

Наталья Турунен

Русский Учебный Текст
Как Разновидность
Дидактического Дискурса

Опыт лингводидактического исследования
в аспекте межкультурной коммуникации



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 1997

Наталия Турунен

Русский Учебный Текст
Как Разновидность
Дидактического Дискурса

Опыт лингводидактического исследования
в аспекте межкультурной коммуникации

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Musican salissa (M103)
marraskuun 15. päivänä 1997 kello 12.

С согласия Гуманитарного факультета
Университета Ювяскюля публичная защита диссертации
на соискание учёной степени доктора философии состоится
15-го ноября 1997 года в 12 часов
в аудитории M 103



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 1997

Русский Учебный Текст
Как Разновидность
Дидактического Дискурса

Опыт лингводидактического исследования
в аспекте межкультурной коммуникации

STUDIA PHILOLOGICA JYVÄSKYLÄENSIA 42

Наталия Турунен

Русский Учебный Текст
Как Разновидность
Дидактического Дискурса

Опыт лингводидактического исследования
в аспекте межкультурной коммуникации



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 1997

Editors
Raija Markkanen
Department of English, University of Jyväskylä
Kaarina Nieminen
Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-8321-5
ISBN 978-951-39-8321-5 (PDF)
ISSN 0585-5462

ISBN 951-39-0061-4
ISSN 0585-5462

Copyright © 1997, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House,
Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore 1997

ABSTRACT

Turunen, Natalia

Russian text book texts as a variety of discourse: a linguistic analysis of didactic texts from the point of view of inter-cultural communication.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997,

(Studia Philologica Jyväskyläensia,

ISSN 0585-5462; 42)

ISBN 951-34-0061-4

Yhteenveto: Venäläinen oppikirjateksti diskurssilajina.

Diss.

The purpose of this study is to look at specific examples of oral practice occurring in text books as a genre of didactic discourse. The data is considered from the point of view of inter-cultural communication. Inter-cultural communication is understood, under working conditions, as the use by one party of a foreign language, the learning of which was based on socio-cultural experience gained from his or her native culture. Normal communication, in the context of another culture, assumes a knowledge by one party of the verbal, para-verbal, and non-verbal communication carried on by members of the second culture.

Text books are considered to be discourse, i.e. text immersed in a concrete socio-cultural context, that is, the culture within which the text book was produced. In this study, a model of interdisciplinary analysis of text book structure was used, and the levels of extra-linguistic and pragmatic factors, superstructure, macrostructure and microstructure were considered.

The titles were published by the Russki-Yazyk publishers in 1975, 1977, 1988, and 1991. The object of this research consists of the following elements of text book discourse: the structure of lessons; illustrated materials as elements of the superstructure; types of exercises; the theme of the dynamic of monologues, and especially of dialogues; text types, and metadiscourse in texts and exercises.

The main methods of research are text linguistics and pragmatics. When analyzing the visual presentation, elements of semiotic and content analysis were used. Elements of the theory of lacunes (cognitive point of view), in which methods of bringing to light specific areas of miscommunication between parties from different cultures are developed, were used as instruments of research.

Analysis of the superstructure of text books in a socio-cultural context helps to show among other things the theories of language-teaching methodology that were held at a particular period in a particular society.

Keywords: inter-cultural communication, theory of lacunes, discourse, metadiscourse, lingua-didactical analysis, visual presentation of text books, model of pedagogical communication

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данная работа посвящена изучению межкультурной коммуникации в лингводидактике. Важность теоретических разработок в этом направлении вызвана тем, что проблемы межкультурной коммуникации становятся всё более актуальными в современном мире: динамичность современного общества, а также дальнейшее совершенствование информационных средств связи вовлекают в межкультурные контакты всё большее количество людей. В современной лингводидактике ставится задача совершенствования методов преподавания иностранных языков с целью достижения оптимальных результатов в межкультурном общении.

Радикальные общественно-экономические преобразования, имевшие в России место за последнее десятилетие, явились для нас главным стимулом к критическому пересмотру и осмыслению особенностей учебных пособий, используемых на протяжении двух десятилетий на занятиях по развитию русской речи, в частности, в финской аудитории. Изменившийся социальный контекст выдвигает новые требования как к процессу педагогического общения в целом, так и к используемым в обучении материалам. Географическая близость Финляндии к России, растущая интенсивность российско-финских социально-экономических и культурных связей в разных сферах общественной деятельности, а также опубликованный в 1994 году Меморандум Министерства просвещения Финляндии (*Opetusministeriön työryhmien muistioita 5:1994*), касающийся, в частности, вопросов дальнейшего содействия преподаванию русского языка в Финляндии, делают предлагаемую нами проблематику актуальной и заслуживающей обсуждения.

Автор приносит свою глубокую благодарность Академии Финляндии и Институту России и Восточной Европы за предоставление исследовательских стипендий, позволивших работать в российских научных библиотеках. Мы также благодарны гуманитарному факультету Ювяскюльского университета за материальную поддержку, оказанную в процессе работы над исследованием. Особую благодарность мы приносим коллегам кафедры русского языка и литературы Ювяскюльского университета и заведующему кафедрой Ерки Пеуранену. Без их сердечной и безоговорочной поддержки написание этой работы вряд ли бы оказалось возможным. Мы также благодарны профессору Хартмуту Шрёдеру, профессору Ирине Павловне Лысаковой и профессору Юрию Александровичу Сорокину за ценные замечания в процессе работы над исследованием.

Работа посвящается всем почитаемым и любимым.

Ювяскюля, сентябрь 1997 г.

Наталья Турунен

3.1.5.4.1	Общие замечания.....	71
3.1.5.4.2	Структура учебного урока в пособии по развитию речи.....	72
3.1.5.4.3	Упражнения и задания в структуре учебного урока.....	73
3.1.5.4.3.1	Общие замечания.....	73
3.1.5.4.3.2	Классификация типов упражнений в русскоязычной методической литературе.....	73
3.1.6	Понятие метатекста в современной лингвистике.....	76
3.1.6.1	Общие замечания.....	76
3.1.6.2	Метатекст в учебных текстах.....	77
3.1.6.2.1	Классификация вербальных текстуальных и интерперсональных средств метатекста в структуре учебных пособий.....	77
3.1.6.2.2	Выражение отношения автора к содержанию сообщения и к реципиенту.....	79
3.1.6.2.3	Выражение взаимовлияния между автором и реципиентами.....	84
3.2	Функции и структура учебных текстов в пособиях по развитию речи.....	86
3.2.1	Общие замечания.....	86
3.2.2	Анализ учебных текстов пособий.....	87
3.2.2.1	Структура текста и характер изложения.....	87
3.2.2.2	Тематическая динамика учебных текстов.....	90
3.2.2.2.1	Общие замечания.....	90
3.2.2.2.2	Актуальное членение как средство организации смысловой структуры (когерентности) текста.....	93
3.3	Выводы.....	98

4 ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСОБИЙ И УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ..... 99

4.1	Краткая характеристика структуры учебных пособий.....	99
4.2	Результаты тестирования на выявление особенностей визуального восприятия пособий по развитию речи среди студентов-русистов и лиц, не владеющих русским языком.....	102
4.3	Интеграция вербальных и невербальных элементов в структуре учебных текстов.....	105
4.4	Варианты суперструктуры уроков учебных пособий.....	109
4.5	Лингвостилистические особенности учебных текстов.....	112
4.5.1	Особенности монологических текстов.....	112
4.5.2	Особенности диалогических текстов.....	115
4.6	Функционально-смысловая структура учебных текстов.....	122
4.6.1	Заголовок в учебном тексте.....	122
4.6.2	Функционально-смысловые типы учебных текстов.....	124

4.7	К вопросу о структурной связности учебного монологического текста.....	130
4.8	Упражнения и задания в суперструктуре пособий.....	138
4.9	Упражнения и задания как индикаторы модели педагогического общения.....	142
4.10	Особенности метатекста в учебных текстах пособий.....	146
4.11	Выводы.....	150
5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РАЗВИТИЮ РУССКОЙ РЕЧИ.....		
5.1	Итоги проведённого исследования.....	153
5.2	Некоторые рекомендации составителям пособий по развитию русской речи.....	157
5.2.1	Общие замечания.....	157
5.2.2	Интеграция вербальных и невербальных элементов в структуре учебных текстов и упражнений пособий.....	158
5.2.3	Функционально-смысловая структура и когерентность учебного текста.....	158
5.2.4	Лингвостилистические особенности учебных диалогических текстов.....	159
5.2.5	Система упражнений и заданий в структуре учебных пособий	160
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА		161
СЛОВАРИ.....		178
ИСТОЧНИКИ.....		178
Приложение 1.....		180
Приложение 2.....		184
Приложение 3.....		188
УНТЕENVETO.....		200

СПИСОК УСЛОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

У	учебное пособие
У-1, У-2	используемые в работе учебные пособия
У-3, У-4	(подробнее см. стр. 16)
П	пример
(П-1, П-2...)	отдельные выражения, предложения и группы предложений из анализируемых текстов
Д	диалог
(Д-1, Д-2...)	диалоги из учебных пособий
И	иллюстрация
(И-1, И-2...)	
А	автосемантическое предложение
С	синсемантическое предложение
РГ	Русская грамматика.
ЛЭС	Лингвистический энциклопедический словарь.

СПИСОК ТАБЛИЦ

1. Классификация языковых и культурологических лакун.....	20
2. Основные методические направления в преподавании русского языка как иностранного.....	31
3. Структура понятийно-эквивалентных слов двух языков с учётом лексических фонов.....	36
4. Структура текста согласно Х. Шрёдеру.....	61
5. Основные характеристики структуры учебных пособий.....	99
6. Процентное распределение ответов на вопросник среди лиц, владеющих русским языком.....	102
7. Процентное распределение ответов на вопросник среди лиц, не владеющих русским языком.....	103
8. Представленность иллюстративных материалов в учебных пособиях...	106
9. Функции заголовков в учебных текстах.....	122
10. Виды упражнений в учебных пособиях.....	139
11. Распределение типов устных упражнений в учебных пособиях.....	140
12. Использование параграфематики как средства интерперсонального метатекста.....	150

1 ВВЕДЕНИЕ

"Чтобы понять текст, нужно располагать сложными схемами или сценариями, организующими социальные и политические знания".

ван Дейк (1989: 240)

1.1 Предмет и цель исследования

Предметом исследования являются учебные пособия по развитию речи, изданные в СССР в 1970-е и 1980-е годы. На основании текстолингвистического анализа в работе предпринимается попытка выявления специфических черт дидактического дискурса советского периода. Как нам представляется, рассматриваемая в работе проблематика представляет интерес в свете требующего дальнейших разработок сопоставительного лингводидактического анализа: предлагаемый в работе подход способствует выявлению некоторых особенностей взаимовлияния учебных текстов как жанровой разновидности научного стиля речи (шире - пособий) с окружающей средой (конкретной культурой), а также специфику социально-идеологического контекста, оказавшего несомненное влияние на советскую методику преподавания русского языка иностранцам в анализируемый период.

Рассматриваемые учебные пособия характеризуются повышенным интересом к лингвострановедческой методике преподавания русского языка как иностранного, к проблемам включения культуроведческих знаний в процесс изучения русского языка. Мы полагаем, что анализируемые учебные тексты могут рассматриваться как разновидность политического дискурса, преследовавшего конкрет-

ные идеологические цели в рамках определённой общественно-политической формации. Пропагандистски-политический дискурс имел ряд жанров в сфере письменной и устной речи. В письменной речи к данной сфере относились газетные и журнальные статьи, брошюры и учебники, в устной речи - в частности, программы радио и ТВ, лекции и семинары. Для советского политического дискурса было типично проникновение во все сферы жизни, в том числе - в сферу обучения иностранным языкам, что безусловно, характерно для любой формации тоталитарного типа.

Целью исследования является выявление особенностей жанра учебного пособия по развитию неродной речи в аспекте лингвистики текста и проблематики межкультурного общения. В анализ жанра учебного пособия как письменной разновидности научного стиля речи включаются такие элементы, как структурные особенности учебных уроков, вопросы интеграции вербальных и невербальных элементов в учебных текстах, функционально-смысловая структура, тематическая динамика, метатекстуальные средства (средства управления вербальным поведением) в текстах, заданиях и упражнениях, а также типы упражнений и заданий.

Мы исходим из положения, что в учебных пособиях средства зрительной наглядности несут в себе национально-культурную специфику и помимо когнитивной, познавательной функции должны обеспечивать, в частности, функцию мотивации учения, пробуждая в учащихся дополнительный эмоциональный потенциал по отношению к изучаемому предмету. Функцию мотивации учения в учебных материалах манифестируют, в частности, паравербальные и иллюстративные средства.

С целью выявления особенностей восприятия культурно обусловленного визуального оформления пособий нами проведено экспериментальное тестирование в финской аудитории. В тестировании, проведённом весной 1995 года, приняли участие информанты, изучающие русский язык (100 респондентов), а также лица, не владеющие русским языком (100 респондентов, учащихся базовой школы при Ювяскюльском университете) (подр. см. раздел 4.2).

Согласно результатам тестирования, большинство респондентов, изучающих русский язык, посчитали мотивы иллюстративных материалов неинтересными и не пробуждающими каких-либо положительных эмоций. Негативную оценку получили также рисунки пособий, охарактеризованные респондентами как скучные, лишённые динамики действия. Однообразность мотивов иллюстративных материалов отметили также респонденты, не владеющие русским языком: по мнению информантов этой группы, пособия перенасыщены иллюстрациями со статическим изображением культурно-исторических зданий и памятников, "наводящих скуку" (подробнее результаты тестирования излагаются в разделе 4.2). Результаты тестирования явились для нас одним из важных стимулов к дальнейшему изучению указанной выше проблематики.

Анализируемые пособия использовались в практике преподавания русского языка в финской аудитории на протяжении длительного периода (в 1970-х и 1980-х годах). Работа с пособиями указанного типа на занятиях по развитию речи была сопряжена с рядом трудностей различного характера (недовольство учащихся вызывали как содержательные и языковые особенности текстов, так и типы упражнений и заданий, которые в должной мере не способствовали развитию

речи учащихся). В связи с этим анализ структурных особенностей пособий позволяет подвести итог одному из этапов обучения развитию речи на основе анализируемых учебников, изданных в рамках определённого направления методики преподавания русского языка как иностранного.

Изменившийся социальный контекст в России, а также интенсивное развитие современной лингводидактической теории, основанной на широком междисциплинарном подходе к проблематике обучения иностранному языку, в рамках которого учащемуся отводится ведущая, основополагающая роль при овладении новыми знаниями, заставляют лингводидактов искать новые подходы к созданию учебных материалов для конкретной аудитории. На наш взгляд, концепция учебного пособия по развитию речи изучающих русский язык требует новой разработки. Некоторым вопросам этой проблематики и посвящена предлагаемая работа.

1.2 Основные понятия, использованные в исследовании

Под термином "межкультурная коммуникация" в работе понимаются такие условия общения, в рамках которых культура поведения индивида (обладающего национально-специфическим культурным фоном) в иноязычной среде определяется мерой, степенью соответствия речевого поведения личности принятым в данной речевой общности нормам вербального общения, поведения и правилам речевого этикета (Knapp-Potthoff 1987: 424, Muikku-Werner 1993: 31, Oksaar 1988, Костомаров & Митрофанова 1991, Прохоров 1996, Сорокин 1988а, 1988б, 1993) (подр. см. раздел 3.1.2).

Мы исходим из положения, что овладение иностранным языком протекает при опоре на социокультурный опыт, усвоенный в процессе первичной социализации в родной культуре. Приступая к работе с пособиями, учащийся незамедлительно вступает в процесс межкультурной коммуникации. Это означает, что при посредстве иноязычного текста в процесс взаимовлияния/ интеракции вступают представители двух культур (учащийся и автор текста/ пособия) имеющие различный социоментальный и культурно-исторический опыт (Asante & Gudykunst 1989: 256). Согласно определению К. Кнапп и А. Кнапп-Поттхофф, ситуацию межкультурной коммуникации характеризуют следующие черты:

"participants introduce different knowledge into the interaction which is specific to their respective sociocultural group, which is relevant in the sense that it determines how a particular interaction should normally be verbally or non-verbally accomplished, but which is taken for granted and thus can affect the process of communication" (Knapp & Knapp-Potthoff 1987: 8).

Современный социолингвистический подход к изучению любого речевого сообщения опирается на междисциплинарный анализ, концентрирующий в себе достижения социологии, социальной психологии и языкознания. При изучении связей между языковыми и социальными факторами используются такие понятия социологической науки, как социальная ситуация, социальная структура

общества, сфера общественной деятельности, социальная роль и социальная форма. Вместе с тем, в социальной дифференциации языка отражается социально-психологическая структура общества, поэтому лингвистические описания включают рассмотрение таких понятий, как установка, потребность, мотив деятельности, эмоция и т.д. (см., напр., Лысакова 1989: 17). Как отмечает Ю.Н. Караулов, "если известна ценностно-смысловая иерархия понятий в авторской картине мира, известны его цели, то объяснению поддаются и вербально-семантические и структурно-языковые средства, использованные в его текстах" (Караулов 1987: 45, см. также Леонтьев 1974: 20). В таком контексте рассматриваемое в семантике значение слова понимается как социально кодифицированная форма общественного опыта (Выготский 1980, 1983, Леонтьев 1974).

Учебное пособие при таком подходе представляет собой явление локальной культуры, имеющее специфические особенности как на уровне содержания, вербальных средств и макроструктуры дискурса, так и на уровне визуальной презентации (см. Schröder 1993а, 1993б). В работе пособия рассматриваются как супертекст - т.е. как дискурс (текст, погружённый в конкретный культурно-исторический, социальный контекст). В таком рассмотрении использование учебных текстов в иноязычной аудитории создаёт предпосылки для возникновения специфических лакун (зон непонимания, "смысловых скважин") на уровне когнитивных образов (представлений), нуждающихся в выявлении и систематическом описании в целях создания оптимальных условий для овладения изучаемым предметом, в частности, при посредстве учебных пособий.

Понятие супертекста в нашем рассмотрении включает также важное положение о том, что все внутренние структурные компоненты пособий (монологические и диалогические тексты, упражнения и задания, а также паравербальные и невербальные элементы) тесно взаимосвязаны, представляя собой (по принципу изотопии) цепочку тесно связанных и взаимозависимых "атомов", ведущих своё начало от концептуальной идеи авторов пособий как представителей определённого социума, обладающего разветвлённой системой идеологических и культурных стереотипов и ценностей.

Лингвистический анализ проводится на основе положений лингвистики текста, ставящей целью выявления содержательных компонентов текста, связанных с обеспечением успешности в коммуникации (Daneš 1974, Изенберг 1978, Halliday, 1979, 1985). Каждое предложение или высказывание в лингвистике текста рассматривается как компонент текстовой структуры и семантики (Galtung 1981, Halliday 1970). Основное внимание направляется на анализ тех языковых средств, с помощью которых автором создаётся связный текст, каждый компонент которого приобретает своё значение в определённом контексте (Москальская 1981, Реферовская 1989, Тураева 1986, Зильберман 1988, Матвеева 1990).

Помимо вербальных компонентов построения текстов, в современной лингвистике текста рассматриваются также прагматические факторы, определяемые как некоторый общий фонд знаний, "картина мира" между автором и реципиентом, без наличия которой адекватное восприятие текста невозможно. Понимание всегда основывается на существовании широкого контекста, определяемого культурой, ядром которой является языковая картина мира (Потебня 1958, Караулов 1987, Kaplan 1983, 1990, Яковлева 1994).

Современная лингвистика текста тесно смыкается с прагматикой, в которой изучаются вопросы функционирования языковых единиц в речи. Термин, введённый в конце 30-х годов Ч. Моррисом, первоначально определял один из разделов семиотики, подразделявшуюся на семантику, синтактику и прагматику (ЛЭС 1990: 389). В прагматику включается комплекс вопросов, связанных с субъектом речевой деятельности и адресатом, а также с их взаимодействием в коммуникации и с ситуацией общения.

Современный текстолингвистический анализ включает рассмотрение текста на микро- и макроуровнях. При анализе текста на микроуровне внимание концентрируется на вопросах синтаксиса, актуального членения, лексики и когезии внутри предложения (высказывания) и между отдельными предложениями. Предметом исследования текста на макроуровне становятся вопросы структуры целого текста, способа изложения мысли в тексте и его фрагментах (сверхфразовых единствах), особенности хода изложения (динамика тематической прогрессии), цельность (когерентность) и средства когезии на уровне целого текста и т.д. (см. Москальская 1981, Реферовская 1989, Arffman & Brunell 1989, Julkunen 1988, Karvonen 1992, Schröder 1992, Tirkkonen-Condit 1982, Ventola & Mauranen 1990, 1992).

Современная лингвистика может рассматриваться как социально-коммуникативная дисциплина, включая в себя социальные и психологические факторы. Объектом изучения лингвистики провозглашается "языковая личность" с присвоенной ею языковой системой (Караулов 1987). Исходя из этого учебные пособия рассматриваются как культурно обусловленные социоментальные структуры, то есть в ракурсе психолингвистики и этнопсихолингвистики. В современной психолингвистике исследуются вопросы восприятия и понимания текста, анализируется влияние структурных элементов текста на читателя, структурирующего свои собственные проекции текста. Психолингвистический подход включает в себя также социолингвистические и этнопсихологические факторы (учёт контекста, социальные факторы функционирования текста). В этнопсихолингвистике исследуются вопросы национально-культурной специфики речевого поведения представителей различных лингвокультурных общностей. В таком понимании сущность текста не определяется лишь языковыми признаками, а текст является продуктом речевой деятельности, носящей двусторонний характер: речевая деятельность адресанта предполагает более или менее адекватное восприятие её адресатом. Текст в своём конечном материальном выражении рассматривается как продукт и предмет речевой деятельности автора и адресата (Потебня 1958: 20, Гумбольдт 1984: 166, Бахтин 1979: 263, Волошинов 1995: 302, Гальперин 1981: 24, Ермолаев 1990: 47, Kaplan 1990: 202-203, Fiske 1990: 3).

В текстолингвистический анализ в работе включается проблематика метатекстуальных средств, широко обсуждаемая в современной лингвистике и лингводидактике (Crismore 1985, 1989, Vande Kopple 1985, 1988, Luukka 1992). Наиболее релевантным для целей исследования мы признаём определение метатекста, предлагаемое в монографии М.-Р. Луукка. Автор рассматривает метадискурс с точки зрения его функции в тексте, т.е. как прагматическое явление. Под метатекстом понимаются эксплицитные языковые средства (частично - параязыковые), позволяющие структурировать текст или ситуацию, направлять внимание реципиента, влиять на интерпретацию, поддерживать интерактив-

ность в процессе общения, а также комментировать содержание в процессе порождения текста (Luukka 1992: 2). В отличие от многих исследователей (Crismore 1983, 1989, Kauppinen & Laurinen 1984) М-Р. Луукка не отделяет средства метатекста от содержания, а рассматривает их как неотъемлемый элемент семантической структуры текста. Исследование метатекста в таком понимании - это структурный компонент текстолингвистического и прагматического анализа на макроуровне, предметом рассмотрения которого становятся эксплицитные языковые средства управления вербальным поведением, цель которых заключается в оказании влияния на восприятие целого письменного речевого сообщения, выполняющего определённую социальную функцию в контексте окружающей действительности.

В работе признаётся важность когнитивного подхода к исследуемым явлениям. Поскольку учебные пособия представляют собой коммуникативно-ментальное культурно обусловленное образование, то как явление культуры они содержат определённые прагматические характеристики, выявление которых необходимо для обеспечения адекватного восприятия текстов в иноязычной аудитории. Учебные пособия в работе рассматриваются как культурно обусловленный специфический жанр учебной научной речи. Текст в таком понимании - это речевое произведение, имеющее конвенциональные правила построения и реализации, осуществляемые в определённой культуре (ван Дейк 1989). Учебный текст (шире - текст учебного пособия) рассматривается как модель, определённая схема текстового поведения, сложившаяся в конкретно-историческом контексте, которую носитель языка реализует исходя из коммуникативной компетенции, усвоенной в процессе социализации в родной культуре. Конвенции текстуализации в таком понимании проявляются на всех уровнях речевого жанра: на лексическом, грамматическом и фразеологическом уровнях, а также на уровне макроструктуры текста (включая паравербальные и невербальные средства).

1.3 Материал исследования

Материал для наблюдения в работе составляют четыре пособия по развитию речи, выпущенные московским издательством "Русский язык", которые широко использовались в Финляндии в практике преподавания русского языка как иностранного. Два пособия изданы в 70-е годы и два - во второй половине 80-х годов.¹

Пособия выпускались в период становления и развития лингвострановедческой методики преподавания русского языка как иностранного, согласно основным положениям которой культура страны изучаемого языка должна стать

1 В работе использованы следующие пособия: "26 уроков по развитию речи" (ред. Г.А. Битехтина), 1975, Москва (далее условное обозначение: У-1). Зарубина Н.Д. & Ожегова Н.С. "СССР: страна и люди". Москва, 1977 (далее условное обозначение: У-2). Рассудова О.П. & Степанова Л.В. Интенсивный курс русского языка "Темп-2". Издание 4-е. Москва, 1988 (далее условное обозначение: У-3). Щукин А.Н. "Русский язык в монологах". Издание 2-е. Москва, 1991 (далее условное обозначение: У-4).

предметом соизучения в процессе изучения любого языка (Верещагин & Костомаров 1983: 49, 1990). Корпус исследования составляют все тексты указанных выше пособий (включая иллюстративные материалы и комплекс упражнений и заданий).

В работе проанализированы типичные структурные компоненты отдельных уроков указанных пособий. Общий объём исследованных материалов составляет примерно 600 страниц. Тексты анализируются на макроуровне, т.е. предметом рассмотрения становятся целые тексты и компоненты текстов (сверхфразовые единства), а также отдельные высказывания как неотъемлемые структурные компоненты текстовых фрагментов.

Выбор анализируемых пособий определялся, в частности, следующим. В середине 70-х и в начале 80-х годов шёл активный процесс противопоставления идеологических платформ стран социалистического лагеря и западных стран, что не могло не отразиться на учебных материалах исследуемого периода.

В советской идеологии тема могущества и процветания социалистического общества сопровождалась стремлением властей держать под контролем всю общественную жизнь (включая сферу образования), а также характеризовалась желанием заставить людей смириться с расхождением между провозглашаемыми командно-административной системой идеалами благоденствия, высокой культуры и развивающейся экономики и реальными бедностью и малоэффективным производством. Эта же тема мешала процессу культурной диффузии и подавляла попытки социальной рефлексии.

Как пишет И.П. Лысакова, менталитет советского человека формировался под лозунгом классовой борьбы, постулируемым сверху и создававшим систему идеологической защиты тоталитарному строю с помощью используемых в средствах массовой информации стилистических средств восторженной гиперболизации общества, например: *единство и сплочённость советского народа, ударная вахта, высокие социалистические обязательства, СССР - оплот мира и социализма* (см. Лысакова 1994: 80-85).² В теории и практике преподавания русского языка как иностранного открыто культивировалась идея о том, что приоритетной частью духовной культуры советского народа является идеология (Верещагин & Костомаров 1983: 11).

Начавшаяся в СССР в середине прошлого десятилетия перестройка (т.е. ломка старых социально-экономических отношений) привела к изменению политической ситуации, что со временем создаёт предпосылки для переоценки ценностей. Постепенно меняются культурные и языковые стереотипы, а также особенности интерпретации текстов. В таком понимании жанр учебных пособий представляет собой своеобразный исторический документ, зафиксировавший в своей структуре особенности конкретного культурно-исторического периода.

Безусловно, учебные пособия не могут зеркально отражать особенности исторической эпохи, но при посредстве так называемого субъектного отражения

2 Именно к текстам такого типа можно применить определение М. Бахтина о "неподвижной и мёртвой" структуре значений авторитарной речи: "Авторитарное слово требует от нас признания и усвоения, оно навязывается нам независимо от степени его внутренней убедительности для нас... Оно неразрывно срослось с авторитетом - политической властью, учреждением, лицом, - оно стоит и падает вместе с ним" (Бахтин 1975: 155-156, см. также Бердяев: 1990: 220).

окружающей действительности в конкретной сфере общественной деятельности через анализ композиционно-речевых категорий³ (термин введён В.В. Виноградовым) возможно выявить специфические черты социальной интеракции, принятой, в частности, в интересующей нас лингводидактической сфере общения.

Таким образом, анализ жанра учебного пособия позволяет нам, с одной стороны, вести наблюдения над конкретными текстами, объединёнными структурными признаками и тематикой содержания, а с другой стороны, позволяет делать выводы относительно принятого в рассматриваемый период типа общения в конкретной сфере деятельности.

Анализируемые структурные компоненты текстов выбраны с опорой на интуицию автора работы, имеющего многолетний опыт преподавания в финской аудитории.

1.4 Метод исследования и структура работы

Основные методы данного исследования - лингвистический и прагматический анализ учебных текстов пособий на макроуровне: как на уровне элементов структуры целого пособия и отдельного учебного текста, так и на уровне связанных текстовых фрагментов (сверхфразовых единств и отдельных высказываний как составных элементов сверхфразовых единств). Наша цель заключается в том, чтобы пробудить интерес к данной проблематике и начать дискуссию относительно форм и способов повышения эффективности используемых в учебном процессе материалов, рассматриваемых с точки зрения современной лингводидактической теории. Ставя перед собой такую цель, мы стремимся выделить наиболее существенные структурные компоненты рассматриваемых пособий.

Основополагающим для целей работы является понятие суперструктуры текста, разрабатываемая, в частности, Х. Шрёдером и Т. ван Дейком (Schroöder 1986, 1992, см. также van Dijk 1980). Согласно теории суперструктуры, модель комплексного междисциплинарного анализа структуры текста в ситуации межкультурной коммуникации включает следующие четыре уровня: уровень внеязыковых и прагматических факторов, уровень суперструктуры (целый текст), уровень макроструктуры (структурно-смысловый компонент текста) и уровень микроструктуры (абзац, анализ составляющих его элементов - отдельных высказываний).

В качестве одного из инструментов исследования в работе используется метод установления лакун (лингвистических и культурологических), описанный

3 В.В. Виноградов понимал под композиционно-речевой категорией художественных текстов "однородные формы словесной композиции", имеющие в каждую эпоху "свои композиционные законы сцеплений словесных рядов, свои нормы лексических колебаний, свои тенденции внутренней динамики слов, своеобразия семантики и синтактики" (Виноградов 1980: 70-73). Эта же мысль проводится в работах М. Бахтина, согласно которому высказывания отражают специфические условия и цели каждой области знания, находя своё выражение в содержании и в композиционном построении (в отборе грамматических, лексических и фразеологических средств) (Бахтин 1979).

в работе И.Ю. Марковиной (Марковина 1982). Согласно этому методу, при сопоставлении двух культур (иначе говоря - при общении коммуникантов, прошедших процесс социализации в разных культурах) могут возникать требующие интерпретации "смысловые скважины"⁴ - лакуны, т.е. специфические "зоны" непонимания или недопонимания (лингвистические и культурологические), возникающие в результате восприятия представителями разных лингвокультурных общностей "чужой" культуры сквозь призму своей локальной культуры. Лакуны возникают из-за недостаточного знания коммуникантами друг друга, из-за несовпадения их знаний и представлений, а также в силу различий в привычках, традициях, темпераменте и т.д.

Чем дальше отстоят друг от друга сравниваемые культуры, тем больше лингвистических и культурологических лакун может быть обнаружено в процессе коммуникации между представителями этих культур. Такие лакуны, согласно И.Ю. Марковиной, должны либо компенсироваться (заменяться близкими по смыслу понятиями, знакомыми для иноязычного коммуниканта), либо заполняться (принцип описания и разъяснения новых для коммуниканта понятий и явлений в целях адекватного понимания текста).

Среди лингвистических лакун, наиболее ярко проявляющихся в процессе перевода произведений художественной литературы, выделяются языковые и речевые. Языковые лакуны (могут быть абсолютные и относительные) в свою очередь подразделяются на лексические (например, названия индейских племён могут переводиться на другие языки только описательно), грамматические (отсутствие в языке каких-либо грамматических категорий при сравнении с другими) и стилистические (стилистическая окраска эквивалентных слов в разных языках может не совпадать) (Антипов & др. 1989). Языковые лакуны обнаруживаются при сопоставлении различных аспектов двух языков как систем.

Речевые лакуны (ими могут быть любые языковые лакуны) проявляются в тексте перевода по сравнению с исходным текстом (такие лакуны отражают объективное различие в строении сопоставляемых языков, влияющее на процесс перевода). Речевые лакуны при переводе с одного языка на другой классифицируются как частичные (так, в английском языке грамматическая категория рода отсутствует, что даёт возможность произвольно приписывать пол, в частности, неодушевлённым предметам), компенсированные (в этом случае утрачивается национальное своеобразие фрагмента оригинала, поскольку в текст перевода вводятся реалии и понятия, свойственные культуре реципиента) и полные (например, непереводаемая игра слов).

При сопоставлении явлений, характерных для двух локальных культур, в частности, языковые лакуны классифицируются как абсолютные (т.е. не находят в языке общественно закреплённого выражения, сравните: *sosiaaliturvatunnus* - социальный код, дающий право на медицинское обслуживание в Финляндии и *kalakukko* - хлеб с рыбной начинкой (рыбник), *tuulikaappi* - специальный шкаф для сушки одежды и обуви, снабжённый вентиляционной системой в финском языке, *передовик производства, крошка, кутья* - в русском языке), а некоторые -

4 Термин введён Н.И. Жинкиным, понимавшим смысловую скважину как смысловой разрыв между двумя предложениями (Жинкин 1982: 78).

как относительные (т.е. имеются в языке, но употребляются только в конвенциональных культурно специфических типах текстов).

Среди культурологических лакун выделяются этнографические (системы мер в разных культурах), психологические (например, мотивировка и существо конфликтов в произведениях японских авторов могут быть непонятны для европейцев), поведенческие (особенности быта, рутинное поведение) и кинесические (жесты, используемые представителями разных культур) (см. табл.1.)⁵

ТАБЛИЦА 1 Классификация языковых и культурологических лакун⁶



Метод установления и описания лакун может интерпретироваться также в терминах инварианта и варианта вербального поведения представителей той или иной локальной культуры по отношению к другим культурам. Под инвариантом понимается универсальность вербального поведения людей, реализуемая в определённом лингвокультурном варианте и обладающая некоторыми различиями или совпадениями по отношению к другим лингвокультурным вариантам поведения. В пределах каждого варианта, рассматриваемого как микросистема, могут возникать сложные соотношения на уровне инварианта и варианта (Сорокин 1977: 122).⁷

5 Выделяются также интерязыковые / интеркультурные лакуны (возникают в процессе межкультурного общения) и интраязыковые / интракультурные лакуны (узусный опыт носителей определённой культуры в разные эпохи может не совпадать), а также имплицитные (остаются в "зоне нечувствительности" воспринимающего реципиента) и эксплицитные лакуны (осознаются реципиентом как нечто странное). Кроме того, лакуны можно определить как конфронтативные (глубокие) и контрастивные (слабые, неглубокие) (Антипов & др 1989).

6 Основные разновидности языковых и культурологических лакун приводятся нами с некоторыми уточнениями (ср. Антипов & др. 1989: 89).

7 На основе данной теории была предпринята попытка описания лакун, возникающих в устном общении между русскими и немецкими студентами (Ertelt-Vieth 1990). Учащимся в Москве немецким студентам было предложено описать ситуации коммуникативных сбоев, проявляющихся в общении с русскими. Аналогичное задание было предложено также русским студентам, находившимся в контакте с немецкими студентами. Результаты опросов было предложено прокомментировать специалистам по проблемам этнопсихоллингвистики. Данный способ выявления лакун, включавший как лингвистические, так и экстралингвистические факторы,

Рассматривая общетеоретические проблемы этнопсихолингвистики, А.А. Леонтьев писал: "Национально-культурная специфика речевого общения складывается в нашем представлении из системы факторов, обуславливающих отличия в организации, функциях и способе опосредования процессов общения, характерных для данной культурно-национальной общности (или, в лингвистическом плане, - данного языкового коллектива). Эти факторы "прилагаются" к процессам общения на разном уровне их организации и сами имеют различную природу, но в процессах они взаимосвязаны... прежде всего с факторами собственно языковыми, психолингвистическими и общепсихолингвистическими" (Леонтьев 1977: 8-9).

Среди этих факторов А.А. Леонтьев выделял следующие: 1) "факторы, связанные с культурной традицией..." (разрешённые и запрещённые типы и разновидности общения, а также стереотипные ситуации общения), 2) "факторы, связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения...", 3) "факторы, связанные с этнопсихологией в узком смысле, т.е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности...", 4) "факторы, связанные с наличием в тезаурусе данной общности тех или иных специфических реалий, понятий и т.п., т.е. со спецификой денотации...", 5) "факторы, определяемые спецификой языка данной общности..." (стереотипы, образы и сравнения, кинесические средства и т.п.) (Леонтьев 1977: 9-10).

Метод выявления и компенсации языковых и культурологических лагун в этнолингвистических исследованиях имеет принципиальное сходство с положениями когнитивной психологии, в рамках которой изучаются особенности восприятия, усвоения и использования знаний, приобретаемых индивидом в процессе познания окружающего мира. Рассматривая процесс овладения языковыми знаниями с точки зрения когнитивной психологии, исследователи оперируют терминами "когнитивные структуры и схемы", а также "метакогнитивные навыки и умения" (von Wright 1986, 1992, Rosenblatt 1978, Glaser & Bassok 1989). Когнитивные структуры, распадаясь на сеть более мелких когнитивных схем, составляют в памяти человека систему понятий и представлений, на основе которых в процессе социальной деятельности происходит усвоение и интерпретация нового знания (Ausubel et. al. 1982: 42-62, von Wright 1986, Sarmavuori 1992). Когнитивные схемы, усваиваемые в процессе социализации в родной культуре, могут включать представления о предметах, ситуациях, событиях и т.д. Под метакогнитивными навыками и умениями обычно понимаются навыки и умения учиться и сознательно извлекать новую информацию на основе знаний, полученных в процессе предшествующего опыта (Vauras & Silven 1985: 75, Engeström 1987, Busch 1985, Brown 1985, Kallonen-Rönkkö 1992, Kuru 1993: 7, Rauste-von Wright & von Wright 1994).

можно считать весьма перспективным при выявлении лагун, проявляющихся в устном общении между представителями разных культур. В данной классификации также выделяются лингвистические (Sprachlakunen und Redelakunen) и культурологические. Среди культурологических лагун выделяются субъективные национально-психологические, коммуникативные и собственно культурологические лагуны (subjektive nationalpsychologische Lakunen, kommunikations- tätigkeitsbezogene, kulturraumsbezogene) (Erthelt-Vieth 1990: 298-299).

