

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ПРИНЦИПЫ РАЗВЕРТЫВАНИЯ ОБЪЯСНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ТЕКСТЕ

П. Н. Трущелёв^{1, 2}, А. В. Горбачева¹

¹ Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина,
Россия, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6

² Российско-Армянский (Славянский) университет,
Армения, 0051, Ереван, ул. Овсепя Эмина, 123

Поступила в редакцию 14.08.2024 г.

Принята к публикации 15.01.2025 г.

doi: 10.5922/2225-5346-2025-2-8

Уточнена функциональная трактовка объяснения как речевого феномена, реализующего коммуникативную задачу раскрытия понятий в рамках учебной коммуникации. Используются методы прагматического анализа речевых выражений и функционального анализа компонентов текста. В качестве языкового материала привлечены отрывки текстов из российских школьных учебников. Объяснение анализируется в двух аспектах — как коммуникативный акт и как двухчастная речевая форма. Акт объяснения выделяется на основе перлокутивной задачи вызвать у адресата понимание. Понимание направлено на такие характеристики фрагмента действительности, которые ранее не были очевидны / ясны адресату. Такое понимание противопоставляется пониманию пропозициональной структуры текста (знанию пропозиций, приведенных в тексте). Перлокутивная задача определяет ключевую особенность акта объяснения, которая значительно усложняет его анализ, — привлечение в коммуникацию различных вербальных средств для раскрытия предмета объяснения. Предложена перформативная модель, которая описывает механизм конструирования объяснения и прагматические условия его успешности. Привлечение средств и приемов объяснения должно быть референциально адекватным и должно наделять представляемый в тексте фрагмент действительности смыслом. С учетом выделенных условий успешности рассмотрены принципы развертывания информации в речевой форме объяснения и содержательные параметры ее компонентов.

Ключевые слова: объяснение, перлокутивная задача, понимание, релевантность, информационная структура, учебный текст

1. Введение

Объяснение — коммуникативная практика, в рамках которой адресант раскрывает характеристики фрагмента действительности (ФД), стремясь сделать предмет речи доступным для понимания адресата (Dalton-Puffer, 2011; Esmonde, 2009; Smit, 2010). Такая практика воплощается в речевой форме, которая состоит из (1) ядерного компонента, представляющего ФД, и (2) зависимых компонентов, представляющих отличительные характеристики заданного ФД доступным образом (Девкин, 1984; Smit, 2010). Модель акта объяснения описана так:



адресант *объясняет* пропозицию *p* адресату, когда он конструирует репрезентацию *R*, которая при должном усвоении приводит к пониманию пропозиции *p* адресатом, и когда он намеревается объяснить пропозицию *p* посредством конструирования репрезентации *R* и вызвать понимание у адресата (Wilkenfeld, 2014, p. 3371).

Фокус модели на перлокутивной сущности объяснения — эффекте «понимание» и задаче «вызвать понимание». Это же подчеркивается при анализе учебной коммуникации, в которой основной формой взаимодействия является объяснение (Liew, 2013; Smit, 2010). В этом смысле суть акта объяснения передается основным значением глагола *объяснить* — «сделать более ясным, понятным» (Большой толковый словарь..., 2014).

Лингвистические работы подтверждают адекватность модели. Большинство работ посвящены анализу приемов объяснения (напр., Вознесенская, 2015; Календр, 2016; Пупынина, 2018; Трухина, 2014; Трущелёв, 2022a; Хутыз, 2019; Doran, Martin, 2021; Parodi, 2014; Trushchelev, 2023; van Dijk, Atienza, 2011). Сам анализ представляет собой идентификацию языковых средств и соотнесение их с намерением представить сведения о каком-либо ФД. Результаты демонстрируют ключевую роль перлокутивной задачи вызвать понимание: задача определяет, какие языковые и речевые средства выбирает адресант для представления ФД в рамках определенной коммуникации.

2. Постановка проблемы

Прагмалингвистические признаки объяснения — то, как представляется в речи ФД и его характеристики, — до сих пор не выделены. Так, авторы работ (Трухина, 2014; Dalton-Puffer, 2011; Herman, 2008), выделяя наряду с объяснением формы «описание», «повествование», «классификация» и др., пишут, что эти формы могут использоваться для объяснения. Изученные приемы объяснения характеризуют в большей степени типы коммуникации, а не объяснение как таковое (Девкин, 1984; Куриленко, 2006; Пупынина, 2018; Трухина, 2014; Трущелёв, 2022b; Dalton-Puffer, 2011; Doran, Martin, 2021; Herman, 2008; Veel, 1997). Содержательный анализ позволил выделить только характеристики ФД, которые раскрывает объяснение (напр., функции объекта или причины события; см. Вознесенская, 2015). Таким образом, параметризация объяснения неоднозначна.

Цель настоящей работы — дать прагмалингвистическое описание объяснению как речевому феномену. Для этого планируется (i) с опорой на модель объяснения рассмотреть его как коммуникативный акт и выделить его прагматические параметры, (ii) описать лингвистические свойства объяснения как двухчастной речевой формы, которая наполняет акт объяснения. Для реализации задач привлекаются методы (i) анализа акта коммуникации (теория речевых актов и релевантности), (ii) анализа информационной структуры, (iii) анализа текстовых функций языковых средств.



В работе используются примеры из корпуса современных учебных текстов (2–9-й классы), который разрабатывается лабораторией когнитивных и лингвистических исследований ГосИРЯ им. А.С. Пушкина. Обращение к учебным текстам обусловлено их прагматической презумпцией: они вводят и объясняют предметные понятия. Другие параметры учебной коммуникации в работе не учитываются.

Отметим принцип нумерации примеров. Каждый порядковый номер (n) маркирует конкретный пример языкового материала или теоретического суждения. Следующие за номером английские буквы, расположенные в алфавитном порядке, маркируют этапы анализа пронумерованного примера.

3. Перлокутивная задача объяснения

Обратимся к перлокутивной задаче акта объяснения «вызвать понимание». Ее целесообразно рассматривать в свете теории релевантности, которая исходя из принципа кооперации, анализирует речь в аспекте ее когнитивной обработки (см.: Wilson, 2019). Постулат теории – коммуникативный принцип релевантности:

...в коммуникации выражение манифестирует презумпцию собственной оптимальной релевантности: оно стоит усилий адресата по его обработке; сообщаемые сведения соответствуют целям, возможностям, предпочтениям адресата (Ibid.).

Принцип позволяет моделировать презумпции выражения (но не условия его восприятия), учитывая перлокутивную задачу и выводимую на ее основе позицию адресата. При этом в реальных ситуациях общения презумпция может оказаться неточной (напр., обработка выражения вызывает трудности или выражение только опосредованно связано с целями адресата). Далее при моделировании презумпций мы будем обращаться только к презумпции цели; цель адресата анализируется как компонент коммуникации, *предполагаемый* с учетом известной перлокутивной задачи «вызвать понимание».

