде всего связано с новизной и сложностью объекта восприятия [Silvia 2006: 57]. Однако, говоря о тексте, следует учитывать его ключевую содержательную характеристику – информативность, т.е. определенную степень «смысло-содержательной новизны для читателя» [Бабайлова 1987: 60]. Более того, речевое взаимодействие автора учебного текста и учащегося заключается в сообщении всегда новых для адресата знаний с целью их последующего усвоения [Rose 2019]. Следовательно, информация, воспринимаемая реципиентом в процессе учебной коммуникации, ожидаемо новая и ожидаемо требует определенных усилий для ее понимания, а значит, сам по себе ее эмоциогенный потенциал неоднозначен. Кроме того, известно, что в образовательном процессе тема и содержание учебных текстов достаточно конкретно определены учебным планом и научными текстами-источниками. Поэтому авторы учебников ограничены в свободе

выбора потенциально интересных сведений, которые они могут сообщить учащимся, и вынуждены обращаться к другим способам формирования интереса у адресата.

Проведенные нами исследования позволяют выдвинуть гипотезу о том, что в учебном тексте интерес формируется не за счет сообщения неожиданно новых или сложных для адресата сведений, а за счет неожиданно новых способов представления этих сведений (например, физический закон описывается не как абстрактное теоретическое знание, а как конкретное наблюдаемое школьником явление) [Пиотровская, Трушелёв 2018; 2019]. В связи с этим необходимо учитывать, какие языковые и речевые средства используют авторы при воплощении предметных знаний в учебном тексте.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать предположение, что разнообразные приемы каузации интереса в первую очередь должны быть неожиданными для реципиента, т. е. они воздействуют на психологический механизм вероятностного прогнозирования. В современных исследованиях данный механизм связывается с понятием контекста, роль которого «можно представить как влияние некоего предиктора на ожидания <...> читающего относительно последующей информации» [Риехакайнен 2016: 85]. Нарушение же этих ожиданий можно рассматривать как нарушение контекстной предсказуемости учебного текста. В свою очередь, контекстная предсказуемость эмоциогенного учебного текста нарушается за счет неожиданной новизны способов представления предмета речи.

### **3. Нарушение контекстной предсказуемости учебного текста**

Для описания механизма нарушения контекстной предсказуемости учебного текста целесообразно обратиться к анализу наиболее распространенных приемов каузации интереса. Следует отметить, что в настоящее время специалистами не предложена классификация эмоциогенных приемов и даже не выделены критерии для ее основания (см. обзор в [Silvia 2006: 77–82]). Это, в свою очередь, обуславливает широкую вариативность подходов к их описанию и систематизации. Например, ряд ученых в качестве эмоциогенного приема рассматривают стратегию сторителлинга [Хутыз 2019: 66–68]. В то же время данная стратегия реализуется с помощью более конкретных эмоциогенных приемов, которые изучались другими учеными, – описания характеров и действий персонажей текста, диалогизирования, создания эмотивности текста (ср. [Там же: 68–71] vs. [Hidi, Baird 1988: 469–470; Silvia 2006: 78]). В связи с этим особое внимание следует уделить лингвистическому анализу эмоциогенных приемов, чтобы учесть все языковые и речевые средства, которые используются при развертывании интересного учебного текста.

#### ***Необычные зачины учебного текста***

Обратимся к фрагменту, с которого начинается относительно завершённый текст (параграф) из учебника по русскому языку.

*(1) В устной форме употребления языка очень важна интонация. Она является важнейшей приметой звучащей речи, средством оформления слова или соединения слов в предложение, средством уточнения его коммуникативного смысла и эмоционально-экспрессивных оттенков (параграф «Русская интонация»).*<sup>2</sup>

В первом высказывании фиксируется понятие, которое является основным предметом речи. Сам термин, обозначающий данное понятие (*интонация*), представлен в

---

<sup>2</sup> Русский язык: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / Д. Н. Чердаков [и др.]; под общ. ред. Л. А. Вербицкой. М.: Просвещение, 2017. С. 22.

рематической части высказывания, что подчеркивает значимость понятия в смысловой структуре текста и его текстообразующую функцию. В следующем высказывании данное понятие обозначается в тематической части анафорическим местоимением *она*, а рематическая часть представляет собой гиперрему, которая значимым образом раскрывает тему текста и конкретизируется при дальнейшем изложении. Таким образом, фрагмент (1) отражает наиболее значимые компоненты смысловой структуры текста. Это помогает учащимся при дальнейшем чтении прогнозировать и структурировать содержание текста с опорой на эти компоненты [Kieras 1985: 100–102].

Большинство учебных текстов начинаются именно так, а значит, у читателя-школьника есть определенные ожидания относительно начала параграфа: в заголовке и в первых высказываниях должны быть представлены его основная тема и подтемы. Такой тип ожиданий обусловлен коммуникативным контекстом и получил название «жанровые ожидания» (*genre expectations*) [Schmitz et al. 2017]. Иногда эти ожидания частично нарушаются, как, например, при чтении следующих двух зачинов из учебников по физике и обществознанию, в которых представлено проблемное изложение (об его эмоциогенности см. в [Hidi, Baird 1988]).