Сопоставление терминов когнитивной психологии с этнопсихолингвистической теорией лакун позволяет заключить, что в данном случае речь идёт об аналогичных механизмах интерпретации понятий и явлений в процессе усвоения новых знаний. Когнитивная структура может рассматриваться как ментальная рамка (система культурно обусловленных стереотипов мышления и поведения, на которую мы опираемся в речевой деятельности на родном языке) (Жинкин 1982: 92).

Согласно положениям когнитивной психологии, восприятие и усвоение новой информации может осуществляться только через её включение в когнитивные структуры реципиента, что в свою очередь предполагает наличие готовности к осознанному процессу усвоения знания (Клаус 1987: 78). Новая информация может рассматриваться как эксплицитная лакуна, интерпретация которой возможна только исходя из предшествующего социально-культурного опыта индивида. Если исходить из положения, что в разных культурах когнитивные схемы восприятия действительности могут различаться, являясь по своей сути культурно специфическими, то при соприкосновении с контекстом другой культуры (прежде всего при изучении иностранного языка) система культурно обусловленных стереотипов мышления и поведения (система понятий и представлений) должна формироваться заново. В данном случае контекст другой культуры предстаёт как полностью или частично "лакунизированный", и включение новой информации в когнитивную структуру индивида требует, выражаясь в терминах этнопсихолингвистики, заполнения или компенсации лакун.

На основании вышесказанного в работе ставится цель выявления возможных лакун, т.е. культурно специфических "зон несовпадения" (на текстолингвистическом и прагматическом уровнях, а также на уровне визуальной презентации), возможно, оказывающих влияние на процесс работы с пособиями в конкретной иноязычной аудитории. Такой подход предусматривает непременно использование элементов сопоставительного анализа явлений, характерных для двух культур.

Анализируя учебные пособия как неотъемлемый компонент дидактического дискурса конкретной эпохи, мы рассматриваем их с точки зрения современных направлений лингводидактики. Как нам представляется, своеобразная "реконструкция" лингводидактической концепции данного периода позволяет выявлять структурные звенья (деятельностные лакуны) речевого (текстового) поведения в определённом социуме в конкретной сфере деятельности.

При рассмотрении визуального оформления исследуемых пособий, с целью установления возможных лакун при восприятии учебных материалов финскими реципиентами, в работе используются элементы семиотического анализа (визуальное восприятие), дополняемые принципами контент-анализа, под которым понимается систематическое описание и категориальная классификация специфических структурных элементов определённого текстового континуума (Berelson 1952).

Мы также исходим из положения, что при изучении проблематики межкультурной коммуникации в любой сфере общественной деятельности наиболее плодотворным можно считать междисциплинарный подход, позволяющий рассматривать тексты с точки зрения разных отраслей гуманитарных наук,

в частности, лингвистики, социолингвистики, психолингвистики, социальной культурологии, семиотики и этнопсихологии.

Данная работа состоит из введения, трёх глав и заключения. Во введении обосновываются цель и метод исследования. Во второй главе даётся обзор современных направлений лингводидактических изысканий, проводится сопоставление основополагающих принципов методики преподавания иностранных языков в СССР и в западных странах в период 70-х и 80-х годов, а также на современном этапе. В третьей главе излагаются основные положения, лежащие в основе определений понятий "коммуникация" и "межкультурная коммуникация" и освещаются теоретические вопросы текстолингвистического и прагматического анализа пособий по развитию речи, основанном на когнитивном подходе к изучению рассматриваемых явлений. В четвёртой главе предпринимается попытка анализа эмпирических данных на примере отдельных текстов. В заключении излагаются основные результаты исследования и предлагаются некоторые рекомендации составителям пособий по развитию русской речи.

2 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

2.1 К определению понятий "лингводидактика" и "дидактика"

Термин "лингводидактика" в работе рассматривается как синонимический термину "методика обучения языкам". Термин "лингводидактика" (от лат. *lingua* язык + греч. *didaktikos* поучительный) получил распространение в методике преподавания русского языка в национальной школе (Глухов & Щукин 1993: 114). В теории преподавания иностранных языков под общей методикой обучения понимается изучение общих закономерностей и особенностей процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком изучаемом языке идёт речь. Выделяется также частная методика обучения иностранным языкам - теория обучения определённому языку в условиях конкретной языковой аудитории (Глухов & Щукин 1993: 129). Под термином "дидактика" в русскоязычной методической литературе понимается отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения. К основным задачам дидактики относится выявление закономерностей, которым подчиняется процесс обучения и использование знания этих закономерностей для более успешного достижения целей образования (Глухов & Щукин 1993: 65). В финском языке русскому термину "лингводидактика" соответствует термин *kielididaktiikka* (ср. англ. *Foreign Language Methodology*, шв. *Språkdiradaktik*, нем. *Sprachdidaktik*, франц. *Didactique des langues*).

2.2 Современные западные теории обучения иностранным языкам

Современные западные лингводидактические теории в целом строятся на положениях когнитивной психологии, предметом изучения которой являются вопросы когниции - познания окружающего мира: мышление, память и процессы овладения знаниями рассматриваются с точки зрения содержания, процесса и функции, т.е. способности к использованию полученных человеком знаний в конкретной сфере общественной деятельности (von Wright 1986, 1992). Когнитивный подход к обучению подчёркивает значение сознательного структурирования знания, а также сознательность выбора стратегий при овладении новой информацией, т.е. человек рассматривается как активный преобразователь информации. Любое задание в учебном процессе рассматривается как своеобразный импульс к планированию решения задачи. Так, при работе с письменным текстом активизации подлежат сведения о его содержании, функциях и стратегиях работы с конкретным учебным материалом. На этой основе происходит активизация когнитивных структур, способствующих интерпретации текста на базе изученных ранее текстов (Linnakylä 1988: 39, Yvonne Waern 1982: 47, von Wright 1992).

Анализируя процессы овладения родным языком, обычно выделяют такие виды компетенций, как базовую, социальную, интерперсональную, лингвистическую, реляционную и коммуникативную (Spitzberg & Kupach 1984: 70). Коммуникативная компетенция рассматривается как способность общаться в конкретной ситуации, не нарушая правил общения с партнёром по коммуникации, в целях достижения определённой коммуникативной цели. Владение родным языком подразумевает как владение когнитивными навыками и умениями (умениями извлекать новое знание и присоединять его к ранее усвоенным знаниям), так и владение социально-культурными нормами общения. Как известно, включение индивида в сеть социальных отношений общества происходит в актах социального взаимодействия, в процессе которых усваиваются правила общения и правила производственной деятельности, ориентированные на требования, предъявляемые обществом. Такой процесс включения индивида в социальные отношения определяется как процесс овладения различными социальными ролями, образующими в совокупности рамки социализации.

В лингводидактической теории преподавания иностранных языков период радикальных изменений относится к 70-м годам, когда понятие "владение языком" получило статус явления, входящего как компонент в более широкое определение коммуникации. Если в предшествующий период развития лингводидактической мысли в понятие "владение языком" включались два основных фактора: 1. знания о языке (лексика, грамматика, стилистика и т.д.) и 2. практические навыки и умения (в чтении, говорении, аудировании и письме), то в 1970-е годы основное внимание в обучении иностранному языку начинает уделяться практическим условиям употребления языка в реальной речи, т.е. в социально обусловленном контексте. Начиная с этого времени, проблемы обучения иностранным языкам рассматриваются в междисциплинарном ракурсе, с привлечением данных таких областей знания, как культурная антропология, психология, социология, этнография и этнопсихология.

Значительное воздействие на развитие западной лингводидактической теории оказал Н. Хомский, выделивший в рамках своей своеобразной менталистской концепции понятия компетенции (прирождённой способности к речи - competence) и продуцирования речи (реального речевого произведения - performance) (1957, 1965). Согласно Н. Хомскому, языковая способность - это способность слушающего порождать грамматически правильные предложения. Такой структуралистический подход ведёт своё начало от картезианской философии, утверждавшей, что основные понятия логики свойственны людям от рождения и не предполагают опытного происхождения. По Н. Хомскому, порождение речи представляет собой процесс последовательной реализации семантических, грамматических и прагматических правил, формирующихся у носителя языка на базе врождённых когнитивных структур. Согласно этой концепции, наиболее глубокие черты языковой структуры и семантики имеют природно-генетическую основу. Это означает, что существует некая универсальная грамматика, состоящая из комплекса глубинных структур и эксплицирующая основные свойства человеческого разума. Так, Хомский искал в структуре синтаксиса принципы, представляющие собой инвариант по отношению к конкретным языкам, утверждая, тем самым, идею регулярности грамматических структур, лежащих в основе речевых высказываний. В данной концепции не учитывается фактор наличия у коммуникантов общих знаний, которые и создают основу для взаимопонимания (разрывая связь процессов ментального развития и процессы овладения языком и отделяя языковую способность от речевой деятельности, невозможно указать на наличие совместной деятельности коммуникантов, предшествующей речевому общению, в структуре которой представлена общность знаний о языке и неязыковой действительности). Отмечая важный для понимания речевой коммуникации фактор наличия регулярности синтаксических структур, Н. Хомский не нашёл приемлемого объяснения их появления.

С середины 60-х годов в исследованиях речевого общения происходит так называемый поворот к прагматике: появляются работы Дж. Остина (1963), Вендлера (1967), Дж. Сёрла (1969), разрабатывавших логико-философские теории речевых актов. С начала 70-х годов представители лингвистической прагматики стали развивать новый подход к анализу речевых высказываний, в основе которого лежит учёт прагматического эффекта высказывания. Согласно такому социолингвистическому по своей сущности подходу, компетенция не является врождённой способностью, а формируется в результате взаимодействия индивида с социальной средой (приобретение этой способности обеспечивается социальным опытом и нуждами индивидов в неразрывной связи с процессом социализации личности). Исследуются функции языка (Halliday 1970), речевые акты (Searl 1969), характеристики текста и контекста (Kintsch & van Dijk 1978), а также социокультурные факторы в речи (Hymes 1972).

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в 70-е годы начинает подчёркивать функциональный аспект речи: овладение языком подразумевает обязательное владение ситуациями, в которых язык употребляется. Принимая принцип лингвистической относительности языков, Д. Хаймс вводит ещё один принцип - функциональной относительности языков, согласно которому между языками существует различие в характере их коммуникативных функций. Согласно Хаймсу, различия в использовании языка обусловлены

социальными факторами (например, отношением говорящего к своему языку и к его использованию).

70-е годы характеризует также окончательное становление понятия коммуникативной компетенции (Hymes 1972, Morrow 1979), в которую в настоящее время включаются навыки и умения адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации общения. Коммуникативная компетенция определяется как творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию. В данное понятие также включаются когнитивные, аффективные и интенциональные факторы (Hymes 1972, 282-284). Связывая формирование навыка овладения языком с процессом социализации ребёнка, Д. Хаймс подчёркивал важность учёта всех компонентов речевых событий - "этнографии речевой коммуникации" (модели языка должны описывать различные формы речи с учётом коммуникативного поведения и социальной жизни). Особенно Д. Хаймс выделял значение стилистики, которую он рассматривал как необходимый элемент теории языка, поскольку прагматическая компетенция носителей языка, регулирующая ситуативно-речевое употребление языковых единиц, несомненно имеет национально-культурную специфику. Говорящий осознаёт свою принадлежность к некоей национально-культурной общности с её специфическими нормами жизни и в соответствии с этим с нормами речевой коммуникации. Согласно такому подходу, в центре внимания должна находиться не структура или система языка (как это имело место в структурной лингвистике), а структура речи.

В 1980-е годы представление о языке как функциональном явлении получает дальнейшее развитие (Canale & Swain 1980). Так, согласно функциональному подходу, складывается понятие коммуникативной компетенции, обычно включающее следующие компоненты:

1. грамматическая компетенция (лексика, словообразование, семантика, орфография),
2. социолингвистическая компетенция (способность пользоваться языком в конкретно заданной ситуации общения),
3. дискурсная компетенция (способность использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный текст, а также владение средствами когезии),
4. стратегическая компетенция (способность использовать вербальные и невербальные стратегии, в частности, при наличии пробелов во владении языком или при необходимости усиления риторического эффекта речевого сообщения) (Canale 1983:339)⁸.

8 Сравните:

1. лингвистическая компетенция (владение фонетикой, грамматикой и лексикой)
2. прагматическая компетенция (представление о прагматике и дискурсе изучаемого языка, что обеспечивает практическое владение данным языком)
3. стратегическая компетенция (умение преодолевать трудности при наличии пробелов во владении языком)
4. беглость (способность пользоваться языком свободно, без затруднений) (Faerch et. al. 1984)

На базе понятия коммуникативной компетенции был построен ряд лингводидактических моделей.

Согласно модели Бакмана (Bachman 1990, 1991), коммуникативная компетенция подразумевает способность пользоваться языком в конкретной ситуации общения с целью создания и интерпретации значений. По данной модели, владение языком включает два компонента: 1. знания о языке и 2. владение метакогнитивными стратегиями, под которыми понимаются психологические процессы, при посредстве которых знания о языке превращаются во владение языком. По этой классификации, знания о языке распадаются на два компонента: 1. организаторский и 2. прагматический.

Организаторский компонент включает такие категории, как владение грамматикой, фонетикой и орфографией, а также текстуальными навыками (средствами когезии и правилами риторического построения текстов). Прагматический компонент содержит следующие категории: владение лексикой, понимание функций языка, а также знания социолингвистического характера (диалекты, коннотативные значения, идиомы). Умение пользоваться языком, согласно Бакману, предполагает также владение метакогнитивными стратегиями, составляющими суть стратегической компетенции. В стратегическую компетенцию включаются такие факторы, как умение оценить ситуацию общения, найти отвечающие ситуации вербальные и невербальные средства, дать оценку успешности или неуспешности протекания коммуникации.

Близка к модели Бакмана модель коммуникативной компетенции, которую предлагает В. Кохонен (Kohonen 1987: 26). Он выделяет структурный, функциональный и когнитивно-процессуальный компоненты. Кумминс (Cummins 1980) придерживается системы, в которой знание языка распадается на два компонента: 1. бытовая речь и 2. академический дискурс. В этой модели к бытовой речи относятся разговорные ситуации, в рамках которых широко используются невербальные и паравербальные языковые средства. Овладение академическим дискурсом, в большинстве случаев не дающим широкого контекста (это касается прежде всего навыков чтения и письма), требует более развитых когнитивных навыков процессирования информации на изучаемом языке. В этой модели в общем виде представлены также структурный, функциональный и когнитивно-процессуальный компоненты. Когнитивный подход характерен также для модели Биалысток (Byalystok 1991), согласно которой овладение языком представляет собой процесс, состоящий из двух компонентов: анализа знаний о языке и контроля за процессом продуцирования речи. Когнитивно-процессуальный подход к проблеме овладения языком характерен также для моделей многих современных исследователей (Sajavaara 1981, 1994, Bates & MacWhinney 1989). Проблематика знания языка моделировалась также с помощью выделения уровней владения языком: начального, среднего и высшего (Sang et. al. 1986). Если начальный уровень, согласно модели Санга, подразумевает владение правилами орфографии, лексикой и фонетикой, то высший уровень характеризуется как коммуникативный, предполагающий владение языком в реальной ситуации общения.

Направленность современных лингводидактических изысканий на овладение языком как средством общения подвела исследователей к культурологической проблематике. Выделяются шесть главных типов определения понятия

“культура” (описательные, исторические, нормативные, психологические, структурные и генетические) (Kroeber & Kluckhohn 1952). Каждое из многообразных определений сосредоточивается на какой-то одной стороне, или характеристике, или качестве культуры, которые не являются взаимоисключающими. В большинстве современных лингводидактических исследований подчёркивается семиотичность и уникальность каждой культуры, рассматриваемой как знаковая система, основанная на культурно обусловленных символах, при посредстве которой люди общаются между собой и приобретают новые знания (Geertz 1973, Terpstra & David 1985, Lehtonen 1993: 9). Культура, определяемая в лингводидактических целях как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определённый уровень развития общества, включает такие понятия, как духовные ценности, представления, язык, семейная жизнь, работа, свободное время, обычаи, привычки, верования, предрасудки, знания, наука, искусство, вера, политика, образование, окружающая среда (Argyle 1974: 78, КН:n kirje 1991).

Голландский исследователь Г. Хофстед, областью исследований которого является проблематика международной торговли и менеджмента, рассматривает культуру как “коллективное программирование ментальности” индивидов, выделяя три уровня “программирования”: универсальный (биологический), коллективный и индивидуальный (Hofstede 1984, 1993: 22). Особое значение в данной классификации придаётся “коллективному программированию”, свойственному целым группам людей и заключающему в себе язык и образ мышления, в рамках которого мы воспринимаем окружающий мир:



В современной лингводидактике общение представителей двух различных культур определяется как процесс, в котором при посредстве текстов в контакт вступают два образа жизни, два видения мира, два различных ментальных образования. Признётся бесспорным, что овладение иностранным языком невозможно без знания культуры в широком понимании (т.е. как образа жизни), поскольку язык - это средство социального общения, отражающее особенности мировидения членов определённой лингвокультурной общности (Kaikkonen 1993, 1994, 1995, Oksaar 1988).

Общение на иностранном языке предполагает от коммуниканта владение компетенцией межкультурного общения - Intercultural Competence, т.е. требует соблюдения и адекватной интерпретации как вербальных, паравербальных так и

невербальных правил коммуникации, определяемых экстралингвистическими факторами (Anderson 1992). В компетенцию межкультурного общения обычно включается понятие межкультурной чувствительности (Intercultural Sensitivity), рассматриваемой, в частности, в атрибутивной теории. Необходимость атрибуции, под которой понимается приписывание социальным объектам (людям, социальным группам) характеристик, не представленных в поле восприятия, определяется тем, что информация, которую человеку может дать наблюдение, недостаточна для адекватного взаимодействия с социальным окружением и нуждается в дополнительном рассмотрении. В рамках теории подчёркивается важность изоморфической атрибуции, позволяющей и побуждающей адекватно оценивать ситуацию и социальные отношения партнёров по коммуникации, правильно определять культурно специфические общественные нормы и ценности, а также выбирать соответствующую конкретной ситуации общения манеру поведения в другой культуре (Argyris 1980: 63-65, Chen 1989, Fantini 1991, Kaikkonen 1994).

При общении в ситуации межкультурной коммуникации любое речевое произведение содержит требующую выявления и интерпретации национально-культурную специфику, отражая правила общения в конкретной сфере общественной деятельности. Данная проблематика изучалась, в частности, такими исследователями, как Каплан (Kaplan 1983), Клыне (Clyne 1981), Шрёдер (Schröder 1992), согласно которым письменные тексты в разных языках характеризуют национально-культурные черты, требующие систематического описания и интерпретации: одни и те же жанровые разновидности реализуются по-разному в разных культурах с соблюдением принятых в лингвокультурной общности конвенциональных правил построения определённых типов текстов (Schröder 1992: 176). Поскольку читатель воспринимает текст, исходя из своего социально-культурного опыта (опираясь на компетенцию в родной культуре относительно содержания, языковой формы и дискурса), то при восприятии текста возможно возникновение ситуаций, "интерпретируемых неадекватно" (Schröder 1992: 177). Понимание иноязычного текста, таким образом, возможно только исходя из социально-культурного опыта и знаний реципиента при опоре на глубокое знание культуры народа, на языке которого создан текст.

Итак, начиная с 70-х годов текущего столетия в западной лингводидактической традиции произошёл интенсивный переход от рассмотрения языка как сугубо лингвистического явления к исследованию функций языка в речи, к анализу условий употребления языка в социально обусловленном, культурно специфическом контексте. Такой подход подразумевал необходимость обращения к исследованиям по когнитивной психологии, рассматривающей структуру, процессы усвоения, а также способность творческого использования полученной информации в процессе познания окружающего мира.

2.3 Традиции преподавания русского языка как иностранного в российской методике

2.3.1 Из истории методов обучения русскому языку как иностранному в России

В истории преподавания иностранных языков в России в этом столетии можно выделить отдельные этапы, прошедшие под знаком того или иного метода обучения⁹ (см. табл. 2).

ТАБЛИЦА 2 Основные методические направления в преподавании русского языка как иностранного

период	методические направления
20-е годы	прямой метод
30-е годы	прямой и сознательно-сопоставительный методы
40-е годы	сознательно-сопоставительный метод
50-е и 60-е годы	сознательно-практический метод
70-е и 80-е годы	системный междисциплинарный подход, лингвострановедческая методика
90-е годы	коммуникативно-деятельностный, культурологический подход

Каждый из этапов был связан с социально-экономическими и политическими переменами, проходившими в России и влиявшими на развитие теории и практики преподавания иностранных языков, и, в частности, на преподавание русского языка как иностранного. Для каждого этапа преподавания были характерны несколько методов, либо сосуществующих друг с другом, либо находящихся в непримиримом противоречии. В начале этого века споры методистов велись главным образом вокруг вопроса об использовании родного языка в преподавании иностранного. Так, сторонники прямого метода имели установку на полное исключение родного языка из системы обучения, хотя такая точка зрения и имела много противников.

Период зарождения современной методики преподавания русского языка как иностранного в России относится к 20-30-м годам, и для этого времени характерно увлечение прямым методом. Обучение языку сводилось к овладению навыками устной речи, для чего поощрялись разговорные уроки и разрабатывались курсы интенсивного обучения, в частности, русскому языку как иностранному (Миртов 1929).

В рамках метода занятия начинались с вводного курса и проводились на русском языке, использование перевода ограничивалось, лексика и грамматика изучались на синтаксической основе, на занятиях рекомендовалось возможно

⁹ В широком значении *метод* понимается как принципиальное направление в обучении (определяет задачи и цели обучения, а также способы достижения поставленных целей), а в узком значении *метод* рассматривается как один из способов обучения (совокупность приёмов преподавания и учения) (Капитонова & Щукин 1979: 7-9).

активнее использовать метод активной беседы с широким привлечением наглядности. В целом методика преподавания иностранных языков до конца тридцатых годов характеризовалась противостоянием двух основных подходов - прямого (и его различных модификаций) и сознательно-сопоставительного (ориентированного на переход от сознательно усвоенных правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка как опоры при овладении иностранным языком) (Пулькина 1969).

В конце 30-х годов стали наблюдаться попытки синтезировать оба подхода в рамках смешанного метода, отрицавшего использование правил и необходимость опоры на родной язык при овладении иностранным и допускавшего на продвинутом этапе использование перевода и сравнение иностранного языка с родным языком.

Основные цели обучения в русской лингводидактике (практическое овладение языком, общеобразовательное и воспитательное значение) были выделены Л.В. Щербой в 30-е годы (Щерба 1974). В основу развития дальнейших лингводидактических разработок были положены идеи Л.С. Выготского относительно различий в закономерностях ментальных действий при овладении родным и иностранным языком: если при овладении родным языком в процессе первичной социализации значение слова у ребёнка с возрастом развивается (от бессознательного к сознательному), то при овладении иностранным языком этот процесс прямо противоположен (от сознательного к бессознательному) (Выготский 1980: 117). В конце 30-х годов начинает подчёркиваться мысль о главенствующей роли грамматических знаний при становлении навыков в изучаемом языке: заучивание грамматических правил проводится в этот период в ущерб практическому, творческому употреблению иностранного языка.

Для 40-50-х годов характерен сознательно-сопоставительный метод, в рамках которого на первый план выдвигается требование о практической направленности обучения иностранному языку (от теоретических знаний - к речевым умениям) (Поливанов 1935, Смирницкий & Свешников 1935). Метод разрабатывался, в частности, И.В. Рахмановым, выделившим следующие методические принципы: систематическое преподавание грамматики, сравнение и сопоставление языковых явлений, а также обязательное использование перевода как средства научения иностранному языку (Ведель 1979: 33).

Данные принципы нашли реализацию в ряде курсов русского языка и выражались в следующем: а) в характере описания системы русского языка в сравнении с иностранным языком, б) в разработке двуязычных упражнений. В рамках метода стал разграничиваться активный и пассивный языковой материал, а в качестве главных источников формируемых речевых навыков и умений стали выделяться текст и выполнение письменных упражнений.

С середины 50-х годов методика всё более развивалась в рамках комбинированного метода, сочетавшего в себе элементы прямого и переводного методов обучения (Чистяков 1963, Советкин 1958).

В 60-е годы широкое распространение получил сознательно-практический метод, подчёркивавший взаимосвязанность обучения устной и письменной речи, роль мышления (формирование мышления на иностранном языке), а также преодоление интерференции (Беляев 1965). В рамках метода, в частности, методика преподавания русского языка как иностранного получила лингвистическое,

дидактическое и психологическое обоснование как отрасль науки. Данный период характеризовался поиском оптимальных условий обучения языку как средству общения: в качестве основной идеи обучения были выдвинуты развитие устной речи и беспереводного чтения. Резко сократился объём языкового материала, система грамматических правил была заменена набором речевых образцов и моделей, был введён принцип устного опережения. Лингвистическое обоснование методической концепции этого периода складывалось под влиянием лингвистических взглядов Л.В. Щербы и его учения о тройном аспекте языковых явлений, с позиции которых определялось содержание и соотношение отдельных аспектов языка и видов речевой деятельности в процессе обучения (Щерба 1974). Согласно Щербе, в общей совокупности языковых и речевых явлений, подлежащих изучению на занятиях, следует различать три аспекта (взаимосвязанных и взаимозависимых), определяемых как языковая система, речь и речевая деятельность. Ведущая роль при таком подходе отводится речевой деятельности, осуществляемой на основе языковой системы - словаря и грамматики. Л.В. Щерба понимал процесс коммуникации как единство процессов говорения и процессов понимания, рассматривая язык как обработанный, упорядоченный лингвистический опыт определённого коллектива, отражаемый в лингвистическом опыте индивида (Щерба 1974: 70-73).

На основе развития идей Л.В. Щербы, в данный период признание получает модель обучения с устным опережением, индуктивное овладение грамматикой, усвоение лексического состава в предложении. В учебных пособиях этого периода основное внимание уделяется ознакомлению с системой языка, работе над текстами, а также упражнениям тренировочного характера.

В 70-е и 80-е годы дидактическая основа преподавания строится на системном подходе, в частности, выдвигается задача создания типового учебного комплекса по русскому языку, отражающего объективные коммуникативные потребности учащихся (Вятухнев 1971, Мисири 1977). Владение языком рассматривается, согласно концепции Хаймса, как творческая способность пользоваться в коммуникации языковыми средствами в виде высказываний и дискурсов, то есть как готовность быть участником речевой деятельности (Hymes 1972). В понятие коммуникативной компетенции включаются такие факторы, как способность строить предложения, соблюдать социокультурные нормы, а также творчески применять стратегии общения в случаях затруднения. В лингводидактике подчёркивается важность междисциплинарного подхода, ориентация на данные лингвистики, психолингвистики, психологии и социологии (Шатилов 1985).

Выделяются такие категории, как цели, задачи, содержание, формы, методы, процесс и средства. К основным методическим положениям относятся практическая направленность, функциональный подход, преподавание лексики и морфологии на синтаксической основе. В качестве единицы обучения выделяется предложение, подчёркиваются принципы ситуативно-тематической представленности и концентрической расположенности учебного материала, а также учёта особенностей родного языка и лингвострановедческого аспекта преподавания (в частности, особенностей речевого этикета) (Бахтиярова & Щукин 1988: 80). Речевое общение рассматривается как взаимодействие человека с людьми различных социальных структур, отмечается необходимость учёта таких факторов, как пол, возраст, национальность, профессия, статус (совокупность социаль-

ных позиций). В рамках данного направления развитие получает лингвострановедческая методика преподавания русского языка как иностранного, благодаря которой произошло качественное изменение содержания учебных материалов для иностранцев, послужившее толчком к созданию новых типов и жанров пособий, значительно расширивших знания о стране изучаемого языка у всех категорий учащихся (Верещагин & Костомаров 1983, 1990).

В 90-е годы в связи с социально-экономическими переменами и перестройкой сфер жизни в России началась перестройка высшего образования. В настоящее время разрабатывается коммуникативно-деятельностный подход, в рамках которого обучение рассматривается как целостный коммуникативно-лингвистический процесс, характеризуемый как система обучающих действий преподавателя, направленных на организацию и контроль активной, коллективно-познавательной деятельности учащихся (Бахтиярова & Щукин 1988: 114). Коммуникативно-деятельностный подход подчёркивает коммуникативную направленность, ситуативность, приближённость к реальным условиям общения, направленность на овладение языком как средством общения. Среди общеметодических принципов называются доступность, сознательность, активность, наглядность и прочность усвоения (Саломатов 1985: 56, Зимняя 1989, Пассов 1989, 1991).

С конца 80-х годов в психологии обучения неродному языку интенсивно подчёркивается гуманистическая, культурологическая по своей сущности направленность, выделяются также характеристики, отражающие социальные функции человеческой деятельности. Язык рассматривается как средство общения и вхождения в новую для учащегося языковую общность, означает средство, необходимое для социализации и приобщения к духовным ценностям носителей языка. Культура поведения индивида в иноязычной среде определяется мерой, степенью соответствия речевого поведения индивида принятым в данной речевой общности нормам вербального общения, поведения и правилам речевого этикета (Костомаров & Митрофанова 1991, Прохоров 1996, Сорокин 1988а, 1988б, 1993).

Рассматривая уровни владения языком, известный социолингвист Л.П. Крысин выделяет следующие: собственно лингвистический уровень (отражает свободное "манипуливание" языком безотносительно к характеру его использования в тех или иных сферах человеческой деятельности), национально-культурный уровень (владение национально обусловленной спецификой использования языковых средств) и энциклопедический уровень (владение не только самим словом, но и теми реалиями, которые стоят за словом и связями между этими реалиями) (Крысин 1989: 125-127).

Среди других характеристик, связанных с культурологической проблематикой обучения, подчёркиваются интеллектуальные функции (удовлетворение коммуникативных потребностей, решение коммуникативных задач) и личностные функции (рефлексия и саморегуляция). Личностно-деятельностный подход к обучению подразумевает обеспечение методически грамотными учебными пособиями коммуникативно-деятельностного типа.

В настоящее время российская методика обучения иностранному языку как иностранному может рассматриваться как комплексная наука, решающая как прикладные, так и фундаментальные научные задачи. Можно говорить о методи-

ческом плюрализме, интегративном и поисковом характере методики, в рамках которой глобальной целью провозглашается обучение иноязычному общению.

2.3.2 К основам лингвострановедческой методики преподавания русского языка иностранцам

Практикуемый в преподавании русского языка как иностранного в 70-е и 80-е годы лингвострановедческий подход позволил обозначить базовые факторы отражения национальной культуры в языковых единицах, и вместе с тем способствовал созданию новых типов и жанров учебных материалов для иностранных учащихся. Лингвострановедческая методика может рассматриваться как социокультурная дисциплина, связанная с преподаванием иностранного языка. Социокультурный подход (разновидность культурологического подхода) ориентирован на отбор культуроведческого материала для целей обучения межкультурному иноязычному общению (см. напр., Прохоров 1996: 14).

В практике преподавания русского языка нерусским страноведческие сведения вводились в учебные материалы издавна. Так, диалоги учебников насыщались названиями городов, русских улиц, кушаний и напитков, растений (Верецагин & Чернявская 1981: 227-228). Однако конкретную теоретическую разработку мысль о важности страноведческих (т.е. культурологических) знаний при изучении русского языка как иностранного получила лишь в начале 70-х годов. В этот период было уточнено понятие страноведения, а также определён круг вопросов, связанных с проблематикой учёта страноведения при изучении русского языка нерусскими. В настоящее время так называемое "общее страноведение" рассматривает вопросы презентации страноведческих сведений по разным областям знания.

Основные положения лингвострановедческой методики преподавания русского языка как иностранного были сформулированы на международном симпозиуме в 1971 году (Верецагин & Костомаров 1971: 7-8): если при совпадении двух культур в другом языке можно найти тот или иной понятийный эквивалент, то речь идёт о чисто лингвистической методике. Если же при объяснении значения лексической единицы нужны также страноведческие сведения, то в этом случае речь идёт о лингвострановедческой методике.

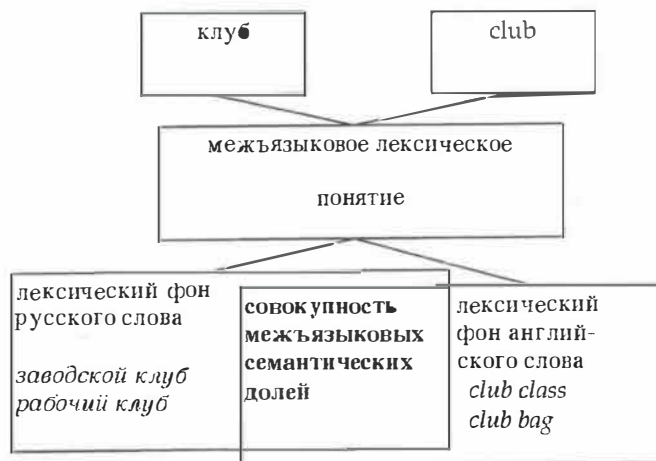
Таким образом, с начала 70-х годов в методике преподавания русского языка как иностранного стал интенсивно развиваться специальный раздел знания - лингвострановедение, в котором разрабатывались приёмы преподавания, ставившие цель знакомить учащихся с новой для них культурой через посредство языка, в процессе его изучения. Согласно такому подходу, язык любого народа включает в себе три основные функции: коммуникативную (служит для общения между людьми), дискурсивную (является основой для познавательной деятельности человека) и кумулятивную (фиксирует и отражает в языковых единицах информацию об окружающей действительности) (Верецагин & Костомаров 1983: 16).

В основу лингвострановедческой методики была положена именно кумулятивная функция языка. Отмечая, что элементы страноведения присутствуют практически на всех этапах обучения и на всех уровнях языка: в

морфологии, синтаксису, лексике, не исключая фонетики, основоположники лингвострановедческой методики особо выделяли национально-культурную специфику лексики, фразеологии и афористики.

Одно из центральных мест в лингвострановедческой методике отводилось лексическому фону слова, под которым понималось языковое явление, представляющее собой совокупность непонятных семантических долей, относящихся к слову (Верещагин & Костомаров 1983). При таком рассмотрении семантика слова не исчерпывается одним лишь лексическим понятием: в слове имеется также семантический компонент, соответствующий кумулятивной, накопительной функции и поэтому требующий комментария в иноязычной аудитории (Чернявская 1984: 7. Лингвострановедческий словарь "Художественная культура в СССР"):

ТАБЛИЦА 3 Структура понятийно-эквивалентных слов с учётом лексических фонов.



Как известно, русское слово "клуб" является заимствованием из английского языка и в понятийном отношении слова "клуб" и club совпадают, т.е. они эквивалентны и допускают перевод - речь идёт (1) об объединении людей (2) для какой-то цели. Таким образом, данные слова объединяет межъязыковое лексическое понятие. Вместе с тем лексические фоны двух слов совпадают только частично (имеется совокупность межъязыковых семантических долей). Лексический фон каждого слова содержит требующую семантизации культурно специфическую информацию. В частности, лексический фон русского слова в период становления лингвострановедческой методики преподавания русского языка как иностранного содержал такие требующие семантизации в иноязычной аудитории культурно-специфические семантические доли, как *рабочий клуб*, *заводской клуб* и т.д. (ср. в англ. яз.: *club class*, *club bag*).

Поскольку носитель языка обычно свободно оперирует единицами лексического фона слов, необходимых для выражения определённого содержания, незнание каких-либо семантических долей может привести к затруднениям при

восприятию иностранными реципиентами устного или письменного текста. Лексические единицы, имеющие эквиваленты в других языках и отличающиеся только лексическим фоном, получили название фоновых слов (Верещагин & Костомаров & Морковкин 1974: 89). Было также отмечено, что лексические доли фона обычно определяют как парадигматические, так и синтагматические связи слова с другими словами, поэтому без учёта этих семантических долей установление тематических и сочетаемостных отношений между словами невозможно. Отсюда делался вывод, что адекватное употребление слова в речи предусматривает владение его лексическим фоном.

В начале 70-х годов выделяются и систематизируются группы безэквивалентной лексики (т.е. лексики, не имеющей соответствий в понятийной системе других языков), а также даётся определение данному пласту лексических единиц (Верещагин & Костомаров 1971: 14).

Изложенные выше положения легли в основу создания учебных лингвострановедческих словарей и имеющих страноведческую направленность учебных пособий. В лингвострановедческих словарях, классифицируемых как языковые, применяются как толкования лексических понятий, так и изъяснения лексических фонов слов определённой тематики. Составление лингвострановедческой словарной статьи включало два этапа: на первом этапе суммировались полученные в результате опроса некоторой группы людей сведения, известные так наз. "среднему" носителю языка.

На следующем этапе производилось энциклопедическое уточнение сведений, корректировался порядок их изложения. Среди основных требований, предъявляемых к изъяснению в лингвострановедческих словарях, выделяются информационная достаточность и достоверность содержания (Верещагин & Костомаров & Морковкин 1977: 164).

Предполагалось, что лингвострановедческие словари не только знакомят с новой для учащихся культурой, но и обучают языку: словарные статьи насыщались лексикой, номинативными и глагольными несвободными словосочетаниями, включаемыми в изъяснение. Ставилась цель преодоления вербализма, предупреждения и устранения лингвострановедческой интерференции, овладения парадигматической и синтагматической сочетаемостью русского слова (Верещагин & Костомаров 1983)¹⁰.

В конце 80-х годов лингвострановедческая теория слова стала подвергаться серьёзной критике. Так, исследователи стали искать ответа на следующие вопросы:

"Насколько и какие фоновые знания можно считать лингвистически релевантными? Как хранятся фоновые знания в индивидуальном сознании? Каким образом фоновые знания "вплываются" в речевую ткань"? (Крюков 1988: 20).

Обсуждение этих вопросов на данном этапе носит дискуссионный характер. Так, А.Н. Крюков отрицает кумулятивную (накопительную) функцию строевых

¹⁰ В настоящее время изданы четыре лингвострановедческих словаря, внимание в которых направлено на семантизацию лексических единиц, фразеологизмов и языковых афоризмов "Народное образование в СССР" (Денисова: 1978), "Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения" (Фелициана & Прохоров: 1980) и "Художественная культура в СССР" (Чернявская: 1984). "По одежке встречают... Секреты русского костюма" (Харченко: 1995).

единиц языка (лексики, фразеологии, языковой афористики). Принимая концепцию Верещагина и Костомарова в отношении фоновых знаний, формирующих смысловую уровень сознания в неязыковой форме, А.Н. Крюков утверждает, что фоновые знания присутствуют в сознании не в форме семантических долей слов и словосочетаний, а в форме различных логических импликаций и presupпозиций (Крюков 1988: 26).

Фоновые знания, согласно автору, неправомерно причислять к языковыми, поскольку они принадлежат глубинному уровню сознания, в то время как значение слова - "лишь форма презентации и актуального удержания знания в индивидуальном сознании" (Крюков 1988: 27). Сводить реалии и фоновые знания в лингвистическом плане к словам или иным номинативным единицам при таком подходе - методологически и методически неправомерно, поскольку фоновые знания могут быть вообще не представлены в языковом сознании в виде готовых значений языковых знаков, а если и представлены, то "далеко не исчерпывающим образом" (Крюков 1988: 29).