В следующем пассаже ядерным компонентом объяснения являются предложения (i) и (ii), представляющие событие; предложения (iv) – (vi) раскрывают его причины:

(1) а. (i) *В царствование Федора Борис Годунов фактически стал правителем государства.* (ii) *Он получил высокое звание ближнего великого боярина. <...>* (iii) *И это не случайно.* (iv) *Борис был не только властолюбив, но умен и опытен.* (v) *Пребывание при дворе сделало его изощренным политиком и интриганом.* (vi) *Он умел, когда было нужно, выжидать и заискивать, чтобы затем, выбрав момент, нанести сокрушительный удар по сопернику.*

Прежде всего предложения (iv) – (vi) имеют информативную функцию. Эту функцию можно связать с перлокутивной задачей и выразить в презумпции релевантности; например:



(1) b. Предложение (iv) манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата **узнать**, что *Борис был не только властолюбив, но умен и опытен*.

Однако объяснение не всегда связано с незнанием информации (Рович, 2021), а информирование — универсальная задача любого общения (Wilson, 2019). Значит, объяснение не сводится к информированию. Так, если анализировать информативную функцию предложений (i) и (ii), они будут обладать аналогичной презумпцией; например:

(1) c. Предложение (i) манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата **узнать**, что *в царствование Федора Борис Годунов фактически стал правителем государства*.

Следовательно, презумпция (1b) является некорректной из-за своей недостаточности.

С опорой на модель акта объяснения в (Inglis, Mejia-Ramos, 2021) было предложено заимствовать различие между пропозициональным (propositional) и объектуальным (objectual) пониманием (см.: Baumberger, 2014). Рассмотрим эти типы понимания, используя языковой материал.

Первый тип предполагает только обработку пропозиций выражения, результат которой можно описать следующим образом:

(1) d. Адресат понимает, что *Борис был не только властолюбив, но умен и опытен* ($p: s \rightarrow (\text{агент(Борис)} \ \& \ \text{быть-властолюбивым-умным-опытным(агент)})$).

Утверждение коррелирует с презумпцией (1b), так как связано с информативной функцией. Часто такие утверждения можно преобразовать в утверждения типа *Адресат знает, что...* Следовательно, потенциальный результат этого типа понимания — знание пропозиционального содержания выражения.

Объектуальное понимание не ограничивается обработкой пропозиций и предполагает познание ФД (который является предметом речи). Качество такого понимания можно измерить по градуальным параметрам глубины, точности, ясности и т. п. (Ibid.). Следующие утверждения описывают потенциальный результат понимания, привлекая средства выражения его параметров (выделенные наречия):

(1) e. Адресат **глубоко / точно / (не)полностью / (не)достаточно / смутно / всесторонне / четко / основательно / слабо / ясно / поверхностно** понимает причины того факта, почему (во время царствования Федора) стал править Борис;

f. **Адресат **глубоко / ... / поверхностно** понимает, что *в царствование Федора Борис Годунов фактически стал правителем государства*.

Объектом понимания в (1e) является ФД — причины события. Объектом же понимания в (1f) является пропозиция, что делает саму формулировку неприемлемой.



Противопоставление указанных типов понимания обнаруживается в психологии. Так, модель понимания текста У. Кинча различает уровни понимания текстовой базы и модели ситуации (Kintsch, 2019). Первый тип связан с обработкой пропозициональной структуры текста, а второй — с построением ментальной модели ситуации, которую представляет текст. Понимание текстовой базы можно оценить с точки зрения корректности извлечения пропозиций и их знания, а понимание модели ситуации — с точки зрения глубины, точности и ясности ее ментального представления.

С учетом структуры пассажа (1a) смоделируем вероятный результат понимания (1e):

- (1) g. В результате прочтения предложений (iv)–(vi) адресат **(не)полностью** понимает причины факта, представленного предложениями (i) и (ii).

Утверждение репрезентует объяснение, которое ориентировано на понимание ФД: предложения (i) и (ii) представляют ФД (ядерный компонент), для объяснения которого привлекаются предложения (iv)–(vi), представляющие отличительные характеристики (причины). Отметим, что компоненты объяснения выражают действительность согласно универсальной модели {E, R}, где E(ntity) — референт, R(effering expression) — референциальное выражение (Mackenzie, 2004).

Отразим воздействие типа (1g) в презумпции релевантности. Для ее моделирования примем три допущения: (i) понимание ФД всегда связано с параметрами глубины и точности (Baumberger, 2014, p. 83); (ii) в русском языке эти параметры выражаются наречиями *глубоко* и *точно*, а их градуальность — формой сравнительной степени; (iii) обозначение предмета объяснения вызывает или актуализирует у адресата как минимум поверхностное понимание — например, представление или догадку о наличии некоторых характеристик, — которое можно углубить или уточнить. Эти допущения позволят сформулировать обобщенную презумпцию, связанную с перлокутивной задачей (напр., наречия в исходной форме фиксируют слишком конкретную цель типа *глубоко* / *поверхностно понять*):

- (2) a. В акте объяснения выражение *e* манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата **глубже / точнее понять** фрагмент действительности *x*;

- (1) h. Предложения (iv)–(vi) манифестируют презумпцию, что соответствуют цели адресата **глубже / точнее понять** (причины факта), почему стал править Борис.

С учетом позиции адресанта презумпция релевантности может быть переформулирована в перлокутивную задачу:

- (2) b. В акте объяснения адресант использует выражение *e* для того, чтобы адресат **глубже / точнее понял** фрагмент действительности *x*.



Задачу акта объяснение «вызвать понимание» следует обсуждать не с точки зрения пробелов в знаниях адресата, а с точки зрения того, что в характеристиках некоторого ФД — ставшего предметом объяснения — неочевидно / неясно адресату (из этого исходит презумпция релевантности). Так, после прочтения (1a) адресату стали (в той или иной степени) очевидны / ясны причины события. При этом информирование является основным способом представления сведений о ФД в речи, а обработка пропозиций — основным способом познания ФД (как текстовая база — основной способ представления модели ситуации, а ее обработка — ведущая стратегия понимания текста; Kintsch, 2019; см.: Povich, 2021). Следовательно, справедливо следующее:

(3) в акте объяснения фрагмента действительности x выражение e с пропозицией p вызывает понимание (знание) пропозиции $know$ и понимание фрагмента действительности $understand$ таким образом, что $e \models know(p) \models understand(x)$.

4. Перформативность объяснения

С учетом перлокутивной задачи «вызвать понимание» рассмотрим ключевую проблему, связанную с возможностью использовать в акте объяснения различные языковые решения для раскрытия ФД. Можно заметить, что интерпретация понимания (1e) и (1g) коррелирует с интерпретацией перформатива: не учитывается истинность выражений и делается акцент на действиях и их последствиях (см.: Doerge, 2013, p. 211; Liew, 2013). Тогда перформативный индикатор акта объяснения будет связан с фактом намеренного привлечения выражения для объяснения ФД. В этом смысле акт объяснения сходен с перформативным актом присвоения имени *Let n refer to an/the F : Let e explain x* (см.: Assadian, Sbardolini, 2023; Ebert, 2016). Модель такого акта будет следующей:

(4) а. $LET(e, xE)$, где LET — оператор императива, который не оценивается по параметру истинности, e — выражение, используемое для объяснения фрагмента действительности x , xE — фрагмент действительности x , который представлен выражением E (ядерный компонент объяснения).