(2) *Еще в глубокой древности люди заметили, что янтарь (окаменевшая смола хвойных деревьев), потертый о шерсть, приобретает способность притягивать к себе различные тела: соломинки, пушинки, ворсинки меха и т. д.* (параграф «Электризация тел при соприкосновении. Взаимодействие заряженных тел»)<sup>3</sup>

(3) *В одной притче говорится о трех вещах, на которые можно смотреть бесконечно долго: как горит огонь, как бежит вода и как работает мастер. Действительно, можно, забыв о времени, наблюдать за пламенем костра и морским прибоем. Но что роднит с совершенством природной стихии труд мастера?* (параграф «Мастерство работника»)<sup>4</sup>

Прежде всего следует отметить, что заголовки, предшествующие данным фрагментам, представляют собой типичные номинативные конструкции, с помощью которых фиксируются основная тема текстов.

Во фрагменте (2) сообщаются конкретные сведения, физическому объяснению которых посвящен последующий текст. Смысловая связь этих сведений с заголовком (*Электризация тел при соприкосновении. Взаимодействие заряженных тел*) устанавливается только посредством семантической близости лексем *соприкосновение* и *притягивать*. В данном случае потенциальный интерес адресата, связанный с желанием прочитать следующее объяснение, прежде всего обусловлен неожиданным «появлением» в начале текста конкретных сведений, тематическую релевантность которых адресату еще предстоит установить. При этом сообщаемые сведения представляют предмет речи необычным образом, а именно, с точки зрения конкретного наблюдаемого явления, объяснения которому адресат не знает так же, как и люди в глубокой древности. Для этого во фрагменте (2) автор использует перцептивную модусную рамку, в которой представлены наименование субъекта наблюдения (*люди*) и перцептивный глагол *заметить* в соответствующей форме (о модусных рамках см.: [Золотова и др. 2004: 279–283]).

<sup>3</sup> Физика: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / А. В. Перышкин. М.: Дрофа, 2019. С. 75.

<sup>4</sup> Обществознание: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / Л. Н. Боголюбов [и др.]. М.: Просвещение, 2017. С. 73.

Во фрагменте (3) тематическая связь первого высказывания с названием параграфа (*Мастерство работника*) более очевидна, чем во фрагменте (2), так как предикативная единица *работает мастер* содержательно и формально коррелирует с заголовком. В то же время для читателя остается неясным, почему автор в тематической части первого высказывания обращается к притче. Более того, во втором высказывании с помощью вводного слова *действительно* подчеркиваются не связанные с темой текста утверждения, представленные в рематической части предшествующего высказывания. Далее автор эксплицитно выражает недоумение адресата, используя «объяснительный вопрос» (expository question), т. е. вопрос, обращенный к содержанию следующей части текста, ответ на который, по мнению автора, хочет получить адресат [Sperber, Wilson 1996: 252]. Подобные вопросы нередко используются в учебных текстах для повышения их эмоциогенности, так как они отражают одну из деятельностных особенностей интереса – желание узнать что-то новое об объекте данной эмоции [Ушакова 2003: 53]. Следовательно, в данном фрагменте автор моделирует эмоциональный сценарий интереса, демонстрирующий, что данная эмоция обусловлена неожиданной точкой зрения на предмет речи, релевантность которой адресат установит при дальнейшем чтении текста.

Во фрагментах (2) и (3) использован механизм нарушения контекстной предсказуемости текста. С одной стороны, заголовки соответствующих параграфов представляют собой типичные номинативные конструкции. С другой стороны, читатель сталкивается с необычными зачинами текста, которые неожиданным образом представляют предмет речи. При этом неожиданность обусловлена нарушением не только жанровых ожиданий реципиента, но и его ожиданий относительно следующего за заголовками содержания текста. Так, заголовки, соответствуя жанровым ожиданиям читателя, позволяют ему не только сразу определить тему текста, но и сделать прогноз относительно его содержания. Следовательно, заголовки выступают семантическим контекстом для следующего конгломерата текста. Однако зачины нарушают и жанровые ожидания (коммуникативный контекст), так как не фиксируют основные темы и подтемы текста, и ожидания относительно их содержания (семантический контекст), поскольку тематическая связь зачинов с заголовками неоднозначна.