Вместе с тем исследователь не отрицает возможность наличия абстрактного инварианта когнитивного сознания у всех членов определённой лингвокультурной общности, в котором получают реализацию идеологические, культурные, этнические, экономические, социальные и другие факторы.

Среди основных требований, предъявляемых к изъяснению в учебных лингвострановедческих словарях, согласно их создателям, особо выделялись информационная достаточность и достоверность сведений. В монографии "Язык и культура" (Верещагин & Костомаров 1983) при определении понятия "духовная культура" отмечается, что сердцевинной духовной культуры, её важнейшей составной частью, дающей культуре историческую и классовую ориентацию, является идеология. Согласно авторам монографии, лингвострановедческий аспект преподавания русского языка позволяет иностранцам познакомиться с самым существенным в духовной культуре - с идеологией общества (Верещагин & Костомаров 1983: 11).

Поскольку в 70-е годы шёл активный процесс противопоставления идеологических платформ социалистического и капиталистического образа жизни, то идеологический фактор не мог не сказаться на содержательной стороне учебных материалов, и, в частности, на содержании словарных статей лингвострановедческих словарей. Уже при поверхностном рассмотрении можно заметить, что тексты лингвострановедческих словарей и иных учебных материалов - это своеобразная разновидность политической пропаганды, направленной на противостояние буржуазной идеологии. Тексты не содержат критических материалов или замечаний, в них не затрагиваются спорные вопросы или какие-либо конфликтные ситуации. СССР предстаёт как общество благоденствия, в котором нет ни острых проблем, ни социальных конфликтов. В этом смысле учебные материалы исследуемого периода можно считать полноценными документами своего времени.

Характерно, что в 4-ом издании монографии "Язык и культура" (1990) авторы признают, что в 60-е - 80-е годы учебные тексты, словарные статьи, комментарии и прочие учебные материалы отбирались и строились "с пристрастием": "все они, строго говоря, были достоверными, но путём недоговорённостей и умолчаний достигался такой эффект, что учащийся не получал полностью

адекватного, всестороннего, взвешенного представления о жизни в СССР" (Верещагин & Костомаров 1990: 210). Авторы приводят списки новых и ранее пропускаемых безэквивалентных или фоновых слов и делают вывод: "гласность и полная правда должны быть распространены на лингвострановедческий аспект методики преподавания русского языка иностранцам" (Верещагин & Костомаров 1990: 215). Аналогичной точки зрения придерживаются также Т.Н. Чернявская и Ю.Э. Прохоров, согласно которым "лингвострановедение может и должно объективно изучать особенности отражения явлений действительности в языке, изучать особенности менталитета носителей языка и культуры, описывать всю имеющуюся у них совокупность фоновых знаний, не боясь того, что что-то из перечисленного может сопрягаться со словом "идеология"..." (Прохоров & Чернявская 1994: 110-114)¹¹.

В настоящее время лингвострановедение рассматривается как специальная методика, "реализующая практику отбоя и презентации в языковом учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения русской языковой личности¹² с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык" (Прохоров 1996: 16).

Таким образом, изменение общественно-экономической ситуации поставило перед русистами задачи создания нового поколения учебных пособий для иностранцев, свободных от прежних идеологических штампов и основанных на коммуникативно-деятельностном, социокультурном подходе.

2.4 Выводы

В данной главе были кратко рассмотрены основные современные направления развития лингводидактической мысли в СССР и в странах Запада. Начиная с 1970-х годов как на Западе, так и в СССР лингводидакты пересматривают содержание понятия "владение иностранным языком" как заключающее в себе два компонента: знания о языке и практические навыки и умения. В этот период начинают постулироваться принципы ситуативно-тематической представленности учебного материала в процессе изучения иностранного языка: культура поведения индивида в иноязычной среде (коммуникативная компетенция) начинает определяться степенью соответствия речевого поведения принятым в данной

11 Такой подход к проблематике лингвострановедения интересно сопоставить с положениями, характерными для современной западной лингводидактической теории, согласно которым умение читать в современном обществе подразумевает умение критически осмыслить прочитанное с целью обогащения своего духовного потенциала, активной деятельности в обществе и достижения поставленных целей. При таком подходе читатель должен самостоятельно осмыслить содержание текста, интерпретируя его с точки зрения своего культурно-исторического опыта, социокультурного фона, стратегий, целей и мотивов деятельности (Harste 1985, Takala 1986, Linnakylä 1987, 1988).

12 Определение структуры русской языковой личности дано в работе Ю.Н. Караулова (Караулов 1987). Данное определение включает три уровня: вербально-семантический, когнитивный ("картина мира", отражающая иерархию ценностей) и прагматический (включает цели, мотивы, установки и интересы) (см. также Яковлева 1994).

речевой общности нормам вербального общения, невербального поведения и правилам речевого этикета.

В 70-е годы в СССР интенсивное развитие получает лингвострановедческая методика преподавания русского языка как иностранного, постулировавшая фактор неразрывности языка и культуры и ставившая своей целью ознакомление иностранных учащихся с русской культурой при посредстве русского языка, в процессе его изучения. Характерно, что сердцевиной русской духовной культуры в этот период признаётся советская идеология, что, несомненно, наложило значительный отпечаток на всю лингводидактическую концепцию данного периода.

В 80-е годы в западной лингводидактической традиции всё большее внимание начинает уделяться культурологической проблематике. Степень овладения иностранным языком ставится в зависимость от знания культуры в широком понимании (т.е. как образа жизни). Язык понимается как средство социального взаимодействия, отражающее особенности мировидения членов конкретной лингвокультурной общности.

В России социально-экономические перемены привели в начале 90-х годов к переоценке господствующей лингводидактической концепции. Язык начинает рассматриваться как средство общения и вхождения в новую для учащегося языковую общность, означает средство, необходимое для социализации в иной лингвокультурной среде. Общение с представителями иной культуры понимается как ситуация, в рамках которой коммуниканты должны адекватно оценивать отношения партнёров, правильно определять общественные нормы и ценности, а также выбирать адекватную ситуации манеру поведения в чужой культуре.

3 УЧЕБНИК ПО РАЗВИТИЮ РУССКОЙ РЕЧИ КАК ЖАНР ДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

"Изучать общение... можно только имея определённое представление о социальной структуре и социальной психологии общества".

(Леонтьев 1974: 20)

3.1 Учебник по развитию речи в межкультурной коммуникации

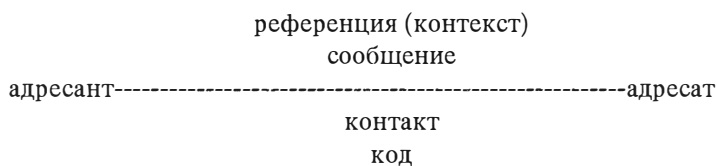
3.1.1 Вступительные замечания

В главе рассматриваются определения понятий "коммуникация" и "межкультурная коммуникация". Более широко проблематика межкультурной коммуникации представлена в лингводидактическом аспекте, поскольку предметом исследования являются пособия и отдельные учебные тексты, предназначенные для работы в иностранной аудитории. Учебные пособия анализируются в ракурсе психолингвистики, т.е. как культурно обусловленные социоментальные структуры. Как нам представляется, в ситуации межкультурной коммуникации учебное пособие может рассматриваться как частная модель той или иной культурологической среды.

3.1.2 К определению понятий "коммуникация" и "межкультурная коммуникация"

Согласно теории речевого воздействия, в ходе общения партнёры по коммуникации вступают в контакт, стремясь воздействовать на мнения, представления и знания друг друга. Именно в этом заключается цель любого коммуникативного акта (Berlo 1960: 130, Тарасов 1990: 5). Речевое воздействие - это область исследования процессов воздействия людей друг на друга в ходе их общения, и оно всегда связано с перестройкой индивидуального сознания (картины мира) субъекта (Баранов & Сергеев 1987, Дридзе 1980)¹³.

Современные теории о роли языка и его назначении в обществе можно систематизировать в соответствии со структурой базового понятия теории коммуникации - коммуникативного акта, принципиальная схема которого была предложена К. Шенноном в 1949 году (см. также схему речевого общения Бюлера) (Bühler 1934). Эта схема используется в лингвистике в изложении Р. О. Якобсона (Якобсон 1975: 193-230). Якобсон анализировал основные компоненты коммуникативного акта:



В данной схеме под референцией понимается содержание сообщения. С адресантом и адресатом связаны функции регуляции поведения адресата со стороны адресанта. Далее, конкретный коммуникативный акт предполагает наличие контакта (фатическая функция языка) и кода (язык или его вариант). Под сообщением в данной схеме понимается текст (результат порождения речи). Эти элементы структурной схемы передачи сообщений Р. Якобсон интерпретировал как факторы, обуславливающие языковую форму речевого сообщения. Каждый фактор схемы наделён отдельной функцией, выполняемой в процессе общения. Иначе говоря, в каждом речевом сообщении содержатся элементы, выполняющие эти функции.

Схема акта общения Р. Якобсона явилась одним из первых системных представлений о речевом общении. К недостаткам данной схемы в свете современных исследований можно отнести тот факт, что в рамках модели не ставится вопрос о необходимости наличия общности коммуникативных знаний коммуни-

¹³ Осмо А. Вийо определяет коммуникацию как обмен информацией между системами, отмечая, что в финском языке кроме слова *viestintä* (от русского слова "весть") существует также слово *kommunikaatio*, от латинских слов *communis* - общий и *communicare* - делать вместе (О.А. Вийо 1992: 115). В теории информатики коммуникация определяется как обмен информацией между людьми, протекающий при посредстве знаковых систем или символов (*Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö*. 1991:12). В ЛЭС понятие коммуникации лат. *communicatio*, от *communico* "делаю общим, связываю" определяется как "специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности" (ЛЭС 1990: 233). Согласно словарной статье, коммуникация складывается из коммуникативных актов, в которых участвуют коммуниканты, порождающие высказывания и интерпретирующие их.

кантов об окружающем мире (отдельное высказывание может быть полностью интерпретировано только в целостном контексте и с помощью нашего знания о мире). Любой иллюкционный акт имеет место только при наличии пропозиционального или референциального акта. Знания о мире (как наши собственные, так и нашего собеседника) проявляются в суждениях, референтами которых являются факты или свойства тех или иных вероятных миров.

Р. Якобсон рассматривал коммуникантов как индивидов, прежде всего обменивающихся информацией, а не сотрудничающих в процессе деятельности (процесс общения при таком подходе исключался из деятельности). Если мы исходим из положения, что общение всегда развёртывается в процессе совместной деятельности индивидов, то главная цель общения заключается в желании воздействовать на поведение адресата в интересах организации совместной деятельности на основе знаний и предыдущего опыта участников коммуникативного акта.

Экстралингвистические факторы присутствуют в ситуации общения не прямо, а опосредованно: в процессе коммуникации говорящий исходит из своего психического образа этих факторов (цели, потребности и эмоции всегда протекают в структуре определённой деятельности). Такой подход развит и обоснован в общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева: речь обслуживает речевое общение, в рамках которого коммуниканты организуют своё сотрудничество для осуществления совместной деятельности. Это означает, что речевое общение - это целенаправленная активность людей, подчинённая целям деятельности, которую коммуниканты развёртывают совместно (Леонтьев 1994).

При общении на родном языке участники коммуникации не только передают друг другу информацию, но также оценивают вербальное и невербальное поведение партнёров по общению. Мнения и представления коммуникантов могут не совпадать, поскольку социальный опыт и уровень когнитивного сознания партнёров по коммуникации может быть различным. Однако коммуникантов объединяет нечто общее - они прошли процесс социализации в одной культуре и их связывает общий культурный фон, реальными носителями которого они являются. Это означает, что человек смотрит на мир прежде всего сквозь призму общественного опыта, т.е. речевое общение детерминировано деятельностью (сознание коммуникантов формируется в деятельности) (Выготский 1980, Леонтьев 1994, Белянин 1983, Васильев 1988).

Общаясь на родном языке, мы учитываем фактор собеседника и условий общения, составляем представление о социальных качествах партнёра по общению, учёт которых необходим при организации воздействия на него с определёнными целями, и о социальных правилах, которыми следует руководствоваться в той или иной ситуации (Разов 1967: 70, Сорокин 1988б, 1993). Это означает, что полноценное общение на родном языке подразумевает обязательное владение культурными стереотипами: вербальными, паравербальными и невербальными средствами общения, усваиваемыми в процессе социализации в определённой лингвокультурной общности. Таким образом, взаимодействие коммуникантов возможно только при наличии общего социального опыта: чем больше

общего социального опыта - тем полнее сообщение будет понято и осмыслено адресатом (Дридзе 1980, 1984, Сорокин 1977, 1988а, Прохоров 1996)¹⁴.

По Н.В. Уфимцевой, культурный стереотип может рассматриваться как инвариантный образ фрагмента мира, присущий определённому этносу (Уфимцева 1995: 55-62). Культурные стереотипы, согласно Уфимцевой, "усваиваются в процессе социализации с того момента, как человек начинает идентифицировать себя с определённым этносом (или группой внутри него) и в полной мере осознавать себя его членом. В силу этого культура не может быть отвлечённо-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. этническая" (Уфимцева 1995: 57-58, см. также Леонтьев 1993: 20, Прохоров 1996: 5, Сорокин 1988а: 7, 1993: 98). Таким образом, язык окрашивает через систему своих значений и их ассоциаций концептуальную модель мира в национально-культурные цвета (Wierzbicka 1992: 441). В концепции Л.Н. Гумилёва выделяется этническое поле (подобно электромагнитному), проявляющее себя в коллективной психологии, оказывающей воздействие на стереотипы поведения индивида (Гумилёв 1990: 336).

Представляется очевидным, что и при общении на родном языке любой продукт речи (как устный так и письменный текст) может рассматриваться как культурно обусловленное многоуровневое, сложное целое, являясь по своей сути ментальным образованием, совокупностью психических и когнитивных образов (Сорокин 1988а, 1993: 98). При понимании текста вариант индивидуального опыта сочетается с инвариантом специфических для некоторого социума языковых и энциклопедических знаний, "помечен" в аксиологическом плане с позиции принятой этим социумом систем норм и оценок, что обеспечивает адекватность понимания сообщения (Караулов 1987, Baur & Grzybek 1989, Halliday 1979: 2, Никифоров 1989: 105). Е.Ф. Тарасов называет способ структурирования общественного опыта "сеткой", с помощью которой индивид познаёт окружающую действительность (Тарасов 1977а: 94).

Известно, что даже владея одним и тем же языком, люди не всегда могут адекватно понимать друг друга, и причиной этого часто является расхождение культур коммуникантов (социокультурных групп, к которым они принадлежат) (см., напр., Tannen 1991, Watzlawick et. al. 1967: 44-45).

В социальной психологии непонимание между партнёрами по общению объясняется расхождением в тезаурусах, под которыми понимается система значений ("модель мира", "запас знаний", "модель среды"), хранящаяся в памяти индивида (см., напр., Дридзе 1980: 128). Т.М. Дридзе называет такое непонимание между партнёрами по коммуникации эффектом "смысловых ножниц" или семиотическим вакуумом (Дридзе 1980: 181). Тезаурус индивида - это подвижная система значений, подвергаемая в общении коммуникативно-познавательным операциям и вбирающая в себя особенности социокультурного окружения (см. также Караулов 1987: 172).

Т.М. Дридзе вводит также понятие "семиотической группы", под которым понимается группа людей, располагающая относительно общим тезаурусом и

14 Ещё А.А. Потебня выделял в своё время ближайшее и дальнейшее значение слова: знания людей не тождественны, и это сказывается на том содержании, которое они вкладывают в слова - люди понимают друг друга потому, что в содержании слов есть нечто общее, народное. Если ближайшие значения одинаковы, то дальнейшее значение меняется от индивида к индивиду, в силу чего и возникает иерархия различий (Потебня 1958: 20; см., также Крюков 1988: 19-34).

комплексом семиотических умений и навыков (Дридзе 1980: 129). По Дридзе, чем выше семиотический уровень носителей языка, тем шире база для реализации коммуникативной интенции и интерпретации текстов.

Когда речь идёт об общении представителей двух разных культур мы вступаем в сферу проблематики межкультурной коммуникации, успешность протекания которой полностью зависит от степени и глубины взаимопонимания участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам и интерпретирующих сообщения/ тексты на основе усвоенного в процессе первичной социализации культурно-исторического фона (Collier 1989). Общаясь с членами другой лингвокультурной общности, коммуниканты опираются на "свои" культурные знания, действуя согласно "своим" моделям поведения.

В межкультурной коммуникации любой текст - это многоуровневое ментальное образование, отражающее конвенциональные психические и когнитивные образы представителей определённой лингвокультурной общности (Верещагин & Костомаров 1990, Леонтьев 1993, Тарасов 1977б, Дмитриук 1985, Сорокин 1988а, Прохоров 1996, Knapp & Knapp-Pothoff 1987, Kaplan 1990, Schröder 1992). Как пишет Е.Ф. Тарасов, "психика личности - это своеобразная модель общества, модель в том смысле, что психика личности - это хранилище культурно-национальных эталонов восприятия, мыслительной и орудийной деятельности, общения" (Тарасов 1977б: 53, см. также Леонтьев 1974: 83, 130, 1983: 37). В связи с этим, незнакомая культура может рассматриваться как самоорганизующаяся система, обладающая специфическим набором кодов, чуждых для представителей другой культуры (Прохоров 1996, Бобрышева 1996).

Национально-культурная специфика любого письменного или устного речевого произведения проявляется именно в ситуации межкультурной коммуникации, участники которой обнаруживают в процессе общения наличие смысловых "скважин" - лакун (как лингвистических, так и культурологических). Это означает, что полный перенос навыков общения с представителями родной для коммуниканта культуры на общение с иноязычным партнёром невозможен - навыки общения с носителем иностранного языка должны формироваться заново (Леонтьев 1993: 20). Безусловно, общение представителей различных культур возможно, но с различной степенью понимания (необходимо учитывать размер культурологической дистанции между коммуникантами) (Антипов & др. 1989: 83).

Проявление лакун возможно на уровне содержания (реалии культуры, исторические факты, имена известных деятелей), на уровне вербальной презентации (частотность употребления определённых конструкций, жанрово-стилевые особенности), на уровне дискурса (выполняют конвенционально обусловленную социальную функцию), а также на уровне визуальной презентации (типографические и топографические черты, символика рисунков и фотографий) (Schröder 1992, 1993а: 192). Иными словами, к лакунам относится всё, что реципиент заметил в инокультурном тексте, но не понимает, что кажется ему странным и требующим интерпретации.

3.1.3 Понятия "язык", "речь", "дискурс" и "жанр" в аспекте межкультурной коммуникации

Теория разработки проблемы взаимодействия языка и речи связана с именем Ф. де Соссюра, внёсшего новую философскую ориентацию в теорию языка (раскрытие сущности языка как семиотической системы) и различавшего принципиально разные, согласно такой точке зрения, явления: язык (*langue* - социальное) и речь (*parole* - несоциальное, индивидуальное) в рамках феномена речевой деятельности. Несмотря на распространённое мнение, Соссюр признавал связь языка и речи, но предлагал изучать их отдельно, отводя речи очень важное место в явлениях речевой деятельности (известно, что эти два аспекта выделял уже В. Гумбольдт, отмечавший, что язык не является продуктом какой-либо деятельности, он сам - деятельность). Соссюр рассматривал язык как систему знаков (социальное и психическое явление, устойчивая система, все элементы которой обусловлены их взаимными связями), пассивно усваиваемую (принимаемую) говорящим, и речь - индивидуальное и психофизиологическое явление, представляющее собой процесс активного использования кода языка в соответствии с мыслью говорящего (Соссюр 1977).

В современной лингвистике и психолингвистике характеристика речи даётся через противопоставление её языку (коду): речь рассматривается как реализация языка, который обнаруживает себя в речи и только через неё выполняет своё коммуникативное назначение (ЛЭС 1990: 414). Язык - это абстракция, выводимая из структурных элементов речевого потока, доступного нам в общении, речь же в свою очередь зависима от языка, "поскольку то, что возникает в речи, определяется языковой системой, из которой говорящий черпает то, что ему необходимо для выражения мысли" (Реферовская 1989: 36). По Балли, все кодифицированные единицы синтаксической системы языка находятся в лингвистической памяти говорящего на данном языке коллектива и служат ему для построения речи, состоящей из актуализованных элементов языка (Балли 1955). Если языковая система предоставляет в распоряжение речевой деятельности организованный репертуар средств её осуществления, то текст может рассматриваться как продукт актуализации единиц языка путём сочетания их согласно языковым правилам и речевым нормам.

Хотя в функциональном отношении язык является средством для создания сообщений (текстов), для построения осмысленных сообщений знания формальных правил языка недостаточно - необходим замысел (коммуникативная интенция). Согласно А. И. Новикову, именно знание о специфике предмета сообщения "диктует отбор и синтез языковых средств, что составляет специфические речевые закономерности, существующие не в виде формальных правил, а в виде некоторого знания, опыта, вырабатываемого в процессе коммуникации" (Новиков 1983: 21). Необходимый для осуществления коммуникации запас фоновых знаний (пресуппозиций) приобретается в течение всей жизни индивида и подразделяется, в частности, на универсальные, социальные, культурные, локальные и профессиональные знания. Текст, таким образом, невозможно вычленивать из социального контекста, в рамках которого он создаётся (Hymes 1970, 1972, van Dijk 1985, Luukka 1995, Жинкин 1982). Фоновые знания представляют собой необходимое условие для адекватного восприятия текста. Лин-

гвистическая пресуппозиция является вспомогательным средством организации и восприятия текста на основе правильно построенных предпосылок о знании предмета коммуникации.

Поскольку текст - это не только сложная система организованных языковых знаков, но и потенциальный коммуникативный акт, реализация которого возможна при условии, когда реципиент, обладающий культурно обусловленным коммуникативным фоном, приступает к его прочтению, то при рассмотрении текста как коммуникативно-ментального образования, дискурс (от латинского слова *discursus* - разговор, беседа) можно охарактеризовать следующим образом:

"связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивные процессы). Дискурс - это речь, "погружённая в жизнь" (ЛЭС 1990: 136-137).

При разграничении понятий "текст" и "дискурс" текст определяется как дискурс без контекста и дискурс как текст в его ситуативном контексте (Widdowson 1984, Brown & Yule 1983: 1-6). Дискурс, таким образом, имеет статус завершенной единицы речевой деятельности, выражающей межличностное речевое взаимодействие в социальном контексте и обладающей коммуникативной функцией (см. ван Дейк 1989: 53).

Термины "дискурс" и "дискурсивный анализ" широко используются не только в лингвистике, но и в семиотике, культурной антропологии, философии, социологии, психологии, литературоведении и т.д. В русской научной литературе понятие текста как коммуникативного образования рассматривается в работах многих исследователей (Л.В. Щерба 1974, Л.С. Выготский 1980). Согласно М.М. Бахтину (1975, 1979), любой письменный текст может рассматриваться как диалог в монологе, который ведут между собой автор текста и его читатель. В рамках теории литературного языка В.В. Виноградов разрабатывал проблему соотношения языка как системного образования и речевой деятельности коллектива говорящих (1970, 1980). Аналогичной точки зрения придерживаются также такие исследователи, как Ю.Н. Караулов (1987), Г.В. Колшанский (1980), А.А. Леонтьев (1969, 1974), Ю.А. Сорокин (1988а), Антипов (1989), рассматривающие текст как исторически обусловленный и исторически понятый феномен человеческой культуры (см., напр., Антипов & др. 1989: 3-4).

Дискурс, являясь по своей сущности целенаправленным социальным действием, не только создаётся в процессе социальной деятельности отражая её, но также создаёт, продуцирует социальную действительность (Luukka 1995: 11, см. также Jokinen & Juhila & Suoninen 1993: 27). При таком подходе любые виды текстов (дискурсы) должны изучаться как реальный продукт общественной деятельности, т.е. как явление культуры в её конкретном проявлении (Berkenkotter & Huckin 1995, Faigley 1985, Bazerman 1990, Fairclough 1992, Luukka 1996). Дискурсы определяют, порождают и объединяют социальные группы, действующие в конкретной сфере общественной деятельности. Разработка данных идей связана с концепцией М.А.К. Хэллидея, создавшего теорию системной лингвистики (лингвистическая модель Ферса - Хэллидея), в рамках которой конфигурация понятийного, интерперсонального и текстуального

компонентов текста получила название регистра. По Хэллидею, семантические компоненты текста являются воплощением функций языка - функций опыта (интерактивной и текстуальной), то есть любой письменный или устный текст является продолжением "контекста человеческой деятельности" (Halliday 1985: 11). Текст рождается в ситуации и структурирует её параметры через лексические и грамматические структуры, избираемые автором исходя из задач, стоящих перед ним в конкретной речевой ситуации.

М-Р. Луукка использует в своих работах понятие дискурсного сообщества (*diskurssiyhteisö*), под которым понимается группа людей, имеющая общие цели и сходные представления о типах дискурса (жанрах) и реализующая их в процессе общественной деятельности (Luukka 1995, Luukka 1996: 41). Для такого дискурсного сообщества характерно наличие совместных каналов для отправления и получения общественно значимой информации в рамках социального взаимодействия.

Исходя из данного определения, пособия по развитию речи могут рассматриваться как структурный компонент деятельности дискурсного сообщества лингводидактической сферы общения в определённый культурно-исторический период развития общества. Отдельные тексты пособий при таком подходе являются типичными репрезентантами жанра пособия по русскому языку как разновидности учебного научного стиля речи. Как пишет М-Р. Луукка, жанры являются принадлежностью дискурсного сообщества, обобщёнными типами текстов, функционирующих в определённой сфере деятельности (Luukka 1996: 42, Kress 1990). Члены дискурсного сообщества распознают прагматические цели дискурса и умеют адекватно его идентифицировать: понимание текста уже предполагает умение отнести его к определённому жанру, так как каждый жанр подсказывает реципиенту некий тип смысла в рамках привычного для реципиента ментального пространства (исходя из культурно обусловленной картины мира). Таким образом, умение использовать различные жанры входит как неотъемлемый компонент в сознание членов определённого дискурсного сообщества (Luukka 1996: 42, ван Дейк 1989).

В современных исследованиях понятие жанра стало особенно актуальным в 80-е годы. В это время многие исследователи обращаются к работам М.М. Бахтина и В.Н. Волошинова, а понятие о дискурсе как о речи, "погружённой в жизнь", уже в 70-е годы начинает рассматриваться как основополагающее в социологических, социолингвистических и многочисленных лингвистических и лингводидактических исследованиях (см., напр., Foucault 1972, Habermas 1987, Fairclough 1992, Karvonen 1995).

Современная классификация жанров описывает не только содержательно-тематические признаки текстов, но и структурные. В русской лингвистической традиции обобщённые речевые жанры соотносятся с понятием функциональных стилей (см., напр., Кожин & др.: 1982). Каждый речевой стиль несёт коммуникативную информацию и позволяет читателю моделировать намерения собеседника, что определяется как основополагающий фактор в любом коммуникативном акте. К.А. Долинин рассматривает стиль как способ деятельности, несущий информацию о субъекте деятельности, о его принадлежности к эпохе, культуре, социальной группе и о роли, в которой он выступает (Долинин 1987: 13, Кожин & др. 1982: 131). В соответствии с этим всякое высказывание обладает индивиду-

альным стилем и стиль, таким образом, является неотъемлемым свойством речи, связанным с основными психологическими законами человеческого общения: речь всегда психологически и социально детерминирована, всегда выполняет определённую социально-психологическую задачу и строится в соответствии с ней. М.М. Бахтин рассматривал стиль как элемент, входящий в жанровое единство высказывания (Бахтин 1979: 242).

Определяя жанр как произведение общественной деятельности, М.М. Бахтин рассматривал жанровое многообразие как форму выражения действительности в определённой сфере деятельности, которую принимает и выражает каждое индивидуальное высказывание. Каждый жанр, согласно Бахтину, имеет типичный набор композиционных речевых форм, их специфику в данном жанре, принципы чередования в тексте и лексико-грамматическое наполнение. Конкретный жанр связан с композиционными единствами: "с определёнными типами построения целого, типами его завершения, типами отношений говорящего к другим участникам речевого общения" (Бахтин 1979: 242). Вместе с тем Бахтин не трактует жанр как готовую форму текста: в жанрах проявляется диалектическое единство общего и индивидуального, поскольку понимание всегда активно ответно (высказывания взаимосвязаны в контексте речевого общения коммуникантов).

В лингвистике различия жанров определяются прежде всего конструктивно-стилистическими приёмами обработки и подачи содержания (жизненного материала). По А.Н. Кожину, жанр можно определить как "выделяемый в рамках того или иного функционального стиля вид речевого произведения, характеризующийся единством конструктивного принципа, своеобразием композиционной организации материала и используемых стилистических структур" (Кожин & др.: 156)¹⁵.

Таким образом, каждое конкретное речевое высказывание в речевой коммуникации манифестирует как языковую систему, так и социальное и разноречие: функциональные стили, речевые жанры, социокультурные разновидности языка. Как только языковая единица попадает в текст, она сразу приобретает дополнительное (контекстуальное) значение, пригодное для данного текста (Виноградов 1977, Колшанский 1980). Это значение имеет функциональный характер, и его изучение неотделимо от представлений о контекстном (жанрово-стилевом) характере значений, о делении языка на различные функциональные подсистемы, связанные с теми или иными формами речевой деятельности. Поэтому жанр учебного пособия обязательно отражает социальный контекст того времени, когда создано пособие, и мировоззрение авторов (текстовое поведение).

15 Рассматривая тексты с точки зрения жанрово-коммуникативной обусловленности, К. Кожевникова выделяет три большие группы текстов: а) тексты, строящиеся по жёстким, обязательным моделям, сложившимся в определённой сфере деятельности, б) тексты, содержание которых строится по узальным моделям, носящим общий характер и в) не регламентированные тексты (Кожевникова 1979: 53). К текстам первой группы относятся, в частности, инструкции и кулинарные рецепты. Тексты таких жанров невозможно построить без знания конкретных конституирующих структурных моделей. К текстам второй группы относятся газетные сообщения о текущих событиях и к текстам третьей группы - частная переписка.

3.1.4 Текст и культура

3.1.4.1 Текст как культурно обусловленное ментальное образование

Как средство общения любой текст имеет конкретную коммуникативную цель, направленность на решение определённой задачи общения. Коммуникативная цель (интенция) может рассматриваться как основной текстообразующий фактор, формирующий структурно-семантические особенности текста. Автор выступает в прагматически обусловленной роли или ролях, которых требует определённый вид текста. Автор текста, как правило, заинтересован в коммуникативном контакте в партнёром и его речь всегда ориентирована на определённого адресата. Цель автора заключается в воздействии на те или иные стороны адресата (эмоциональные и интеллектуальные), в побуждении его к действиям и в стремлении вызвать изменения в фонде его знаний, мнениях и представлениях (Клычникова 1973, Дридзе 1980, 1984, Леонтьев 1979а, Сотникова 1991, Сорокин 1988а). Со своей стороны реципиент реагирует на отношение автора к себе, на его заинтересованность в общении с собой (Schulz von Thun 1984).

Понятие коммуникативной интенции соотносимо с теорией речевой деятельности А.А. Леонтьева, в соответствии с которой каждое речевое действие характеризуется единством трёх моментов: мотивом действия, его целью и средством выражения (Леонтьев 1969, Выготский 1983). С порождением, восприятием и истолкованием письменных текстов соотносятся критерии оценки взаимопонимания людей в различных ситуациях, поскольку обмен опытом и знаниями невозможен вне порождения и интерпретации текстов. Текст, таким образом, приобретает определённый смысл и может быть понят только в структуре неречевого контекста, определяемого процессом взаимодействия коммуникантов. В таком понимании коммуникация всегда представляет собой реализацию или актуализацию общественных отношений (Леонтьев 1974: 58).

С точки зрения лингвистики и психолингвистики, текст представляет собой неразрывное единство, к основным характеристикам которого относятся цельность и связность. Текст рассматривается как сложная многоплановая и многоуровневая система компонентов и в плане выражения, и в плане содержания (Шахнарович & Апухтин 1979: 188, Гальперин 1981). Структурирование текста в плане содержания реализуется через связи и порядок его смысловых единиц. В коммуникативном процессе формальные и содержательные стороны текста предстают в виде целостного образования, в котором реализуются и взаимодействуют элементы различных систем. Целостность в функциональном плане обеспечивает коммуникативно-прагматическую (иллокутивную) направленность самого текста, без которой существование текстов невозможно.

Сложность и неоднородность процесса смыслового восприятия речевого сообщения обусловлена рядом как объективных (принадлежащих объекту восприятия) факторов, так и субъективных факторов (зависящих от субъекта восприятия) (Зимняя 1990: 161). Среди объективных факторов называются особенности логико-смысловой структуры, такие, как внешняя структура (вступление, главная часть, заключение) и внутренняя структура (композиционное строение, способ подачи информации, константность и т.д.). Субъективные факторы восприятия зависят от психологических особенностей воспринимающе-

го речевое сообщение субъекта (осмысленность восприятия, дискретность процесса, обусловленность восприятия прошлым опытом, опережающий характер восприятия).

В таком рассмотрении понимание текста представляет собой сложный процесс: воспринимая текст, реципиент осуществляет его вторичное порождение, и в этом случае возникает т.н. эффект диалога (Рубакин 1929, Выготский 1982, Волошинов 1995, Бахтин 1979, Леонтьев 1979а, Дридзе 1984, Губарева 1996). Это означает, что у реципиента формируется субъективный образ текста, проекция которого может не совпадать с авторским замыслом, так как реципиенту свойственно осуществлять смысловые замены элементов текста элементами своей системы смыслов (Белянин 1983: 1). Об этом же пишет С.А. Васильев:

"Интерпретатор произведения никогда не может быть равен его автору, он не повторяет творческий акт, не создаёт копию исходного текста, а творит новый текст" (Васильев 1988: 199).

Понимание речевого сообщения, таким образом, можно рассматривать как процесс переформулирования содержания сообщения в терминах социального опыта реципиента (Тарасов 1979: 101, Леонтьев 1979б: 23-24, Лурия 1979: 238, Widdowson 1984, Дридзе 1984, Богин 1986). Если автор текста, вступая во внутренний диалог с предполагаемым реципиентом, стремится предугадывать его вероятностные реакции, то реципиент в свою очередь моделирует намерения автора и его цель, вступая в диалог с автором и продвигаясь от субъективного восприятия автора к интерпретации и оценке прочитанного: читатель продуцирует текст в меру своих возможностей и способностей, выступая, выражаясь фигурально, в роли "соавтора" (Рубакин 1929: 85, Беляев 1965, Сорокин 1988а, Flower 1987: 2, Дридзе 1983: 23, Бахтин 1979, Волошинов 1995). Эффект диалога, совпадающий с представлениями автора о смысловом контакте с реципиентом, определяется, согласно Т. М. Дридзе, характером совпадения "конфигураций систем смысловых опор в содержательно-смысловой структуре порождаемого и "встречного" текстов, иначе говоря - "смысловых фокусов" (Дридзе 1984: 42). Суть текста до известной степени может рассматриваться как бесконечное множество интерпретаций, хотя как отмечал уже Ч. Моррис, языковой потенциал строится из множества знаков, каждый из которых имеет значение, до известной степени общее для множества истолкований (интерпретаций). Это означает, что условие существования любого конкретного языка - это определённая "общепонятность" всех его знаков, использование которых ограничено пределами системы возможных в данном социуме языковых комбинаций.

Человек погружается в семантическое пространство текста, вырабатывая новые способы формирования его смысла. Иначе говоря, понимание текста - это творческий, рефлексивный акт отражения действительности, представленной в тексте. При чтении текста мы стремимся понять его смысл и категоризовать полученную информацию. В идеале, понять текст - значит пережить то душевное состояние, которое переживал автор текста, иными словами - добиться совпадения "смысловых фокусов" при обмене действиями порождения и интерпретации текстов (Дридзе 1984: 49). Воспринимая текст, интерпретатор включается в процесс рефлексии над своим прошлым социокультурным опытом: любой текст интертекстуален, предполагает социальность, разделение опыта с другими

людьми (такой подход базируется на идее картезианской лингвистики Н. Хомского относительно универсальности когнитивных структур, редуцируемых к нейрофизиологическим структурам мозга) (Хомский 1972а, 1972б). Порождая и интерпретируя тексты, социальные субъекты моделируют и модифицируют нормы и образцы общественной деятельности. Понимание и интерпретация текста - это не только процесс установления мотивов и целей субъекта, но и построение модели ситуации, в рамках которой смысл можно установить, построить и создать.

В современной теории речевой коммуникации отправитель устного или письменного сообщения решает следующий комплекс вопросов (см., напр., Schulz von Thun 1984: 45):

Какова авторская / моя роль в данном речевом произведении?
 Какое содержание мне предстоит передать?
 Кто является моим партнёром по коммуникации?
 В чём я хочу убедить моего партнёра по общению?

В свою очередь реципиент ищет ответы на следующие вопросы:

Кто ко мне обращается?
 Какой он человек?
 Что он мне хочет сказать?
 Как он ко мне обращается?
 Как он ко мне относится?
 В чём он хочет меня убедить?
 К чему он хочет меня побудить?

При чтении или общении и на родном языке смысловые элементы текста также могут нести разную смысловую нагрузку, хотя в настоящее время не отрицается возможность существования определённого инварианта восприятия и интерпретации устных и письменных сообщений у членов определённой лингвокультурной общности (Крюков 1988: 32, Колшанский 1980: 105, Караулов 1987, ван Дейк 1989). Речь идёт о так называемом "ментальном пространстве", отражающем систему представлений отдельных субъектов, или групп субъектов, создающих тексты (Лазарева 1993: 19). Всякое ментальное пространство создаёт определённый контекст и несёт в себе заряд определённой эмоциональной окраски, фиксируя свои правила построения действий и обладая определённой реальностью - реальностью человеческих представлений (Петренко 1988: 21). Общекультурное ментальное пространство как совокупность значений, образов и символов, представленных в общественном сознании, присваивается конкретным субъектом, приобретая для него индивидуальный смысл, определяющий отношение субъекта к этой реальности (Леонтьев 1983, Караулов 1987, Петренко 1988, Губарева 1996).

Понимая сознание как форму существования человеческого интеллекта и духа, как систему (набор) когнитивно-эмотивных и аксиологических структур, имеющих нейрофизиологическую основу (см., напр. Лурия 1979, Залевская 1991: 30), мы подходим к определению знаний в лингводидактическом аспекте.

В теории обучения иностранному языку знания подразделяются на языковые (сведения о грамматике, об употреблении конструкций и о речевом общении) и на внеязыковые - прагматические (сведения о контексте и общефоновые сведения) (Залевская 1991: 30). Языковые и прагматические знания представляют собой основные классы когнитивных средств, используемых человеком при понимании текста (при извлечении из него информации) (Garnham 1985).