Акт выражается косвенным императивом (см.: Vanderveken, 2013):

(4) б. Пусть выражение e объясняет фрагмент действительности x , выраженный E ;

(1) i. Пусть предложения (iv)–(vi) объясняют, почему стал править Борис, о чем сказано в предложении (i).

Успешность акта будет определяться объяснительной силой e — его возможностью раскрыть характеристики ФД и вызвать понимание (см. о дефиниции: Ebert, 2016, p. 140–147; см. также: Assadian, Sbardolini, 2023, p. 7–8; Doerge, 2013; Vanderveken, 2013):



(4) с. существует фрагмент действительности x , который в акте объяснения становится предметом референции E и делает референциально адекватным привлечение e (то есть E референциально лицензирует e);

d. привлеченное e наделяет смыслом xE таким образом, что обеспечивает коммуникативно значимое, ранее недоступное понимание фрагмента действительности x .

Таким образом, акт объяснения предполагает перформативное действие по привлечению разнородных языковых средств и приемов для раскрытия ФД. Эти средства формируют конкретный способ объяснения с учетом его условий успешности в рамках коммуникации.

Условия успешности определяют допустимость презумпции релевантности. Приведем два примера недопустимой презумпции — (1j) и (5b):

(1) j. ****Предложение (i) манифестирует презумпцию, что соответствуют цели адресата глубже / точнее понять^{??}(причины факта), почему стал править Борис.**

(5) а. *Началась Полтавская баталия. Русские редуты... приняли на себя первый удар шведских войск... Одна из колонн шведов так и не сумела преодолеть укрепления;*

б. ****Второе / третье предложение манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата глубже / точнее понять^{??}[характеристики] события Полтавская баталия (или более обобщенно: ...глубже / точнее понять^{??}что стоит за Полтавской баталией).**

Неадекватность презумпций (1j) и (5b) обусловлена тем, что названные предложения референциально не лицензированы отмеченными (знак «^{??}») характеристиками предмета речи (в [5а] однозначно выделить характеристики не представляется возможным). Поэтому отмеченные ФД заявленным смыслом не наделяется и коммуникативно значимое понимание (напр., понимание причин) не обеспечивается.

Теперь рассмотрим пример, взятый из параграфа *Инфляция и семейная экономика*:

(6) а. *Некоторые предпочитают хранить деньги дома, но это опасно и невыгодно, так как ценность денег из-за высокой инфляции постоянно утрачивается.*

Предмет референции второй клаузы — факт «хранить деньги дома опасно и невыгодно» — имеет причины, что делает привлечение третьей клаузы с их объяснением адекватным. Презумпция релевантности будет следующей:

(6) б. Третья клауза манифестирует презумпцию, что соответствуют цели адресата глубже / точнее понять (причины), почему хранить деньги дома опасно и невыгодно.



Автор использует одну клаузу с указанием причины. Она, принося смысл, вызывает понимание факта, коммуникативно значимое в контексте заявленной темы параграфа. Эта значимость, в частности, связана с установлением связи между понятиями *инфляция* и *семейная экономика*.

5. Информационная структура объяснения

Информирование о характеристиках ФД составляет основу акта объяснения. Раскроем это утверждение с помощью анализа информационной структуры. Для этого можно использовать метод моделирования «обсуждаемых вопросов», или QUD (questions under discussion; Benz, Jasinskaja, 2017; Roberts, 2012). Согласно концепции QUD, развертывание информации можно представить как ответы на вопросы — эксплицитные и имплицитные, — которые направлены на уточнение предмета речи.

Учебные тексты нередко включают эксплицитные вопросы. Следующий пассаж взят из параграфа, который посвящен объяснению, почему воздух перемещается с океана на сушу:

(7) а. (i) *Называются они постоянными ветрами.* (ii) **Что такое ветер, помните?** (iii) *Это горизонтальное движение воздуха из областей с высоким атмосферным давлением в области с низким атмосферным давлением.* (iv) *А постоянные ветры связаны с поясами высокого и низкого атмосферного давления...*

Вопрос (ii) имеет следующее значение:

(7) b.?(что(x | ветер(x))).

Он уже вводит модель ответа и определяет допустимость следующих выражений. Конкретнее, структура вопроса включает дискурсивную переменную x , которую необходимо обозначить. Для этого используется предложение (iii). Оно, обозначая x , уточняет предмет речи и устанавливает, что именно такое положение дел в дискурсе — а не с другой переменной x — имеет место.

Обсуждаемые вопросы часто не выражены. В (7а), например, можно выделить имплицитный вопрос после предложения (iii):

(7) с.?(с-чем(y | связаны-постоянные-ветры(y))).

Последовательность вопросов образуют структуру QUD, отражающую тематическую структуру и информационные цели.

Анализ QUD использует фактор релевантности для оценки соответствия вопросов и ответов заданному информационному контексту. В то же время можно обратиться к принципу релевантности и анализировать вопросы с учетом информационного состояния адресата (Breheny, 2019, р. 49–50). Тогда вопрос можно включить в презумпцию релевантности выражения-«ответа»:



(8) а. Выражение *e* манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата получить ответ на вопрос *q*;

(7) d. Предложение (iii) манифестирует презумпцию, что соответствует цели читателя получить ответ на вопрос *Что такое ветер?*

Структура QUD отражает такое информационное состояние адресата, которое связано с обработкой пропозиций (пропозициональное понимание). Так, после прочтения выражения с презумпцией (7d) состояние адресата передает следующее утверждение:

(7) е. Адресат понимает / знает, что такое ветер: *Это горизонтальное движение воздуха...*

Основываясь на модели $e \models \text{know}(p) \models \text{understand}(x)$, уточним презумпцию и дополним ее индикатором акта объяснения (2a):

(8) b. В акте объяснения выражение *e* манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата получить ответ на вопрос *q* для того, чтобы глубже / точнее понять характеристики фрагмента действительности *x*;

(7) f. Предложение (iii) манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата получить ответ на вопрос *Что такое ветер?* для того, чтобы глубже / точнее понять (причины), почему воздух перемещается с океана на сушу.

В утверждении (7f) показано, как индикатор акта объяснения становится основанием для привлечения целого единства (описания понятия *ветер*) и делает это привлечение референциально адекватным.

Рассмотрим индикатор акта объяснения более детально, используя предложение (6a). В нем между двумя частями объяснения можно выделить имплицитный вопрос:

(6) с. *Некоторые предпочитают хранить деньги дома, но это опасно и невыгодно, <Что происходит с ценностью денег?> так как ценность денег из-за высокой инфляции постоянно утрачивается.*

Одновременно можно выделить еще один — альтернативный — вопрос:

(6) d. *...<Почему?> так как ценность денег из-за высокой инфляции постоянно утрачивается.*

Здесь привлечен так называемый *почему*-вопрос. В учебниках он может быть выражен; например:

(9) а. *Если на шкаф нажать слабо, то он не тронется с места. Почему? Действующая со стороны человека сила ... уравновешивается силой трения...*

Согласно презумпции (6b), *почему*-вопрос, в отличие от вопроса из (6с), может адекватно выразить цель понять характеристики ФД (см.: Baumberger, 2014). И в отличие от (6с), анализировать *почему*-вопрос как часть информационной структуры QUD некорректно: его значение не



содержит модель ответа ($^{**?}(\text{почему}(x \mid \text{это-опасно-невыгодно}(x)))$). В (Roberts, 2012) он отнесен к уровню риторической структуры речевого произведения, которая организует информационную структуру с учетом коммуникативных задач. Для того чтобы уточнить отношения между *почему*-вопросом и информационной структурой, обратимся к речевому акту принятия пропозиции (см.: Onea, 2016, p. 138–139). В этом акте пропозиция выражения, представляющего предмет объяснения, включается в состав *почему*-вопроса:

(6) е. Почему ты утверждаешь, что *это* [= хранить деньги дома] опасно и невыгодно?