Следует подчеркнуть, что потенциальный интерес читателя фрагментов (2) и (3) связан с желанием установить релевантность неожиданных сведений заявленной теме. Это желание обусловлено так называемым «фактором постдиктабельности» (postdictability), который впервые был описан У. Кинчем [Kintsch 1980]. Дело в том, что приемы каузации интереса, нарушая при развертывании текста его контекстную предсказуемость, в завершённом тексте должны оставаться тематически и коммуникативно релевантными, т. е. они не должны разрушать когерентность текста [Ibid.: 89].<sup>5</sup> Поэтому для читателя параграфов с фрагментами (2) и (3) важно в процессе чтения установить коммуникативную и тематическую релевантность этих фрагментов, их уместность в коммуникативной ситуации и смысловой структуре текста (так называемая «установка на текст» [Залевская 2001: 127]). В противном случае приемы каузации интереса вызовут трудности при понимании текста и, соответственно, нега-

<sup>5</sup> Речь идет о дискурсивно-когнитивном понимании когерентности, которое «охватывает не только формально-грамматические аспекты связи высказываний, но и семантико-прагматические <...> аспекты смысловой и деятельностной (интерактивной) связности» [Макаров 2003: 195].

тивные эмоции, возникающие в случае неуспешной деятельности. Это подтверждают экспериментальные исследования: достоверно установлено, что значимое разрушение когерентности учебного текста отрицательно влияет на его эмоциогенный потенциал [Wade 2001: 248–249]. Иначе говоря, некогерентный учебный текст не может быть интересным.

Фактор постдиктабельности следует учитывать, говоря о речевой деятельности не только реципиента, но и автора. Так, во фрагментах (2) и (3) авторы сохраняют когерентность учебного текста, используя коммуникативно релевантные номинативные заголовки и компоненты текста, содержательно связанные с этими заголовками (глагол *притягивать*, предикативная единица *работает мастер*). Кроме того, следует выделить объяснительный вопрос из фрагмента (3), который обладает большим текстообразующим потенциалом, а значит, выступает катафорическим средством создания связности текста.

#### **Приемы контекстуализации**

Рассмотрим еще один фрагмент, взятый из середины учебного текста по обществознанию.

(4) *Преступление отличается от других правонарушений своей общественной опасностью. Например, сосед по парте взял без разрешения из вашей сумки ручку или яблоко. Такое деяние не является преступным. Причиненный им вред незначителен.*<sup>6</sup>

Во втором высказывании используется прием контекстуализации: автор моделирует ситуацию, участником которой является читатель и его предполагаемый одноклассник (об эмоциогенности этого приема см. в [Shin et al.: 2016]). Для этого употребляются средства как экспликации адресата в тексте (притяжательное местоимение *ваш*), так и конкретизации, а именно конкретная референция с помощью существительных *сосед, парта, ручка и яблоко*, которая подчеркивается конкретно-фактическим значением глагола совершенного вида *взять*. Кроме того, второе предложение рассчитано также на некоторый юмористический эффект, так как в нем содержится намек на «плохой» поступок учащегося.

Фрагмент (4) представляет собой знакомый школьнику тип объяснительно-иллюстративного изложения, при котором теоретическое положение соотносится с конкретным фактом. Известным сигналом логико-смысловой организации данного типа изложения является вводное слово *например* (о значимости таких сигналов для реципиента см. в [Meuer, Rey 2017]). Однако в обсуждаемом фрагменте теоретическое положение соотносится не просто с конкретным фактом, а с забавной ситуацией, участником которой является адресат. Это неожиданным, лично значимым образом представляет предмет речи: предметное знание оказывается связанным с окружающей школьника действительностью и потому интересным. При этом интерес связан с желанием прочитать научное объяснение забавной ситуации. В то же время неожиданный прием не разрушает когерентность текста: он оказывается коммуникативно релевантным, поскольку автор использует типичный способ изложения, и тематически релевантным, так как автор фиксирует в тексте ситуацию «преступления», а в третьем и в четвертом высказываниях использует средства создания связности – анафорические местоимения *такой* и *он*.

<sup>6</sup> Обществознание: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / И. В. Лексин, Н. Н. Черногор. М.: Русское слово, 2019. С. 164.

В отличие от рассмотренных выше приемов, представленных во фрагментах (2) и (3), прием, использованный во фрагменте (4), в большей степени направлен на нарушение ожиданий адресата, сформированных на основе прочитанного текста, т. е. на нарушение предсказуемости семантического контекста. Так, обращает на себя внимание характерное для учебных текстов обобщенное содержание первого, третьего и четвертого высказываний. Этому способствует употребление юридических терминов (*преступление, правонарушение, общественная опасность, деяние, причиненный вред*), глаголов *отличаться* и *являться* в видо-временной форме «абстрактного настоящего», краткой формы прилагательного *незначительный* для обозначения постоянного признака в научном стиле (см. [Серебрякова 2005]). Кроме того, при развертывании фрагмента происходит смена субъектов высказываний в тематической части (*преступление* → *сосед по парте* → *деяние* → *причиненный вред*), что отражает способности представления предмета речи – как абстрактного знания и как конкретной, контекстно-обусловленной ситуации (см. о субъектной перспективе текста в [Золотова и др. 2004: 231–251]). Следовательно, эффективность обсуждаемого приема обусловлена нарушающей ожидания адресата предельной конкретизацией и одновременно контекстуализацией содержания текста.