В когнитивной психологии одной из центральных категорий является понятие когнитивного процесса, процессирования знания. Употребляются такие термины, как "когнитивный стиль", "когнитивная стратегия", "метакогнитивное сознание" и "метакогнитивные схемы". Все эти термины характеризуют процессы усвоения стереотипов мышления и поведения, на которые мы опираемся в речевой деятельности на родном языке. Согласно Шенку, понимание представляет собой интерпретацию, базирующуюся на адекватно выбранной когнитивной структуре (Schank 1982: 79). Для описания данных структур используются следующие термины: фреймы (Minsky 1975), рамки (ван Дейк 1989), скрипты (Schank & Abelson 1977) и схемы. Понятие фрейма было введено М. Минским в связи с изучением проблем искусственного интеллекта. По Минскому, фрейм представляет собой минимально необходимую совокупность признаков объекта или явления, позволяющую идентифицировать этот объект, то есть то минимальное описание, которое ещё сохраняет сущность репрезентируемого объекта, позволяя вычленив его из окружающего мира. Любая потеря одного из признаков приводит к потере сущности явления. Фрейм может интерпретироваться как внутренний скелет, на котором держится более сложная структура. Динамический фрейм содержит сумму признаков, определяющих конкретную стереотипную ситуацию, например, посещение врача, банка или присутствие на свадебном торжестве. Под понятием "скрипт" (сценарий) понимается ролевой фрейм, описывающий стандартную последовательность действий в стереотипной ситуации. Терминалы такого фрейма определяют роли, заполняемые конкретными исполнителями.

Таким образом, применительно к концептуальной теории деятельности, фреймы представляют собой устойчивые обобщённые концепты, в которых закреплён прошлый опыт индивида. Фреймы содержат информацию на разных уровнях абстрагирования: один фрейм распадается на более и более мелкие, образуя один из компонентов в сети человеческой памяти. Фреймы регулируют процессы интерпретации знаний, которые в свою очередь ведут к изменениям в когнитивных структурах индивида (1982: 92). Когнитивная структура представляет собой ментальную рамку, основывающуюся на социально-культурном опыте индивида, в систему которой включаются новые знания, приобретаемые в процессе общественной деятельности (Clark & Clark 1977: 168, Mandler 1985: 36, Rumelhart & Norman 1978: 41). С точки зрения психологической реальности когнитивные структуры представляют собой высокоорганизованную систему знаний, связанных с хранением информации о мире и её использовании в процессах понимания и вербализации: структуры описывают глобальные модели событий, состояний и действий.

В речевой деятельности мы обычно строим предположения относительно того, как будут развиваться действия, т.е. в процессе познания окружающего мира мы опираемся на усвоенные в процессе социализации в родной культуре

"сценарии", прогнозируя ситуацию. Так, в частности, в быту мы пользуемся такими "сценариями" автоматически, не анализируя их (Norman 1982: 54-58). В качестве примера можно привести модель рутинного поведения клиента в магазине или на свадебном торжестве. Прогнозирование ситуации относится также к интерпретации конвенционально закреплённых структур как устных, так и письменных текстов (Cristmore 1982, Васильев 1988: 171).

Роль фреймов двояка. С одной стороны, они служат основой для формирования контекстных ожиданий относительно дальнейшего хода событий, с другой стороны - они задают рамки допустимого (фрейм выступает в роли когнитивного ограничителя на процесс понимания естественного языка). Изучая новости как тип дискурса, Т. ван Дейк, в частности, отмечает:

"Многие часто используемые типы дискурса также демонстрируют присущую им суперструктуру, так как это облегчает процессы производства и восприятия текста. Если мы знаем или догадываемся, что текст, который предстоит воспринять, - рассказ, то можно активизировать имеющиеся у нас, применительно к нашей культуре, конвенциональные знания о схеме рассказа. Это облегчит приписывание особых нарративных функций соответствующим эпизодам текста..." (ван Дейк 1989: 131).

Некоторые стилистические приёмы привлекают внимание к информации, структурируют её, указывают на макротемы и т.д., тем самым способствуя лучшей организации информации, и, следовательно, повышая её эффективность (ван Дейк 1989: 299).

Содержание текста, таким образом, соотносится с опытом индивида, обладающего набором речевых эталонов (стратегий), в соответствии с которыми он производит оценку элементов окружающего мира, представленных в тексте. Речевые стратегии есть специфические свойства речевого воздействия, которые проявляются при наличии наиболее общей коммуникативной цели и определяют, как и какими средствами или возможными способами такие цели могут быть достигнуты. Помимо дискурсных и грамматических стратегий, выделяются стратегии говорящего и адресата, социокультурные и коммуникативные, риторические, макро- и микростратегии (ван Дейк 1989).

Уже текстовая форма сигнализирует о намерении автора: идентифицировав текст, мы начинаем строить предположения относительно способа его оформления, тона, заданной в нём избыточности, характера представленных фактов и даже его членения на абзацы. Отсутствие или нечёткая выраженность данных признаков может привести к непониманию цели сообщения.

В процессе понимания мы имеем дело не только с обработкой текста и с использованием сценариев и моделей, но также и с социально-политической и культурной интерпретацией событий, с институциональными культурно обусловленными нормами и шаблонами. Контекст сам по себе не порождает то значение, которое затем воспринимает коммуникант: язык является внутренне организованной структурой, смысл которой формируется одновременно с экстралингвистическим контекстом (см., напр., Колшанский 1980: 32-33). Роль контекста может быть описана как набор семантических ограничений, действующих при порождении и восприятии речевого высказывания.

Т.А. ван Дейк выделяет следующие типы контекста: когнитивный (условия создания и воспроизведения сообщений), социопсихологический (влияние текстов на познание, установки личности) и социокультурный (нормы, правила

и категории коммуникации, меняющиеся в зависимости от характера культуры) (van Dijk & Kintsch 1983: 104). В своих исследованиях ван Дейк и Кинч на эмпирическом материале показали одновременную работу логической и семиотической систем во время продуцирования текста и его интерпретации: текст, согласно исследователям, может рассматриваться как документ, отражающий взаимодействие логического и контекстуального значений на уровне предложений и в рамках всего текста. Если логическая структура текста базируется на композиции семантических единиц (пропозиций), то контекстуальная структура текста функционирует через референцию в рамке (фрейме) знаний, составляемому из текстовых переменных. Фреймы предоставляют читателю основу для интерпретации содержания (van Dijk & Kintsch 1983: 48). Связь логического и контекстуального смыслов при интерпретации позволяет связать смысловую организацию текста с реализацией тех характеристик, которые помогают пониманию его логического содержания. Согласно ван Дейку, наборы конвенциональных эталонов (фреймов) имеют более или менее конвенциональную природу и поэтому мы можем определять и описывать, что в данном обществе является "характерным" или "типичным" (ван Дейк 1989: 17). Язык, таким образом, отражает картину мира в виде языковых моделей, содержащих информацию об окружающем внешнем и внутреннем мире. Иными словами, понимание основывается на существовании широкого контекста, определяемого культурой, ядром которой является языковая картина мира (Гумбольдт 1984, Караулов 1987, Яковлева 1994, Губарева 1996).

Проблематика взаимосвязи между языком и культурой рассматривалась многими лингвистами и антропологами, отмечавшими, в частности, фактор неосознанности при овладении родным языком: язык понимался как регулирующий механизм, оказывающий влияние на восприятие внешнего мира и на мышление человека (т.е. закрепляющий неповторимое мировоззрение). Такое понимание значения языка получило название "гипотезы лингвистической относительности Сепира - Уорфа", согласно основным положениям которой языковые нормы, принятые в определённой культуре, оказывают влияние на восприятие окружающего мира индивидом и его сознание (реальный мир существует постольку, поскольку он отражается в языке) (Sapir 1931, Whorf 1956). Данная теория получила развитие в рамках неогумбольдтианского языкознания, провозглашавшего идеалистический взгляд на процесс познания и подчёркивавшего основополагающую роль языка в процессе формирования логических мыслительных абстракций.

Вообще проблема язык - культура в течение многих десятилетий считалась центральной, в частности, в американской этнолингвистике и антропологии (см., напр., работы Э.Сепира, Б. Уорфа, Г. Хойера). Так, Э. Сепиром были выделены типы понятий, которые обязательно выделяются во всех языках, и виды понятий, которые являются необязательными для выражения на определённом языке (имеются в виду такие типы понятий, как корневые, конкретные понятия, реляционные и деривационные понятия) (Сепир 1993). В настоящее время наиболее актуальной для данной области науки можно считать проблему моделирования картины мира (знания индивида и этноса в целом о предметах объективной действительности), присущей конкретному этносу. Картина мира при таком подходе интерпретируется как концептуальная модель, состоящая из групп и

классов понятий и выражаемая в виде семантических полей, классов и отношений между ними (Герд 1995: 57). Одним из эффективных способов изучения картины мира, отражённой в языке народа, считается метод теории семантического поля и идеографических классификаций лексики, т.е. метод построения логико-понятийных моделей объекта (знаний об объекте у членов определённой лингвокультурной общности, представленных в том или ином вербальном или графическом виде).

В конечном счёте концептуальная модель мира - уровень представлений определённого социума о внешнем мире. В рамках такого подхода получило признание научное направление, согласно которому язык и культура находятся в процессе постоянного взаимовлияния, т.е. в языке отражаются именно те процессы и явления, которые существуют, типичны или возможны для каждой конкретной культуры: ход мышления как процесса определяется не языком, а общественной деятельностью. Человек не мыслит так, как ему диктует язык: он использует язык для того, чтобы запомнить, что ему нужно. Именно через деятельность осуществляется воздействие общества на индивида, реализация общественных отношений (Леонтьев 1983, Выготский 1980, 1983). Таким образом, современная лингвистика стремится уйти от одностороннего детерминизма и не решать вопрос о том, что первично, а что - вторично - язык или культура. Исследователи ищут иные корреляции между структурами языка и культуры, в частности на широком историческом и географическом пространстве. Б.М. Гаспаров предложил понятие "лингвокультурного типа", который может быть выявлен на пересечении факторов бытового поведения, социальной структуры, искусства и особенностей языка (Гаспаров 1977, см., также Прохоров 1996).

В современной психологии мышление изучается прежде всего с позиции его обусловленности деятельностью. Именно поэтому различия в вербальном и невербальном поведении представителей различных культур определяются не языками, на которых эти люди говорят, а теми видами деятельности, в которых люди заняты (Леонтьев 1977: 117, Леонтьев 1979а, 1993, Маркарян 1969: 68, Иванов & Топоров 1965: 7, Антипов & др. 1989).

Язык, таким образом, нельзя рассматривать как "смирительную рубашку" нашего сознания, поскольку существует общечеловеческий бытийный базис, инвариант жизнедеятельности людей, на фоне которого происходит культурное взаимопроникновение и взаимообогащение (см., напр., Wierzbicka 1992: 34, 441). Любой этнос, как и сформированная им культура, может рассматриваться как совокупность общего и специфического (Антипов & др. 1989: 73, Нечаева 1995: 88). Поскольку язык - это знак принадлежности его носителей к определённому социуму, то наличие несовпадения в разных языках содержания даже у слов, соотносимых с тождественными реалиями, определяется национальной спецификой деятельности и возникающими на её основе социальными отношениями в обществе, т.е. значение - это социально кодифицированная форма общественно-го опыта. Опираясь на теоретические положения, высказанные в своё время Л.С. Выготским, А.А. Леонтьев пишет следующее:

"Идеальный образ предмета (значение) не зависит целиком от самого предмета, а в значительной мере зависит от той деятельности, которая была направлена на этот предмет и продуктом которой было формирование идеального образа. Поэтому различие идеальных образов (значений) одного и того же предмета в разных нацио-

нальных культурах обусловлено, в основном, спецификой деятельности, в структуре которой этот образ был сформирован, это различие в большей мере факт различия культур, чем факт различия языков" (Леонтьев 1983: 37).

Как отмечал в своё время В. фон Гумбольдт, "Разные языки - не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения её" (Гумбольдт 1985: 349, см., также Гумбольдт 1984: 80, Потебня 1958, 1976, Виноградов 1970: 189). В. фон Гумбольдт, подчёркивавший связь языка и человека, выделял понятия характера и формы языка. Характер языка заключается, в частности, в особом способе соединения мысли со звуками и несёт в себе требование высшей индивидуализации предмета. Он представляет собой следствие того воздействия, которое на язык оказывает духовное своеобразие нации, образ мыслей народа, его мироощущение (Гумбольдт 1984: 167-174). Форма языка, по Гумбольдту, это индивидуальный порыв, при посредстве которого народ выражает в языке свои чувства и мысли. В основе такого понимания связи языка и культуры лежит антропологический подход, в соответствии с которым изучение языка должно производиться в тесной связи с сознанием и мышлением людей, с их культурой и духовной жизнью. Можно утверждать, что В. Гумбольдт наметил фундаментальные проблемы речевого общения, такие, как (1) необходимость общности знаний о мире у партнёров по общению как неперемнное условие взаимопонимания (эта общность позволяет судить о содержании речевого сообщения и о целях собеседника), (2) понимание речевого сообщения - это процесс встречной активности слушающего, в ходе которого он выносит суждение о смысле речевого сообщения, (3) восприятие языковых знаков даёт только повод для суждений о смысле речевого сообщения (Гумбольдт 1984: 144, 311, 320).

Таким образом, несмотря на существование универсального инварианта жизнедеятельности людей, значения слов в разных языках можно рассматривать как социально кодифицированную форму общественного опыта. Познавая мир сквозь призму родной культуры, мы усваиваем стереотипы поведения (вербальные и невербальные формы социальных взаимоотношений) в различных сферах общественной деятельности. В применении к проблематике данной работы можно заключить, что в ситуации межкультурной коммуникации когнитивные и социально-психологические факторы, характерные для лингводидактической сферы общения, могут не совпадать, образуя лакуны, которые требуют выявления и последовательной интерпретации в целях интенсификации обучения в иноязычной аудитории (Михалковская и др. 1996, Датэ 1996: 417-427).

3.1.4.2 Определение текста в современной лингвистической теории

Выявление специфики любого речевого жанра предполагает обязательное обращение к лингвистическому анализу. В современной лингвистике текст рассматривается как первичная данность гуманитарно-философского мышления, как высшее и независимое языковое единство, представляющее собой непосредственную действительность (Бахтин 1979: 281, см. также Schmidt 1976: 145, Дридзе 1980, 1984). Текст исследуется как основная единица языка, понимаемого как средство общения, и квалифицируется по смысловым и формальным параметрам. К смысловым параметрам текста относится сам объект, о котором

высказывается та или иная информация. К смысловой стороне формирования текста относятся интенция автора и совокупность предшествующего опыта (пресуппозиций) (Halliday 1970, 1985, Halliday & Hasan 1985). Понятием пресуппозиции описываются некоторые предварительные знания, предшествующие акту коммуникации, которые необходимо привести в общение, чтобы понимать речевые высказывания. Важнейший компонент этих знаний - это знания о ситуации общения, о деятельности, в структуре которой развёртывается общение, о предыдущих речевых высказываниях. В таком понимании текст не может быть определён единственно лингвистическим путём: текст всегда коммуникативен - ориентирован на выявление специфики определённого рода деятельности (Караулов 1987, Schröder 1986, 1992).

В современной лингвистической теории текста рассматриваются не только лингвистические факторы, но и экстралингвистические - ситуативные, коммуникативные и прагматические, т.е. лингвистика текста видит свою задачу именно в комплексном рассмотрении текста: в ней интегрированы данные смежных наук - логики, эстетики, психологии и т.д. Анализ текста требует динамического подхода, поскольку его параметры (соотношение формальных и смысловых признаков) зависят от конкретной ситуации общения. В таком понимании текст - это двусторонняя структура, обладающая как языковыми, так и социальными аспектами. Все высказывания текста в их функции представляют собой социокоммуникативную реализацию определённого замысла (текст - это не последовательность предложений, а последовательность употребления предложений) (Daneš 1974, Halliday 1985). В работах по лингвистике текста, прагматике и теории речевых актов исследователи рассматривают письменные тексты как пример отражения и воплощения социальных процессов. Вместе с тем современная лингвистика текста не ограничивается комплексным изучением отдельных текстов, пытаясь найти текстообразующие закономерности, присущие всем текстам.

Понимая под лингвистикой текста науку о сущности и организации предпосылок и условий человеческой коммуникации, мы рассматриваем текст как цельное средство коммуникации, позволяющее глубже изучить связи языка с различными сторонами человеческой деятельности, реализуемыми через текст (см., напр., Леонтьев 1979б: 28, Дридзе 1980: 19). В современной лингвистике текст имеет множество сходных по своей сущности определений. В частности, Н.С. Болотнова рассматривает текст как "коммуникативно ориентированный, концептуально обусловленный продукт реализации языковой системы в рамках определённой сферы общения, имеющий информативно-смысловую и прагматическую сущность" (Болотнова 1992: 22). Рассматривая текст как сложное структурно-семантическое единство, З.А. Тураева понимает под текстом "некое упорядоченное множество предложений, объединённых различными типами лексической, логической и прагматической связи, способное передавать определённым образом организованную и направленную информацию" (Тураева 1986: 11, см., также Гальперин 1981: 4).

За основу мы принимаем определение текста, данное И.Р. Гальпериним в монографии "Текст как объект лингвистического исследования" (1981): "Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в

соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку" (Гальперин 1981: 18).

Исходя из коммуникативной целостности текста его можно рассматривать как закрытую и как открытую систему. Закрытость текста проявляется в его законченности и ограниченности: в определённом смысле текст существует вне сознания автора и воспринимающего текст реципиента, находясь в состоянии своеобразного покоя. Вместе с тем его актуализация происходит в сознании получателя и в процессе сотворчества (объём осваиваемой читателем информации постоянно изменяется). В этом смысле текст открытая, динамическая система.

Как специфическое образование текст может анализироваться и "сверху" и "снизу", т.е. могут исследоваться общие свойства текста (цельность и связность). При таком подходе рассматривается роль различных компонентов текста и их взаимодействие в плане обеспечения параметров текста как целого. Возможно также исследовать формирование текста, процесс его порождения. В этом случае анализ начинается с анализа языковых фактов, данных в тексте. Оба подхода нацелены на анализ текста как специфического речевого произведения.

Современная лингвистика текста изучает различные аспекты текста: онтологический аспект (статус текста), гносеологический аспект, собственно лингвистический аспект, психологический аспект (характер восприятия текста) и прагматический аспект (характер отношения автора текста к объективной действительности и к содержательному материалу (Тураева 1986: 8). Среди основных направлений, по которым развивается современная лингвистика текста, называются такие, как изучение текста как системы высшего ранга (цельность и связность как два основных свойства текста), построение типологии текстов, изучение единиц текста, выявление особых текстовых категорий, определение особенностей функционирования языковых единиц различных уровней в тексте, изучение межфразовых связей и отношений (Изенберг 1978: 43, Леонтьев 1979б).

Связность текста определяется как категория лингвистики текста, в то время как цельность рассматривается как психолингвистическая категория (Леонтьев 1979а: 8). К основным признакам связности относятся такие, как грамматические (синтаксические фигуры), синсемантизм (замещения), связность на уровне актуального членения, фонетические признаки (паузирование и интонация), семиотическая соотнесённость (вопрос - ответ), соотнесённость предложений по длине и некоторые другие признаки (Леонтьев 1979а: 10, см. также Гальперин 1981). Цельность - это индикатор текста как смыслового единства (единой структуры текста). К признакам цельности текста относятся, в частности, следующие: грамматические (использование в тексте единой глагольной формы), коммуникативность (модальность), единство ритмического пульса, стилистические признаки (лексика и синтаксис) и семантические сигналы (Далее..., В заключение...) (Леонтьев 1979а: 14). И.Р. Гальперин понимает под цельностью результат интеграции частей текста: "интеграция воспринимается и, вероятно, осуществляется не в самом процессе чтения или его создания, а в

процессе его осмысления, аналитического рассмотрения видов соотношения отдельных частей, составляющих данное целое. Подобный анализ в свою очередь способствует более глубокому проникновению в онтологические характеристики дискретных единиц текста" (Гальперин 1981: 51). Т.Ю. Губарева считает цельность ведущей категорией текста как инструмента коммуникации. Согласно Губаревой, цельность формируется с помощью таких универсальных свойств текста, как членимость, связность, диалогичность, модальность, предикативность и т.д. (Губарева 1996: 35).

Рассматривая проблематику связности текста с семантической точки зрения, Х. Изенберг подходит к тексту как к самостоятельному уровню изотопии (Изенберг 1978: 43-56). Согласно такому подходу, все значимые и формализованные элементы текста составляют условный уровень сообщения, на основе которого актуализируются лишь те текстуальные значения, которые изотопны данному уровню (под изотопией в данном случае понимается наличие близких элементов у членов цепочки связного текста). Текст может быть понят только при условии, если будет идентифицирован связанный с ним уровень изотопии, позволяющий реализовать актуальные для этого уровня связи смыслов.

К базовым семантико-структурным факторам в пределах текста относятся темо-рематические связи, тогда как предложение характеризуется связями между его членами и прежде всего между подлежащим и сказуемым, что вследствие их морфологической ориентации направлено в "анатомию языка". Последовательное изучение присущей тексту взаимосвязанности структурных компонентов разных уровней создаёт базовые предпосылки для дальнейшего познания текстовой структуры как разновидности определённого жанра, в данном случае - учебного пособия, сферой функционирования которого является межкультурная коммуникация.

3.1.5 Учебное пособие в ситуации межкультурной коммуникации: анализ супертекста

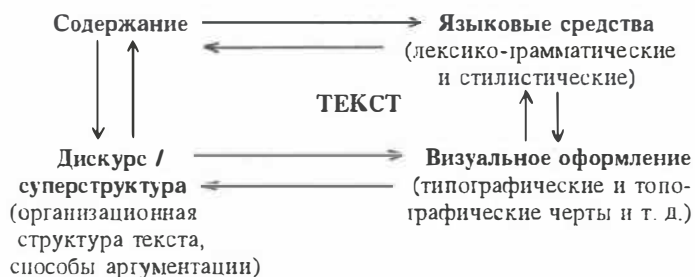
3.1.5.1 Общие замечания

Анализ любого речевого произведения, функционирующего в условиях межкультурной коммуникации, подразумевает использование специальных инструментов описания структурных текстовых элементов. Рассматривая текст как культурно обусловленное явление, на основании терминов классической риторики Х. Шрёдер выделяет следующие структурные компоненты: содержание¹⁶, языковые средства (лексико-грамматические и стилистические), дискурс (последовательность изложения содержания, способы и средства аргументации, средства организации целого текста в системе отношений определённого социума) и визуальное оформление (иллюстрации, типографические и топографические черты). Согласно данной классификации, все компоненты структуры текста находятся во взаимовлиянии, дополняя друг друга. Прагматический контекст

16 Главное внимание в работе направляется на анализ особенностей структуры дискурса учебного пособия (включая особенности визуального оформления).

составляют отправитель и получатель сообщения, а также место и время (ситуация общения), определяющие содержание и форму сообщения (Schröder 1993a: 192) (см. табл. 4).

ТАБЛИЦА 4 Структура текста согласно Х. Шрёдеру



В соответствии с задачами данной работы мы считаем целесообразным постановку следующих вопросов:

1. С помощью каких вербальных, паравербальных и невербальных элементов происходит структурирование учебного пособия / отдельного урока / учебного текста как единого целого?
2. Какие способы изложения (особенности тематической динамики) и типы композиционно-логической структуры характерны для учебных текстов?
3. Какие функционально-смысловые типы представлены в учебных текстах?
4. Какие средства и способы аргументации используются в текстах?
5. Какова роль упражнений и визуальных материалов как компонентов структуры учебных пособий?

Согласно Х. Шрёдеру, модель комплексного междисциплинарного анализа структуры текста, функционирующего в ситуации межкультурной коммуникации (в частности, при сопоставительном анализе разноязычных текстов) включает в себе следующие уровни (компоненты): уровень внеязыковых и прагматических факторов, уровень дискурса, уровень макроструктуры (композиционно-смысловой компонент текста) и уровень микроструктуры (абзац, анализ составляющих его элементов) (Schröder 1992).

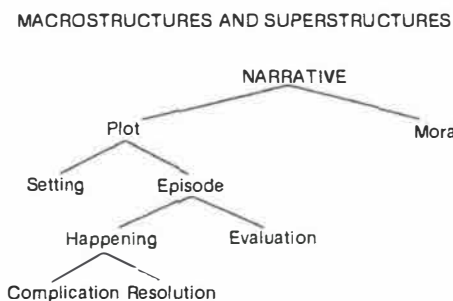
В уровень внеязыковых и прагматических факторов включаются такие компоненты, как цель создаваемого текста, коммуникативная ситуация, особенности личности автора (язык и культура), общепринятые конвенции реализации определённых текстовых структур в данной культуре и т.д. В уровень дискурса входят жанрово-композиционные особенности текста, анализ связности в рамках

целого текста, вопросы симметричности и иерархичности текстовой структуры, тема и интенция целого речевого сообщения в рамках широкого социокультурного контекста.

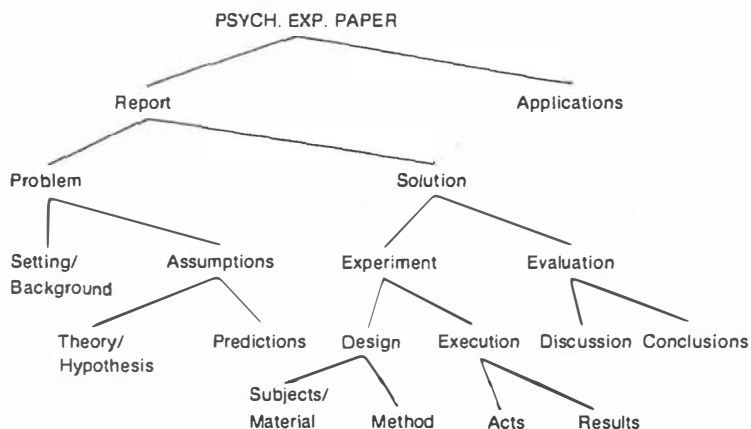
В уровень макроструктуры включаются особенности изложения содержания в структурно-смысловом компоненте текста (функционально-смысловой тип), средства связи между отдельными высказываниями в рамках структурного текстового компонента (когезия), средства метатекста. Выделяется также уровень микроструктуры, заключающий в себе анализ коммуникативного способа на уровне межфразового единства (абзаца), между его компонентами и в рамках отдельного высказывания, анализ риторических средств и особенностей интеллектуального стиля на микроуровне в текстовом материале, средства аргументации, особенности синтаксического построения и лексико-грамматические средства.

Указанная модель позволяет осуществлять анализ текста от общего к частному, начиная с анализа текста как явления культуры в социальном контексте и заканчивая подробным рассмотрением составляющих его компонентов.

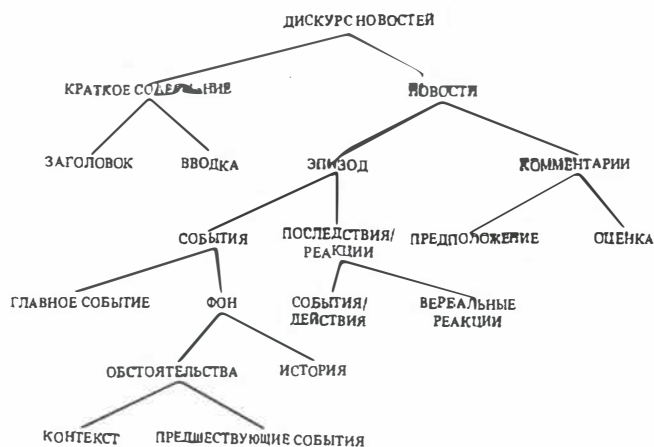
По ван Дейку (1980), макроструктуры не являются единственными глобальными структурами дискурса, поскольку некоторые типы дискурса имеют культурно обусловленную схематическую структуру (в традиционной русской терминологии - композиционную структуру) (Кожин & др. 1982: 135, 178). Рассказы можно анализировать с помощью повествовательной схемы, доказательства - в терминах доказательств. Схематические структуры получили название суперструктур: они задают форму дискурсу и реализуются в конкретных категориях, определяющих тип дискурса в конкретной культуре (van Dijk 1980: 107-132). В рамки схематической суперструктуры входит набор характерных категорий и правил, определяющих характер следования этих категорий. В рамках англоязычной нарративной схемы выделяются следующие категории: краткое содержание, обстановка, эпизод, направленность, оценка, осложнение, развязка и кода (см. схему) (van Dijk 1980: 116). Выделяются также суперсхемы аргумента (van Dijk 1980: 119), научного рапорта (van Dijk 1980: 120, Schröder 1992: 169-205) и дискурса новостей (ван Дейк 1989: 256):



Суперсхема рассказа (van Dijk 1980:116)



Суперсхема научного репорта (van Dijk 1980: 120)



Суперсхема дискурса новостей (ван Дейк 1989: 256)

Мы полагаем, что анализ дискурса учебных пособий в ситуации межкультурной коммуникации позволяет выявлять особенности суперструктуры пособий как культурно обусловленного типа дискурса, а также способствует проведению анализа лингводидактической концепции, одним из ведущих элементов которой, как указывалось ранее, мы считаем идеологизированность. По нашему мнению, построение лингвистической модели супертекста (учебных пособий) отражает принципы педагогического общения (управления вербальным поведением), принятые в обучении иностранных учащихся в конкретный культурно-исторический период. Иными словами, речь идёт о выявлении особенностей дидактического дискурса (текстового поведения), который в исследуемый период представлял собой разновидность политического дискурса, доминировавшего в СССР во всех сферах общественной деятельности.

3.1.5.2 Современные модели педагогического общения

В основе современных моделей педагогического общения лежит когнитивный, конструктивистский подход к обучению, в рамках которого учащимся отводится активная роль при овладении новыми знаниями (Lonka 1991: 12, von Wright 1992). При таком подходе процесс обучения рассматривается как динамическая система, опирающаяся не только на знание фактов, но и на развитие познавательных способностей учащихся, развитие языковой личности. Учащийся становится основным звеном учебного процесса: его усилия направляются на сознательное усвоение новой информации, а также на её критическое осмысление и присоединение к ранее усвоенной (von Wright 1992: 19, Engeström 1987, Glaser & Bassok 1989). Роль преподавателя в такой модели обучения заключается в активизации когнитивных навыков и умений обучаемых (умений учиться) (Lonka 1991: 22). Данный подход принято называть диалогической моделью обучения, в рамках которой обучаемый и обучающий, в отличие от ориентированной на ведущую роль преподавателя традиционной модели обучения, становятся равноправными партнёрами по коммуникации, субъектами учебной деятельности, совместно конструирующими новое знание, т.е. учебный процесс представляет собой решение проблемы на основе творческого взаимодействия, диалога с учащимися (Yrjönsuuri 1993: 42-46, Räsänen 1992: 93).

В практике преподавания иностранных языков конструктивистский подход получил конкретную разработку в середине 80-х годов, когда, в частности, были созданы и апробированы модели (стратегии) обучения чтению по принципу ARMS (anticipate, read, map, summarize) и ERRQ (estimate, read, respond, question) (Busch 1985). Хотя обе стратегии направлены на развитие метакогнитивных навыков и умений учащихся и повышение мотивации учения, между ними наблюдаются определённые различия. Стратегия ARMS ориентирована на учебную деятельность при доминирующей роли преподавателя, в то время как стратегия ERRQ направлена на развитие и дальнейшее углубление самостоятельных, творческих умений учащихся при усвоении новых знаний. В рамках стратегии ARMS при работе с текстом учащемуся, в частности, предлагается (1) предсказать содержание текста, (2) прочитать текст и выявить в нём смысловые отношения, (3) составить по содержанию "карту" смысловых вех и, наконец, (4) написать по тексту краткое резюме. В заключение предлагается сравнить предварительные представления о содержании с составленным после прочтения текста резюме и поразмышлять над тем, что нового было для учащихся в тексте. Стратегия ERRQ подчёркивает важность самостоятельной деятельности учащихся при усвоении нового учебного материала: учащимся предлагается самим выбрать текст для чтения, а также раскрывать возникающие по ходу чтения собственные чувства и мысли, размышлять вслух и задавать друг другу связанные с содержанием текста вопросы. Сходные методики работы над текстом, направленные на развитие когнитивных навыков и умений и повышение мотивации учения, разработаны А. Брауном (Brown 1985) и П. Линнакюля (Linnakylä 1987, 1988). В частности, согласно модели обучения пониманию текста П. Линнакюля, учащихся следует поощрять на совместное обсуждение содержания рассматриваемого текста, составлять по прочитанному резюме, а

также высказывать свою собственную точку зрения на обсуждаемые в тексте вопросы (Linnakylä 1990).

Основная цель указанных выше методик работы над текстом заключается в развитии творческих, познавательных способностей учащихся, в создании предпосылок для более глубокого усвоения изучаемого материала: главная ответственность за приобретение нового знания при таком подходе переносится на самого учащегося, превратившегося из объекта обучения в активного субъекта учебной деятельности, направляемой в русле данных современной когнитивной психологии (Engeström 1983). Это означает, что современные дидактические модели исходят из положения о том, что научить пониманию невозможно, необходима рефлексивная позиция ("Я понял, но что же я понял?"). В процессе обучения учеников нужно подталкивать к самостоятельному приобретению знаний при одновременной рефлексии над прошлым опытом: учащиеся учатся проектировать и программировать свою будущую мыследеятельность, начинают изменять и трансформировать самих себя как мыслящих и коммуницирующих личностей. Развиваются способности учащихся к самоуправлению, саморегуляции, самоорганизации и самоконтролю.

Учащийся рассматривается как активный субъект учебной деятельности в модели учебной работы по принципу ведения дневников, подразумевающей обмен мнениями между преподавателем и учащимися при посредстве дневников в процессе работы над новым учебным материалом (Linnakylä 1988, Browning 1986, Stover 1986). Широко применяется также модель совместного обучения (cooperative learning), предполагающая работу в группах, каждый член которой несёт ответственность не только за свою успеваемость, но и за овладение знаниями других членов группы (Dansereau 1987). В условиях коллективной работы результаты можно обсуждать, превращая учебный процесс в единство обучения и самообучения, воспитания и самовоспитания. В первой половине 90-х годов началась активная разработка модели обучения по принципу PORTFOLIO, под которой понимается так наз. "портфель" или папка самостоятельных работ учащихся по каким-либо избранным ими темам, связанным с изучаемым учебным материалом (Kohonen 1994: 38-39). Предъявляя папку для оценки преподавателю, ученик должен объяснить, почему им выбраны именно эти работы и задания и как он сам оценивает уровень выполненных работ.

В большинстве исследований 80-90-х годов, посвящённых проблематике речевого воздействия, подчёркивается актуальность транзакциональной и сходной с ней интеракциональной теорий, согласно основным положениям которых автор текста и реципиент должны рассматриваться как равноправные партнёры по коммуникации, а целью процесса чтения признаётся критическое осмысление прочитанного и создание смысла текста на основе личного опыта и знаний учащихся (Rosenblatt 1978, Takala 1986, Linnakylä 1987, Landes 1985: 11-23).

Советская дидактическая концепция, как и дидактическая концепция, господствовавшая во многих странах Восточной Европы, на протяжении многих десятилетий строилась с учётом признания доминирующей роли преподавателя, вольно или невольно преследовавшего в обучении помимо учебных, также политико-идеологические цели (Heinonen 1989: 221, Демьяненко & др. 1976, Верещагин & Костомаров 1990). Такой подход препятствовал созданию условий для осуществления реальной коммуникации, затруднял ведение открытого

диалога по линии "обучаемый - обучающий" и "обучаемый - обучаемый", в частности, в отношении содержания учебных материалов, а сам процесс обучения, строившийся с ориентацией на доминирующую роль преподавателя, порой носил явно выраженную пропагандистскую окраску.

В конце 80-х и в начале 90-х годов в русскоязычной лингводидактической литературе стала намечаться тенденция к коррекции роли учителя и учащегося в учебном процессе (Зимняя 1989, Пассов 1989, 1991). Учитель и учащийся стали признаваться равноправными партнёрами по коммуникации (субъектами учебной деятельности), находящимися в процессе постоянного взаимодействия. Объектом обучения в настоящее время провозглашается речевая деятельность на изучаемом языке (говорение, чтение, письмо и перевод) (Зимняя 1989: 3).

И.А. Зимняя предлагает рассматривать учебный процесс как учебное сотрудничество, в рамках которого роль преподавателя заключается в организации, направлении или корректировке учебной деятельности учащихся с предоставлением им максимума самостоятельности (Зимняя 1989: 61). Сотрудничество в учебном процессе автор определяет как сеть взаимодействий по следующим четырём направлениям:

1. ученик - ученик,
2. общегрупповое взаимодействие учеников,
3. учитель - ученик,
4. учитель - учительский коллектив (Зимняя 1991: 146).

Наиболее важным признаётся общение по линии "ученик - ученик", открывающее, согласно автору, значительные резервы для повышения эффективности обучения конкретному учебному предмету (Зимняя 1991: 146). Так, в частности, упражнения начинают рассматриваться как средство взаимодействия в учебном процессе, опосредованное не только иноязычным материалом, но и развитием межличностных отношений всех участников общения. Согласно такому подходу, каждое коммуникативное задание должно содержать мотив и коммуникативное намерение всех партнёров общения.

По Е.И. Пассову, в обучении реализуется факт социального взаимодействия двух сторон (Пассов 1991: 9). Продуктом общения становится интерпретация информации (столкновение двух позиций порождает нечто новое - новые знания, мысли и чувства, новую интенцию и речевую задачу). При определении модели педагогического общения, Пассов выделяет следующие его компоненты: предмет общения, средства, способы, продукт и результаты общения. Под продуктом общения подразумевается интерпретация содержания, а под результатом процесса общения - изменение взаимоотношений участников коммуникации (Пассов 1991: 10).

Таким образом, если ранее в традиционной методической концепции учение рассматривалось как продукт, а целью ставилось приобретение "правильного" знания, то в современной лингводидактике разрабатывается психолого-гуманистический подход, поощряющий навыки учиться с использованием внутреннего опыта учащихся, а учение рассматривается как непрерывный процесс развития личности преподавателя и учащихся.

Заканчивая обзор основных теоретических направлений развития лингводидактических исследований на современном этапе, мы хотим особо отметить, что любое учебное пособие находится в определённой системе дидактического дискурса, определяемого общественной обстановкой и традициями, исторически сложившимися в данной сфере общественной деятельности. С нашей точки зрения, в системе учебных пособий и вербальная презентация, и все паравербальные и невербальные средства выполняют функцию отражения определённой лингводидактической концепции, имеющей место в рамках деятельности определённого социума. Отметим также, что любой учебник, рассматриваемый нами как культурно обусловленное явление, может пониматься как содержащий комплекс лакун (языковых и культурологических, эксплицитных и имплицитных), требующих выявления и систематического описания в ситуации межкультурной коммуникации.