(9) б. Почему ты утверждаешь, что *Если на шкаф нажать слабо, то он не тронется с места*?

Эти вопросы и учитывают пропозициональную структуру, и передают коммуникативную специфику вопросов-аналогов из (6d) и (9a). Эта специфика заключается в том, что они выражают потребность в объяснении; например:

(6) е. Я хочу глубже / точнее понять, почему (ты утверждаешь, что) *это* опасно и невыгодно.

Тем самым *почему*-вопросы связывают пропозиции, а также представляют задачу акта объяснения и являются его индикатором. Эксплицируя этот индикатор, примеры эксплицируют коммуникативные основания для референциальных отношений между компонентами объяснения. Развертывание объяснения можно представить в виде ответов на информационные запросы, цель которых не просто получить информацию, а с помощью этой информации понять характеристики ФД.

6. Предмет объяснения

Объяснение предполагает раскрытие различных характеристик ФД, которые причинами не ограничиваются (см., напр.: Вознесенская, 2015).

Обратимся к случаю уточнения и рассмотрим предложение с пояснительной клаузой:

(10) а. Суд осуществляет правосудие, то есть разрешает конкретные правовые споры на основе закона.

Вероятный результат понимания может быть выражен адекватным утверждением типа:

(10) б. Адресат (не)полностью понимает, что представляет из себя процесс «осуществлять правосудие».

Тогда можно сформулировать допустимый принцип релевантности:

(10) с. Предложение манифестирует презумпцию, что соответствуют цели адресата глубже / точнее понять, что представляет из себя процесс «осуществлять правосудие».



Презумпция утверждает, что предложение (10а) реализует задачу акта объяснения. Его перформативная интерпретация будет следующей:

(10) d. Пусть пояснительная клауза объясняет (делает понятным), что представляет из себя процесс «осуществлять правосудие», о котором сказано в первой клаузе.

Аналогичным образом опишем еще два пассажа, в одном из которых раскрываются функции, а в другом — различия:

(11) а. Эпителиальные ткани... покрывают тело снаружи, участвуют в образовании роговых покровов (ногти), выстилают грудную, брюшную и другие полости, участвуют в образовании...;

б. Предложение манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата глубже / точнее понять, какие функции выполняют эпителиальные ткани;

с. Пусть рематические части первого предложения объясняют, какие функции выполняют эпителиальные ткани, о которых сказано в теме предложения.

(12) а. Овес отличается от ячменя и ржи. На веточках его раскидистого соцветия метелки расположены колоски, в каждом из которых по 2 – 3 цветка.

б. Второе предложение манифестирует презумпцию, что соответствует цели адресата глубже / точнее понять, чем овес отличается от ячменя и ржи;

с. Пусть второе предложение объясняет, чем овес отличается от ячменя и ржи, о чем сказано в первом предложении.

Для приведенных пассажей коммуникативная задача объяснения может быть выражена вопросами:

(10) е. Что представляет собой процесс «осуществлять правосудие»?

(11) d. Какие функции выполняют эпителиальные ткани?

(12) d. Чем овес отличается от ячменя и ржи?

Легко заметить сходство этих вопросов с информационными QUD-вопросами, которые задают модели ответов (напр., *?(что(х | представляет-собой-процесс-развитие-растений(х)))*); см. выше [7b] и [7c]). Но на деле это не так, о чем, например, свидетельствует допустимость имплицитных вопросов в пассажах (10а) и (12а) (полужирным выделены приемлемые вопросы):

(10) f. Суд осуществляет правосудие → *<**(что(х | представляет-собой-процесс-осуществлять-правосудие(х))) / ++?(что(х | делает-суд(х)))>* → то есть разрешает конкретные правовые споры на основе закона;

(12) е. Овес отличается от ячменя и ржи. → *<**(чем(х | овес-отличается-от-ячменя-и-ржи(х))) / ++?(что(х | расположено-на-веточках-его-метелки(х)))>* → На веточках его раскидистого соцветия метелки расположены колоски...

Кроме того, приведенные вопросы могут быть преобразованы в обобщенный вопрос типа *Что стоит за понятием / явлением / процес-*



сом / феноменом / положением дел *x*? Такой вопрос, в свою очередь, может использоваться для моделирования речевого акта принятия пропозиции; например:

(10) г. Что стоит за процессом «осуществлять правосудие»? → Что стоит за твоим выражением *суд осуществляет правосудие*?

(11) е. Что стоит за понятием *эпителиальные ткани*? → Что стоит за твоим выражением *эпителиальные ткани*?

Вопросы (10е), (11д) и (12д) представляют коммуникативную задачу акта объяснения и определяют информационную структуру его речевой формы.

Обсуждаемые примеры представляют случаи пояснения, выделения функций и сопоставления. Список видов объяснения может быть продолжен и конкретизирован с опорой на характеристики ФД (Вознесенская, 2015; Meyer, Rey, 2011). Например, сопоставление может выражаться в выявлении не только отличий, но и сходств.

Виды объяснения могут манифестироваться специальными речевыми сигналами (см: Ibid.). При этом такие сигналы в качестве теста могут использоваться при лингвистическом анализе объяснения. Очевидным сигналом является вопрос, фиксирующий предмет объяснения. Введение такого вопроса в текст будет приемлемым; например:

(12) ф. *Овес отличается от ячменя и ржи.* <Чем (же) [овес отличается от ячменя и ржи]?>.

Другие сигналы состоят из средств, маркирующих логические отношения. Например, причинно-следственные отношения манифестируют союзы *так как*, *потому что*, *поэтому*, а также дискурсивы *в связи с этим*, *по этой причине*, *следовательно*. Предложение *И это не случайно*, представленное в (1а), по всей видимости, можно рассматривать как маркер формы «объяснение причины события». Это предложение отражает контрастивную природу представления причин, которое, как правило, содержит импликацию «почему так, а не иначе». К сигналам также относятся средства выражения взаимодействия между коммуникантами; к ним мы обратимся ниже.

7. Содержательные аспекты развертывания объяснения

Рассмотрим особенности информирования с учетом условий успешности акта объяснения. Для этого обратимся к двум аспектам содержания — репрезентативному и межличностному (взаимодействие коммуникантов) (Dik, 1997, p. 425–426).

Репрезентативный аспект. Ядерный компонент *xE*, представляющий предмет речи, организует объяснение. Он фиксирует предмет объяснения и референциально обосновывает привлечение выражений для его раскрытия. При развертывании эти функции связаны с установлением темы и поля референциальной когерентности.