Подобная направленность приемов каузации интереса объясняется тем, что во время чтения процесс построения реципиентом ментальной модели текста всё больше обусловлен воспринятым содержанием [Залевская 2001: 125–129], а значит, увеличивается зависимость ожиданий адресата от уже прочитанной части текста (напомним, что фрагмент (4) представлен в середине текста). При этом по мере развертывания текста уменьшается и свобода автора в выборе приемов каузации интереса, так как своей «неожиданностью» они не должны разрушать когерентность текста и должны учитывать предшествующую тематическую структуру.

#### **Вопросительные конструкции**

При нарушении предсказуемости семантического контекста особой популярностью у авторов учебников пользуются объяснительные вопросы, эмоциогенный потенциал которых рассмотрим на примере следующего фрагмента из учебника по обществознанию.

**(5) *Итак, человек может быть субъектом правоотношений. Но у каждого ли из нас есть такая возможность? Давайте разберемся: при каких условиях человек может вступать в правоотношения, какими качествами (свойствами) ему необходимо обладать?***

*Для того чтобы быть субъектом правоотношений, человек должен иметь правоспособность и дееспособность.*<sup>7</sup>

По всей видимости, появление объяснительных вопросов в данном фрагменте содержательно не обусловлено: без них легко можно представить связный текст (например, сделав последнее предложение менее избыточным: *Итак, человек может быть субъектом правоотношений. Для этого он должен иметь правоспособность и дееспособность*). Следовательно, основная задача объяснительных вопросов – каузация читательского интереса. Как уже было сказано, такие вопросы отражают деятельностную природу интереса – желание узнать что-то новое об объекте данной эмоции. Во

<sup>7</sup> Обществознание: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / И. В. Лексин, Н. Н. Черногор. М.: Русское слово, 2019. С. 94.

фрагменте (5) это «что-то новое» автор фиксирует в содержании самих вопросов и тем самым умело моделирует не только читательский интерес, но и его объект. При этом объект, вызывающий интерес, оказывается личностно значимым благодаря контекстуализации содержания: в первом вопросе автор соотносит абстрактное понятие, обозначенное термином *субъект правоотношения*, с участником коммуникации с помощью сочетания кванторного местоимения общности и личного местоимения (*каждый из нас*); во втором вопросе автор стимулирует мыслительную деятельность адресата посредством глагола в форме императива совместного действия (*давайте разберемся*). Таким образом, автор фрагмента (5) с помощью объяснительных вопросов фиксирует неожиданный аспект предмета речи и обращается к содержанию следующей части текста, что стимулирует у реципиента желание получить ответы на вопросы, касающиеся в том числе и его самого. Такие вопросы не разрушают когерентности текста, поскольку тематически связаны с предшествующим высказыванием и одновременно выступают средством создания катафорической связности.

#### **Привлечение дополнительных сведений**

Другой способ нарушить предсказуемость семантического контекста заключается в обогащении содержания текста дополнительной, но тематически релевантной информацией, позволяющей изменить только точку зрения на предмет речи. Проиллюстрируем это на примере фрагмента из учебника по биологии.

*(6) Важнейшими свойствами костей человека являются: твёрдость, прочность и эластичность, которые обусловлены особенностями их состава и строения. Твёрдость костей приближается к стали! Не случайно наши предки использовали костный материал, полученный от животных, для изготовления простейших орудий труда, наконечников стрел и гарпунов. Прочность позволяет костям выдерживать огромные нагрузки (параграф «Опорно-двигательная система»).*<sup>8</sup>

В первую очередь в данном фрагменте можно выделить прием диалогизирования учебного текста (см. [Пиотровская, Трущелёв 2019: 114–115]). Для этого автор использует эмоционально окрашенное высказывание с маркером восклицательности. Это позволяет не только представить предмет речи с точки зрения диалогического общения, но и подчеркнуть эмоциогенность содержания данного высказывания. Кроме того, для диалогизирования автор использует притяжательное местоимение *наши*, эксплицируя участников коммуникации. В этом же фрагменте автор сообщает факультативные сведения (сравнение костей и стали, исторический факт), раскрывающие конкретное положение (твёрдость костей) с неожиданной, «небиологической» точки зрения, что отражается в субъектной перспективе фрагмента (*свойства костей* → *твёрдость костей* → *наши предки* → *прочность костей*). При этом когерентность этого текста сохраняется, так как факультативные сведения уточняют неглавную тему текста и не нуждаются в дальнейшей детализации, а, следовательно, их значимость в смысловой структуре текста незначительна (см. [von Heusinger, Schumacher 2019]).

Можно предположить, что по своему эмоциогенному потенциалу приемы каузации интереса из фрагмента (6) уступают приемам из фрагментов, рассмотренных выше, поскольку они тематически релевантны и не стимулируют желание прочитать следующую часть текста (ср. с фрагментами (3) и (5)). Достаточно ярко эта особенность про-

<sup>8</sup> Биология: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / В. В. Пасечник [и др.]. М.: Просвещение, 2019. С. 34.