3.1.5.3 Паравербальные и невербальные (визуальные) элементы в структуре учебных пособий и текстов

Исходя из положения о семиотичности учебных пособий в ситуации межкультурной коммуникации, паравербальные и невербальные (иллюстративные) элементы мы определяем как неотъемлемые составные компоненты текстовой структуры. Предметом рассмотрения становятся не только рисунки, фотографии или иные иллюстративные материалы (включая особенности реализации цветового исполнения, габариты иллюстраций и их топографическое расположение на развороте), но и графические средства актуализации текстовой структуры: виды шрифтов, их размер, шрифтовые выделения и т.п.

Паравербальные и невербальные элементы рассматриваются нами согласно принципу изотопии, введённому А. Греймасом в исследовании по структурной семантике. По Греймасу, значения текста различных уровней (семиотических рядов) образуют иерархическую (по принципу изотопии) структуру, комплексный анализ которой обеспечивает наиболее адекватную интерпретацию любого речевого сообщения (Greimas 1966: 69). Изотопия предполагает наличие семантически близких элементов у членов цепочки связного текста. Изотопическими могут быть все семантические структуры соседних элементов или часть их: мы понимаем текст только тогда, когда идентифицирован связанный с ним уровень изотопии. Письменный текст в таком рассмотрении предстаёт как сложное семиотическое образование, заключающее в себе вербальные, паравербальные и невербальные текстуальные компоненты (напр., иллюстративные элементы) (Schröder 1993b). Исходя из основ семиотического анализа (см., напр., Kalverkämper 1993), в частности, Т. Паккала выделяет следующие уровни структуры текста: вербальный, паравербальный и невербальный. Структура текста в таком рассмотрении может быть представлена следующим образом:



Согласно данной классификации, паравербальные элементы (шрифтовые выделения, знаки препинания) примыкают к вербальным, тогда как к невербальным элементам относятся знаки иного семиотического ряда (фотографии, таблицы и т.д.) (Pakkala 1994: 142).

К паравербальным средствам относятся прежде всего параграфемные элементы печатного текста - т.е. графические средства, сопровождающие языковое сообщение. Графическая норма (стереотип), как правило, зависит от типографского набора, манифестируя стандартную текстовую норму (Клюканов 1983: 7). Каждую графическую норму можно считать примером сложившейся практики зрительного воплощения конкретного типа (жанра) текстов в определённой культуре. Как отмечает И.М. Колегаева, графика таких текстов, как рукопись, объявление, справка, лозунг или заявление "обладает целым набором типологических характеристик, однозначно маркирующих его принадлежность к определённому жанрово-стилевому множеству" (Колегаева 1991: 108). Графика текста на родном для реципиента языке выполняет, по сути дела, роль его визитной карточки: на её основе реципиент идентифицирует жанровую принадлежность текста, активизируя когнитивную схему реализации данного речевого жанра (ван Дейк 1989: 131, 299).

Параграфемика относится к разделу паралингвистики и объектом её изучения являются параграфемные элементы текста - "печатный параязык" (Клюканов 1983: 8). Параграфемные элементы классифицируются как часть языкового знака, непосредственно связанная с его означаемым и образуемая за счёт особого типографского набора на внеязыковой и на внутриязыковой основе. Варьируя гарнитуру, рисунок и размер шрифта, можно достигать графического акцента, который может выражаться в смысловом ударении, выражении экспрессивной оценки или в подчёркивании значимости содержания.

Графические нормы (гарнитуры, размер и рисунок шрифта) имеют национально-культурную соотнесённость: любое отклонение от привычного для реципиента стандарта, например, в ситуации межкультурной коммуникации, может вызвать нарушение автоматизма восприятия сообщения. Это означает, что чтение может замедлиться и сама форма сообщения может стать информативной, несущей требующие интерпретации дополнительные функции.

К невербальным элементам дискурса пособий мы относим иллюстративные материалы, наличие которых обязательно в структуре любого учебного пособия, поскольку усвоение новых знаний во многом зависит именно от зрительной наглядности. В психологии зрительное восприятие классифицируется как элемент мышления: наглядность способствует созданию новой когнитивной схемы, с помощью которой индивид приобретает готовность к определённому виду деятельности.

В печатном тексте любая фотография или рисунок имеют три основных значения: денотативное (понятийное), коннотативное (понятийно-ассоциативное) и личное, основанное на индивидуальных ассоциациях (Nordström 1986). Мы исходим из положения, что в ситуации межкультурной коммуникации даже при совпадении денотативных значений в сравниваемых языках (в частности, на уровне визуальной презентации), уровень коннотаций в двух культурах может значительно расходиться, способствуя тем самым возникновению требующих интерпретации коннотативно-смысловых лакун (см., напр., Сорокин 1988б: 77).

Вопросы выявления особенностей визуальной презентации учебных пособий и связей (интеграции) между вербальными и невербальными элементами в структуре учебных текстов представляют собой важный фактор анализа дискурса учебных пособий. Одним из первых исследователей, расширивших понятие текста и выделивших фактор текстуализации (Textualität) был З. Шмидт, согласно которому в понятие текста должны включаться не только языковые, но экстраязыковые - социально-прагматические факторы, связанные с функционированием текста в реальной коммуникации (Schmidt 1976, см. также Segre 1979, Kalverkämper 1993, Spillner 1982, Pakkala 1994).

Вопросы соотношения вербальных и невербальных элементов в структуре текста в научной литературе исследуются с разных точек зрения: данная проблематика изучается в семантике, семиотике, лингводидактике, в теории коммуникации, журналистике и т.д. (Bechstein 1987, Miettinen 1984). Анализируя соотношения вербальных и невербальных элементов текста, Х. Калверкямпер предлагает следующую классификацию:

- а) невербальные элементы по значимости равнозначны по отношению к вербальным,
- б) невербальные элементы превосходят по значимости вербальные, заключая в себе больше информации, чем вербальные,
- в) невербальные элементы выполняют функцию дополнения к вербальной информации или служат средством привлечения внимания к вербальным компонентам текста (Kalverkämper 1993: 221-225).

По характеру изображения Калверкямпер подразделяет фотографии на статические и динамические (statisch - dynamisch): статические снимки изображают объект как неподвижный и неизменный, в то время как динамический снимок подчёркивает динамику, движение, развитие описываемой ситуации (Kalverkämper 1993: 225).

Семиотический подход к иллюстративным материалам в структуре текста характерен для моделей Г. Нордстрёма Е. Панофского (Nordström 1986, Panofsky 1970), а также Й. Фиске (Fiske 1990). В модели иконографической

интерпретации Е. Панофского выделяются следующие этапы анализа иллюстративных материалов:

- 1-й этап - неиконографический (перечисляются сюжеты иллюстраций),
- 2-й этап - иконографический (выявляются культурно специфичные конвенциональные черты: господствующие в данной культуре представления и стереотипы, иерархии ценностей, отражающие языковую картину мира),
- 3-й этап - иконологический (синтез предыдущих уровней и трактовка символических значений на основе широкого культурно-исторического, семиотического контекста) (Panofsky 1970: 52-57).

В модели семиотической интерпретации Г. Нордстрёма выделяются следующие уровни: денотативный, коннотативный и ассоциативный (Nordström 1986). Нордстрём подразделяет иллюстрации на развлекательные (иллюстрации в журналах и визуальные материалы в телевизионных программах), рекламные иллюстрации (призваны пробуждать интерес к рекламируемой продукции), пропагандистские (отражают политические мотивы), научные и научно-популярные (передают научную информацию), инструктивные (дорожные знаки, инструкции), а также иллюстрации, передающие актуальные новости.

Исследуя нашумевшие по всему миру рекламы итальянской фирмы "Бенеттон", Т. Паккала использует междисциплинарный подход. Семиотический метод используется при рассмотрении содержания реклам, а лингвистический и социолингвистический методы - при анализе текстов средств массовой информации в Финляндии и Германии, посвящённых данной теме. Текстолингвистический анализ, согласно автору, способствует выявлению культурно специфических ассоциативных норм, позволяющие делать заключения об отношении к рекламе фирмы "Бенеттон" у представителей разных культур (Pakkala 1995: 149-159).

Вопросы соотношения вербальных и невербальных компонентов текста являются предметом рассмотрения также в лингводидактической литературе. Выделяются следующие функции визуальных материалов в учебных пособиях (Levie & Lentz 1982: 195-232):

- а) аттенциональная функция (служит средством привлечения внимания к содержанию и к важнейшим компонентам содержания),
- б) аффективная функция (способствует развитию мотивации учения),
- в) когнитивная функция (способствует усвоению нового материала),
- г) функция компенсации (помогает овладевать информацией в случаях, когда учащийся испытывает трудности при работе с вербальным текстом).

Проблематика аффективной и когнитивной функций иллюстративных материалов в учебном процессе и учебниках рассматривается также в работах М. Ханнуса (Hannus 1987, 1996). Как отмечает исследователь, финские учебники для начальных классов перегружены слабо интегрированными со структурой урока иллюстративными материалами (на них приходится 44% на развороте учебника). Согласно проведённому исследованию, школьники младших классов считают информационную насыщенность иллюстративных материалов учебни-

ков недостаточной (94% от времени работы затрачивается на чтение текста и только 6% - на изучение иллюстраций) (Hannus 1996). Недостаточную интегрированность иллюстративных материалов со структурой урока учебных пособий отмечает также М. Ваурас (Vauras 1993).

Семиотический подход к анализу связи между вербальными и невербальными элементами текста в учебных пособиях представлен в классификации Корзениевского, выделяющего следующие виды взаимосвязи:

1. отношения дополнительности (вербальные и невербальные элементы тесно связаны между собой, дополняя друг друга),
2. отношения параллелизма (вербальные и невербальные элементы направлены на один и тот же объект, и в этом случае вербальные средства способствуют семантизации невербальных элементов),
3. отношения интерпретации (отдельные части текста привлекают внимание к отдельным чертам невербальных элементов),
4. отношения несоответствия (невербальные и вербальные элементы на первый взгляд не имеют ничего общего между собой, находясь скорее в отношениях несоответствия друг другу, хотя типографически связь между ними прослеживается чётко) (Korzeniewski 1987: 116-117).

При рассмотрении проблематики соотношения между вербальными и невербальными компонентами учебных текстов наиболее релевантной мы признаём модель иконологической интерпретации Э. Панофского с использованием элементов анализа согласно моделям Х. Калверкямпера и Я. Корзениевского.

3.1.5.4 Учебный урок как структурная единица учебного пособия

3.1.5.4.1 Общие замечания

Главным элементом учебного процесса является урок и он же может рассматриваться как основное организующее звено учебного пособия.

В России авторитет учебника иностранного языка опирается на трёхсотлетнюю традицию (первый печатный учебник "Новый и простой метод изучения французской грамматики" П. Фесту вышел в свет в 1637 году) и в наши дни преподаватели-практики, несущие ответственность за организацию и реализацию учебного процесса, считают наличие учебных материалов разного профиля обязательным компонентом массового обучения.

В современном обществе любое учебное пособие следует рассматривать как социальный заказ в рамках развитой системы образования, предназначенный для определённого контингента обучаемых. Характерно, что на разных этапах общественного развития цели обучения и способы достижения этих целей могут основательно расходиться: например, современное учебное пособие может представлять собой набор лингафонных / аудио-визуальных записей или компьютерных программ. Именно поэтому динамика подходов к обучению предъявляет растущие требования к учебно-методическому обеспечению и к

экспертизе учебных материалов (Арутюнов 1990). Современный учебник является своеобразным конспектом учебного курса, манифестируя обобщённую последовательность типовых учебных действий учащихся и преподавателей, находящихся, согласно современным моделям педагогического общения, в процессе постоянного взаимовлияния (см., напр., Lonka 1991, Leivo et al. 1987, Keravuori 1988). Мы рассматриваем учебник как инструмент организации, осуществления и оптимизации учебного процесса, протекающего в условиях межкультурной коммуникации и включающего в себя ряд культурно обусловленных специфических особенностей.

3.1.5.4.2 Структура учебного урока в пособии по развитию речи

Цели обучения в рамках пособия по развитию речи (пособия с коммуникативной ориентацией) формулируются как задачи общения, которые учащиеся должны уметь решать средствами иностранного языка.

Коммуникативный подход предполагает наличие специальной методики работы с исходными речевыми произведениями - с текстотекой учебника, иллюстрирующей ход решения коммуникативных задач, мотивирующей постановку этих задач и содержащей страноведческий материал, на основе которого эти задачи решаются. В текстотеку учебника включаются вербальные звучащие и графические тексты, схемы, графики, чертежи, модели процессов и т.д. В современной коммуникативной методике разработана также типология текстов, использующая подробный набор коммуникативных классификаторов (Арутюнов 1990). В типологию текстов входят такие факторы, как предмет сообщения, отправитель, адресат, отношения между отправителем и получателем информации, канал связи, обратная связь, манера сообщения и т.д. (Долинин 17-22).

Среди критериев отбора текстов называются актуальность материала для учащихся, представленность текстов данного типа в целевой сфере общения, соответствие видов текстов типам речевых произведений, принятым в культуре носителей данного языка, содержание в текстах фоновых сведений, лингвистическая доступность и проблемность текстов, допускающая дискуссионный подход (Арутюнов 1990: 78).

Важный компонент пособия с коммуникативной ориентацией составляет также картотека речевых действий, под которой понимается процесс "проигрывания" речевых действий коммуникативного минимума (коммуникативных интенций и задач общения) на материале текстотеки учебника. Картотеку речевых действий характеризуют такие классы, как: дескриптивные (тексты-сообщения и тексты-описания), директивные (побуждения разной категоричности), когнитивные (тексты-рассуждения), кооперативные (выполнение совместной работы) и экспрессивные (призывы и протесты) (Арутюнов 1990).

Урок учебника мы рассматриваем как основную функциональную и организационную единицу учебного пособия. Он ставит и решает задачи общения с помощью "каталога" речевых действий. Результат урока - это овладение одним или несколькими коммуникативными умениями, т.е. главным признаётся формирование коммуникативной (не лингвистической) компетенции учащихся. Если самостоятельные задачи уроков решаются в ходе аудиторного занятия, то весь

учебник реализуется в ходе всего учебного курса. Уроки учебника, как правило, организуются в циклы с одинаковым рангом коммуникативной значимости, причём в рамках каждого цикла должен реализоваться принцип "от простого к сложному" (семантизация учебных единиц в упражнениях и заданиях предполагает использование единиц предшествующих циклов) (Шевченко 1991, Хозяинов 1988).

В методической концепции учебной деятельности интересующего нас периода урок обучения русскому языку как иностранному может рассматриваться как относительно замкнутая система учебных действий согласно модели "ученик - преподаватель - средства обучения". Сам по себе урок (учебное занятие) представляет собой "микроучебник", реализуя ту же модель, что и весь учебник (учебный курс).

3.1.5.4.3 Упражнения и задания в структуре учебного урока

3.1.5.4.3.1 ● Общие замечания

Упражнения и задания мы рассматриваем как составные элементы суперструктуры анализируемых пособий. При посредстве упражнений и заданий автор устанавливает контакт с реципиентами и степень дистантности с ними, определяя, тем самым, уровень социального взаимодействия в рамках конкретной ситуации общения. Формы обращения и формулировки заданий представляют собой важный компонент анализа: их цель заключается в направлении и структурировании учебной деятельности (учебного сотрудничества) в ситуации аудиторного обучения. Моделирование вербальной презентации специфики учебного сотрудничества в рамках деятельности определённого социума, по нашему мнению, способствует выявлению культурно обусловленной традиции обучения в интересующий нас период, т.е. речевому поведению в конкретной сфере общественной деятельности.

3.1.5.4.3.2 Классификация типов упражнений в русскоязычной методической литературе

В основе классификации упражнений в русской лингводидактической литературе лежит разделение упражнений на языковые и речевые (термины впервые использованы И.В. Рахмановым). Если языковые упражнения направлены на отработку грамматических правил (имеются в виду упражнения на подстановку форм и конструкций), то речевые упражнения определяются как ситуативные, направленные на развитие навыков и умений спонтанной речи (Рахманов 1980). Известны также классификации, подразделяющие упражнения на языковые, предречевые и речевые (Шатилов 1985) и на условно-коммуникативные/ условно-речевые и коммуникативные/речевые (Пассов 1989, Скалкин 1981 и др.).

Типология упражнений в русской методической литературе традиционно определяется на лингвистической основе. Впервые обоснование системы упражнений было введено И.А. Грузинской, выделявшей упражнения для работы с

языковым материалом (фонетико-орфографические, грамматические, словарные и упражнения, направленные на создание навыка произвольной, самостоятельной речи) (Грузинская 1940: 3). Языковые упражнения призваны обеспечивать усвоение языкового материала, а речевые упражнения предназначаются для развития речи на основе усвоенного языкового материала. Среди языковых упражнений выделяются грамматические, лексические и фонетические. Языковые упражнения обычно лишены ситуативной соотнесённости: перед говорящим ставится не речевая, а языковая, формальная задача. Такие упражнения проводятся на отдельных словах и на предложениях, не связанных друг с другом по смыслу и они направлены на усвоение формы, значения и употребление учебного материала (Рахманов 1980: 41).

В свою очередь речевые упражнения характеризуются тем, что языковой материал не даётся заранее, не указываются операции по его обработке, а внимание говорящего направляется на содержание высказывания, в то время как форма является объектом непроизвольного внимания (Рахманов 1980: 43). Такие упражнения обычно состоят из связанных речевых единиц. К речевым упражнениям принято относить пересказ, упражнения в описании и в выражении отношения. Любое речевое упражнение, согласно такому подходу, должны характеризовать такие черты, как речевая задача, ситуативность и отношение к окружающей действительности. В работе И.В. Рахманова выделяются упражнения по их назначению (языковые и речевые), по характеру материала (упражнения в диалогической речи и в монологической речи), а также упражнения по способу их выполнения (устные и письменные, одноязычные и двуязычные, механические и творческие и т.д.) (Рахманов 1980).

Начиная с шестидесятых годов, в систему классификации упражнений включаются также промежуточные между языковыми и речевыми условно-речевые (по другой терминологии - подготовительно-коммуникативные и коммуникативно-тренировочные) упражнения (Сосенко 1979, Пассов 1989). По Э.Ю. Сосенко, такие упражнения должны быть коммуникативными и творческими, т.е. должны нести информацию, связанную с реальной действительностью, с жизненным опытом ученика, а также должны предоставлять возможность для самостоятельного решения речевых задач в результате практического применения навыков и умений (Сосенко 1979: 23). В соответствии с поставленными целями, Э.Ю. Сосенко разработана система коммуникативных подготовительных упражнений, включающих три компонента: задания, моделирующие мотив и цель речевого действия, вербальное или визуальное представление обстановки (условий и участников общения), а также образец выполнения упражнения, способствующий однозначному решению поставленной перед учащимися задачи (Сосенко 1979: 138).

В.Л. Скалкин выделяет в целях обучения устной речи тренировочные и коммуникативные упражнения, а также упражнения для обучения пониманию речи на слух (Скалкин 1981). Тренировочные упражнения, согласно данной классификации, рассматриваются как формоотрабатывающие, а коммуникативные - как коммуникативно-содержательные (Скалкин 1981: 187). Коммуникативные упражнения, согласно автору, должны стимулировать продуцирование связной речи учащихся на основе их жизненного опыта, создавать в классе ситуации для речевого общения, быть коммуникативными как по содержанию и

по форме, так и по материалу и процедуре выполнения, а также должны выполняться в форме одного из типичных видов реального устного общения (Скалкин 1981: 193). Коммуникативные упражнения автор разделяет на два подкласса: условно-мотивированные и реально-мотивированные.

М.Н. Найфельд выделяет для начального этапа упражнения виды упражнений с грамматической направленностью (подготовительные упражнения) и речевые упражнения (Найфельд 1988: 71-83). Подготовительные упражнения должны иметь коммуникативную задачу, быть ситуативно отнесёнными и обеспечивать безошибочность и быстроту выполнения. К таким упражнениям автор относит имитативные, подстановочные, трансформативные и репродуктивные. Речевые упражнения имеют коммуникативную задачу и направлены на развитие способности осуществлять речевое действие оптимальным образом (Найфельд 1988: 78). Такие упражнения должны быть полностью адекватны условиям реальной коммуникации, когда основное внимание говорящего направлено на содержательную сторону высказывания. Автором выделяются три большие группы речевых упражнений: упражнения в передаче содержания, ситуативные и игровые упражнения.

С.Ф. Шатилов подразделяет упражнения на некомуникативные (языковые), условно-коммуникативные (тренировочные) и естественно-коммуникативные (Шатилов 1985: 44). Основным мотивом выполнения упражнений, согласно Шатилову, должна быть потребность в коммуникации (учащихся следует побуждать и позволять им пользоваться видами речевой деятельности как естественным средством коммуникации).

В системе классификации упражнений Д.И. Изаренкова выделяются два функциональных уровня: аппарат упражнений (репертуар упражнений по обучению основным видам речевой деятельности) и система упражнений, под которой понимается ориентированная на конкретные условия обучения оптимальная организация упражнений для заданного контингента учащихся (Изаренков 1994: 80). Автор сводит все упражнения к пяти типам интеллектуальных актов: имитативным (подражательным), аналоговым (основанным на уподоблении), имитативно-аналоговым (репродуктивным), творческим с использованием опорных элементов и творческим (выполняемым самостоятельно, без опоры на какой-либо образец (Изаренков 1994: 82). Исходя из указанных выше критериев, исследователь выделяет 20 основных типов упражнений в виде открытого множества единиц.

В данной работе ставится цель выявления типов упражнений в учебных пособиях по развитию речи с учётом разделения упражнений на языковые и речевые согласно классификации И.В. Рахманова, а также при опоре на типологию упражнений Д.И. Изаренкова.

Представляя собой неотъемлемый компонент дидактического дискурса, упражнения и задания составляют своеобразный каркас взаимоотношений между преподавателем и учащимися, в рамках которого направляется учебный процесс - строится речевое (ролевое) общение. В данном случае речь идёт о метаявлении (метатексте), о вербальном структурном компоненте дискурса, связывающем учебные пособия с внеязыковой действительностью. Перейдём к рассмотрению проблематики метатекста.

3.1.6 Понятие метатекста в современной лингвистике

3.1.6.1 Общие замечания

В настоящее время метатекст является объектом пристального внимания многих исследователей (Lautamatti 1988, Williams 1981a, 1981b, Crismore 1985, 1989, Luukka 1992, Härmäläinen 1987 и др.). В лингвистической литературе метатекст классифицируется по-разному, что свидетельствует о явной проблематичности предмета исследования. Так, Ванде Коппле, рассматривая метатекст как композиционно-синтаксическое явление, отдельное от семантической структуры текста, выделяет текстуальный и интерперсональный метатекст (*textual and interpersonal*) (Vande Kopple 1985: 82-93, 1988). Конструкции текстуального метатекста способствуют структурированию текста как единого целого и выделению главной и второстепенной информации (помогают читателю распознавать, как текст организован и связан функционально и семантически). С помощью конструкций интерперсонального метатекста автор даёт свою оценку содержанию текста и стремится поддерживать контакт с читателем.

А. Кримор также подразделяет метатекст на два типа (две категории), выделяя информативный метатекст и метатекст отношения автора (*informational and attitudinal metadiscourse*) (Crismore 1983, 1989: 157-159). По Кримор, метатекст - это явление социального, психологического, коммуникативного и риторического характера, выполняющее разнообразные функции. Согласно данной классификации, информативный метатекст выполняет четыре функции: обозначение цели текста, предварительные сведения о его содержании и структуре, отсылки к ранее изложенному и функцию топикализации. Функции метатекста отношения автора заключаются в экспликации значимости содержания, убеждении реципиента в истинности сообщаемого, выражении сомнения и авторской оценке, что предупреждает возможный коммуникативный сбой.

Многие исследователи рассматривают метатекст как "текст о тексте" (*discourse about discourse*), считая его задачей "вести" читателя по тексту, но не информировать его (Williams 1981a: 212, Vande Kopple 1988: 239). Согласно такой точке зрения, метадискурс не входит в семантическую структуру текста, представляя собой специфический вставной, вторичный (внешнетекстовой - непропозициональный) компонент. В таком понимании метатекст - вторичный текст с вербализованным прагматическим содержанием.

Иной точки зрения придерживается М.-Р. Луукка (1992), не отделяющая метатекст от пропозициональной структуры, а рассматривающая его как неотъемлемый компонент семантической структуры текста. Луукка понимает под метатекстом эксплицитные языковые (частично параязыковые) средства, имеющие текстуальные, интерперсональные или контекстуальные функции, с помощью которых автор структурирует текст или ситуацию как единое целое, направляет внимание реципиента, влияет на интерпретацию, а также поддерживает интерактивность в общении с реципиентом и комментирует содержание в

процессе порождения текста (Luukka 1992: 2). Обобщая вышесказанное, можно заключить, что средства метатекста, выполняя строевую, связывающую функцию, воздействуют на психическую сферу внимания реципиента, стимулируя, тем самым, смысловое восприятие (автор сообщает о своих намерениях, вовлекает читателя в процесс коммуникации с ним), стремясь управлять его вербальным поведением.

Несмотря на то, что существуют различные подходы к определению понятия "метатекст", исследователи подчёркивают важность наличия метатекста, в частности, в учебных текстах. Так, в финской лингводидактической литературе неоднократно отмечалось, что финские учебные тексты, принадлежащие к разным областям знания, как правило, не содержат в достаточной мере средств метатекста (Hämäläinen 1987, Karvonen 1992). Особенно важным признаётся метатекст, позволяющий структурировать учебный текст как единое целое, а также метатекст, отражающий сомнения (неуверенность) автора в отношении уверенности в истинности или неистинности излагаемого содержания. Метатекст создаёт предпосылки для более глубокого осмысления прочитанного, позволяет реципиентам выражать точку зрения на обсуждаемую в тексте тему, а также способствует лучшему запоминанию излагаемой в тексте информации (см. Hämäläinen 1987: 198, см. также Lautamatti 1988: 81-84, Rantalainen 1988: 127-136, Karvonen 1992: 206).

Активная разработка проблематики метатекста тесно связана с развитием лингводидактики на основе данных современной когнитивной психологии. Когнитивный (конструктивистский) подход подчёркивает важность критического осмысления получаемой, в частности, в процессе обучения информации (von Wright 1986: 83-88, 1992: 19, Lonka 1991: 22, Busch 1985: 1-27, Linnakylä 1988: 13). Наиболее важным признаётся стремление читателя понять и осмыслить точку зрения автора, а также выразить своё отношение к прочитанному: в тексте встречаются миры чтеца и автора, стремящиеся не столько понять тексты друг друга, сколько понять друг друга и тот мир, в котором они живут (Kauppinen & Laurinen 1987: 9).

3.1.6.2 Метатекст в учебных текстах

3.1.6.2.1 Классификация вербальных текстуальных и интерперсональных средств метатекста в структуре учебных пособий

В данной работе под метатекстом понимаются вербальные и паравербальные (в частности, полиграфические) средства, с помощью которых автор структурирует учебные тексты (текст как единое целое, устанавливает связи между структурными компонентами текста (сверхфразовыми единствами и в отдельных частях изложения) и поддерживает процесс социальной интеракции с реципиентом. Фактор социальной интеракции включает в себя отношение автора к содержанию текста, его направленность на убеждение реципиента и формы обращённости к читателю (выражение присутствия автора, тональность форм обращения к читателю и формы установления с ним контакта, а также формы выражения смягчений - хеджес). В основе данного подхода лежит классификация метатек-

ста М-Р. Луукка, рассматривающей метатекст как прагматическое, функционально-семантическое явление, присущее любому письменному или устному тексту (Luukka 1992). Метатекст при таком подходе обладает текстообразующей потенциальностью, выполняя строевую, организующую функцию (см. также Намсарав 1993).

В учебных текстах средства метатекста способствуют ориентации учащихся как в содержательной, так и в композиционной структуре, облегчая, тем самым, восприятие текста.

В текстуальный метатекст в работе включаются эксплицитные языковые средства (вербальные и паравербальные), с помощью которых автор производит структурирование текста как единого целого и сигнализирует о переходе от одной части изложения к другой. Основной функцией таких выражений в письменном тексте является стремление прояснить читателю композиционную структуру текста и облегчить процесс его восприятия (ориентацию в структуре текста) (Hämäläinen 1987). К вербальным средствам текстуального метатекста конструкции типа:

*вначале будут рассматриваться вопросы...,
сначала я рассмотрю вопросы ..., далее я рассмотрю ...
как уже отмечалось ранее..., во-первых, во-вторых...*

Помимо вербальных средств, в структуру текстуального метатекста входят паравербальные средства (особенности оформления заголовков и подзаголовков, принципы абзацирования, шрифтовые выделения). Текстуальный метатекст, таким образом, тесно связан с композиционно-логической структурой текста, способствуя выделению композиционно-смысловых частей в рамках изложения содержания.

Согласно выполняемым в письменном тексте функциям, выделяются три вида текстуального метатекста (Luukka 1992: 83):

1. метатекст, структурирующий текст как единое целое (конструкции оформления композиционно-логической структуры),
2. метатекст, сигнализирующий о переходе от одной части изложения к другой (абзацирование, выражения-сигналы типа: *переходим к рассмотрению..., далее рассмотрим...*),
3. метатекст, структурирующий отдельные части изложения (композиционная структура сверхфразового единства).

Если цель текстуального метатекста заключается в прояснении для реципиента композиционной структуры текста, то основная функция интерперсонального метатекста - в поддержании социального взаимодействия между автором текста и читателем, а также в выражении отношения автора к излагаемому содержанию при посредстве концентрации внимания на определённых смысловых компонентах текста (Luukka 1992: 39). Интерперсональный метатекст подчёркивает важность тех или иных излагаемых в тексте фактов, сигнализирует об отношении автора к излагаемому содержанию и его интересах. Создавая текст, автор имеет возможность избирать тональность отношений с реципиентом.

том: в частности, он может относиться к нему как к равноправному партнёру по коммуникации или проявить высокомерие (Smith 1986). Согласно теории речевого воздействия, автор и реципиент ведут между собой диалог в соответствии с выполняемыми социальными ролями, принятыми в конкретной сфере общения. Задача реципиента заключается в построении модели стоящей за письменным текстом действительности и в определении смысла взаимодействия с ней (Schulz von Thun 1984, Сотникова 1991).

Учёт указанных факторов приобретает немаловажное значение в лингводидактической сфере общения: учебный текст, обладающий в иноязычной среде ярко выраженной национально-культурной специфичностью, как правило, содержит ряд малоизвестных читателю средств регулирования норм социальной интеракции, что может привести к затруднению коммуникации в условиях аудиторного обучения и оказать негативное влияние на процесс обучения в целом. Среди функций, выполняемых интерперсональным метатекстом, выделяются следующие: функция выражения отношения автора к излагаемому содержанию (степень уверенности автора в истинности излагаемых фактов и направленность на убеждение реципиента) и функция взаимовлияния между автором и реципиентом (выражение присутствия автора, обращённость к читателю, формы установления с ним контакта, а также формы смягчения высказывания (хеджес) (Luukka 1992: 88, Намсараев 1993).

В данной работе в интерперсональный метатекст включаются вербальные и паравербальные средства, основные функции которых заключаются в следующем:

1. выразить степень уверенности автора текста в истинности или неистинности сообщаемого (модальные модификаторы),
2. пробудить в читателе определённое отношение к содержанию (средства и способы аргументации),
3. регулировать процесс взаимовлияния между автором и читателем в рамках тональности, принятой в конкретной сфере социального общения (характер и средства выражения интерактивности).

3.1.6.2.2 Выражение отношения автора к содержанию сообщения и к реципиенту

Поскольку при восприятии текста реципиент стремится к построению модели стоящей за письменным текстом действительности, в ситуации межкультурной коммуникации особо важное значение приобретает интерперсональный метадискурс, включающий в свою структуру модальный компонент. Мы исходим из положения, что при изучении иностранного языка учащийся стремится найти в тексте сигналы тональности в рамках определённой модели педагогического общения. Оттенки тональности общения передаёт текстовая модальность.

В современной грамматике модальность определяется как субъективно-модальное значение, присущее любому высказыванию. Модальный компонент делает из пропозиции высказывание, поскольку в его структуре всегда содержится иллокутивная составляющая (любое сообщение содержит направленную на

получателя коммуникативную интенцию). В лингвистике текста высказывание рассматривается как имеющее свою модальную рамку (выносимую за пределы пропозиции, приобретающей смысл только в конкретном контексте) и содержащее оценку достоверности знания по шкале истинно - неистинно (Степанов 1981: 238). Вместе с тем, субъективная модальность, характеризуя каждое предложение, присуща не только отдельному высказыванию, но и целому тексту, включающему в свою семантическую структуру также модальный компонент (Откупщикова 1988: 89-92, Солганик 1981: 73, Степанов 1980: 202, Вольф 1985).

Признак точки зрения говорящего на высказывание в русской лингвистике ввёл В.В. Виноградов, согласно которому отношение сообщения, содержащегося в предложении, к действительности устанавливается с точки зрения говорящего (Виноградов 1975: 55). В русской грамматике модальность определяется как сложная категория, имеющая две разновидности: объективную и субъективную (РГ 1980: 214). Если объективная модальность, присутствующая в любом высказывании, согласно такой точке зрения, характеризует объективные связи, характерные для определённой ситуации (возможные, действительные или необходимые), то субъективная модальность выражает оценку со стороны говорящего степени познания этих связей и присутствует не во всяком высказывании, так как говорящий может никак не выражать своего отношения к сообщению (РГ 1980: 215). В частности, И.Р. Гальперин отмечает, что субъективно-оценочная модальность отсутствует в текстах, принадлежащих к научному стилю речи, хотя автор не отрицает возможности её проявления и в такого типа текстах (Гальперин 1981: 115).

Согласно ЛЭС, объективная модальность, выражая отношение сообщаемого к действительности в плане реальности и ирреальности, представлена на синтаксическом уровне противопоставлением форм глагольного наклонения (изъявительного, сослагательного и побудительного). Субъективная модальность определяется как факультативный признак, способный в определённых случаях "перекрывать" объективно модальные характеристики, образуя в модальной иерархии высказывания квалификацию "последней инстанции" (ЛЭС 1990: 303). К средствам выражения субъективной модальности относят специфические лексико-грамматические классы слов, модальные частицы, междометия, интонационные средства, порядок слов и специальные конструкции. В частности, к одному из богатейших синтаксических средств выражения модальности в русском языке относятся вводные слова и предложения.¹⁷

Г.А. Золотова выделяет в русском языке три типа модальности:

1. отношение сообщаемого к действительности (выражается наклонением глагола),

¹⁷ А.Н. Гвоздев выделяет четыре группы вводных слов по их значениям: 1) вводные слова, выражающие различные логические взаимоотношения между мыслями, их последовательность, противопоставление и сопоставление (*во-первых, в общем, напротив*), 2) степень достоверности высказываемой мысли от выражения полной уверенности до сопровождаемых ограничениями предположений (*конечно, кажется, пусть*), 3) группа слов, указывающая на источник, откуда почерпнута мысль (*как известно, говорят*), 4) группа вводных слов, выражающих оценку и эмоциональное отношение говорящего (*к счастью, честно сказать, представьте*) и т.д. (Гвоздев 1973: 411-412).

2. отношение между субъектом и его действием (выражается модальными глаголами),
3. отношение говорящего к сообщаемому (выражается вводными словами) (Золотова 1973: 142).

В современной грамматической теории точка зрения говорящего рассматривается как семантический признак высказывания, способный, в частности, содержать следующие разновидности оценки: оценку говорящим содержания с точки зрения реальности - нереальности (выражается с помощью наклонения и союзов), оценку ситуации с точки зрения возможности, необходимости и желательности, оценку говорящим степени его уверенности в достоверности сообщения, а также выраженную лексически эмоциональную и качественную оценку содержания высказывания (*хорошо, плохо*) и т.д.

Представляется очевидным, что термин "объективная модальность", используемый в русской лингвистической традиции, следует рассматривать условно, поскольку в основе данной категории лежит субъективная оценка говорящим отношений реальной действительности, объективируемых при посредстве языковых форм. Оба вида модальности не должны противопоставляться друг другу, так как модальность представляет собой коммуникативно-семантическую категорию, выражающую субъективное, но базирующееся на объективных факторах отношение автора к своему сообщению (см., напр., Макарова 1985: 29). Субъективная модальность может рассматриваться как одна из текстообразующих категорий, в которой заключено отношение автора текста к изображаемым фактам.

Обобщая вышесказанное, можно только добавить, что понятие языковой модальности в современном понимании включает в себя отношение содержания сообщения к действительности, устанавливаемое говорящим в целях организации действительности речевой коммуникации: модальность может рассматриваться как главная идея предложения. Каждое речевое сообщение адресуется или собеседнику (читателю), которому автор излагает свои мысли постоянно стремясь к тому, чтобы его понимали и реагировали на его мнения (Дридзе 1980, 1984, Сорокин 1988а). Выделяемые в русском языкознании функционально-речевые стили по модальному признаку в разной степени "эгоцентричны" - коэффициент модальности тем выше, чем отчетливее в произведении проявляется личность автора.

В западной лингвистической традиции модальность изучается как в аспекте грамматической теории (Palmer 1986), так и с точки зрения прагматики и семантики (Nakulinen & Karlsson 1979, 1988). При рассмотрении модальности с семантической точки зрения выделяются три типа модальности: логическая (выражает возможность и необходимость с точки зрения реальных условий), эпистемическая (вопросы знания, мнения и предположения) и деонтическая (возможность или необходимость с точки зрения принятых общественных норм). Если с помощью эпистемической модальности (с модальными операторами оценки истинности - *знаю, верю, сомневаюсь, опровергаю*) говорящий выражает разную степень достоверности информации текста для реципиента по шкале от невозможного до вполне приемлемого, то деонтическая модальность позволяет выразить разрешение и долженствование по шкале от невозможного

до обязательного (действие невозможно / запрещено - необходимо) (Hakulinen & Karlsson 1979: 262, 1988). Речевой акт выражения мнения (согласно классификации речевых актов Сёрля (Searle 1969), выделявшего в речевом акте три существенные части - иллокуцию, локуцию и перлокуцию) содержит оценку мира, предмета, события, действия (употребляются лексические, лексико-грамматические, грамматические и в устной речи - просодические средства). Деонтические речевые акты содержат команды, просьбы, поручения, намёки, советы, их основная функция направлена на воздействие (договоры, юридические акты, уставы, инструкции).