В учебниках эти параметры задаются с помощью языковых приемов, хорошо описанных лингвистами.

Так, предмет объяснения часто представлен в заголовке (напр., номинация *Сердечный цикл* или вопрос *Почему капли круглые?*). Кроме того, он нередко вводится с помощью именных групп в зачине тематического блока (напр., в параграфе с объяснением понятия *состав преступления*: ...в административном правонарушении можно выделить **определенные элементы**. В совокупности их называют **составом преступления**). Такая коммуникативно значимая позиция задает тему и референциальную область текста. Использование именной группы как *xE* обусловлено среди прочего ее текстовой функцией — указать на референт, о котором затем можно что-то сообщить (Givon, 2018; Halliday, 2014, p. 387).

Предмет объяснения может быть выражен предикативными отношениями, как в (10а) или (12а). Предикация приписывает свойства сущностям и устанавливает связи между ними. Свойства и связи становятся предметом объяснения. Так, в (10а) с помощью парафразы объясняется предикативное свойство:

(10) *h. осуществлять-правосудие (агент) = разрешать-конкретные-правовые-споры-на-основе-закона (агент).*

При использовании предикативных структур для *xE* нередко привлекаются сигналы, которые вносят вклад в установление релевантной области референции. Например, в (10а) используется союз *так как*, выражающий отношения уточнения, в (11а) — глагол *отличаться*, выражающий отношения сопоставления, а в (9а) — *почему*-вопрос.

Для успешности объяснения нужно наделить новым смыслом *xE*. Это условие не всегда сводится только к идентификации характеристик ФД (см. [10а] или [12а]). Следующий пассаж посвящен теме «строение цветка»:

(13) *Рассмотрим в качестве примера цветок вишни. Самая заметная часть цветка вишни — венчик. Он образован пятью лепестками молочно-белого цвета. Под венчиком располагается чашечка, состоящая из пяти зеленых чашелистиков. Венчик и чашечка вместе образуют околоцветник.*

Предикативные структуры, кроме первой, являются неакциональными, что обусловлено стативностью предикатов и «слабой» агентивностью актантов. Тем самым объяснение презентует новые референты (именные группы), фиксируя между ними статичные отношения (предикаты). Это позволяет не только детализировать заданную область референции, но и представить установленную таксономию фрагмента биологического знания (см.: Doran, Martin, 2021). При этом в первом предложении тему занимает глагол восприятия, а дальнейшая тематическая перспектива задается именной группой *самая заметная часть вишни*. Объяснение ведется с точки зрения визуального восприятия.



В (13) xE наделяется смыслом следующим образом: (i) детализируется референциальная область (идентификация характеристик ФД), (ii) очерчивается таксономия биологического знания, (iii) передается визуальное восприятие предмета речи. Тем самым обеспечиваются коммуникативно значимые параметры понимания. Так, вероятно, для автора важно учесть фактор визуального восприятия, который определяет специфику таксономии.

Сам процесс понимания косвенно отражен в информационной структуре, которая моделирует информационное состояние адресата. Примеры QUD-моделей (7b), (7c), (10f), (12e) показывают, как экспликация дискурсивных переменных отражает изменение информационного состояния. Вопросы указывают на референты, которые нужны в акте объяснения для понимания ФД. Пример же (13) показывает, как темы высказываний моделируют последовательное восприятие характеристик предмета объяснения.

Интерес представляет и сам выбор выражений при объяснении. Сравним пассажи, посвященные объяснению понятия *скорость прямолинейного равномерного движения*:

(14) а. Скоростью v прямолинейного равномерного движения называют отношение пути l , пройденного телом за промежуток времени t , к этому промежутку времени;

(15) а. Предположим, что турист за 1 ч проходит 5 км, автомобиль 90 км, а самолет пролетает 850 км. Тогда говорят, что *скорость* туриста 5 км в час, *скорость* автомобиля 90 км в час, а *скорость* самолета 850 км в час.

В (14а) используется две абстрактные клаузы с отвлеченными терминологическими номинациями, предметом референции которых выступают физико-математические феномены. В (15а) приведены три клаузы с описанием конкретных ситуаций с единичными участниками и точными данными. Относительно высокая конкретность второго пассажа обнаруживается с помощью тестов Дэвидсона; например:

(14) б. ****Мы видим, как **в лаборатории** скоростью v прямолинейного равномерного движения ****негромко** называют отношение пути l ...

(15) б. **Мы видим, как в лесу** турист **неспешно** за 1 ч проходит 5 км.

В (15а) также используются физические термины *скорость*, км (километр) и час. Однако их употребление сложно назвать сугубо научным, поскольку они нередко используются в повседневном общении для описания похожих конкретных ситуаций.

Пассажи наделяют xE различным смыслом, обеспечивая «различное» понимание в акте объяснения. (14а) дает теоретическую (формульную) интерпретацию физического понятия. Его понимание требует предварительных знаний по физике и направлено на представление в контексте научного знания сути концепции скорости как физической величины. (15а) представляет прикладную интерпретацию. Его понимание направлено на более конкретное представление понятие скорости с учетом «повседневного» знания. Такой пассаж может использоваться для первичного изучения понятия.



Межличностный аспект. Лингвистические маркеры взаимодействия при объяснении отмечались лингвистами ранее (см.: Трущелёв, 2022а; 2022б; Esmonde, 2009; Martin, Matruglio, 2020). Обратимся к некоторым из них.

Примечательны случаи экспликации вопросов. Выраженные вопросы определяют дальнейшую информационную перспективу объяснения. Тем самым они позволяют «управлять» развертыванием объяснения. Кроме того, основная функция вопроса — выразить взаимодействие между автором и читателем (Dik, 1997, p. 257–258). Это позволяет вопросу маркировать сферу восприятия адресата.

При объяснении предложения могут содержать инициальные модусные компоненты. Распространенными являются императивные рамки; например:

(16) *Английский ученый Роберт Гук... установил, как зависит сила упругости от деформации. Рассмотрим опыт. Возьмем резиновый шнур...*

Известно утверждение, что вопрос — это разновидность императива (Austin, 1962). Приведенные рамки могут трактоваться как частичная замена вопросов к следующей части текста. При этом замещенные вопросы, скорее, связаны с темпоральной — а не с информационной — организацией взаимодействия: *Что мы делаем дальше?* (см.: Benz, Jasinskaja, 2017). Такие вопросы отражают состояние адресата, связанное с коммуникативной деятельностью. И в (16) императив фиксирует действие адресата.