является в учебных текстах по истории, авторы которых нередко излагают предельно конкретные события, как в следующем фрагменте.

(7) *Во время церемонии венчания на царство Борис заявил: «Бог свидетель сему! Никто не будет в моем царствии нищ и беден», а потом, взявшись за ворот сорочки, сказал: «И сию последнюю разделю со всеми».*<sup>9</sup>

Автор учебника детализирует содержание текста и описывает конкретную ситуацию с конкретным участником (об эмоциогенности такой детализации см. в [Hidi, Baird 1988]). Для этого он осуществляет авторизацию с помощью глаголов речи *заявить* и *сказать* и последующей прямой речи персонажа текста (об авторизации см.: [Золотова и др. 2004: 287–288]). Кроме того, автор усиливает наглядность изложения, описывая конкретное действие персонажа (*взявшись за ворот сорочки*) и используя в его прямой речи формы устаревшего местоимения *сей*. Во фрагменте (7) осуществляется смена точки зрения на предмет речи (историческое событие), который представляется более конкретным, наглядным. Одновременно данный фрагмент тематически релевантен и не нуждается далее в детализации или объяснении.

На наш взгляд, не стоит недооценивать значимость подобных приемов. Так, по утверждению крупнейших специалистов по исследованию читательского интереса, существуют универсально интересные темы, среди которых принято выделять темы власти, хаоса, насилия, войны [Kintsch 1980]. Данные темы неоднократно становятся предметом обсуждения в учебных текстах по истории и, можно сказать, являются главными текстообразующими факторами при изложении событий истории XX века. В то же время в 2012 году учащиеся 9-х классов среди самых неудачных и скучных учебников назвали учебник О.С. Сороко-Цюпа «Новейшая история зарубежных стран: XX – нач. XXI века» [Литовченко 2012: 118]. По мнению школьников, тексты из данного учебника отличаются «отсутствием конкретики и размытостью формулировок» [Там же]. Действительно, повествование в данном учебнике ведется достаточно отстраненно: в них почти нет описаний конкретных ситуаций, а также не используются приемы усиления наглядности и диалогизирования.

Можно предположить, что обсуждаемые приемы как минимум не позволяют тексту стать однообразным, скучным. Об этом свидетельствует следующий фрагмент, в котором прием диалогизирования (эмоционально окрашенное высказывание с маркером восклицательности), по сути, лишь «окрашивает» типичный объяснительно-иллюстративный способ изложения и делает текст более ярким, динамичным.

(8) *В период полового созревания и мальчики, и девочки очень быстро растут и прибавляют в весе. **Например, рост может увеличиваться на 20 см в год!** Увеличивается размер внутренних органов, возрастает давление крови.*<sup>10</sup>

Кроме того, подобные приемы могут активизировать дополнительные когнитивные ресурсы адресата, а значит, увеличить его вовлеченность в процесс осмысленного восприятия текста, что повышает его эмоциогенность [Kaakinen et al. 2018]. Так, фрагмент (7) может во время чтения активизировать наглядно-образное мышление реципиента, а фрагмент (6) – его знания по истории.

<sup>9</sup> История России XVI–XVII века: 7 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / Е.В. Пчелов, П.В. Лукин. М.: Русское слово, 2017. С. 62.

<sup>10</sup> Биология: 8 кл.: учеб. для общеобразоват. организаций / В.В. Пасечник [и др.]. М.: Просвещение, 2019. С. 236.

### **Выводы**

Предложенный в настоящей работе взгляд на механизм разворачивания эмоциогенного учебного текста может стать основанием для систематизации приемов каузации интереса. С этой точки зрения данные приемы следует рассматривать неразрывно от текста, в котором они представлены. Например, объяснительные вопросы могут использоваться авторами учебников и как компонент необычного зачина, направленного на нарушение предсказуемости коммуникативного контекста (см. фрагмент (3)), и как самостоятельный прием, направленный на нарушение предсказуемости семантического контекста (см. фрагмент (5)). При таком подходе внимание уделяется тому, каким образом эмоциогенные приемы нарушают предсказуемость учебного текста и насколько это неожиданно для реципиента. Так, необычные зачины нарушают предсказуемость и коммуникативного, и семантического контекста (фрагменты (2) и (3)), а значит, они более неожиданны для реципиента, чем, например, приемы контекстуализации или объяснительные вопросы (фрагменты (4) и (5)), направленные на нарушение предсказуемости только семантического контекста.

Кроме того, предложенный подход позволяет сделать предположение относительно эмоциогенного потенциала различных приемов каузации интереса. Вероятно, бóльшим потенциалом обладают приемы, неожиданное появление которых в тексте стимулирует желание прочитать текст, установить их коммуникативную и/или тематическую релевантность. Объясняется это тем, что основная функция интереса заключается в стимуляции желания взаимодействовать с объектом данной эмоции.