По Хэллидею, выделяющему в рамках категории модальности модалитет и модуляцию, модальность относится к интерперсональной функции языка. Модальный фактор позволяет говорящему выразить своё мнение относительно истинности/ неистинности сообщаемого (Halliday 1985: 333-334). Если модалитет отражает степень вероятности пропозиции с точки зрения говорящего, включая частотность (насколько истинно или неистинно сообщаемое, как часто или редко что-либо происходит), то модуляция выражает модальные значения по шкале от необходимости до желательности. Выделяемые Хэллидеем компоненты модальности соотносимы с разделением модальности на логическую, эпистемическую и деонтическую по классификации Хакулинен и Карлссона. Хэллидеем также введено понятие ориентации, согласно которому модалитет может выступать в двух разновидностях: как субъективный и объективный. Субъективный модалитет подчёркивает эксплицитно выраженную точку зрения говорящего, например:

(П-1) *Я думаю, что Париж самый красивый город мира.*

Объективный модалитет более нейтрален, заключая в себе имплицитно выраженный модальный компонент:

(П-2) *Париж - самый красивый город мира.*

В первом примере авторское "Я" отражает характер отношения автора к действительности (отсюда и оценочность). Во втором примере говорящий не употребляет установки знания, поскольку данная пропозиция истинна в его актуальном мире.

Как обязательный компонент любого высказывания, модальность всегда выражает отношение говорящего к отображаемой действительности в плане реальности или нереальности (Золотова 1973, Петров 1982). Основным средством выражения модальности на синтаксическом уровне в русском языке является морфологическая категория наклонения, рассматриваемая как морфологическая модальная база предложения. Согласно Н.Е. Петрову, главное в значении наклонения - это субъективное отношение говорящего к действительности, к высказываемому действию, его понимание действия как соответствующего реальности, как побуждения, как условия, как предположения, как ещё не совершившегося (Петров 1982: 27). Автор текста может выражать неуверенность в отношении истинности или неистинности содержания употребляя различные степени эпистемического модуса знания по признаку возможности (*конечно - вероятно -*

возможно) и по признаку обычности (*всегда - обычно - иногда*) (Luukka 1992: 95, Halliday 1985: 335)¹⁸. В частности, Луукка выделяет две группы модусов такого типа. К одной группе относятся средства выражения степени неуверенности (*может быть - вероятно - по всей видимости*), а к другой - временные, качественные и количественные ограничители (*всегда - довольно, часто - обычно - иногда - редко - никогда - как бы*).

В русском языке степень неуверенности автора в истинности сообщаемого выражается с помощью модальных слов и вводных конструкций (*может быть, наверно, можно сказать, можно предположить, видимо*). Качественные, временные и количественные модусы выражаются с помощью различных обстоятельств (*всегда, часто, редко, иногда*).

В понятие интерперсонального метатекста включаются также эксплицитно выраженные аксиологические (аффективные) средства, основная функция которых заключается в убеждении реципиента.

Автор текста имеет возможность подчеркнуть, что представляет интерес или является важным с его точки зрения, стремясь тем самым оказать влияние на мнения и представления реципиента (Luukka 1992: 123). Аксиологические средства метатекста можно разделить на две основные группы. К первой группе относятся эксплицитные выражения, рассматриваемые в русской лингвистической традиции как средства выражения субъективной модальности: (*интересно, что, к сожалению, хорошо, что, важно, что* и т.д.).

Ко второй группе относятся грамматические и лексико-стилистические средства, основная цель которых заключается в усилении модального - воздействующего значения высказывания (повторы, перечисления, цифровые данные, риторические вопросы, односоставные предложения, атрибутивные и сравнительные конструкции). Такие конструкции мы относим к аргументативным текстovým средствам, поскольку их употребление основано на ценностной ориентации, подробно рассматриваемой в теории аргументации.

Выделяются аргументы количества (*loci of quantity*) и аргументы качества (*loci of quality*) (Perelman & Olbrechts 1971: 83-89). Используемые в учебных текстах аргументативные средства можно отнести к аргументам с помощью примера: такой пример обычно наделяется статусом факта, хотя бы предварительного, например:

а) Аргументы качества:

(П-3) *Строят заводы-гиганты, промышленные комплексы, крупнейшие электростанции. (У-3: 85)*

(П-4) *Самой характерной чертой московского пейзажа стали стрелы строительных кранов. (У-2: 10)*

18 А. Песонен отмечает следующее:

"В эпистемическом виде модальности говорящий оценивает связь между субъектом и признаком как возможную или вероятную, в достоверности которой он выражает уверенность или сомнение. Предметом оценки является вся пропозиция в целом в плане её соответствия или несоответствия действительности" (Песонен 1990: 31).

б) Аргументы количества:

- (П-5) *Больше двух миллионов картин, статуй, гобеленов, ковров, кружев, изделий из хрусталя, фарфора, слоновой кости, серебра, цветного камня, золота. (У-2: 33)*
- (П-6) *Московский метрополитен насчитывает уже около 100 станций. (У-1: 6)*

3.1.6.2.3 Выражение взаимовлияния между автором и реципиентами

Вопрос о взаимовлиянии в речевой коммуникации широко обсуждается в современной лингвистике и лингводидактике. Бесспорным признаётся факт, что речь ориентирована на партнёра и всегда диалогична, поскольку автор письменного текста или говорящий вступает во внутренний диалог с реципиентом. В силу деятельностного участия адресата в коммуникации, адресат должен рассматриваться как активный фактор (Сорокин 1988а, Дридзе 1984).

Речевое взаимодействие создаётся прежде всего автором сообщения и поддерживается языковыми средствами. Автор текста и реципиент находятся в неравном положении, так как текст создаётся для среднего читателя, о характерных чертах которого у автора часто нет достаточной информации. Кроме того, автор письменного и устного текстов по-разному связан с реципиентом: определённая отстранённость (*detachment*), обезличенность свойственна письменным текстам, тогда как более тесный контакт, связь с реципиентом (*involvement*) характерны для устных текстов (Chafe 1980, 1987). Характер социальных отношений между автором текста и реципиентом отражается на выборе вербальных средств организации текста (Крысин 1989: 133, Харченкова 1994, Бубнова & Гарбовский 1991: 10). Так, Л.И. Харченкова отмечает следующее:

"Любая социально значимая деятельность личности выполняется по ролевым предписаниям. Индивид, осуществляющий ту или иную деятельность, занимает в обществе определённую социальную позицию (социальный статус), обладая которой он должен реализовывать именно ту ролевую деятельность, которая характерна для данной позиции. Ролевая деятельность обусловлена ролевыми предписаниями и постоянно контролируется обществом, социальной группой, личностью, контактирующей с носителем роли" (Харченкова 1994: 23, см. также Леонтьев 1983: 11).

Создавая текст автор имеет возможность поддерживать необходимый уровень взаимовлияния с предполагаемым реципиентом: желая дефокусировать своё присутствие, он использует пассивные конструкции (Ванхала-Анишевски 1992: 242)¹⁹.

19 Ванхала-Анишевски, в частности, пишет:

"сущность основной функционально-прагматической функции пассива, т.е. дефокусировки агенса, состоит в стремлении говорящего к деконкретизации, деактивизации роли агенса в совершении действия, к его затушевыванию с целью акцентуации внимания адресата не на деятеле, а на действии" (Ванхала-Анишевски 1992: 243).

При желании подчеркнуть своё присутствие автор использует местоимения 1-го лица ед. и мн. числа, а также субъективно окрашенные модальные конструкции.

Употребление категории лица в тексте отражает степень заинтересованности автора в диалоге с реципиентом. Автор может поддерживать контакт с реципиентом с помощью обращений к читателю или риторических вопросов, а также используя императивные конструкции. Употребление императивных конструкций подчёркивает доминирующую роль в общении с реципиентом, а при желании подчеркнуть чувство солидарности с аудиторией употребляется местоимение *мы*, с помощью которого даётся понять, что автор и реципиент могут рассматриваться как принадлежащие к одной социальной группе.²⁰

Например:

(П-7) *Посетите Кремль, осмотрите метро, станции которого нарядны, как дворцы. Совершите прогулку по Москве на речном трамвае. Побывайте на просторных стадионах. (У-2: 11)*

(П-8) *Как мы одеваемся. (У-1: 67)*

(П-9) *Где и как мы отдыхаем? (У-3: 192)*

Желая подчеркнуть своё превосходство по отношению к реципиенту, автор использует конструкции, усиливающие степень его уверенности и подчёркивающие его социальный статус. Эта же цель достигается при доскональном разъяснении смысла текста, когда реципиент лишается возможности самостоятельно осмыслить прочитанное (Dillon 1986). Предоставляя реципиенту возможность для самостоятельного критического осмысления текста, автор может прибегнуть к смягчительным конструкциям (хеджесу): (Crismore & Vande Kopple 1988, Намсараев 1993, Skelton 1988: 37-43). Необходимо также иметь в виду, что выбор категории лица в конкретных речевых жанрах в разных языках определяется культурно специфическими чертами (в частности, это касается выбора 1-го лица личного местоимения в научном стиле речи (Korhonen & Kusch 1989: 61-78, Vanhala-Aniszewski 1997, Намсараев 1993).

При описании специфических черт взаимовлияния между автором и реципиентом, выделяются такие факторы, как степень присутствия в тексте автора и реципиента, а также выражение степени близости между автором и

20 Э. Смит сводит воедино возможности выбора грамматических средств, выражающих различные степени формальности / личности тона письменного текста, и располагает их в виде шкалы, объединяя в три группы: присутствие читателя (местоимения второго лица, референция на ситуацию чтения), присутствие автора текста (местоимения первого лица, указание на ситуацию написания текста, слова, выражающие оценку) и установление дистанции между автором текста и читателем (большое количество пассивных конструкций, местоимения третьего лица для указания на автора и читателя) Smith 1986: 111). Таким же образом описываются градации дидактичности/недидактичности текста в зависимости от наклонения и модальности (в порядке убывания дидактичности): императив, прямой вопрос, предложения в инфинитиве и т.п. Отмечая на шкале употребление указанных единиц, можно определить диапазон вариаций тональности текста. Согласно Смигу, полученная информация позволяет установить, каким образом и с помощью каких средств различные авторы устанавливают и поддерживают контакт с аудиторией, а также какие тексты можно отнести к так называемым "хорошим".

реципиентом (способы установления контакта) (Luukka 1992: 138). Хотя в учебном пособии мы, безусловно, не можем ожидать употребления авторского "я", однако конструкции типа "у нас", "у нас в стране" можно классифицировать как факторы присутствия в учебных текстах обобщённого автора.

3.2 Функции и структура учебных текстов в пособиях по развитию речи

3.2.1 Общие замечания

Любой письменный текст можно рассматривать как пример отражения и воплощения социальных процессов, имеющих место в рамках деятельности определённого социума. Отсюда вытекает уникальность, культурная обусловленность текста, проявляющаяся именно в ситуации межкультурной коммуникации. В учебном процессе любой текст - это явление чужой, новой для учащихся культуры, имеющей культурно специфические черты (явление языковых и культурологических лакун) на всех уровнях презентации (вербальном, паравербальном и невербальном).

В учебном процессе текст - это средство совершенствования коммуникативной компетенции учащихся: при работе над текстом ставится цель ознакомления с лексико-грамматическими конструкциями и ситуациями их употребления, а также со страной изучаемого языка. Иными словами, учебные тексты призваны способствовать совершенствованию как лингвистических, так и социолингвистических знаний учащихся²¹.

В 70- и 80-е годы в российской лингводидактике закрепилось понятие "лингвострановедческого учебного текста", под которым понимался текст, предназначенный для учебных целей и являющийся продуктом синтеза общеязыковых и лингвострановедческих задач и целей обучения русскому языку. В содержании такого текста обычно отражались так называемые фоновые значения, отбираемые и минимизируемые с традиционных позиций общей методики, а также с учётом критериев отбора, выдвигаемых теорией лингвострановедения (Турчанинова 1981: 173).

В монографии "Язык и культура" (1990), посвящённой проблематике межкультурной коммуникации, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделяют два типа учебных текстов (сообщений) - прагматические и проективные (Вереща-

21 В финской лингводидактике учебные тексты в настоящее время являются предметом пристального внимания (Arffman & Brunell 1989, Julkunen 1988, Vauras 1993, Karvonen 1992, 1995). Объектом анализа становятся такие факторы, как психолингвистические проблемы читабельности, текстолингвистические особенности на микроуровне (лексический и синтаксический состав, коммуникативная перспектива высказывания, средства связи между высказываниями, уровень пропозиций) и на макроуровне (функционально-смысловые типы текстов, когерентность, композиционно-логическая структура) (Karvonen 1992, 1995). Исследуются также содержание, типы упражнений и иллюстративные компоненты структуры учебных текстов (Kuru 1993, Hannus 1987, 1996).

гин & Костомаров 1990: 128). Согласно авторам, прагматичное сообщение состоит из слов, манифестирующих во фразе итоговый смысл высказывания: каждое слово текста берётся в своём основном, "словарном" значении, эксплицитно объявляется коммуникативная установка автора и тема текста. Прагматический способ характерен для текстов словарей, справочников, научных статей, официальных сообщений, протоколов и юридических документов.

В проективном сообщении интенция говорящего выходит за рамки итогового смысла и проявляет себя только в более широком контексте (интенция передаётся косвенным способом, например, через причинно-следственные связи). Такой текст предполагает мыслительную работу адресата, его активное взаимодействие с автором. В таком тексте отсутствует прямое соотношение между предметом сообщения и речевой интенцией автора, которая "представляет собой посылку, а не вывод умозаключения" (Верещагин & Костомаров 1990: 142). Интенционный смысл проективного сообщения, содержащего требующие интерпретации национально-культурные черты, авторы называют подтекстом, понимая под ним субъективную информацию, связанную с речевым намерением адресата.

Проективные сообщения (т.е. требующие комментария, разъяснений) характерны в первую очередь для публицистических и художественных текстов, а также для разговорного стиля речи. Кроме того, часто проективные фразы могут не получить контекстного разъяснения на протяжении целого текста. В этом случае необходимо обращаться к затаксту проективного высказывания, под которым понимаются "внешние по отношению к публицистическому или художественному произведению жизненные обстоятельства, отражённые в этом произведении, а также духовная атмосфера, в которой оно писалось, образуют затакст проективного высказывания" (Верещагин & Костомаров 1990: 131).

Определяя данную проблематику в терминах этнопсихолингвистики, можно сделать вывод, что в данном случае речь идёт о необходимости компенсации или заполнения культурологических "смысловых скважин", проявляющихся в ситуации межкультурного общения при посредстве иноязычных текстов (Сорокин 1988а). Мы также полагаем, любой текст, используемый в учебном процессе, должен рассматриваться как проективный, отражающий чужую, новую для учащегося действительность, адекватная интерпретация которого должна проходить при опоре на социальный, культурно обусловленный опыт индивида.

Как нам представляется, проективность учебного текста касается не только его содержательной стороны, но и формальной структуры, некоторым основополагающим особенностям которой посвящены следующие разделы.

3.2.2 Анализ учебных текстов пособий

3.2.2.1 Структура текста и характер изложения

Анализ дискурса учебного текста включает в себя вопросы рассмотрения функционально-смысловой структуры. Под функционально-смысловой структурой текста понимаются типы речи, а также способ изложения мысли как в

рамках целого текста, так и в отдельных структурных текстовых компонентах. В русскоязычной лингвистической литературе классификация типов речи освещается в научных публикациях, связанных с проблематикой научного, публицистического и художественного стилей речи. Характерно, что типы текстов определяются и классифицируются по-разному.

Интерес к данной проблематике возник в учебно-методической области, ставящей своей целью практическое овладение связной речью. Рассматривая способы изложения мысли как стилистическое явление и отмечая некоторое тяготение определённого способа изложения мысли к определённому стилю речи, В. Барнет, в частности, подчёркивает, что стили речи стоят иерархически выше типов речи, накладывая свою специфику на отдельный способ изложения. Относя способы изложения мысли к явлениям языково-композиционного плана (т.е. к синтаксису текста), исследователь выделяет следующие типы: рассуждение, описание, объяснение и информацию (Барнет 1985: 112).

Более подробно проблематика типов текстов рассматривается в монографии О. Нечаевой (1974). Автор выделяет три функционально-смысловых типа речи - описание, повествование и рассуждение, а также контаминированную речь (смешанный тип), которые опираются на логемы в виде синхронности, диахронности и умозаключения, имея стабильное общесмысловое значение, выражаемое в стабильных языковых формах (Нечаева 1974: 249). Данные типы, составляя подсистему языка, в свою очередь наполняются нормативно-стилистическими пластами, образующими свою нормативно стилистическую подсистему (Нечаева 1974: 246).

По Нечаевой, функционально-смысловая подсистема, связанная с логической основой речи, обладает большей стабильностью и внутренней обусловленностью, чем нормативно-стилистическая подсистема, носящая менее устойчивый и более индивидуализированный характер (Нечаева 1974: 247). Таким образом, Нечаева постулирует универсальность типов речи, которые представляют собой актуальные лингвистические единицы текстового уровня: они характеризуются структурной оформленностью, синтаксической и семантической спаянностью, тематическим единством и информационной завершённостью.

Э. Верлих различает типы текстов в зависимости от структурных основ текста, которые "развёртываются" при посредстве предложений в текст. Исследователем выделяются пять типов речи: описание, повествование, рассуждение, оценку и инструкцию (Werlich 1976: 39-40).²² Данные типы в современной запад-

22 В описаниях (дескриптивный тип) доминируют статические связи и отношения. Для таких текстов характерно употребление глагола-связки *быть*, а также глаголов с семантикой статичности, постоянности. Широко используются обстоятельства места. Субъект деятельности, а также экспрессивная оценка обычно отсутствуют. Грамматическое время в большинстве случаев - *презент*.

В повествованиях (нарративный тип) доминируют временные отношения. Для текстов такого типа характерно последовательное расположение излагаемых фактов во времени. Грамматическое время - *прошедшее*, широко употребляются глаголы с семантикой интенсивного развития действия, а также обстоятельства времени и места. Среди средств синтаксической связи можно назвать коннекторы (связки) типа *сначала, потом, перед этим*. В таких текстах присутствует субъект деятельности - *рассказчик*, возможны эмоционально-экспрессивные языковые средства. Типичным примером текста повествовательного типа текста может служить сказка, мемуарное

ной лингвистике признаются универсальными, хотя подчёркивается факт национального своеобразия реализации разных текстовых композиций в конкретной лингвокультурной общности. Так, в исследованиях по контрастивной риторике выделяются "интеллектуальные стили", присущие представителям разных культур (Galtung 1981, Schröder 1992, Kaplan 1990).

Проблематика типов текстов широко освещается в исследованиях финских лингводидактов (Kauppinen & Laurinen 1984, Linnakylä 1988). Как отмечают исследователи, типы текстов не встречаются в чистом виде, представляя собой идеальные формы, сопоставляемые с когнитивными схемами мышления: в процессе мыслительной деятельности наши суждения складываются в логические цепочки с разными типами связей. Так, выделяются связи одновременности, последовательности, причинно-следственной зависимости и т.д., эксплицируемые в тексте на уровне синтаксических структур. Указанные типы речи реализуются в текстах на уровне жанров, которым присущи культурно обусловленные конвенциональные нормы. Так, повествовательный тип может быть представлен в форме сказки, рассказа для детей или газетного сообщения, и при этом каждый из этих жанров может иметь свою культурно обусловленную специфику на уровне реализации (построения) определённого текстового типа (van Dijk 1980).

При рассмотрении функционально-смысловой структуры текста важный компонент анализа составляет выявление характера изложения содержания как в структуре всего текста, так и в рамках отдельных абзацев. Согласно А.Н. Кожину, системно-логический облик изложения содержания (в риторическом смысле, а не в логическом) формируют три типа: индукция, традукция и дедукция (Кожин и др. 1982: 181). При индуктивном способе изложения построение текста начинается с отдельных примеров, исходя из которых автор ведёт читателя к обобщениям (широко используется в научно-популярной литературе, в лекциях и публицистике). Суждения автора носят обоснованный характер, легко понимаются: такой способ, согласно А.Н. Кожину, позволяет живее передавать ход мысли и соответственно облегчить восприятие текста (Кожин 1982: 169). Традукция опирается на "логику вещей": устанавливает пространственные,

произведение или газетные новости.

Для текстов типа рассуждение характерна аналитичность; абстрактность. В таких текстах рассматриваются причинно-следственные отношения, категориальные признаки. Примером текстов данного типа являются научные исследования, статьи. В рассуждениях большое значение приобретают средства синтаксической связи: *поэтому, именно, например, говоря иначе*. Грамматическое время - обычно презенс. Деятель обозначается далеко не всегда, хотя возможна эксплицитно выраженная авторская оценка.

● оценочные тексты содержат оценку фактов, событий, проблем, в той или иной мере известных читателю и выходящих за рамки данного текста. Употребляются противопоставления, конструкции с сослагательным наклонением, степени сравнения прилагательных, а также аффективная, экспрессивно окрашенная лексика. Среди синтаксических структур частотны отрицательные предложения. Оценочные тексты открыто диалогичны: в них излагается известная ранее информация, которой даётся новая трактовка (см., также Kauppinen & Laurinen 1987).

Инструктивный текст обладает разъяснительной функцией. К этому типу текстов относятся рецепты блюд, руководства по эксплуатации различных приборов, юридические документы. В текстах данного типа отражаются причинно-следственные связи. Среди синтаксических конструкций употребимы неопределённо-личные и императивные предложения, модальные слова. Важный компонент - синтаксические средства связи - *сначала, затем* и т.д.

временные и условные связи между понятиями (изложение движется от причин к следствиям или обратно, от простого к сложному, от сходного к различному и т.д.). Такой тип характерен для общего развёртывания темы. При дедуктивном способе изложения, в частности, характерном для научного стиля речи, автор начинает с формулировки общего положения, затем выделяет важнейшие смысловые моменты и раскрывает каждый из них. Дедуктивный способ изложения экономичен и ёмок, в русской лингвистической традиции широко используется в научно-технических, научно-учебных и деловых текстах.

Вопросы функционально-смыслового построения научных текстов в свете контрастивной риторики рассматриваются в работах Вентола и Мауранен (Ventola & Mauranen 1990, 1992, Mauranen 1993). Объектом для сравнения послужили материалы научных статей англоязычных и финских авторов. На основании текстолингвистического анализа авторам удалось выявить некоторые различия, присущие жанру научной статьи в англоязычной и финской культурах. Так, согласно исследованию А. Мауранен, конвенциональные различия жанра научной статьи в двух сравниваемых языках вызваны не столько структурой языка, сколько различиями в культурах. Для текстов финских авторов характерна менее чётко выраженная риторическая структура, чем для англо-американских. Кроме того, в статьях различается способ изложения мысли: в англо-американских текстах, как правило, принят дедуктивный способ изложения (главные тезисы излагаются в начале текста и повторяются по ходу изложения), в то время как финские авторы предпочитают индуктивный способ изложения мысли, размещая основные тезисы в конце текста, что требует от реципиента большей самостоятельности при вычленении в тексте главной и второстепенной информации (Mauranen 1993).

Вопрос выявления особенностей функционально-смысловых типов речи в структуре учебных пособий представляет интерес для целей нашего исследования в связи с тем, что в пособиях представлены разные функционально-смысловые типы, восприятие и дидактическая ценность которых не одинакова (Karvonen 1992, 1995, Rantalainen 1988).

3.2.2.2 Тематическая динамика учебных текстов

3.2.2.2.1 Общие замечания

Многие современные исследования по лингвистике текста направлены на изучение языковых механизмов, действующих в процессе построения текста и обеспечивающие адекватную передачу его смысла (Тураева 1986, Болотнова 1992). Как пишет Е.А. Реферовская, "предмет изучения лингвистики текста - построение, порождение текста, его конструктивных элементов с точки зрения как формальной, так и содержательной структуры формирования его смысла" (Реферовская 1989: 37). Иначе говоря, предметом исследования лингвистики текста является связность (когерентность), цельность и эмотивность составляющих его единиц. Если цельность и эмотивность в большей степени относятся к области психолин-

гвистики (интерпретация глубинной структуры, ценности и установки индивидуального и группового опыта), то связность (когерентность) - это понятие лингвистическое, относящееся прежде всего к области синтаксиса - к "анатомии" языка в конкретном речевом контексте (Гальперин 1981).

При рассмотрении текста как организованной определённым образом совокупности предложений с единой коммуникативной задачей выделяются следующие единицы лингвистики текста:

1. сверхфразовое единство (специальным образом организованная, закрытая цепочка предложений, представляющая собой единое целое),
2. целое речевое произведение (целостность текста, заключающаяся в единстве темы, связность) (Москальская 1981: 14).

Текст может анализироваться как на микроуровне (отдельные фрагменты текста, синтаксическая связность отдельных предложений как компонентов сверхфразового единства и т.д.), так и на макроуровне (текст как единое целое, средства связи между его компонентами, когеренция на уровне целого текста и т.д.) (Реферовская 1989). Важнейшим компонентом семантики текста на уровне сверхфразового единства и целого текста является его реляционная структура, т.е. система смысловых отношений между его составляющими.

В основе понятия "текст" независимо от трактовки его либо как единицы речи, обладающей коммуникативной автономностью, либо как определённым образом упорядоченного множества предложений без учёта его коммуникативного статуса всегда лежит важное эмпирическое представление о нём как о некотором связанном единстве (Гальперин 1981: 20-21). Будучи необходимым условием смысловой организации последовательности предложений, обеспечивающим их идентификацию как текста в отличие от простой совокупности предложений, связность располагает особыми структурными средствами выражения в тексте и, следовательно обязательно манифестируется формально. Каждое последующее предложение в тексте опирается на предыдущее, продвигая высказывание от известного к новому, в результате чего образуется темо-рематическая цепочка, имеющая конечный характер и определяющая его границы (см., напр., Москальская 1981: 21).

Как пишет Е.А. Реферовская, "изучение языкового построения и связности текста любого объёма целесообразно начинать с выявления темо-рематической (коммуникативной) структуры его компонентов" (Реферовская 1989: 162). В связанном тексте выбор темо-рематической конструкции всегда подчинён определённому коммуникативному заданию и определяется местом предложения в сверхфразовом единстве, его смысловыми связями и другими предложениями, входящими в это смысловое единство (Хавронова & Крылова 1989: 35). Если темы скрепляют текст, то ремы передают новую информацию (Daneš 1974). Таким образом, текст это не просто последовательность предложений, а последовательность употребления предложений (множества высказываний в их функции). В научной литературе темо-рематическая цепочка получила название тематической прогрессии (Адамец 1966, Daneš 1974: 106-128, см. также Ventola

& Mauranen 1990, 1992, Schröder 1992, Karvonen 1992, Реферовская 1989). Прогрессия текста - это непрерывный поток одного высказывания за другим, движение связанного текста без обязательного обращения к предыдущим его отрезкам.

Выделяются три типа тематической прогрессии: линейная (тема предыдущего предложения становится темой последующего), константная или сквозная (тема неизменна, постоянно выводится из первой темы) и гипертема (частные темы вытекают из общей). В лингвистике текста тематическая прогрессия устанавливается как на уровне сверхфразового единства (реляционные отношения выявляются на уровне микротемы как составной части целого текста), так и на уровне целого текста, одной из основных отличительных особенностей которого является наличие единой темы.

Несмотря на то, что в любом сверхфразовом единстве можно выделить единую тему, опирающуюся на содержание всего сверхфразового единства, целый текст не является результатом сложения его микроструктур (сверхфразовых единств), а строится на единстве содержания всего речевого произведения - на глобальную тему, выделение которой отражает основную цель или актуальную направленность высказывания - т.е. того, что является главным (Москальская 1981: 17, van Dijk 1985, Tirkkonen-Condit 1982, ван Дейк 1989). Макроструктура - это глобальное семантическое единство связанного текста, обеспечивающее его целостность. Таким образом, в тексте можно выделить основную тему (смысловое ядро, отражающее конденсированно и обобщённо содержание текста) и микротемы, под каждой из которых понимается ядро смысла соответствующего отрезка текста, в частности, абзаца как составного текстового компонента, подчинённого основной теме. Темо-рематическое строение предложений, входящих в сверхфразовые единства, из которых строится текст, даёт возможность устанавливать темо-рематические структуры сверхфразовых единств, ведущих к вычленению сюжетных линий, представляющих собой элементы языковой структуры текста.

Как правило, исследования, ориентированные на изучение закономерностей построения текстов с точки зрения функционирования предложения в речи, учитывают коммуникативное задание каждого предложения, проявляющееся в установлении особого соотношения между его компонентами, которое в свою очередь определяет развёртывание предложения в определённой коммуникативной перспективе. Анализ коммуникативной организации текста базируется именно на соотношении коммуникативных составляющих со смысловым полем предшествующего или последующего контекста, распространяя тем самым их действие за пределы отдельно взятого предложения, и направлен на выявление типов тематической прогрессии и их комбинаций, характерных для текстов определённого типа (стиля).

Выделение тематической динамики (смысловых связей) в текстах, функционирующих в условиях межкультурной коммуникации, представляет важный компонент анализа суперструктуры: мы исходим из положения, что в разных культурах сходные по своим функциям жанровые разновидности текстов, как правило, имеют различные конвенции их реализации. Так, представления о

композиции текста, написанного в жанре рассказа, сказки или научной статьи, могут иметь культурно специфические особенности и, таким образом, значительно расходятся в разных культурах (Schröder 1986, 1992, Clyne 1981, Kaplan 1983, 1990, Mauranen 1993, van Dijk 1980, ван Дейк 1989).

3.2.2.2.2 Актуальное членение как средство организации смысловой структуры (когерентности) текста

Выделение тематической динамики текста подразумевает необходимость обращения к проблематике актуального членения. Как область лингвистических исследований теория актуального членения возникла в 20-30-е годы 20 в., хотя многие положения, взятые за основу при изучении данного явления, были выдвинуты гораздо раньше. Так, уже во второй половине 19 в. в работе "Порядок слов в древних языках по сравнению с современными" А. Вейль пришёл к выводу о том, что в предложении можно выделить два вида организации: порядок следования членов предложения и порядок следования идей. При этом "идеи" в составе предложения могут быть двух видов: исходная точка сообщения и его цель (ЛЭС 1990). Идеи Вейля были в последствии развиты представителем Пражской лингвистической школы В. Матезиусом (1967) (ЛЭС 1990: 23).

В современной лингвистике под актуальным членением предложения понимается его членение в контексте на исходную часть сообщения и на то, что утверждается об исходной части: мысль в предложении можно расчленить на предмет мысли-речи и предикат мысли-речи. Двуплановый характер предложения отмечался такими исследователями, как Ф.И. Буслаев, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов и другими (ЛЭС 1990: 22-23).

К основным категориям актуального членения предложения относятся тема и рема. Под темой понимается компонент актуального членения предложения, так называемый исходный пункт, предмет сообщения (данное) - то, относительно чего что-либо утверждается в конкретном предложении. Рема также рассматривается как компонент актуального членения предложения (коммуникативный центр высказывания) - это то, что сообщается, утверждается об исходном пункте сообщения (новое) и создаёт предикативность, законченность мысли (Крылова & Хавронина 1984: 9, ЛЭС 1990: 410). Правильное логическое построение русской литературной речи в её нейтральном варианте требует, чтобы тема находилась в начале предложения, а рема, как содержащая новое, неизвестное читателю - в конце. Несоблюдение этого правила ведёт к нарушению логической последовательности изложения или же к появлению специфической экспрессивной окраски.

Вместе с тем предложение не является застывшей единицей языка: оно модифицируется в зависимости от установки и контекста. Так, Ф. Данеш выделяет три плоскости рассмотрения проблематики функциональной перспективы предложения: 1) известная (данная информация), 2) тема (Т): рема (Р), 3) различные степени коммуникативного динамизма (Daneš 1974: 106-128). Определённую трудность составляет тот факт, что границы "данного" и "темы" могут не совпа-

дать полностью, т.е. тема может не содержать известную данную информацию. Под "данным" может пониматься информация, производная от контекста и ситуации или от общих сведений говорящего и слушающего. Понятие "новой" информации тоже может рассматриваться как имеющее относительный характер: "новым" может быть ранее не упоминавшаяся информация и "новым" может быть рема к теме, с которой она ранее в контексте не соотносилась.

Рассматривая вопросы актуального членения, Г.Я. Солганик исходит из понятия "суждение", под которым понимается "мысль, содержащая утверждение или отрицание чего-либо и выражаемая грамматическим предложением" (Солганик 1991: 21, 1993). При исследовании речи на первый план выдвигаются вопросы связи суждений в мышлении и отражение этих связей в речи. Любое суждение состоит из субъекта и предиката и при цепной связи субъект или предикат предшествующего суждения переходит в субъект или предикат последующего суждения (движение мысли носит поступательный характер: каждое последующее суждение в речевом контексте вытекает из предыдущего).

Г.Я. Солганик выделяет два типа связи между суждениями: цепную (конец предыдущего суждения служит исходным пунктом для последующего) и параллельную (повторяющийся член суждений выполняет в них одинаковую функцию) (Солганик 1991: 25-26).

Например:

(П-10) *Биология есть наука. Наука должна иметь теоретическую базу.*
(цепная связь)

(П-11) *Псков находится севернее Петербурга. Псков старый город.*
(параллельная связь)

В русском языке выделяется также тип высказываний с "нулевой" темой - это так наз. "нерасчленённые" высказывания, в которых отсутствует исходный пункт сообщения. Такие высказывания состоят из комплексной ремы. К ним относятся сообщения о существовании, наличии, возникновении явлений и фактов действительности, рассматриваемых как единое целое (Ковтунова 1976: 47), например:

(П-12) *Стоял тёплый июльский вечер.*

(П-13) *Повеяло дымом костра.*

Нерасчленённые высказывания, как правило, содержат новое сообщение и служат для введения в контекст нового предмета, лица или же для сообщения о наступлении какого-либо события, периода времени и т.д. Как отмечает И.И. Ковтунова, такого типа высказывания особенно типичны в описательных и повествовательных текстах, называя ряд сменяющихся во времени событий или сосуществующих предметов или явлений (Ковтунова 1976: 49).

Как уже отмечалось ранее, анализ последовательности изложения с помощью тематической прогрессии ещё не даёт полной картины относительно когерентности текста. Как показал Т. ван Дейк, в тексте можно найти макропропозицию, состоящую из абстрактной макротемы и макроремы (van Dijk 1985: 3, см., также Tirkkonen-Condit 1982). Макропропозиция определяется ван Дейком как глубинная структура текста (краткое выражение содержания текста) - значение, семантика текста, а микрокомпоненты - как поверхностная структура, структура предложений и их связь. Текст лишённый макроструктуры (глобально-го единства) не является осмысленным.

Когерентность текста можно также анализировать на глобальном и локальном уровне (*global and local coherence*) (Anderson & Ambruster 1986). Глобальная когерентность понимается как структурная рамка, внутри которой организуется излагаемая информация. Исходя из этого, исследователи выделяют следующие типы текстов: тексты-списки, тексты-сравнения, тексты-демонстрации временной соотнесённости, тексты, выражающие причину и следствия, проблемные тексты и т.д. Данные типы текстов, согласно авторам, отражают модели человеческого мышления (Anderson & Ambruster 1986: 154). Локальная когерентность в свою очередь создаётся при помощи лексико-грамматических средств, используемых для связи между отдельными высказываниями текста (синтаксическая когезия).

Рассматривая вопросы связности текста (синтаксической когезии), Н.Д. Зарубина отмечает, что специфическое поведение одиночного предложения в тексте связано с коммуникативной нагрузкой, которую это предложение несёт (Зарубина 1976: 79-83). Согласно Зарубиной, в тексте предложения делятся на самостоятельные (автосемантические, находятся в синтаксическом покое) и несамостоятельные (синсемантические, находятся в состоянии синтаксической экспрессии). Автосемантические предложения не содержат формальных характеристик, которые свидетельствуют о связи с окружающими предложениями, такие предложения могут начинать сверхфразовое единство.

Синсемантические предложения содержат формально выраженные способы связи с окружающим контекстом. Выявить особенности связности текста можно изъев предложение из контекста (если нет сигналов о связи его с другими предложениями - оно автосеманлично, в противном случае - синсеманлично). К сигналам синсемантности предложения Н.Д. Зарубина относит порядок слов (предложение синсеманлично, если сказуемое, указательное местоимение, местоименное наречие, союзы/ союзные слова или вводные слова стоят в начале предложения). О синсемантности сигнализирует также неполнота предложения. Наличие указанных признаков даёт возможность считать предложение составной частью сверхфразового единства (необходимо также, чтобы все предложения относились к одному модальному плану). В таком рассмотрении сверхфразовое единство состоит из одного автосемантического и ряда синсемантических предложений. Согласно Н.Д. Зарубиной, смысловой вес высказывания нарастает к концу:

по длине последнее предложение сверхфразового единства (обычно состоящее из 5-6 предложений) превосходит предыдущие²³.

Особенности тематической прогрессии конкретного текста зависят от типа текста: изложение темы в текстах типа повествования, описания или рассуждения различается. Как отмечают многие исследователи, для учебных текстов разных областей знания в отношении структуры тематической прогрессии характерна особая специфика (Lautamatti 1988, Karvonen 1992, 1995, Rantalainen 1988). Анализируя тексты в финских учебниках по биологии и географии, в частности, П. Карвонен пришла к выводу, что в силу специфики жанра учебного текста данной области знания они с трудом поддаются анализу с помощью темо-рематической прогрессии (Karvonen 1992: 145). Согласно П. Карвонен, наиболее распространённым типом прогрессии в финских учебных пособиях является гипертема, которая эксплицитно может быть и не выражена в тексте. Наиболее редко в учебных текстах встречается линейная прогрессия (Karvonen 1992: 145-162).

Вопросы выявления особенностей тематической структуры тесно связаны с критериями выделения сверхфразового единства и принципами абзацирования. Одни исследователи отождествляют сверхфразовое единство с абзацем, по мнению же других - оно может совпадать с абзацем, быть меньше или больше его (см. Тураева 1986, Москальская 1981). Представляется очевидным, что при анализе любого текста мы должны считаться с предлагаемым автором разбиением текста на главы, параграфы и абзацы, включая пунктуационные и другие средства оформления текста (шрифты, разрядки и пробелы).

Л.М. Посева рассматривает абзац как группу предложений, выделяемых на письме отступом вправо с целью их смыслового подчёркивания или отграничения от контактирующих с ними предшествующих предложений (Посева 1980: 85). К причинам, заставляющим пишущего выделять предложения в абзац, Л.М. Посева относит следующие: новизну информации, важность информации в масштабе целого текста и невозможность дальнейшего представления новых

23 В лингвистике текста вопросы синтаксической когезии представляют собой важный компонент анализа любого текста. Поскольку линейный характер внешней формы текста не позволяет выражать мыслительное содержание в той форме, в какой оно существует в интеллекте, при его развёртывании большое значение приобретают именно эксплицитные средства связности, соединяющие элементы текста в целостную конструкцию. В связи с этим, связность определяется как фундаментальное свойство текста: семантико-реляционная спаянность компонентов предполагает и наличие формальных признаков этой связи (Kauppinen & Laurinen 1984: 132, Julkunen 1988). В качестве средств сегментной связи выступают анафора (относит элементы сообщения к ранее сказанному - местоимения, повторы, перифразы, придаточные предложения), катафора (средства связи элементов текста, заключающаяся в обращении к последующим элементам), субституция, союзы, частицы, видовая, временная и модальная структура предикатов и порядок слов, повторение лексических единиц и целых суждений. Среди общих предпосылок, необходимых для обеспечения связности текста, в частности, выделяются следующие: местоимение должно иметь чётко выраженный коррелят, недостающее звено в эллиптических конструкциях должно легко восстанавливаться, временная соотносённость должна обозначаться с помощью обстоятельств времени и т.д. В русском языке к средствам синтаксической когезии относятся в первую очередь синонимические слова, местоимения, союзы, логические частицы, текстовые коннекторы, лексические повторы, эллиптические конструкции (Дымарская-Бабалаян 1988, Солганик 1991).