Помимо императивных конструкций можно выделить вводно-модальные элементы. Следующие пассажи являются фрагментами из объяснений феномена «человек» и фразы «Столетие безумно и мудро»:

(18) а. *Наше тело, кровь, мозг принадлежат природе. Следовательно, человек — существо биологическое;*

(19) б. *Писатель А. Н. Радищев так сказал о своем времени: «Столетие безумно и мудро». На первый взгляд кажется, что в этом определении соединено несоединимое: безумие и мудрость.*

Выделенные вводно-модальные средства также частично представляют вопросы к следующей части текста. Исключение вводного слова изменит имплицитный вопрос; например:

(18) б. ...<**Что из этого следует? / ++**Что такое человек?**> → *Человек — существо биологическое;*

(19) б. ...<**Что (нам) кажется на первый взгляд? / ++**Что есть в этом определении?**> → *В этом определении соединено несоединимое...*

Похожая функция и у рамок, эксплицирующих (обще)известные знания. Следующий пример взят из пассажа с объяснением причин, почему общество становится все более криминальным:

(20) <Что (нам) известно?> → *Известно, что множество преступлений совершается людьми именно в состоянии алкогольного опьянения...*



В учебниках часто используются акцентуализирующие эгоцентрики (см.: Трущелёв, 2022а); например:

(21) Многие птицы улетают задолго до того, как исчезнет для них корм. Они как бы заранее узнают о приближении голодного времени. <...> Перелетные птицы замечают, что дни ближе к осени становятся короче. Это и служит для них сигналом...

Частица *и*, стоящая перед предикатом последнего предложения, модифицирует его информационную структуру. Имплиcitный вопрос среди прочего должен учитывать альтернативное положение дел с учетом значения предиката. Вопрос типа *Чем это [положение дел] служит для птиц?* корректнее заменить вопросом *Это служит для птиц сигналом?*. Такой вопрос отражает такой «сценарий» объяснения: уже известно, что для птиц существует некоторый сигнал к перелету, но еще не известно, какой именно.

Средства выражения взаимодействия управляют потоком информации и манифестируют отношения. Эта функция хорошо известна лингвистам. Для нас же важно определить вклад средств в успешность объяснения. Во-первых, они выражают типы связи и тем самым (i) делают привлечение компонентов в объяснение обоснованным и (ii) маркируют смысловые элементы, которыми наделяется предмет речи (предмет объяснения). Во-вторых, они направляют объяснение с учетом информационного состояния адресата и выражают это состояние. Тем самым средства моделируют коммуникативно значимое понимание объекта объяснения.

8. Заключение

Результатом работы стала интерпретация объяснения как прагмалингвистического феномена. Предложена модель акта объяснения, выделены условия его успешности, описан механизм привлечения речевых средств для объяснения и выявлены принципы развертывания речевой формы объяснения. Предложенная интерпретация составляет основу для (прагма)лингвистического анализа объяснения в рамках различных типов коммуникации, прежде всего учебно-научной. Такой анализ, во-первых, позволяет провести классификацию речевых форм объяснения на основе предмета объяснения (сущностей, качеств, событий, реляций и т.д.) и речевых средств, привлеченных для объяснения. Во-вторых, анализ позволяет провести оценку коммуникативной эффективности содержательных и формальных признаков объяснения на основе условий его успешности. Это, в свою очередь, делает возможным отбор материала для корпусов объяснительных текстов и разметку их прагматических параметров.

Благодарности. Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2024-0003 «Комплексное изучение когнитивно-эмоциональных и лингвистических факторов коммуникативной деятельности человека в современном образовательном контексте». Авторы от всей души благодарят анонимного рецензента за ценные и содержательные замечания и советы, которые позволили значительно улучшить содержание и текст статьи.



Список литературы

Большой толковый словарь русского языка / под общ. ред. С. А. Кузнецова. 2014. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar> (дата обращения: 14.08.2024).

Вознесенская И. М. Текст-объяснение: семантические модели и языковые средства их оформления // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : в 15 т. СПб., 2015. Т. 8. С. 70–75.

Девкин А. П. Определение и объяснение как композиционно-речевые формы в английских научных и научно-популярных текстах : дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1984.

Календр А. А. Объяснение в популярно-медицинском дискурсе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. №3 (107). С. 140–147.

Куриленко В. Б. Функционально-коммуникативная организация учебно-научного текста // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский язык нефилологам, теория и практика. 2006. №1. С. 71–79.

Пупынина Е. В. Описательный компонент в объяснении маршрута (на материале английского языка) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. №54. С. 117–124. <https://doi.org/10.17223/19986645/54/7>.

Трухина Т. А. Взаимопроницаемость форм выражения мысли в объяснительном образовательном дискурсе // Иностранные языки в высшей школе. 2014. №4. С. 27–33.

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

Трущелёв П. Н. Грамматика учебного текста и предметные знания (пресуппозиция) // Сибирский филологический журнал. 2022б. №4. С. 312–325. <https://doi.org/10.17223/18137083/81/24>.

Хутыз И. П. Сторителлинг в лекционном дискурсе // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 10, №2. С. 64–73. <https://doi.org/10.18721/JHSS.10206>.

Assadian B., Sbardolini G. Performative reference // Synthese. 2023. Vol. 202, art. 57. P. 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11229-023-04284-2>.

Austin J. L. How to do things with words. Oxford, 1962.

Baumberger C. Types of understanding: Their nature and their relation to knowledge // Conceptus. 2014. Vol. 40, №98. P. 67–88. <https://doi.org/10.1515/cpt-2014-0002>.

Benz A., Jasinskaja K. Questions under discussion: From sentence to discourse // Discourse Processes. 2017. Vol. 54, №3. P. 177–186. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1316038>.

Breheny R. Language processing, relevance and questions // Relevance, pragmatics and interpretation / ed. by K. Scott, B. Clark, R. Carston. N. Y., 2019. P. 42–52.

Dalton-Puffer C. Explaining: A central discourse function in instruction // Learning through another language / ed. by C. Escobar, L. N. Napdevila. Barcelona, 2011. P. 119–139.

Dik S. C. The theory of functional grammar. Berlin; N. Y., 1997. P. 2: The structure of the clause. Complex and derived constructions.

Doerge F. Ch. Performative utterances // Pragmatics of Speech Actions / ed. by M. Sbisà, K. Turner. Berlin; Boston, 2013. P. 203–256.

Doran Y. J., Martin J. R. Field relations: Understanding scientific explanations // Teaching science / ed. by K. Maton, J. R. Martin, Y. J. Doran. L.; N. Y., 2021. P. 105–133.



Ebert Ph. A. A framework for implicit definitions and the a priori // *Abstractionism: Essays in philosophy of mathematics* / ed. by Ph. A. Ebert, M. Rossberg. N. Y., 2016. P. 133–160.

Esmonde I. Explanations in mathematics classrooms: A discourse analysis // *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 2009. Vol. 9, №2. P. 86–99. <https://doi.org/10.1080/14926150902942072>.

Givón T. *Coherence*. Amsterdam ; Philadelphia, 2020.

Halliday M. A. K. *Halliday's introduction to functional grammar*. N. Y., 2014.

Herman D. Description, narrative, and explanation: Text-type categories and the cognitive foundations of discourse competence // *Poetics Today*. 2008. Vol. 29, №3. P. 437–472. <https://doi.org/10.1215/03335372-073>.

Inglis M., Mejia-Ramos J. P. Functional explanation in mathematics // *Synthese*. 2021. Vol. 198. P. 6369–6392. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02234-5>.

Kintsch W. Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction // *Theoretical models and processes of literacy* / ed. by D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, R. B. Ruddell. N. Y., 2019. P. 178–203.

Liew W. M. Effects beyond effectiveness: Teaching as a performative act // *Curriculum Inquiry*. 2013. Vol. 43, №2. P. 261–288. <https://doi.org/10.1111/curi.12012>.