### **4. Заключение**

Вернемся к вынесенному в заголовок настоящей статьи вопросу. С чего начинается интересный учебный текст? Коротко на этот вопрос можно ответить так: с релевантной неожиданности. В первую очередь интересный учебный текст – это когерентный текст, в котором формальная, содержательная и прагматическая связность являются залогом успешного его понимания реципиентом. Поэтому каждый элемент завершеного учебного текста должен быть коммуникативно и тематически релевантен. Различные приемы каузации интереса должны оставаться релевантными в завершеном учебном тексте и одновременно нарушать контекстную предсказуемость при его разворачивании. Проведенный анализ позволяет выделить приемы, направленные на нарушение предсказуемости коммуникативного контекста (необычные зачины) или контекста семантического (приемы контекстуализации, диалогизирования, объяснительные вопросы). Большинство из этих приемов связаны с неожиданными, новыми для реципиента способами представления предмета речи. Следует подчеркнуть, что эффективность приемов каузации интереса не может быть сведена исключительно к их содержательным характеристикам, поскольку даже абсолютно интересные темы (темы власти, войны, насилия), представленные в тексте однообразно, монотонно, способны вызвать у читателя скуку.

### **Литература**

Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: социолингвистические аспекты. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1987. 150 с.

Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 176 с.

- Залевская А.А.* Текст и его понимание. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 178 с.
- Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Ин-т рус. яз., 2004. 544 с.
- Литовченко О.В.* Отношение учащихся 5–11 классов к школьному учебнику: результаты анкетирования // *Человек и образование*. 2012. № 1 (30). С. 117–122.
- Макаров М.Л.* Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
- Пиотровская Л.А., Трущелёв П.Н.* Конкретизация учебного текста как способ формирования интереса у читателя (на примерах описания природы) // *Печать и слово Санкт-Петербурга (Петербургские чтения – 2018): сб. науч. тр. XIX Всероссийской науч. конф. / Редкол.: Н. Б. Лезунова [и др.].* СПб.: СПбГУПТД, 2018. С. 305–311.
- Пиотровская Л.А., Трущелёв П.Н.* Экспериментальное исследование эмоциогенности текстов (формирование интереса в учебном тексте) // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2019. № 192. С. 112–123.
- Риехакайнен Е.И.* Роль семантического контекста в процессе распознавания вербальных паттернов // *Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов коммуникации*. Под ред. Т.В. Черниговской, Ю.Е. Шелепина, О.В. Заширинской. СПб.: ВВМ, 2016. С. 84–98.
- Серебрякова А.Ю.* Обобщенность содержания как свойство научного философского текста // *Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика*. 2005. № 11 (51). С. 87–88.
- Ушакова С.А.* Интенциональное состояние интереса и его выражение в английском языке // *Международная филологическая конференция: Материалы XXIII междунар. филол. конф.: Вып. 3. Лексикология и фразеология (романо-германский цикл)*. СПб.: изд-во С.Петербург. ун-та, 2003. С. 51–53.
- Холодная М.А., Гельфман Э.Г.* Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2016. 200 с.
- Хутыз И.П.* Сторителлинг в лекционном дискурсе // *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2019. Т. 10. № 2. С. 64–73.
- Штерн А.С.* Введение в психологию: курс лекций. 2-е изд., испр. М.: Флинта, 2006. 308 с.
- Ainley, M.* (2017). The Science of Interest. In P. A. O’Keefe, J. M. Harackiewicz (eds.), *Interest: Knowns, Unknowns, and Basic Processes*. New York: Springer. P. 3–24.
- Hidi, S., Baird, W.* (1988). Strategies for Increasing Text-Based Interest and Students’ Recall of Expository Texts. *Reading Research Quarterly*, 23 (4). P. 465–483.
- Hidi, S., Renninger, K.A.* (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2). P. 111–127.
- Izard, C.E.* (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 3. P. 260–280.
- Kaakinen, J., Papp-Zipernovszky, O., Werlen, E., Castells Gomez, N., Bergamin, P. B., Baccino, Th., et al.* (2018). Learning to Read in a Digital World. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, & P. van den Broek (eds.), *Emotional and Motivational Aspects of Digital Reading*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 143–166.
- Kieras, D.* (1985). Thematic Processes in the Comprehension of Technical Prose. In B.K. Britton, J.B. Black (eds.), *Understanding Expository Text*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates. P. 89–107.

*Kintsch, W.* (1980). Learning from Text, Levels of Comprehension, or: Why Anyone Would Read a Story Anyway. *Poetics*, 9. P. 87–98.

*Meyer, B. J. F., Ray, M. N.* (2017). Structure Strategy Interventions: Increasing Reading Comprehension of Expository Text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1). P. 127–152.

*Miceli, M., Castelfranchi, C.* (2015). *Expectancy and Emotion*. Oxford: Oxford University Press. 270 p.

*Rose, D.* (2019). Building a Pedagogic Metalanguage II: Knowledge Genres. In K. Maton K., J. R. Martin, Y. J. Doran (eds.), *Accessing Academic Discourse*. London: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-10> (retrieval date: 21.09.2020).