сведений из-за логической несовместимости их с предыдущим предложением (Лосева 1980: 86).

Как нам представляется, в большинстве случаев абзац учебного текста служит графическим средством разделения сверхфразовых единств на письме, а разрыв тематической прогрессии может рассматриваться как пограничный сигнал между сверхфразовыми единствами. Эта точка зрения подтверждается работами по научному стилю речи (Практическая стилистика 1982, Зарубина 1976).

О. И. Москальская, отождествляющая сверхфразовое единство с абзацем, отмечает в своём исследовании, что в тексте структура абзаца обычно поддаётся моделированию: основная (ключевая) фраза выражает главную мысль, затем следует комментирующая часть. Возможным, но не обязательным компонентом в структуре абзаца является заключение (Москальская 1981: 85)²⁴.

Описание особенностей тематической структуры позволяет делать заключения относительно особенностей композиционно-логической структуры текстов определённого жанра. Любой текст может анализироваться как иерархическая структура, различные элементы которой выполняют особую функцию при передаче информации (Schröder 1986, 1992).

Как правило, композиционно-логическое членение текста проводится автором в период кодирования информации и учитывает установку, направленную на реципиента. Такое членение обуславливает последовательность композиционных отрывков текста и имеет цель оптимальной организации текстовой структуры.

Композиционно-логическая структура имеет большое значение при восприятии текста (в частности, статьи сферы массовой коммуникации или научной статьи) (ван Дейк 1989, Schröder 1992). Общепринятым принципом считается трехчастное деление: вступление, главная часть и заключение. Вступление предполагает введение в тему и наиболее чётко обозначено в научном и деловом стилях. Автор указывает материал и свою проблематику, намечает план и аспекты рассмотрения проблемы. Особое внимание уделяется главной части: в ней сконцентрирована главная информация, содержится развитие основной мысли, изложенной во вступлении. В заключении обычно подводятся итоги, суммируется сказанное. В текстах разных стилей, имеющих более сложную композиционно-логическую структуру, количество составных элементов может быть более разветвлённым и многообразным (van Dijk 1980, Schröder 1986)

Как мы показали в данном разделе, вопросы тематической структуры текста являются объектом пристального внимания исследователей разных научных направлений. При восприятии текста в иноязычной аудитории данные вопросы приобретают основополагающее значение: иноязычный реципиент

24 Хотя соответствие абзацного членения логико-тематическому делению текста можно считать оптимальным вариантом, принцип абзацирования, в частности, художественного текста может выступать не только как композиционно-смысловая категория (Вейзе 1985: 29): абзацирование может являться средством выражения индивидуального авторского подхода, а также диктоваться соображениями экспрессии, стремлением подчеркнуть какие-либо смысловые отрезки в тексте.

ищет в тексте эксплицитные "сигналы" выражения причинно-следственных связей, облегчающих восприятие текста и способствующих его осмыслению и рефлексии. В связи с этим анализ синтаксической связности учебного текста может рассматриваться как один из способов выявления особенностей структуры текстов, функционирующих в ситуации межкультурной коммуникации.

3.3 Выводы

В данной главе были рассмотрены основные особенности структуры дискурса учебных пособий, все элементы которого в социальном контексте взаимосвязаны и взаимозависимы). Так как при общении на родном языке говорящих объединяет общий культурный фон, реальными носителями которого они являются, общение на родном языке подразумевает владение культурными стереотипами, усваиваемыми в процессе первичной социализации.

При общении представителей двух разных культур любое речевое произведение представляет собой многоуровневое ментальное образование, отражающее когнитивные образы (картину мира) представителей определённой лингвокультурной общности. В такой ситуации коммуниканты опираются на "свои" культурные знания и модели поведения.

Степень взаимопонимания коммуникантов зависит от глубины осмысления особенностей чужой культуры, рассматриваемой в контексте сравнения с родной культурой. Такой подход, разрабатываемый в рамках этнопсихолингвистики и когнитивной психологии, включает процесс заполнения или компенсации языковых и культурологических лакун ("смысловых скважин"), возникающих в общении представителей разных культур. В данной главе ставилась задача выявления специфической культурно обусловленной суперструктуры учебных пособий, используемых как средство обучения в иноязычной аудитории.

Мы исходим из положения, что в ситуации межкультурной коммуникации дискурс учебного пособия по развитию речи специфичен и содержит комплекс требующих описания языковых и культурологических лакун. Выявление особенностей дискурса учебных текстов пособий создаёт определённые предпосылки для реконструирования специфических черт лингводидактической концепции рассматриваемого периода.

При рассмотрении структуры учебных пособий в данной главе были выделены следующие компоненты: паравербальные и невербальные (визуальные) элементы, учебный урок как структурная единица учебного пособия, упражнения и задания в суперструктуре пособия, а также средства метатекста, рассматриваемые как своеобразный вербальный каркас, в рамках которого протекает учебный процесс в конкретной культурологической среде.

В анализ учебных текстов, определяемых как один из основных элементов учебного урока, включается рассмотрение его функциональных и структурных особенностей (функционально-смысловая структура и тематическая динамика).

4 ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСОБИЙ И УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

4.1 Краткая характеристика структуры учебных пособий

Жанрово-композиционные особенности учебных пособий (уровень суперструктуры) отражают принятые в определённом социуме целевые лингводидактические установки. Рассматриваемые нами учебные пособия ставят цель развития речи на основе лингвострановедческого подхода к преподаванию русского языка как иностранного. Приведём наиболее общие характеристики элементов структуры анализируемых пособий.

ТАБЛИЦА 5 Основные характеристики структуры учебных пособий

пособие	год издания	количество страниц	количество тем	цель
У-1	1975	126	10	развитие навыков устной речи
У-2	1977	163	13	развитие навыков владения русской речью
У-3	1988	240	12	развитие навыков владения устной речью
У-4	1991	272	4	обучение монологической речи

У-1. Пособие "26 уроков по развитию речи" (ред. Г.А. Битехтина: 1975, изд. "Русский язык", 126 страниц) рекомендуется для студентов-иностранцев, прошедших годичный курс обучения на подготовительном факультете и ставит цель развития навыков устной речи на основе выработки реакции на "определён-

ные жизненные ситуации", т.е. постулирует страноведческую направленность, обучение культурологической компетенции (У-1: 3). Основным способом введения и закрепления языкового материала в пособии являются система учебно-речевых упражнений и создание учебно-речевых ситуаций на уроке. Ситуации создаются с помощью текста и вспомогательных вопросов, наглядно (рисунки, схемы) и описательно (принцип аналогии). Упражнения, выполняемые с опорой на лексику, рисунки и схемы, предназначаются для устного выполнения. Материал каждого урока делится на две части. Первая часть включает материалы для разговорной практики под руководством преподавателя, вторая часть - предназначена для самостоятельной работы учащихся. Тексты и упражнения для самостоятельной работы рекомендуется записывать на плёнку, поскольку важным признаётся восприятие учебного материала на слух с последующим его воспроизведением. На следующем этапе работы предлагается обращаться к тексту для более углублённой работы над лексикой и синтаксическими конструкциями. В пособии представлены 10 тем ("*Познакомьтесь с Москвой*", "*Город. Городской транспорт*", "*Знакомство. Визиты*", "*Нравственная характеристика человека*", "*Внешность человека*", "*Одежда*", "*Времена года*", "*Спорт*", "*Праздники*", "*Традиции и обычаи*"), каждая из которых рассчитана на 2-3 урока. Темы пособия, согласно авторам, не представляют собой целостной системы, порядок их прохождения может быть изменён по усмотрению преподавателя.

У-2. Пособие "СССР: страна и люди" (Зарубина Н.Д. & Ожегова Н.С.: 1977, изд. "Русский язык", 163 страницы) предназначается для лиц, владеющих основами русской грамматики с объёмом знакомой лексики в 2000 единиц и ставит цель развития навыков владения русской речью на материале реалий советской действительности. Основу для работы с пособием составляют тематические диалоги и ситуативные упражнения, позволяющие широко использовать текстовой материал. Пособие включает 13 страноведчески ценных тем и состоит из двух частей. В пособии представлены следующие темы: "*Москва - столица СССР*", "*Ленинград*", "*Прибалтика*", "*За Полярным кругом*", "*Сибирь*", "*Дальний Восток*", "*Средняя Азия*", "*Колхоз*", "*Здоровье*", "*Юность*", "*Спорт*", "*Народное искусство*", "*Немного о праздниках*". В первой части содержатся тексты географического характера, а вторая часть включает тексты, сообщающие сведения социального характера по различным сферам общественной деятельности. В текстах пособия выделяются предлагаемые для заучивания слова и словосочетания, необходимые, согласно точки зрения авторов, для участия в конкретной ситуации общения.

У-3. Пособие "Темп-2" (Рассудова О.П. & Степанова Л.В.: 1988, изд. "Русский язык", 240 страниц) предназначен для учащихся, владеющих сравнительно широким лексическим запасом и основами русской грамматики. Цель пособия - создать у учащихся прочные навыки владения устной речью на базе активизации языкового материала, которым учащиеся владеют пассивно. Учебник предназначается для обучения по интенсивному методу: языковой и речевой материал систематически повторяются, большая часть упражнений предназначена для выполнения в устной форме. Учебник рассчитан на 15 занятий, которые подразделяются на обучающие и контрольные. Обучающие занятия построены по тематическому принципу: каждая тема включает, согласно авторам, разговорно-бытовой и страноведческий аспект. В пособии представлены следующие темы: "*О себе, о*

работе, об учёбе", "Как вы изучаете иностранный язык?", "Где мы живём?", "Какая у вас семья?", "В новом городе", "На экскурсии", "Вас интересует театр", "Чем вы увлекаетесь?", "Вы занимаетесь спортом", "Что вы читаете", "Где и как мы отдыхаем?", "Поездка по стране". Начало каждого урока посвящено активизации тематической лексики и грамматических конструкций, после чего учебный материал закрепляется на основе сюжетных диалогов. Ознакомление с формами русского речевого этикета проводится на образцах диалогической речи. В последнем разделе каждого урока вводится новая информация, повторяется страноведческий материал. Согласно авторам, работа по учебнику позволит учащимся понимать естественную русскую речь в ситуациях речевого общения и давать адекватные ситуации реакции, а также принимать участие в беседах на темы культурного и общественно-политического характера (У-3: 10).

У-4. Пособие "Русский язык в монологах" (Шукин А.Н.: 1991, изд. "Русский язык", 272 страницы) предназначено для лиц, владеющих русским языком в рамках элементарного курса и продолжающих изучение русского языка на продвинутом этапе. Главное внимание уделяется обучению монологической речи как в устной, так и в письменной форме общения. Согласно автору, в пособии реализуются практическая, общеобразовательная и воспитательная цели обучения. Содержание пособий ориентировано на темы, знакомящие учащихся со сведениями о стране изучаемого языка, а лексико-грамматический и страноведческий материал отобраны исходя их программ по русскому языку для продвинутого этапа с учётом потребностей учащихся при общении на русском языке. В пособии представлены следующие темы: "По стране Советов", "Эксперсии по Москве", "Наука и просвещение", "Литература и искусство". В процессе работы с пособием ставятся следующие учебные задачи: развитие речевых навыков и умений на материале актуальных тем и ситуаций общения, систематизация и коррекция языковых сведений учащихся, знакомство со стилевыми особенностями русского языка, углубление и расширение страноведческих знаний учащихся. Иллюстративные материалы наделяются в пособии следующими функциями: семантизирующая (как средство беспереводного раскрытия смысловой стороны языковых единиц и факторов страноведческого характера), стандартизирующая (зрительная опора), воссоздающая ситуацию общения (служит комментарием к тексту) и стимулирующая высказывание (наглядный образ служит смысловой опорой для построения собственного высказывания учащегося).

Пособие включает тексты, сопровождаемые лингвострановедческим комментарием и речевыми упражнениями. В систему учебных текстов включены отрывки из статей, художественных произведений и очерков. Тексты подвергались "незначительным сокращениям и адаптации с учётом уровня языковой и страноведческой компетенции учащихся" (У-4: 5). Основная лексика семантизируется в "Комментариях", а также с помощью средств зрительной наглядности. В пособии даются также рекомендации по методике работы с учебным материалом. Предлагаемая работа включает 6 этапов: установка (сообщаются цель и задачи занятий), подготовка (лингвострановедческое комментирование), представление (прослушивание текста), объяснение (проработка содержания), тренировка (выполнение заданий) и практика (применение новых навыков в естественных ситуациях общения).

Таким образом, анализируемые пособия декларируют направленность на развитие речи на материале современной советской действительности (ставится задача обучения культурной компетенции). Характерно, что в качестве основной цели в пособиях признаётся обучение устной речи (см. краткие предисловия к пособиям). Поскольку в современную устную речь включается множество разновидностей, то остаётся неясным, принимали ли во внимание авторы наличие стилистической дифференциации речи²⁵.

4.2 Результаты тестирования на выявление особенностей визуального восприятия пособий по развитию речи среди студентов-русистов и лиц, не владеющих русским языком

Согласно положениям современной лингводидактики, в учебных пособиях средства зрительной наглядности помимо когнитивной, познавательной функции, должны обеспечивать аффективную функцию, (функцию мотивации учения), обеспечиваемую, в частности, иллюстративными материалами. С целью выявления особенностей восприятия элементов зрительной наглядности пособий в финской аудитории нами было проведено тестирование среди студентов-русистов (100 респондентов), а также среди лиц, не владеющих русским языком (100 респондентов - учащихся гимназии) (вопросник на финском языке и перевод вопросника на русский язык представлены в Приложении 1: 180-183).

ТАБЛИЦА 6 Процентное распределение ответов на вопросник среди лиц, владеющих русским языком.²⁶

	У-1			У-2			У-3			У-4		
	1a	1b	1c	2a	2b	2c	3a	3b	3c	4a	4b	4c
1	19	11	70	71	14	15	71	14	15	44	11	45
2	42	58	0	69	26	5	62	38	0	14	79	7
3	77	23	0	79	21	0	84	16	0	83	17	0
4	44	0	56	26	0	74	45	0	55	36	0	64
5	0	45	55	27	73	0	72	13	15	76	24	0
6	70	7	23	45	55	0	86	7	7	76	13	21
7	9	91	0	67	33	0	19	81	0	84	16	0
8	9	0	91	72	0	28	64	0	36	68	0	31

25 В современном русском языковом континууме в рамках литературного языка и устной речи выделяются следующие разновидности: устная публичная речь, устная научная речь, устная деловая речь, устная публицистическая речь, устная художественная речь, обиходно-бытовая речь, просторечие и диалог (см., напр., Барнет 1985: 84).

26 Более подробное процентное распределение ответов на вопросник представлено в Приложении 3 (184-187).

Условные обозначения:

В вертикальном столбце обозначены номера вопросов. В горизонтальном ряду обозначены варианты ответов на вопросы (1а, 1b и т.д.) по каждому учебнику.

ТАБЛИЦА 7 Процентное распределение ответов на вопросник среди лиц, не владеющих русским языком.

	У-1			У-2			У-3			У-4		
	1а	1b	1с	2а	2b	2с	3а	3b	3с	4а	4b	4с
1	30	40	30	50	30	20	5	25	70	10	10	80
2	18	32	50	70	10	20	34	33	33	10	50	40
3	44	44	12	30	30	40	10	10	80	20	30	50
4	80	10	10	90	5	5	75	10	15	95	1	4
5	80	10	10	20	50	30	33	34	33	40	10	50
6	20	10	70	20	30	50	22	44	34	50	40	10
7	10	90	0	40	60	0	25	75	0	60	40	0
8	55	25	35	60	20	15	55	20	5	20	50	45

Согласно полученным данным, большинство изучающих русский язык респондентов (70%), охарактеризовали внешний вид пособия "26 уроков по развитию речи" как оставляющий неприятное впечатление, в то время как внешний вид пособия "СССР: страна и люди" большинство респондентов (71%) оценили как вызывающий положительные эмоции. Внешний вид пособий 80-х годов был охарактеризован следующим образом: 71% респондентов оценили внешний вид пособия "Темп-2" как вызывающий положительные эмоции, в то время как внешний вид пособия "Русский язык в монологах" 44% оценили как вызывающий положительные эмоции и 45% - как вызывающий отрицательные эмоции.

Респонденты, не владеющие русским языком, охарактеризовали внешний вид пособий 70-х годов следующим образом: 30% респондентов оценили внешний вид пособия "26 уроков по развитию речи" как оставляющий приятное впечатление, 40% как нейтральный и 30% - как неудовлетворительный. Внешний вид пособия "СССР: страна и люди" 50% учащихся определили как оставляющий приятное впечатление и 30% - как нейтральный. Оценивая внешний вид пособий 80-х годов, 5% респондентов данной группы посчитали внешний вид пособия "Темп-2" как оставляющий приятное впечатление и 70% - как неприятное. Внешний вид пособия "Русский язык в монологах" 10% респондентов оценили как приятный и 80% - как неудовлетворительный. Таким образом, респонденты, не владеющие русским языком, более положительно оценивали внешний вид пособий семидесятых годов, отмечая, что пособия 80-х годов перегружены текстовыми материалами.

Респонденты, изучающие русский язык, в основном оценивали топографическое расположение текстов, заданий и иллюстраций как удовлетворяющее или удовлетворяющее частично, тогда как среди респондентов, не владеющих русским языком, процент недовольных топографическим оформлением или довольных частично был сравнительно более высоким.

При ответе на третий вопрос респонденты владеющие русским языком, в большинстве случаев оценивали техническое исполнение шрифта пособий как

подходящее или подходящее частично (более 70%), в то время как среди лиц, не владеющих русским языком, процент недовольных техническим исполнением шрифта был значительно выше.

Размер шрифта пособий более половины лиц, владеющих русским языком, оценивали как неудовлетворительный (как слишком мелкий или слишком крупный), в то время как большинство респондентов, не владеющих русским языком, оценили размер шрифта как слишком мелкий и плотный (более 75%).

Техническое качество иллюстраций пособий 70-х годов респонденты, владеющие русским языком, оценили как удовлетворительное частично или неудовлетворительное, в то время как техническое качество иллюстраций пособий 80-х годов было расценено большинством как удовлетворяющее.

Респонденты, не владеющие русским языком, положительнее всего отнеслись к техническому качеству иллюстраций пособий "26 уроков по развитию речи" (80%) и "Русский язык в монологах" (40%), в то время как иллюстрации двух остальных пособий были расценены в техническом отношении как удовлетворительное частично или неудовлетворительное.

Размер иллюстраций был оценены респондентами, изучающими русский язык, как слишком мелкий (более 70%) за исключением пособия "СССР: страна и люди" (55% респондентов оценили размер иллюстраций как подходящий). Примерно половина респондентов, не владеющих русским языком, оценили размер иллюстраций пособий 70-х годов как слишком крупный, в то же время около 40% респондентов этой группы посчитали размер иллюстраций пособий 80-х годов подходящим.

На вопрос об эмоциональном воздействии иллюстраций были получены следующие ответы: лица изучающие русский язык, посчитали иллюстрации пособия "26 уроков по развитию речи" нейтральными в отношении эмоционального воздействия (91%), в то время как иллюстрации пособия "СССР: страна и люди" произвели на 67% респондентов эмоциональное воздействие. Оценивая пособия 80-х годов, большинство респондентов оценили иллюстрации пособия "Темп-2" как нейтральные (81%), а иллюстрации пособия "Русский язык в монологах" были оценены как производящие эмоциональное воздействие (84%).

Большинство респондентов, не владеющих русским языком, оценили иллюстрации трёх пособий как нейтральные в отношении эмоционального воздействия (более 60%). Иллюстрации пособия "Русский язык в монологах" произвели эмоциональное воздействие на 60% респондентов этой группы.

При ответе на последний вопрос были получены следующие ответы. 91% респондентов, изучающих русский язык, оценили иллюстрации пособия "26 уроков по развитию речи" как не вызывающие интереса, в то же время 67% респондентов оценили иллюстрации пособия "СССР: страна и люди" как вызывающие интерес. 81% респондентов не имели конкретного мнения по данному вопросу в отношении иллюстраций пособия "Темп-2" и 69% оценили иллюстрации пособия "Русский язык в монологах" как вызывающие интерес.

Большинство респондентов, не владеющих русским языком, посчитали иллюстрации трёх пособий как вызывающие интерес (более 50%), в то время как иллюстрации пособия "Русский язык в монологах" для 45% респондентов показались неинтересными.

Как показали результаты тестирования, примерно половина респондентов, изучающих русский язык, посчитала мотивы иллюстративных материалов неинтересными и не пробуждающими каких-либо положительных эмоций (*"одни парадные здания", "только памятники и праздники", "редко изображаются обыкновенные люди", "иллюстрации наводят скуку"*). Негативную оценку получили также рисунки пособий, отдельно охарактеризованные реципиентами как неинтересные, скучные, лишённые динамики и привлекательности. Если исходить из положения, что в учебном пособии иллюстративные материалы призваны способствовать поддержанию и углублению мотивации учения, то их основная функция в рассматриваемых пособиях не реализуется в достаточной мере. Характерно, что однообразность мотивов иллюстративных материалов отмечали также респонденты, не владеющие русским языком: по мнению респондентов этой группы, пособия перенасыщены иллюстрациями со статическим изображением культурно-исторических зданий и памятников, *"наводящих скуку"*.

Это подтверждает наше предположение о неразрывной связи педагогической концепции, отражающей особенности социальной интеракции в конкретной сфере деятельности, со структурой дидактического дискурса. Идея влияния тоталитарного строя и недифференцированный подход к личности могут привести к однообразному, монотонному по своей сути общению, сознательно ограниченному рамками политического дискурса.

Результаты данного теста также показали, что студенты, изучающие русский язык, несмотря на отмечаемые недостатки, относятся к визуальному оформлению пособий более положительно, чем лица, не имеющие опыта изучения русского языка. Респонденты, изучающие русский язык, отмечали, в частности, следующее: *"здания на снимках знакомы по поездкам в Россию", "снимки вызывают положительные эмоции и воспоминания о поездках в Россию"* и т.д.

4.3 Интеграция вербальных и невербальных элементов в структуре учебных текстов

Паравербальные и невербальные (иллюстративные) элементы рассматриваются нами как неотъемлемые компоненты текстовой структуры. Результаты тестирования показали неудовлетворённость учащихся рисунками, фотографиями и иными иллюстративными материалами рассматриваемых пособий. Наш анализ начнём с рассмотрения вопросов интеграции вербальных и невербальных элементов в структуре учебных текстов.

В анализируемых пособиях иллюстративные материалы представлены следующим образом:

ТАБЛИЦА 8 Представленность иллюстративных материалов в учебных пособиях

пособия	иллюстративные материалы			
	фотографии		рисунки и др. визуальные материалы	
	чёрно-белые	цветные	чёрно-белые	цветные
У-1	X	-	-	X
У-2	X	X	-	-
У-3	X	X	X	X
У-4	X	X	-	-

Согласно данной таблице, фотографии представлены во всех рассматриваемых пособиях, причём в трёх пособиях - как чёрно-белые, так и цветные фотографии, в одном пособии - только чёрно-белые. Вместе с тем, в двух пособиях полностью отсутствуют рисунки, какие-либо схемы или таблицы, а в двух - представлены только цветные рисунки. Таблицы, схемы или какие-либо иные иллюстративные материалы в анализируемых пособиях встречаются крайне редко.

При анализе связей между вербальными и невербальными элементами в структуре учебных пособий за основу принимается модель иконографического анализа Панофского с использованием элементов классификаций Корзениевского и Калверкямпера.

Согласно нашим наблюдениям, к основным сюжетам фотоиллюстраций в пособиях относятся исторические здания и монументальные памятники, изображаемые на фотографиях или крупным планом (заполняя в этом случае почти всю площадь фотоснимка), или с высоты птичьего полёта. Иллюстрации учебных пособий можно классифицировать как "парадные", отображающие монументальность, торжественность представляемых архитектурных объектов.

В пособиях 70-х годов люди запечатлены на фотографиях крайне редко: обычно это едва различимые фигурки у подножий монументальных зданий и памятников. Доля таких иллюстраций в пособиях 70-х годов составляет примерно 80%. Среди иллюстративных материалов пособий 80-х годов изображения людей встречаются чаще, хотя основное внимание по-прежнему направляется на демонстрацию высотных исторических зданий и монументальных памятников. На долю таких иллюстраций приходится примерно 70%. В случаях, когда на фотографиях изображены люди, это, как правило, "парадные" снимки (люди в праздничных нарядах изображаются в торжественных позах).

Как нам представляется, сюжеты фотографий пособий рассматриваемого периода призваны манифестировать масштабность и грандиозность социалистической системы и советского образа жизни. Такой подход вносил в суперструктуру учебных пособий определённую идеологическую окраску, открыто провозглашаемую и официально поощряемую господствующей в этот период дидактической концепцией (см. Верещагин и Костомаров 1983).

(И-1)

(У-2: 14, Приложение 3: 188)

Объектом для изображения является Выставка достижений народного хозяйства в Москве. Снимок произведён с высоты птичьего полёта. На фоне голубого неба различим главный павильон выставки, более крупным планом обозначены фонтаны на главной аллее выставочного комплекса. На аллее и вблизи фонтанов - мелкие фигурки людей. Данную фотографию можно отнести к разряду "парадных": как представляется, в иллюстрации отражается стремление манифестировать монументальность и грандиозность выставки, демонстрирующей достижения страны Советов.

Фотография относится к учебному тексту "*Приезжайте в Москву!*", посвящённому описанию достопримечательностей Москвы. В тексте о ВДНХ говорится следующее:

"Осмотрите Выставку достижений народного хозяйства СССР. Это целый городок. Павильоны Выставки рассказывают о развитии в СССР промышленности, сельского хозяйства, культуры, искусства, народного образования, здравоохранения, печати. Выставка ещё и прекрасное место отдыха. В её ресторанах вам предложат национальные блюда. На озёрах и прудах ВДНХ можно покататься на лодках, посетить кинотеатры, аттракционы".

Связь между вербальными и невербальными элементами текста в данном случае можно охарактеризовать как слабую и недостаточно выраженную (в вербальном тексте не содержится ссылок на фотоиллюстрацию). Фотоиллюстрация лишь называет объект описания и содержит гораздо меньше информации, чем вербальный текст. Фотоиллюстрацию можно отнести, согласно классификации Калверкямпера, как разряду статических, лишённых динамики действия.

(И-2)

(У-1: 14, Приложение 3: 189)

К тексту "*Памятник Минину и Пожарскому*" прилагается фотография с изображением памятника. Фотография лишь представляет объект, и многие детали, описываемые в относящемся к фотографии учебном тексте, не получают какого-либо освещения в рамках снимка. Такой вид связи между вербальными и невербальными компонентами свидетельствует о том, что невербальные элементы в данном случае выполняют функцию дополнения к вербальным, т.е. служат средством привлечения внимания к вербальному тексту. В частности, в тексте описываются детали постамента и сюжеты барельефов памятника, хотя они не представлены на фотографии. Такой тип связей между вербальными и невербальными компонентами можно определить как недостаточный. Данную иллюстрацию можно охарактеризовать как статическую, лишённую динамики действия. Под текстом нет подписи и в нём отсутствуют ссылки на фотоиллюстрацию.

(И-3)

(У-2: 34, Приложение 3: 190)

Фотография с изображением Васильевского острова. Под снимком подпись: "*Стрелка Васильевского острова*". В тексте, помещённом под снимком, информация о Стрелке Васильевского острова отсутствует, в нём перечисляются находящиеся на Васильевском острове и не представленные на снимке здания. Едва различимый Центральный военно-морской музей упоминается в списке расположенных на острове памятных зданий. В данном случае фотография выполняет функцию дополнения к вербальному тексту, лишь нечётко обозначая описываемый в тексте культурно-исторический объект. Фотоснимок может быть отнесён к разряду статических, лишённых динамики действия. Текст также лишён ссылок на фотоиллюстрацию.

(И-4)

(У-1: 19, Приложение 3: 191)

К тексту "*Монумент покорителям космоса*" относится фотография с изображением памятника покорителям космоса. Для снимка характерно, что многие детали описания памятника, представленные в вербальном тексте, обозначены крайне нечётко. Визуальная информация относительно упомянутых в тексте барельефах основания, о работающем внутри основания музее, а также об аллее космонавтов, на которой, согласно тексту, установлены бюсты героев, отсутствует. Под снимком нет подписи и ссылки в тексте на фотоиллюстрацию отсутствуют.

(И-5)

(У-3: 20, Приложение 3: 192)

В материалах урока, посвящённых вопросам обучения, представлена фотография под названием "*Первый раз - в первый класс*". Учащимся предлагается составить по фотографии рассказ. К данной фотографии не прилагается социолингвистической информации, связанной с описанием культурно специфических явлений новой для учащихся культуры. Представляется, что при составлении рассказа учащиеся могут испытать серьёзные трудности при попытке интерпретации содержания данного снимка.

(И-6)

(У-4: 9, Приложение 3: 193)

Фотография без подписи относится к тексту "*Солнечная республика. Республика Грузия.*" и соотносится со следующей фразой учебного текста: "*В горах Кавказа почти круглый год можно кататься на лыжах*". По фотографии трудно определить, что за здание изображено на рисунке и какое отношение оно имеет к

катанию на лыжах. В данном случае фотография, как и рассмотренные ранее, выполняет функцию дополнения и привлечения внимания к вербальному тексту. Одновременно можно сделать заключение о наличии недостаточной связи между вербальными и невербальными компонентами данного текстового отрывка.

Как нам представляется, рассмотренные выше примеры свидетельствуют о слабой интегрированности между вербальными и невербальными компонентами текстов в структуре учебных пособий: невербальные компоненты называют описываемые в текстах объекты и явления, и служат тем самым лишь средством привлечения внимания к вербальным компонентам текста. Как показал анализ структурных связей между вербальными и невербальными (иллюстративными) компонентами в учебных текстах, слабый уровень интеграции характерен примерно для 80% иллюстраций в пособиях 70-х годов и составляет примерно 70% среди иллюстраций пособий 80-х годов.

Сравнение анализируемых пособий с учебниками по развитию английской речи показало, что в английских учебниках иллюстративные средства (фотографии, схемы, рисунки) значительно более функциональны, чем в русских: уровень интеграции между вербальными и невербальными компонентами в системе текстов и упражнений намного превышает уровень интеграции в русских учебниках (доля таких иллюстраций составляет примерно 90%) (см. Soars J & Soars L: 1994, Swan M. & Walter C.: 1987, Black V. et. al.: 1989). Иллюстрации английских учебников красочно выполнены и динамичны, и, как правило, связаны с контекстом уроков при посредстве заданий, они зачастую юмористичны и лишены излишней официальности, парадности.

Мы полагаем, что слабый уровень интеграции между компонентами текстовой структуры в русских пособиях объясняется отражением модели идеологизированной дидактической концепции, постулируемой в рассматриваемый период и ставящей цель пропаганды достижений социалистического образа жизни.

С лингводидактической точки зрения такой уровень связей можно охарактеризовать как недостаточный: в ситуации межкультурной коммуникации невербальные элементы по объёму информационной нагрузки должны приближаться к вербальным, поскольку в противном случае в тексте возникают дополнительные языковые и культурологические лакуны, затрудняющие процесс восприятия текста в иноязычной аудитории.

Мы полагаем, что представленную в пособиях модель интеграции между вербальными и невербальными элементами в структуре учебных текстов можно считать прототипической, характерной для пособий по развитию речи, изданных в рассматриваемый период.

4.4 Варианты суперструктуры уроков учебных пособий

Анализируемые нами пособия по развитию речи созданы на базе лингвострановедческой методики преподавания русского языка, ставившей цель развития речевых навыков и умений учащихся в процессе ознакомления с русской культурой. Согласно схеме урока, построенной на материале современных действующих

учебников, модель учебного урока может включать следующие структурные компоненты: установка (предтекстовые задания и упражнения), подготовка (предкоммуникативные упражнения на анализ языковых форм), исполнение (учебно-коммуникативные задания с опорой на ориентиры), контрольно-корректировочная стадия (коммуникативные задания, выполняемые без опор) (см., напр., Колодий 1983). Текстотека учебного урока рассматриваемых нами пособий включает следующие, располагаемые в разной последовательности структурно-композиционные компоненты, в целом манифестирующие суперструктуру определённого типа:²⁷

1. монологические тексты (текст), включающие предтекстовые и /или послетекстовые задания,
2. диалогические тексты (обычно тематически связанные с содержанием монологических текстов),
3. упражнения (языковые и /или речевые),
4. иллюстративные материалы (фотографии, рисунки, схемы), входящие в структуру текстов, упражнений и заданий.

Приведём примеры вариантов суперструктуры уроков пособий:



27 Интересно также отметить, что в отличие от большинства учебников, издаваемых в западных странах (также учебники обычно включают рабочую тетрадь, содержащую комплекс упражнений, и книгу текстов), анализируемые пособия представляют собой комплексный тип учебника, объединяющий эти два компонента (ср., напр., Black & al. 1989, Soars & Soars 1994, Westlake & al. 1991, Swan & Walter 1987). Кроме того, в базовый комплекс западных учебников, предназначенных, в частности, для изучающих английский язык, включается тетрадь для преподавателя, содержащая основные рекомендации и примеры на использование учебных материалов. Среди анализируемых в работе пособий только к учебнику "Темп-2" (1988) прилагается методическое руководство для преподавателя ("Книга для преподавателя").



Анализ структуры суперсхем уроков пособий показывает, что уроки, как правило, включают заголовок, введение, главную часть и заключение. Введение обычно содержит упражнения (языковые и речевые), среди которых преобладают речевые репродуктивные упражнения. В структурный комплекс введения могут также входить диалоги. В некоторых случаях введение отсутствует и учебный урок начинается с главной части. Главная часть включает монологический текст (иногда и диалогический), а также комплекс послетекстовых упражнений, большинство из которых составляют речевые репродуктивные упражнения. В главную часть также могут включаться предтекстовые (языковые и речевые) упражнения. Заканчивает урок рассматриваемого типа заключением, состоящим из монологического текста и серии послетекстовых упражнений, направленных

главным образом на репродукцию содержания (специфика комплекса упражнений и заданий подробно рассматривается в разделах 4.8 и 4.9)²⁸.

Поскольку учебные пособия предназначены для использования в иностранной аудитории, ставящей перед собой цель изучения иностранного языка как средства общения, основными, на наш взгляд, являются вопросы актуальности и соответствия текстов видам естественных речевых произведений, принятых в определённой культуре (в данном случае речь идёт о выявлении основных лингвостилистических особенностей учебных текстов в пособиях по развитию речи).

4.5 Лингвостилистические особенности учебных текстов

4.5.1 Особенности монологических текстов

Как мы уже отмечали, анализируемые пособия ставят целью развитие навыков устной речи на материале советской действительности того времени. В этой связи лингвостилистический анализ общей структуры текстов (уровень суперструктуры) способствует выявлению особенностей языковой презентации пособий.

Согласно нашим наблюдениям, монологические тексты анализируемых уроков (за редким исключением) манифестируют письменный стиль речи (разновидность научного стиля гуманитарного профиля) (см., напр. Практическая стилистика: 1982, Кожина 1972). Как известно, в современном научном стиле речи выделяют ряд подстилей (жанрово-речевых разновидностей). Учебные тексты рассматриваемого типа можно отнести к научно-учебному подстилю, ориентированному на подготовку будущих специалистов. Для таких текстов

28 Для сравнения приведём модель суперструктуры урока пособия по развитию английской речи (Soars & Soars 1994):



Сравнение показывает, что суперструктура учебного урока английского пособия также включает заголовок, введение, главную часть и заключение, однако среди упражнений и заданий речевые творческие упражнения представлены гораздо шире, чем в пособиях по развитию русской речи.

характерен отбор устойчивых употреблений морфологических средств, обусловленных особенностями письменного научного повествования, а также стремление к логической строгости и смысловой ясности. Такой характер изложения в учебных текстах, на наш взгляд, определяется не в последнюю очередь содержанием учебных текстов: тексты декларируют явления советской действительности, представляемой как некая образцовая поступательная деятельность. Язык текстов напоминает характер изложения в учебниках по биологии или географии, когда речь идёт об ознакомлении учащихся с известными научными фактами, предназначенными для заучивания.

В рассматриваемых учебных текстах широко используется именной характер изложения (имена существительные преобладают над глаголами):

(П-14) *Обязательный предмет во всех классах - физкультура. (У-3: 19)*

(П-15) *На знамени республики - орден Ленина и орден Октябрьской революции. (У-4: 9)*

Широко употребляются причастные обороты и краткие страдательные причастия:

(П-16) *Учёные, выдвинувшие эту теорию, доказывают... (У-1: 9)*

(П-17) *На Пискарёвском кладбище под гранитными плитами лежат сотни тысяч советских воинов, защищавших Ленинград. (У-2: 29)*

(П-18) *Храм был построен на главной площади, на возвышенности, чтобы быть всегда на виду (У-1: 16)*

(П-19) *Здесь собраны работы лучших русских художников. (У-2: 33)*

Употребляются безличные глаголы с модальными оттенками необходимости, неизбежности и долженствования (*можно, следует, надо*):

(П-20) *Теперь, чтобы пересечь столицу с севера на юг, надо проехать около сорока километров, а с востока на запад - почти тридцать километров. (У-2: 10)*

(П-21) *Надо отдать должное и замечательным учёным Грузии. (У-4: 11)*

(П-22) *В горах Кавказа почти круглый год можно кататься на лыжах. (У-4: 8)*

Для текстов характерны аффиксные образования на *-ий, -ств-о, -ний и -ость*:

(П-23) *Продолжается строительство московского метрополитена, протяжённость линий которого составляет более 140 километров. (У-1: 6)*

- (П-24) *Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы предусматривают повышение качества образования и воспитания, улучшение постановки трудового воспитания, осуществление перехода к всеобщему профессиональному воспитанию молодежи, повышение общественного престижа и авторитета учителя. (У-3: 19).*
- (П-25) *Павильоны Выставки рассказывают о развитии в СССР промышленности, сельского хозяйства, культуры, искусства, народного образования, здравоохранения, печати. (У-2: 12).*
- (П-26) *Преодолевая несчастья и потери, поднимаясь на борьбу и подвиги, пронёс грузинский народ свою древнюю культуру и выковал свой характер: в нём храбрость и мужество, бесконечная преданность другу. (У-4: 8)*

Синтаксическую структуру текстов характеризует прямой порядок слов, структурная полнота, употребление простых усложнённых и неопределённо-личных предложений:

- (П-27) *А в городе Кутаиси выпускают грузовые автомобили. (У-4: 11)*
- (П-28) *Знамя ставят в открытую машину и везут на Пискарёвское кладбище. (У-2: 29)*

Для монологических текстов характерны именные двусоставные предложения (часто со связкой *это*):

- (П-29) *Эмблема Ленинграда - Адмиралтейство. (У 2: 29)*
- (П-30) *Москва - это целый мир. (У-2: 11)*
- (П-31) *Кремль, Красная площадь - это архитектурный ансамбль, создававшийся на протяжении многих веков (У-1: 10)*
- (П-32) *Чиатури - центр добычи марганца. (У-4: 9)*
- (П 33) *Основой тип средней школы в Советском Союзе - это десятилетняя общеобразовательная школа. (У-3: 19)*

Устный стиль речи в рамках структуры учебных уроков манифестируют учебные диалоги, по содержанию, как правило, связанные с тематикой монологических текстов. Формы речевого этикета (сопровожаемые кратким социокультурным комментарием), систематические представлены лишь в одном пособии ("Темп-2").