Mackenzie J. L. Entity concepts // *Morphology: An international handbook on inflection and word-formation*. Berlin ; N. Y., 2004. Vol. 2. P. 973–983.

Martin J. R., Matruglio E. Revisiting mode: Context in/dependency in Ancient History classroom discourse // *Accessing academic discourse* / ed. by J. R. Martin, K. Maton, Y. J. Doran. L. ; N. Y., 2020. P. 89–113.

Meyer B. J. F., Rey M. N. Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text // *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2011. Vol. 4, №1. P. 127–152.

Onea E. *Potential questions at the semantics-pragmatics interface*. Leiden ; Boston, 2016.

Parodi G. Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks // *Discourse Studies*. 2014. Vol. 16, №1. P. 65–87. <https://doi.org/10.1177/1461445613496355>.

Povich M. Information and explanation: an inconsistent triad and solution // *European Journal for Philosophy of Science*. 2021. Vol. 11, art. 43. P. 1–17.

Pustejovsky J. The structure of meaning // *The Cambridge encyclopedia of the language sciences* / ed. by P. C. Hogan. Cambridge ; N. Y. ; Melbourne ; Madrid ; Cape Town ; Singapore ; São Paulo ; Delhi ; Dubai ; Tokyo ; Mexico City, 2011. P. 23–34.

Roberts C. Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics // *Semantics and Pragmatics*. 2012. Vol. 5, art. 6. P. 1–69. <https://doi.org/10.3765/sp.5.6>.

Smit U. CLIL in an English as a lingua franca (ELF) classroom: On explaining terms and expressions interactively // *Language use and language learning in CLIL classrooms* / ed. by Ch. Dalton-Puffer, T. Nikula, U. Smit. Amsterdam ; Philadelphia, 2010. P. 259–278.

Trushchelev P. N. Emotive pragmatics of popularisation discourse: The impact of contextualisation on reader's interest // *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2023. Vol. 22, №1. P. 173–185. <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.1.14>.

van Dijk T. A., 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>.

Vanderveken D. Towards a formal pragmatics of discourse // *International Review of Pragmatics*. Vol. 5, №1. P. 34–69. <https://doi.org/10.1163/18773109-13050102>.



Veel R. Learning how to mean – scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school // Genre and institutions: Social processes in the workplace and school / ed. by F. Christie, J. R. Martin. Cambridge, 1997. P. 161 – 195.

Wilkenfeld D. A. Functional explaining: A new approach to the philosophy of explanation // Synthese. 2014. Vol. 191, № 14. P. 3367 – 3391. <https://doi.org/10.1007/s11229-014-0452-z>.

Wilson D. Relevance theory // Oxford Research Encyclopedia of Linguistics. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/344545533_Relevance_Theory_Oxford_Research_Encyclopedia (дата обращения: 14.08.2024). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.201>.

Об авторах

Павел Николаевич Трущелёв, кандидат филологических наук, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия, Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван, Армения.

ORCID ID: 0000-0003-0810-2434

E-mail: pavel.trushchelev@gmail.com

Александра Вячеславовна Горбачева, соискатель, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва, Россия.

ORCID ID: 0000-0002-8906-3870

Email: avgorbacheva@pushkin.institute

Для цитирования:

Трущелёв П. Н., Горбачева А. В. Прагматическая модель и принципы развертывания объяснения в учебном тексте // Слово.ру: балтийский акцент. 2025. Т. 16, № 2. С. 136 – 157. doi: 10.5922/2225-5346-2025-2-8.



ПРЕДСТАВЛЕНО ДЛЯ ВОЗМОЖНОЙ ПУБЛИКАЦИИ В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ В СООТВЕТСТВИИ С УСЛОВИЯМИ ЛИЦЕНЗИИ CC BY-NC 4.0 Attribution-NonCommercial 4.0 International Deed ([HTTPS://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY-NC/4.0/DEED.RU](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ru))

FUNCTIONAL SPECIFICITY OF EXPLANATION IN EXPOSITORY TEXTS: A PRAGMATIC MODEL AND ELABORATION PRINCIPLES

Pavel N. Trushchelev^{1, 2}, Alexandra V. Gorbacheva¹

¹ Pushkin State Russian Language Institute,
6 Akademika Volgina St., Moscow, Russia, 117485

² Russian-Armenian (Slavonic) University,
123 Hovsep Emin St, Yerevan, Armenia 0051

Submitted on 14.08.2024

Accepted 15.01.2025

doi: 10.5922/2225-5346-2025-2-8

The article provides a functional interpretation of explanation. It is based on the principles of Linguistic Pragmatics and Functional Linguistics. Explanation is analysed from two perspectives: as a communicative act and as a two-part discursive structure. The communicative act of explanation is characterised by a perlocutionary goal of making the reader un-



derstand the properties of an entity. This understanding focuses on the properties that are unclear or not obvious to the reader. The perlocutionary goal defines the key feature of the explanation act, which uses diverse verbal tools to clarify the properties of an entity. The article proposes a performative model of the explanation act, which outlines the mechanism of constructing an explanation and the pragmatic conditions for its success. Taking these conditions into account, the discursive structure of explanation is examined, focusing on the principles of information unfolding and the content parameters of its components.

Keywords: explanation, perlocutionary goal, understanding, expository text, relevance, information structure

Acknowledgements. The article was prepared within the state assignment of Ministry of Education and Science of the Russian Federation for 2024 – 2028 (No. FZNM-2024-0003).

References

- Assadian, B. and Sbardolini, G., 2023. Performative reference. *Synthese*, 202 (57), pp. 1 – 18, <https://doi.org/10.1007/s11229-023-04284-2>.
- Austin, J.L., 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford, 166 p.
- Baumberger, C., 2014. Types of understanding: Their nature and their relation to knowledge. *Conceptus*, 40 (98), pp. 67 – 88, <https://doi.org/10.1515/cpt-2014-0002>.
- Benz, A. and Jasinskaja, K., 2017. Questions under discussion: From sentence to discourse. *Discourse Processes*, 54 (3), pp. 177 – 186, <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1316038>.
- Breheny, R., 2019. Language processing, relevance and questions. In: K. Scott, B. Clark and R. Carston, eds. *Relevance, Pragmatics and Interpretation*. New York, pp. 42 – 52.
- Dalton-Puffer, C., 2011. Explaining: A central discourse function in instruction. In: C. Escobar and L.N. Napdevila, eds. *Learning through another language*. Barcelona, pp. 119 – 139.
- Devkin, A.P., 1984. *Opreделение i ob'yasnenie kak kompozitsionno-rechevye formy v angliiskikh nauchnykh i nauch-no-populyarnykh tekstakh* [Definition and Explanation as Compositional Speech Forms in English Academic and Popular Science Texts]. PhD Dissertation. Minsk, 175 p. (in Russ.).
- Dik, S.C., 1997. *The Theory of Functional Grammar. Part 2. The Structure of the Clause. Complex and Derived Constructions*. Berlin; New York, 512 p.
- Doerge, F. Ch., 2013. Performative utterances. In: M. Sbisà and K. Turner, eds. *Pragmatics of Speech Actions*. Berlin; Boston, pp. 203 – 256.
- Doran, Y.J. and Martin, J.R., 2021. Field relations: Understanding scientific explanations. In: K. Maton, J.R. Martin and Y.J. Doran, eds. *Teaching Science*. London; New York, pp. 105 – 133.
- Ebert, Ph.A., 2016. A framework for implicit definitions and the a priori. In: Ph. A. Ebert and M. Rossberg, eds. *Abstractionism: Essays in Philosophy of Mathematics*. New York, pp. 133 – 160.
- Esmonde, I., 2009. Explanations in mathematics classrooms: A discourse analysis. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9 (2), pp. 86 – 99, <https://doi.org/10.1080/14926150902942072>.
- Givon, T., 2020. *Coherence*. Amsterdam; Philadelphia, 300 p.
- Halliday, M.A.K., 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York, 808 p.
- Herman, D., 2008. Description, narrative, and explanation: Text-type categories and the cognitive foundations of discourse competence. *Poetics Today*, 29 (3), pp. 437 – 472, <https://doi.org/10.1215/03335372-073>.