*Schmitz, A., Gräsel, C., Rothstein, B.* (2017). Students' Genre Expectations and the Effects of Text Cohesion on Reading Comprehension. *Reading and Writing*, 30. P. 1115–1135.

*Shin, J., Chang, Y., Kim, Y.* (2016). Effects of Expository-Text Structures on Text-Based Interest, Comprehension, and Memory. *The SNU Journal of Education Research*, 25 (2). P. 39–57.

*Silvia, P.J.* (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. New York: Oxford University Press. 264 p.

*Sperber, D., Wilson, D.* (1996). *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd edn. Oxford/Cambridge: Blackwell. 326 p.

*Wade, S. E.* (2001). Research on Importance and Interest: Implications for Curriculum Development and Future Research. *Educational Psychology Review*, 13 (3). P. 243–261.

*von Heusinger, K., Schumacher, P.B.* (2019). Discourse Prominence: Definition and Application // *Journal of Pragmatics*, 154. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.07.025> (retrieval date: 21.09.2020).

## **WHERE DOES AN INTERESTING EXPOSITORY TEXT BEGIN?**

**Larisa A. Piotrovskaya**

Doctor of Philology

Professor, Department of Russian Language

Herzen State Pedagogical University of Russia

48, Moika Emb., St. Petersburg, Russia, 191186

*larisa11799@yandex.ru*

**Pavel N. Trushchelev**

PhD student, Department of Russian Language

Herzen State Pedagogical University of Russia,

48, Moika Emb., St. Petersburg, Russia, 191186

*paveltrue2007@rambler.ru*

The article provides a description of the general mechanism of text-based interest formation in expository texts. It is based on the psychological research and the linguistic analysis. The authors of textbooks use various linguistic means to increase the emotogenicity of expository texts. The interest is activated by an incongruence between one's prediction about an event and the actual event. So, the means of interest evocation affect the

psychological mechanism of probabilistic forecasting. They also overcome the contextual predictability of expository text while deploying it. For instance, there are means aimed at overcoming the predictability of communicative context (e. g., unusual introduction) or the semantic context (e. g., contextualization, dialogizing). The analysis allows to claim that the contextual predictability of the interesting expository text is overcome not due to the message of unexpected, interesting information, but due to presentations of the speech subject that are unexpected for the addressee (e. g., challenging exposition). An interesting expository text should be coherent, because the formal, content and pragmatic coherence is the key to its successful understanding by students. Therefore, the means of interest evocation should not destroy the coherence of the completed expository text. They must be communicative and thematically relevant, otherwise the emotogenic potential of the text will significantly decrease.

**Keywords:** emotogenicity, expository text, interest, context predictability, text comprehension, educational communication

### References

*Babailova A.E.* Tekst kak produkt, sredstvo i ob'ekt kommunikatsii pri obuchenii nerodnomu yazyku. Sotsiopsikholingvisticheskie aspekty [Text as a Product, Means and Object of Communication in Teaching a Foreign Language. Sociopsycholinguistic Aspects]. Saratov: Saratov University Publ., 1987. 150 p. (in Russian)

*Doblaev L.P.* Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya [Semantic Structure of the Educational Text and the Problems of its Understanding] / ed. by V. V. Davydova. Moscow: Pedagogika, 1982. 176 p. (in Russian)

*Zalevskaya A.A.* Tekst i ego ponimanie [Text and its Comprehension]. Tver': Tver State University Publ., 2001. 178 p. (in Russian)

*Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M. u.* Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka [Communicative Grammar of the Russian Language]. Moscow: Institute of the Russian language Publ., 2004. 544 p. (in Russian)

*Kuzina E.B.* Logicheskie mekhanizmy i priemy verbal'nogo yumora [The Logical Mechanisms and Means of Verbal Humor] // Logiko-filosofskie shtudii [Logical and Philosophical Studies]. 2018. Vol 16. Issue 1–2. P. 186–187. (in Russian)

*Litovchenko O.V.* 5<sup>th</sup>–11<sup>th</sup> Grades Pupils' Attitude to the School Textbook: A Survey // Man and Education. 2012. Issue 1 (30). P. 117–122. (in Russian)

*Makarov M.L.* Osnovy teorii diskursa [Fundamentals of the Theory of Discourse]. Moscow: Gnozis, 2003. 280 p. (in Russian)

*Piotrovskaya L.A., Trushchelev, P.N.* Konkretizatsiya uchebnogo teksta kak sposob formirovaniya interesa u chitatelya (na primerakh opisaniya prirody) [The Training Text Concretization as a Way to Evoke Reader's Interest (Nature Description for Examples)] // Pechat' i slovo Sankt-Peterburga (Peterburgskie chteniya — 2018). Ed. by N. B. Lezunova. St. Petersburg: SPbGUPTD, 2018. P. 305–311. (in Russian)

*Piotrovskaya L., Trushchelev P.* Eksperimental'noe issledovanie emotsiogenosti tekstov (formirovanie interesa v uchebnom tekste) [An Experimental Investigation of Text Emotogenicity (formation of interest in a school text)] // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2019. Issue 192. P. 112–123. (in Russian)

*Riekhakainen E.I.* Rol' semanticheskogo konteksta v protsesse raspoznavaniya verbal'nykh patternov [The Role of Semantic Context in the Recognition of Verbal Patterns] //

Psikhofiziologicheskie i neirolingvisticheskie aspekty protsessa raspoznavaniya verbal'nykh i neverbal'nykh patternov kommunikatsii [The Psychophysiological and Neurolinguistic Aspects of the Process of Recognizing Verbal and Non-verbal Communication Patterns]. Saint Petersburg: VVM, 2016. P. 84–98. (in Russian)

*Serebryakova A. Yu.* Obobshchennost' sodержaniya kak svoistvo nauchnogo filosofskogo teksta [The Generalization of Content as a Feature of Scientific Philosophical Text] // Bulletin of South Ural State University. Series: Linguistics. 2005. Issue 11 (51). P. 87–88. (in Russian)

*Ushakova S.A.* Intentsional'noe sostoyanie interesa i ego vyrazhenie v angliiskom yazyke [The Intentional State of Interest and its Expression in English] // Mezhdunarodnaya filologicheskaya konferentsiya [Proc. of the XXIII International Philological Conference]. Vol. 3. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 2003. P. 51–53. (in Russian)

*Kholodnaya M.A., Gel'fman E.G.* Razvivayushchie uchebnye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchikhsya [Developing Educational Txs as a Means of Students Intellectual Education]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2016. 200 p. (in Russian)

*Khoutyz I.P.* Storitelling v leksionnom diskurse [Storytelling in Lecture Discourse] // St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences. 2019. Issue 10 (2). P. 64–73. (in Russian)

*Shtern A.S.* Vvedenie v psikhologiyu. Kurs lektsii [Introduction to General Psychology. Lectures]. Moscow: Flinta, 2006. 308 p. (in Russian)

*Ainley, M.* (2017). The Science of Interest. In P. A. O'Keefe, J. M. Harackiewicz (eds.), Interest: Knowns, Unknowns, and Basic Processes. New York: Springer. P. 3–24.

*Hidi, S., Baird, W.* (1988). Strategies for Increasing Text-Based Interest and Students' Recall of Expository Texts. *Reading Research Quarterly*, 23 (4). P. 465–483.

*Hidi, S., Renninger, K. A.* (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2). P. 111–127.

*Izard, C.E.* (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 3. P. 260–280.

*Kaakinen, J., Papp-Zipernovszky, O., Werlen, E., Castells Gomez, N., Bergamin, P. B., Baccino, Th., et al.* (2018). Learning to Read in a Digital World. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, & P. van den Broek (eds.), *Emotional and Motivational Aspects of Digital Reading*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 143–166.

*Kieras, D.* (1985). Thematic Processes in the Comprehension of Technical Prose. In B. K. Britton, J. B. Black (eds.), *Understanding Expository Text*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates. P. 89–107.

*Kintsch, W.* (1980). Learning from Text, Levels of Comprehension, or: Why Anyone Would Read a Story Anyway. *Poetics*, 9. P. 87–98.

*Meyer, B. J. F., Ray, M. N.* (2017). Structure Strategy Interventions: Increasing Reading Comprehension of Expository Text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1). P. 127–152.

*Miceli, M., Castelfranchi, C.* (2015). *Expectancy and Emotion*. Oxford: Oxford University Press. 270 p.

*Rose, D.* (2019). Building a Pedagogic Metalanguage II: Knowledge Genres. In K. Maton K., J. R. Martin, Y. J. Doran (eds.), *Accessing Academic Discourse*. London: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-10> (retrieval date: 21.09.2020).

*Schmitz, A., Gräsel, C., Rothstein, B. (2017). Students' Genre Expectations and the Effects of Text Cohesion on Reading Comprehension. Reading and Writing, 30. P. 1115–1135.*

*Shin, J., Chang, Y., Kim, Y. (2016). Effects of Expository-Text Structures on Text-Based Interest, Comprehension, and Memory. The SNU Journal of Education Research, 25 (2). P. 39–57.*

*Silvia, P. J. (2006). Exploring the Psychology of Interest. New York: Oxford University Press. 264 p.*

*Sperber, D., Wilson, D. (1996). Relevance: Communication and Cognition. 2nd edn. Oxford/Cambridge: Blackwell. 326 p.*

*Wade, S. E. (2001). Research on Importance and Interest: Implications for Curriculum Development and Future Research. Educational Psychology Review, 13 (3). P. 243–261.*

*von Heusinger, K., Schumacher, P. B. (2019). Discourse Prominence: Definition and Application // Journal of Pragmatics, 154. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.07.025> (retrieval date: 21.09.2020).*