- Inglis, M. and Mejia-Ramos, J.P., 2021. Functional explanation in mathematics. *Synthese*, 198, pp. 6369–6392, <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02234-5>.
- Kalendr, A. A., 2016. Explanation in the popular medical discourse. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], 3 (107), pp. 140–147 (in Russ.).
- Khoutyz, I.P., 2019. Storytelling in lecture discourse. *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 10 (2), pp. 64–73, <https://doi.org/10.18721/JHSS.10206> (in Russ.).
- Kintsch, W., 2019. Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, M. Sailors and R.B. Ruddell, eds. *Theoretical models and processes of literacy*. New York, pp. 178–203.
- Kurilenko, V.B., 2006. Functional-communicative structure of academic text. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkii yazyk nefilologam, teoriya i praktika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian for non-philologists, theory and practice], 1, pp. 71–79 (in Russ.).
- Kusnetsov, S.A., ed., 2014. *Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [A large explanatory dictionary of the Russian language]. Available at: <https://gramota.ru/biblio/teka/slovari/bolshoj-tolkoviy-slovar> [Accessed 14 August 2024].
- Liew, W.M., 2013. Effects beyond effectiveness: Teaching as a performative act. *Curriculum Inquiry*, 43 (2), pp. 261–288, <https://doi.org/10.1111/curi.12012>.
- Mackenzie, J.L., 2004. Entity concepts. In: *Morphology: An International Handbook on Inflection and Word-Formation*. Vol. 2. Berlin; New York, pp. 973–983.
- Martin, J.R. and Matruglio, E., 2020. Revisiting mode: Context in/dependency in Ancient History classroom discourse. In: J.R. Martin, K. Maton and Y.J. Doran, eds. *Accessing Academic Discourse*. London; New York, pp. 89–113.
- Meyer, B.J.F. and Rey, M.N., 2011. Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), pp. 127–152.
- Onea, E., 2016. *Potential Questions at the Semantics-Pragmatics Interface*. Leiden; Boston, 480 p.
- Parodi, G., 2014. Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks. *Discourse Studies*, 16 (1), pp. 65–87, <https://doi.org/10.1177/1461445613496355>.
- Povich, M., 2021. Information and explanation: an inconsistent triad and solution. *European Journal for Philosophy of Science*, 11 (43), pp. 1–17.
- Pupynina, E.V., 2018. Descriptions in route directions (in the English language). *Vestnik Tomskego gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* [Tomsk State University Journal of Philology], 54, pp. 117–124, <https://doi.org/10.17223/19986645/54/7> (in Russ.).
- Pustejovsky, J., 2011. The structure of meaning. In: P.C. Hogan, ed. *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge; N.Y.; Melbourne et al., pp. 23–34.
- Roberts, C., 2012. Information structure: Towards an integrated formal theory of pragmatics. *Semantics and Pragmatics*, 5, pp. 1–69, <https://doi.org/10.3765/sp.5.6>.
- Smit, U., 2010. CLIL in an English as a lingua franca (ELF) classroom: On explaining terms and expressions interactively. In: Ch. Dalton-Puffer, T. Nikula and U. Smit, eds. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam; Philadelphia, pp. 259–278.
- Trukhina, T., 2014. Interaction of Discourse Modes within Expository Educational Discourse. *Inostrannyye yazyki v vysshei shkole* [Foreign Languages in Tertiary Education], 4, pp. 27–33 (in Russ.).



Trushchelev, P.N., 2022a. The author-reader interaction through school textbooks. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Voronezh State Pedagogical University], 3, pp. 186–192, https://doi.org/10.47438/2309-7078_2022_3_186 (in Russ.).

Trushchelev, P.N., 2022b. Expository text grammar and disciplinary knowledge (presupposition). *Sibirskii Filologicheskii Zhurnal* [Siberian Journal of Philology], 4, pp. 312–325, <https://doi.org/10.17223/18137083/81/24> (in Russ.).

Trushchelev, P.N., 2023. Emotive pragmatics of popularisation discourse: The impact of contextualisation on reader's interest. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, 22 (1), pp. 173–185, <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2023.1.14>.

van Dijk, T.A. and Atienza, E., 2011. Knowledge and discourse in secondary school social science textbooks. *Discourse Studies*, 13 (1), pp. 93–118, <https://doi.org/10.1177/1461445610387738>.

Vanderveken, D., 2013. Towards a Formal Pragmatics of Discourse. *International Review of Pragmatics*, 5 (1), pp. 34–69, <https://doi.org/10.1163/18773109-13050102>.

Veel, R., 1997. Learning how to mean – scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse in the secondary school. In: F. Christie and J.R. Martin, eds. *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. Cambridge, pp. 161–195.

Voznesenskaya, I.M., 2015. An explanation as a text type: the semantic model and language tools. In: *Russkii yazyk i literatura v prostranstve mirovoi kul'tury: v 15 t.* [Russian language and literature in the space of world culture: in 15 volumes]. Vol. 8. St. Petersburg, pp. 70–75 (in Russ.).

Wilkenfeld, D.A., 2014. Functional explaining: A new approach to the philosophy of explanation. *Synthese*, 191 (14), pp. 3367–3391, <https://doi.org/10.1007/s11229-014-0452-z>.

Wilson, D., 2019. Relevance theory. In: *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/344545533_Relevance_Theory_Oxford_Research_Encyclopedia [Accessed 14 August 2024]. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.201>.

The authors

Dr Pavel N. Trushchelev, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), Russian-Armenian (Slavonic) University (Yerevan, Armenia).

ORCID ID: 0000-0003-0810-2434

E-mail: pavel.trushchelev@gmail.com

Aleksandra V. Gorbacheva, PhD student, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia).

ORCID ID: 0000-0002-8906-3870

E-mail: avgorbacheva@pushkin.institute

To cite this article:

Trushchelev, P.N., Gorbacheva, A.V., 2025, Functional specificity of explanation in expository texts: a pragmatic model and elaboration principles, *Slovo.ru: Baltic accent*, 2025, Vol. 16, no. 2, pp. 136–157. doi: 10.5922/2225-5346-2025-2-8.