4.5.2 Особенности диалогических текстов

Как отмечалось ранее, рассматриваемые пособия создавались на базе так называемой лингвострановедческой методики преподавания русского языка как иностранного, в рамках которой "реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата (ознакомление его с типичными явлениями современной советской действительности)" (Верещагин, Костомаров 1983: 49). В связи с этим в работе ставилась цель выяснить, в какой мере учебные диалогические тексты, предназначенные для развития речи, отражают современную русскую разговорную речь и реальные жизненные ситуации, представленность которых в учебном процессе необходима при овладении русским языком как средством общения.

Согласно нашим наблюдениям, практически все диалогические тексты анализируемых пособий неаутентичны и направлены на презентацию задаваемых темой урока лексико-грамматических структур. Как представляется, отсутствие аутентичных текстов приводит к тому, что в реальном общении учащиеся испытывают трудности при восприятии естественной устной и письменной речи. Аутентичные тексты (репортажи, рецензии, рассказы, стихи, радиопередачи, рекламные проспекты, интервью, как правило, позволяют строить гипотезы (прогнозировать языковые факторы) с учётом социолингвистического, контекстуального аспекта общения. Акцент на презентации языковых структур в учебных текстах создаёт неадекватное представление об употреблении языковых конструкций в реальной коммуникации, тем самым препятствуя становлению коммуникативной компетенции учащихся в процессе овладения иностранным языком. Навыки прогнозирования речевой ситуации, на наш взгляд, должны закладываться именно в процессе обучения общению и на аутентичном речевом материале, представляющем национально-культурную специфику жанровых разновидностей изучаемого языка.

Как показывают наши наблюдения, формулы речевого этикета представлены лишь в пособии "Темп-2" (1988), каждый урок которого содержит раздел "Речевой этикет", кратко знакомящий учащихся с русскими речевыми формулами на основе минидиалогов. Характерно, что формулы речевого этикета снабжены сжатым социопрагматическим комментарием, создающим, на наш взгляд, недостаточные ориентиры для переноса речевых навыков, закладываемых в учебной ситуации, в реальное общение:

(Д-1, У-3: 17)

Как обратиться к собеседнику.

- (Д-1а) - Александр Петрович!
 - Анна Михайловна!

(к знакомому человеку - по имени и отчеству)

Как ответить.

- (Д-1б) - Да, Игорь, слушаю вас.
 - Да...
 - Да, пожалуйста.

В рамках данного комментария остаётся неясным, какие ситуации и какие социальные факторы (возраст, социальный статус коммуниканта) предполагают в русском языке при общении со знакомыми обращение по имени и отчеству. Далее, в рамках комментария остаётся без объяснения, почему в ответе на обращение употребляется только имя коммуниканта. В комментарий также не включена информация относительно того, в каких случаях в русском языке возможно обращение на "ты" между знакомыми людьми. Иными словами, социолингвистические фоновые факторы, определяющие общение в реальной коммуникации, не находят отражения в комментарии.

Как обратиться к собеседнику:

- (Д-1в) - *Простите, ...*
 - *Извините, пожалуйста,...*

(к малознакомому или незнакомому лицу, имя и отчество которого вы не знаете)

Как ответить:

- (Д-1г) - *Да, пожалуйста.*
 - *Да, я слушаю вас.*

В данной комментарии не содержится информации относительно того, можно и нужно ли узнавать имя-отчество коммуниканта при обращении к малознакомому лицу, и, если это принято, то при помощи каких речевых формул.

Рассмотрим примеры учебных диалогов.

(Д-2, У-1: 6)

- *Извините, пожалуйста, вы москвич?*
- *Да.*
- *Вы могли бы ответить мне на несколько вопросов?*
- *С удовольствием.*
- *Скажите, что по-вашему, стоит посмотреть в Москве в первую очередь?*
- *По-моему, прежде всего вам надо совершить экскурсию по городу, побывать на Красной площади, в Мавзолее В.И. Ленина, посетить Третьяковскую галерею.*
- *Куда вы посоветуете пойти в субботу?*
- *Мне кажется, что в субботу лучше всего пойти в Большой театр или на стадион.*
- *А где обычно проводят москвичи свободное время?*
- *Мы ходим на концерты, в кино, в театры, гуляем в парках, ездим за город, ходим в гости или просто отдыхаем дома, в кругу семьи.*
- *В Москве много парков? Где они находятся?*
- *Да много. Самые популярные - Это парк культуры и отдыха им. Горького и Сокольнический парк. Они находятся недалеко от центра города.*

- *Где можно посмотреть спортивные соревнования?*
- *Спортивные соревнования можно посмотреть в Лужниках, на стадионе им. В.Л. Ленина, на стадионе "Динамо".*
- *Большое спасибо. До свидания!*

Безусловно, трудно представить, что такой диалог мог иметь место в реальной речевой ситуации. Несмотря на то, что данный текст отвечает требованиям лексико-грамматической правильности, соответствуя нормам нейтральной устной речи, он лишь весьма приближённо напоминает современную русскую разговорную речь. Такие черты разговорной речи как перебивы, явления инверсии и парцелляции, пропуски глаголов с ослабленной семантикой в данном диалоге, как и в абсолютном большинстве других учебных диалогов исследуемого периода, не представлены (см., напр., Сиротинина 1974). Приведённый диалог создаёт унылую картину ритуального общения, где все вопросы и ответы можно предугадать заранее и где у участников коммуникации не возникает каких-либо разногласий или сомнений, как это обычно происходит в реальной жизни. Герои вступают в общение немотивированно, никогда не конфликтуют и всегда знают, как поступить. Они понимают всё сразу, обычно имеют полную информацию о предмете речи, которую с готовностью предлагают собеседнику и без его просьбы. Коммуниканты расстаются без обид и в полной уверенности, что достигли желаемого эффекта в общении. Так, в частности, трудно представить разговорно-бытовой диалог, в котором употреблялись бы такие конструкции:

- (Д-2а) ... вам надо совершить экскурсию по городу,
 побывать на Красной площади..
 посетить Третьяковскую галерею..

Употребление глаголов *совершить...побывать.. посетить..* вряд ли уместно в разговорной речи.

Для данного диалога характерны синтаксически полные предложения в ответных репликах, что не типично для разговорной речи:

- (Д-2б) - *Куда вы посоветуете пойти в субботу?*
 - *Мне кажется, что в субботу лучше всего пойти в Большой театр или на стадион.*
- (Д-2в) - *Где можно посмотреть спортивные соревнования?*
 - *Спортивные соревнования можно посмотреть в Лужниках, на стадионе им. В.И. Ленина, на стадионе "Динамо".*

Лексико-синтаксические конструкции данного типа характерны для деловой, официальной сферы общения и вряд ли употребимы в устном диалоге. При чтении диалога учащиеся не получают каких-либо ориентиров социопрагматического характера, а именно:

Кем являются партнёры по коммуникации? Какого они возраста? К кому можно обращаться с такими вопросами и где? Какие варианты приветствий возможны в подобных диалогах? Является ли данный диалог типичным по продолжительности в разговоре между незнакомыми людьми? Какие варианты концовок возможны в диалогах такого типа?

Все эти вопросы, связанные с представлением культурно обусловленных прагматических правил речи, остаются без ответа. Учебный диалог лишён эмоциональных реплик (выражений удивления, сожаления, сомнения и неуверенности). Как показывает практика преподавания, у учащихся не возникает желания перечитывать такой диалог ещё раз, поскольку он так далёк от норм естественного человеческого общения.

(Ц-3, У-3: 15)

"Андрей Соколов поступает в МГУ"

Миша: Наташа, ты знаешь, какая новость? Послезавтра презжает из Красноярска Андрей Соколов. Помнишь, я тебе рассказывал о нём: мы с ним познакомились, когда студенты нашего института работали в Сибири на строительстве.

Наташа: Конечно, помню. Ты говорил, что он хочет поступить в МГУ на факультет журналистики.

Миша: В прошлом году он уже поступал туда, но не поступил, там был очень большой конкурс. А Андрей мечтает стать журналистом. В этом году он будет поступать ещё раз.

Наташа: А он настойчивый!

Миша: Как все сибиряки.

Хотя данный диалог можно отнести к разряду более "разговорных", он, однако, страдает от явной "правильности", кодифицированности в отношении использованных лексико-синтаксических средств. В частности, в диалоге употребляются полные предложения, отсутствуют эллиптические конструкции, перебивы, явления парцелляции и инверсии:

(Ц-3а) *... мы с ним познакомились, когда студенты нашего института работали в Сибири на строительстве ...
он хочет поступить в МГУ на факультет журналистики ...
он поступал туда, но не поступил...*

Трудно представить, чтобы такой диалог в домашней обстановке вели между собой брат и сестра.

(Д-4, У-2: 9)

- Ну вот мы и на Красной площади.
- Какая большая площадь! И очень торжественная. И башни на Кремлёвской стене красивые.
- А знаешь, ведь все башни разные и у каждой своя история.
- А где Спасская башня?
- Да вот она, прямо перед нами. А на ней, видишь - кремлёвские куранты.
- Я хочу послушать, как они бьют.
- Давай послушаем. Только придётся немного подождать. Они бьют каждые пятнадцать минут, а сейчас двадцать минут первого. Ждать осталось совсем недолго.

Данный диалог вполне адекватно передаёт ситуацию общения в неофициальной обстановке. В диалоге употребляются речевые обороты, свойственные разговорной речи (разговорные и модальные частицы, восклицательные предложения, присоединительные конструкции):

(Д-4а) *ну вот мы и на Красной площади ...
а где ... да вот она ...
давай послушаем ...
придётся немножко подождать...*

К недостаткам данного диалога можно отнести тот факт, что он не озаглавлен и к нему не прилагается описания ситуации и участников общения.

Данный диалог сравним с аналогичным по тематике диалогом из финского пособия.

(Д-5, "Berjozka 2": 32-34)

"Микко в Москве"

Шурик собирается пойти с Микко на экскурсию по Москве. Микко приехал в Москву неделю назад и пока почти ничего не видел в Москве. Ребята встречаются у входа в метро "Маяковская".

М.: - Привет, Шурик! Какая сегодня хорошая погода!

Ш.: - Привет! Да, с погодой нам повезло. Вот это - улица Горького, пойдём по ней.

М.: - Куда ты меня ведёшь?

Ш.: - "Начинается земля, как известно, от Кремля!" Знаешь, чьи это слова?

М.: - Твои, наверное.

Ш.: - К сожалению, не мои, а Владимира Маяковского. Вот к Кремлю и на Красную площадь я тебя и веду. Красная пло-

щадь - самая большая, самая красивая, самая знаменитая площадь в Советском Союзе.

М.: - Между прочим, почему она называется Красной?

Ш.: - Старое значение слова "красный" - "красивый", "прекрасный".

М.: - А что ты ещё хочешь мне показать?

Ш.: - После Кремля мы с тобой можем посмотреть ГУМ, Большой театр, улицу Горького, Калининский проспект, здание СЭВ, Старый Арбат и под конец Новодевичий монастырь. Вот у меня план центра да.

М.: - Подожди, подожди, а обеда в твоей программе нет?! Помнишь, как мы с тобой хорошо пообедали в ресторане "Север" в день моего приезда!

Ш.: - Да, это было неплохо, но сегодня у нас нет времени. Мы быстро пообедаем в кафе на Калининском проспекте или на Старом Арбате. А вечером поужинаем у нас дома. Если хочешь, можем потом ещё покататься на катере по Москве реке.

Уже заголовок текста, выраженный предикативной конструкцией, задаёт тон динамичности. Настрой на активное восприятие диалога создаётся также при посредстве описания ситуации общения, предшествующей тексту диалога. Динамизм данного учебного текста поддерживают аутентичные выражения, характерные для современной русской разговорной речи (восклицательные и вопросительные предложения, выражения неуверенности и сожаления, разговорные частицы):

(Д-5а) *Какая сегодня хорошая погода!...
Куда ты меня ведёшь?
Знаешь, чьи это слова?
Твои, наверное...
К сожалению, не мои...
Между прочим, почему она называется...
А что ты ещё хочешь..
Вот у меня план... Вот это - улица Горького
Да, это было неплохо...*

Как нам представляется, данный учебный диалог в силу своей динамической структуры, создаваемой посредством чередования различных типов разговорных конструкций, интересен для восприятия в иноязычной аудитории.

Итак, монологические тексты анализируемых пособий в основном манифестируют письменный стиль учебной научной речи, а диалогические тексты не в полной мере представляют особенности современной русской разговорной речи. Необходимо отметить, что вопросы стилистической дифференциации современного русского языка в рамках исследуемых пособий, как правило, не представлены. Так, к анализируемому в данном разделе диалогу (У-1: 6-7) прилагается послетекстовое задание, в котором учащимся предлагается разделить

группу на две части и провести диалог, используя, в частности, материал представленного в пособии учебного диалога. Поскольку учебный диалог лишь весьма отдалённо напоминает современную русскую разговорную речь, составление диалога по данной тематике может представлять для учащихся значительную сложность.

Вопросы стилистической дифференциации остаются без комментария также в других пособиях исследуемого периода (У-2, У-3, У-4). Учебные монологические тексты, как правило, манифестируют письменную разновидность учебной научной речи.²⁹ Кроме того, как было показано на примерах в данном разделе, диалогические тексты пособий страдают от излишней кодифицированности в отношении использования лексико-грамматических средств.

Сравнение с пособиями по развитию английской речи показывает, что тексты в английских учебниках, как правило, аутентичны, т.е. адекватно отражают особенности функционирования языка в разных жанрах речи: используются (содержащие диалоги) отрывки из произведений художественной литературы, различные газетные жанры, отрывки из научных статей. Для пособий также характерно, что языковые и речевые упражнения составлены с опорой на аутентичный речевой материал (Soars & Soars 1994).

В свете вышесказанного лингвистически суперструктуру учебных уроков пособий по развитию речи можно охарактеризовать как комплексную (контаминированную): хотя монологические тексты манифестируют письменную разновидность русской речи, определённое разнообразие в структуру уроков вносят диалогические тексты, цель которых заключается в активизации навыков устной речи учащихся. Ориентация анализируемых пособий на письменную разновидность речи подтверждается обилием языковых упражнений (как предтекстовых, так и послетекстовых). Общие структурные особенности комплекса упражнений и заданий в пособиях рассматриваются в разделах 4.8 и 4.9.

29 В частности, к тексту "Иностранные языки в школе" (У-3: 35) прилагается послетекстовое задание (У-3: 36), в рамках которого учащимся предлагается провести беседу по следующим вопросам:

- (П-34) а) *Какие факты, которые вы узнали из текста, показались вам интересными? О чём бы вы хотели узнать подробнее?*
 б) *Знаете ли вы, как изучают ваш родной язык в Советском Союзе?*
 в) *Какие возможности изучать русский язык есть в вашей стране?*

Сложность языковой структуры монологического текста, к которому относится данное упражнение, на наш взгляд, предполагает обязательный развёрнутый лингвистический комментарий, содержащий анализ языковых средств с точки зрения стилистической дифференциации современного русского языка. Комментарии такого характера в учебных пособиях не представлены.

Приведём ещё пример.

К тексту "В Тбилиси" (У-4: 15) прилагается послетекстовое задание, в котором учащимся предлагается рассказать, в частности, о впечатлениях от поездки по городу. Поскольку данный учебный текст манифестирует письменную разновидность речи, представляется очевидным, что учащиеся могут испытывать трудности при создании рассказа о воображаемом путешествии (стилистический комментарий в комплексе упражнений данного пособия отсутствует)

4.6 Функционально-смысловая структура учебных текстов

4.6.1 Заголовок в учебном тексте

Анализ функционально-смысловой структуры начнём с заголовка учебного текста, поскольку заголовок - это обязательный компонент текстовой модели, относящийся к обязательным внешним индикаторам текста (Гальперин 1981, Вейзе 1985, Гильдина 1989).

Восприятие любого текста начинается именно с заголовка, передающего основную информацию: заголовок создаёт содержательную установку, превращающую чтение в активный процесс (Гальперин 1981, Вейзе 1985: 27, Лысакова 1989: 49). В тексте заголовок выполняет две функции - текстообразующую и контактоустанавливающую, которые тесно связаны между собой: заголовок, с одной стороны, связывает текст с экстралингвистической ситуацией, а с другой - связывает отправителя и получателя сообщения. Как правило, заголовок называет тему сообщения (номинативная функция), но может содержать и оценку (апеллятивная функция, программирующая восприятие текста). Наша задача заключается в том, чтобы проследить особенности реализации этих функций в заголовках учебных текстов.

ТАБЛИЦА 9 Функции заголовков в учебных текстах.

посо- бия		количество заголовков	номинативная функция	апеллятивная функция
У-1	темы	10	9	1
	уроки	26	19	7
У-2	темы	13	12	1
	уроки	51	36	15
У-3	темы уроки	12	4	8
У-4	темы	4	4	
	уроки/тексты	55	47	8

У-1. В оглавлении пособия "26 уроков по развитию речи" (1975) указаны только названия тем и учебных уроков (заголовки текстов в оглавлении не даются). Из десяти представленных в пособии тем только одна содержит прямое обращение к реципиентам: "*Познакомьтесь с Москвой*" (У-1: 27), остальные по своей форме непредикативны, статичны по своей структуре, например: "*Город. Городской транспорт*", "*Знакомство. Визиты*", "*Внешность человека*".

Из 26 названий учебных уроков семь - предикативны, обращены к реципиентам, реализуя своей формой апеллятивную, воздействующую функцию (У-1: 127): "*Расскажите о вашем городе*", "*Давайте познакомимся*", "*Приходите в гости*", "*На кого вы похожи?*", "*Как мы одеваемся*", "*Что вы знаете о спорте?*", "*Занимайтесь спортом!*".

Остальные названия учебных уроков (19) по своей структуре номинативны, статичны и, по нашему мнению, активно не воздействуют на восприятие текстов в иноязычной аудитории: "Портрет", "Черты характера", "О праздниках в СССР" (У-1: 127). Этот факт подтверждают также однообразие, монотонность заголовков текстов уроков: "Как возникло название Москва" (У-1: 9), "Кремль и Красная площадь" (У-1: 10), "Мавзолей В.И. Ленина" (У-1: 13), "Памятник Минину и Пожарскому" (У-1: 14) и т.д.

У-2. Определённая статичность характеризует также названия тем в пособии "СССР: страна и люди" (1977): "Москва - столица СССР", "Здоровье", "Сибирь". Заголовки текстов пособия, как правило, номинативны: "Московский Кремль" (У-2: 14), "Богатства Сибири" (У-2: 58) "Владивосток" (У-2: 80).

Однако в данном пособии встречаются также тексты, снабжённые заголовками с чётко выраженной предикативной структурой и апеллятивной функцией: "Студенческий строительный отряд - что это такое?" (У-2: 127), "Каким я буду в пятьдесят лет? Говорят шестнадцатилетние" (У-2: 125), "Поздравляем с новосельем!" (У-2: 101), "У счастья на посту" (У-2: 160), "Здравствуй, солнце!" (У-2: 161).

У-3. Значительно больше названий и заголовков, выражающих апеллятивную функцию, представлено в пособии "Темп-2" (1988). Названия тем содержат в своей структуре предикативные сочетания, обращённые к реципиентам (У-3: 5-8): "Как вы изучаете иностранный язык?", "Где мы живём", "Какая у вас семья?", "Вас интересует театр?", "Чем вы увлекаетесь?" и т.д.

В свою очередь заголовки отдельных учебных текстов пособий заключают в себе, как правило, номинативную функцию: они статичны, непредикативны и лишены воздействующей функции: "Общеобразовательная средняя школа" (У-3: 19), "День открытых дверей" (У-3: 22), "Иностранные языки в школе" (У-3: 35).

У-4. Темы пособия "Русский язык в монологах" (1991), как правило, номинативны: "По стране Советов", "Экскурсии по Москве", "Наука и просвещение", "Литература и искусство" (У-4: 274-278). Номинативны по своей структуре также заголовки текстов пособия: "В Тбилиси" (У-4: 13), "Скульптурные памятники Москвы" (У-4: 90), "Из истории Красной площади" (У-4: 107).

Таким образом, краткий обзор названий тем и заголовков пособий позволяет сделать вывод, что они по своей структуре, как правило, номинативны, статичны, и не рассчитаны на активное воздействие на реципиента. В данном случае, как нам представляется, можно говорить о традиции определённого типа заголовка учебного текста в рамках дидактического дискурса исследуемого периода.

Для сравнения приведём примеры заголовков из серии пособий "Berjozka", изданных в Финляндии в начале 80-х годов (Ojanen & Halko 1981, Ojanen & Halko & Kaila 1980). Согласно нашим наблюдениям, заголовки учебных текстов пособия "Berjozka 1", как правило, представляют собой предикативные конструкции и манифестируют апеллятивную, воздействующую функцию (Ojanen & Halko 1981: 8-9): "Где Казаковы были летом", "Идём в театр", "Привет из Киева", "Казаковы любят музыку". Интересно отметить, что в ряде заголовков используются словообразовательные средства выразительности русского языка: "Шурик и Микко", "День рождения Леночки". Использование заголовков такого типа, на наш взгляд, вносит в структуру учебного пособия элементы эмоциональности, аутентичной устной речи, что должно способствовать реализации возде-

йствующей функции и поддерживать мотивацию учения. Заголовки учебных текстов пособия "Verjozka 2" по своей структуре также предикативны и апеллятивны (Ojanen & Halko & Kaila 1980: 6-9): "*Микко в Москве*", "*Осторожно - красный свет!*", "*Волга - русская река*", "*Старая юбка мне мала*". "*Леночка заболела*", "*Их оружие - песни*".

Таким образом, сравнение заголовочного комплекса анализируемых учебных пособий с заголовками двух учебников, изданных в Финляндии, позволяет заключить, что, как представляется, в финской дидактической традиции в заголовках чаще используются средства выразительности русского языка (заголовки предикативны, возможно употребление средств субъективной оценки). Заголовки текстов анализируемых русских пособий зачастую номинативны, лишены функции воздействия, и поэтому воспринимаются как статичные и малоэмоциональные. Как нам представляется, в учебном процессе данный фактор может составлять одну из разновидностей лакун, оказывающую отрицательное воздействие на процесс восприятия текстов в финской аудитории.

4.6.2 Функционально-смысловые типы учебных текстов

Согласно нашим наблюдениям, учебные тексты в анализируемых пособиях представлены в основном описанием с элементами повествования, т.е. в целом для жанра учебных текстов пособий анализируемого периода характерен смешанный (контаминированный), описательно-повествовательный тип изложения содержания.³⁰

Рассмотрим особенности функционально-смысловой структуры текстов анализируемых учебных пособий.

(У-2: 32-33, Приложение 3: 194)

"Ленинград - город-музей, город зодчих, город искусств"

Тематическую установку текста задаёт заголовок, в котором уже запрограммирована функционально-смысловая структура: данный текст относится к разряду описаний. Основное грамматическое время, используемое в тексте - настоящее, что характерно для текстов данного типа. В тексте частотны синтаксические конструкции с формальным субъектом *Это*:

(П-35) *Это Петропавловская крепость.*

30 Характерно, что в советской лингвострановедческой методике преподавания русского языка как иностранного исследуемого периода особо подчёркивалась эффективность учебных текстов типа описания (см., напр., Потапова 1984). Принимая за основу классификации учебных текстов функционально-стилистический принцип, особое внимание Потапова обращает на публицистические учебные тексты типа описания, ориентированные на презентацию страноведческой информации: такие тексты, согласно автору, обладают широкой общественной известностью, актуальностью и значимостью для носителей языка, знакомя иностранных учащихся с фоновыми знаниями (Потапова 1984: 73, см., также Верещагин & Костомаров 1983).

(П-36) *Это старинный обычай.*

(П-37) *Это он возводил здесь дворец, в котором сейчас размещается Русский музей.*

Статичность описания подчёркивают конструкции с глаголами ослабленной семантики:

(П-38) *В крепости находится одно из самых высоких зданий Ленинграда - Петропавловский собор.*

(П-39) *Есть в Ленинграде площадь Искусств.*

Для текста также характерны конструкции с именным сказуемым:

(П-40) *Сама площадь - это памятник архитектуры.*

(П-41) *Один из величайших художественных музеев мира - Эрмитаж.*

(П-42) *Этот музей - самый большой музей Ленинграда после Эрмитажа.*

В отдельных абзацах употребляются глаголы несовершенного вида в прошедшем времени, подчёркивающие статичность излагаемого в тексте содержания:

(П-43) *Уже в первые годы существования Петербурга стреляла в крепости пушка, возвещая начало и конец работы.*

(П-44) *В её мрачных стенах томились писатели Ф.М. Достоевский, Н.Г. Чернышевский, А.М. Горький.*

Безличный способ изложения манифестируют пассивные конструкции:

(П-45) *Здесь представлены архитектура, живопись, музыка, поэзия.*

(П-46) *Она распланирована и застроена по проекту зодчего Карла Росси.*

(П-47) *Здесь собраны работы лучших русских художников.*

(П-48) *Музыкальное искусство, вокальное и хореографическое, представлено Малым театром оперы и балета, театром Музыкальной комедии, Филармонией.*

Способ изложения мысли в абзацах текста - дедуктивный.³¹ Абзацы начинаются с ключевой фразы, конкретизируемой в последующих предложениях:

- (П-49) *Один из величайших музеев мира - Эрмитаж. Его несметные богатства хранятся в пяти дворцах. Больше двух миллионов картин, статуй, гобеленов, ковров, кружев, изделий из хрусталя, фарфора, слоновой кости, серебра, цветного камня, золота. Ордена, медали, монеты разных времён и народов. Вазы, ткани, оружие, знамёна.*

Текст лишён концовки и заканчивается изложением выделяемого в абзац отдельного факта:

- (П-50) *Не забыта и поэзия. В сквере, посреди площади Искусств, стоит памятник Пушкину.*

Как нам представляется, хотя данный текст и относится к разряду описаний, статически перечисляющих отдельные факты (текст напоминает информацию туристического проспекта), в иноязычной аудитории его можно рассматривать как проективный (не прагматический): отражённые в тексте факты и имена известных деятелей, как правило, мало знакомы иностранным учащимся. Кроме того, при работе над текстом обилие абзацев (10) может затруднить вычленение главной и второстепенной информации.

- (У-1: 10, Приложение 3: 195)

"Кремль и Красная площадь"

Тематическая установка текста задана номинативным заголовком, который повторяется в первом абзаце, выполняющем роль ключевой фразы:

- (П-51) *"Кремль, Красная площадь это архитектурный ансамбль, создававшийся на протяжении многих веков".*

Функционально-смысловую структуру данного текста можно охарактеризовать как описательно-повествовательную: статическое изложение (перечисление) фактов чередуется в нём с отрывками типа повествования. В высказываниях с повествовательной структурой употребляются формы глагола прошедшего времени совершенного вида и краткие формы страдательных причастий:

- (П-52) *В 14 веке были возведены белые каменные стены.*

31 Согласно исследованиям по психологии чтения в русскоязычной литературе, дедуктивный способ изложения содержания в учебных материалах признаётся наиболее плодотворным (Клычнкова 1973: 129, Микк 1981: 32). По результатам исследований, основная идея текста понимается на 90%, если она выражена одной фразой в начале текста и на 80%, если она помещена в конце текста, и всего лишь на 20%, если она помещена в середине текста или выражается несколькими фразами в разных концах текста (Вертоградская 1976: 46).

- (П-53) *Кремль в том виде, каким мы его знаем, был построен из кирпича в конце 15 - начале 16 века.*
- (П-54) *6 июня 1671 года на площади был казнён руководитель народного восстания Степан Разин.*
- (П-55) *Кремль стал центром Советской республики.*
- (П-56) *Здесь приступило к работе Советское правительство.*

В отрывках со структурой типа описания употребляются формы глаголов прошедшего времени несовершенного вида:

- (П-57) *Там зачитывались царские указы, нередко совершались казни.*

...в грозные дни собиралось народное ополчение...

Для данного текста характерно перечисление фактов из истории Кремля и Красной площади в хронологической последовательности начиная с древнейших времён. Отдельные абзацы, как правило, посвящены определённому хронологическому периоду из истории Кремля и Красной площади. Хронологическая порядок изложения (широкое употребление обстоятельств времени и указание знаменательных дат) создаёт предпосылки для восприятия текста как повествования - рассказа о памятных местах в Москве.

Способ изложения содержания в рамках абзацев - дедуктивный:

- (П-58) *"Эта площадь свидетельница многих выдающихся исторических и революционных событий в жизни нашего народа. В октябрьские дни 1917 года первый бой в Москве был на Красной площади, а на рассвете 16 ноября революционные войска заняли Кремль. Взятием Кремля завершились многодневные бои за утверждение Советской власти в Москве. Кремль стал центром Советской республики. Здесь приступило к работе Советское правительство. Пять лет жил и работал В.И. Ленин. Сейчас в Кремле бережно сохраняются кабинет и квартира В.И. Ленина".*

Последний абзац текста содержит заключение:

- (П-59) *Много видела эта площадь. Вся жизнь народа: и тяжёлые испытания, и радости побед - всё связано с Красной площадью, и потому она так дорога сердцу каждого советского человека.*

Текст можно также отнести к разряду проективных: он состоит из 10 абзацев, заключая в себе перечисление дат и имён, многие из которых могут оказаться для учащихся неизвестными, требующими развёрнутого комментария. Такой комментарий к текстам рассматриваемого периода обычно не представлен.

(У-3: 35, Приложение 3: 196)

"Иностранные языки в школе"

Текст, озаглавленный номинативным по структуре заголовком, относится к разряду описаний. Заголовок текста не вполне отражает его содержание: хотя текст озаглавлен "Иностранные языки в школе", два последних абзаца повествуют об изучении иностранных языков в советских вузах и на курсах³². Грамматическое время, употребляемое в тексте - настоящее. Первое предложение текста можно охарактеризовать как завязку в рамках целого текста:

(П-60) *В Советском Союзе педагоги много думают, как лучше организовать преподавание иностранных языков.*

Следующее предложение - ключевая фраза первого абзаца:

(П-61) *Вы уже знаете, что существуют специальные школы с преподаванием на иностранном языке.*

Способ изложения в рамках текста и в отдельных абзацах - дедуктивный. Начало каждого абзаца включает ключевую фразу, конкретизируемую в последующих предложениях:

(П-62) *"В обычной общеобразовательной школе иностранный язык изучают с четвёртого класса по десятый. Урок иностранного языка проходит тоже в небольших группах. Ежегодно для школьников проводятся городские олимпиады по иностранному языку.*

(У-4: 13, Приложение 3: 199)

"В Тбилиси"

Функционально-смысловая структура данного текста манифестирует описательно-повествовательный тип, напоминающий изложение в туристическом проспекте. Первый абзац можно рассматривать как экспозицию в рамках целого текста: в абзаце сообщаются краткие исторические сведения об основании города. Текст состоит из семи абзацев и не имеет чётко выраженной концовки (в последнем абзаце перечисляются отдельные достопримечательности горо-

32 Особенности функционально-смысловой структуры текста "Иностранные языки в школе" сравним со структурой одного из аналогичных по тематике текстов из пособия "Berjockka" (Ojanen & Halko & Kaila 1980: 16-17):

"Как и где учатся в СССР" (Приложение: 3: 196)

Заголовок текста представляет собой предикативную конструкцию и чётко отражает содержание текста, разбитого на пять абзацев. Данный текст можно отнести к текстам типа описания (основное грамматическое время - настоящее), каждый абзац которого кратко повествует о различных типах учебных заведений в СССР.

да). Основное грамматическое время - настоящее. Сходство с описанием в туристическом проспекте подчёркивают именные конструкции:

- (П-63) *Около замка - статуя основателя города - царя Вахтанга Горгасали.*
- (П-64) *На противоположном берегу реки - огромная скульптура женщины. В одной руке её чаша, в другой - меч.*
- (П-65) *Главная площадь города - площадь В.И. Ленина.*
- (П-66) *"Если Тбилиси - сердце Грузии, то проспект Ру斯塔вели - сердце Тбилиси".*
- (П-67) *Вдалеке виднеется высочайшая (5000 метров) вершина Кавказа - Казбек. На склоне горы - Пантеон, где похоронены прославленные сыны грузинского народа.*

Итак, мы рассмотрели типичные особенности функционально-смысловой структуры учебных текстов анализируемого периода. Данные тексты манифестируют описательный или смешанный описательно-повествовательный тип. Такие тексты отличает нанизывание отдельных фактов (исторических дат и имён), и поэтому мы рассматриваем такие тексты, как тексты-списки (в частности, при рассказе о достопримечательностях - как разновидность туристических проспектов). Тексты можно отнести к разряду проективных - фактонасыщенность создаёт предпосылки для возникновения культурологических лагун, отражающих реалии чужой для учащихся культуры и требующих подробного комментария. Комментарий такого типа в анализируемых пособиях, как правило, не представлен. Для текстов характерен дедуктивный способ изложения содержания, а заголовки, обычно носящие номинативный, назывной характер, дополняют статическую, монотонную картину, создаваемую содержанием текстов. Как нам представляется, тексты такого типа в должной мере не способствуют ориентации учащихся на активное, творческое восприятие учебного материала.

В силу специфики монологических текстов пособий в них отсутствуют языковые средства выражения причинно-следственных связей (конструкции с союзами *потому что, так как, поэтому* и т.д.). Особенности функционально-смысловой структуры текстов (фактонасыщенность), на наш взгляд, приводят к тому, что в послетекстовых заданиях обычно представлены вопросы на пересказ (воспроизведение) содержания текстов. Например, к тексту "Кремль и Красная площадь" (У-1: 11) прилагаются следующие послетекстовые вопросы:

- (П-68)
1. *Как создавался архитектурный ансамбль Кремля?*
 2. *Свидетельницей каких событий была Красная площадь?*
 3. *Почему эта площадь так дорога сердцу каждого советского человека?*

Аналогичный тип заданий (т.е. на пересказ текстов) прилагается к тексту "Ленинград - город-музей, город зодчих, город искусств" (У-2: 32-33):

(П-69) *Перескажите текст "Ленинград - город-музей, город зодчих, город искусств", используйте выделенные слова и словосочетания.*

(П-70) *Объясните, почему одна из площадей Ленинграда называется площадью Искусств?*

Текст "В Тбилиси" заканчивается следующей серией вопросов. (У-4: 15)

- (П-71)
1. Почему Тбилиси считается одним из древнейших городов мира?
 2. Как можно объяснить происхождение названия города?
 3. Где возник город?
 4. Как теперь используются серные источники?
 5. Чем знаменит Метехский замок?
 6. Когда город стал административно-политическим центром Грузии?
 7. Как называется главная улица города?
 8. Что говорят тбилисцы о проспекте Руставели?
 9. Где находится один из лучших парков Тбилиси?

Как нам представляется, задания такого типа предопределяются специфической функционально-смысловой структуры учебных текстов и в должной мере не способствуют развитию устной речи учащихся. Описательный характер текстов, манифестирующий письменный стиль речи, а также отсутствие лингвостилистического комментария (описания принципов стилистической дифференциации современной русской речи с применением к конкретным условиям общения) создают дополнительные трудности при овладении учащимися навыками и умениями устной речи.

4.7 К вопросу о структурной связности учебного монологического текста

Проблематику структурной связности учебных текстов мы рассматриваем на основе классификации Н.Д. Зарубиной относительно автосемантических и синсемантических предложений в структуре текста. Как нам представляется, данный подход в должной мере способствует выявлению специфики выражения эксплицитной (синтаксической) связности в учебных текстах, фактор наличия которой необходим при изучении русского языка в иноязычной аудитории.

Как показывают наши наблюдения, анализируемые учебные тексты включают нанизываемые друг на друга и спаянные семантически темы, синтаксические связи между которыми не всегда чётко выражены. Тексты такого типа мы относим к разряду текстов-списков, в структуре которых все суждения равнознач-

ны и большинство из которых вводится в контекст повествования один раз (Anderson & Ambuster 1986). Организующим звеном учебных текстов мы считаем текстовые заголовки, обычно конденсированно отражающие (гипертематически) содержание текстов.

(У-3: 19, Приложение 3: 197)

"Общеобразовательная средняя школа"

Принятые условные обозначения:

В вертикальных столбцах отражены номера абзацев (0 - заголовок текста), а в горизонтальном ряду перечисляются предложения абзацев.

Типы предложений обозначены следующим образом:

А - автосемантическое предложение, С - синсемантическое предложение.

Тематическая динамика текста:

0. А

1. 2. 3. 4. 5. 6.

1. А А А С С

2. А А С А А С

3. А С

4. А

Как показывает анализ динамики тем, для данного текста характерно наличие нескольких автосемантических тем, ни одна из которых не получает конкретного развития в рамках текстовых абзацев. В тематической структуре повторяются темы *"обязательное всеобщее среднее образование"*, *"общеобразовательная школа"*, *"дети - ученики"* и *"факультативы"*. В тематический круг включаются также темы, вводимые в контекст повествования один раз: *"техникум"*, *"предмет"*, *"диплом"* и *"направления реформы"*. Данный текст можно охарактеризовать как фактонасыщенный, как текст-список по определённой тематике. Несмотря на семантическую спаянность, средства эксплицитно выраженной синтаксической связи между отдельными высказываниями за редким исключением отсутствуют.

Данный текст сравним с абзацем текста словарной статьи "Школа" лингвострановедческого словаря "Народное образование в СССР" (1978: 227).

(Приложение 3: 197)

Тематическая динамика текста:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

1. А А А А А А А

Как показывает данный пример, все предложения абзаца словарной статьи автосемантически: между предложениями отсутствуют эксплицитные средства синтаксической связи. Каждое суждение вводится в контекст повествования один раз. В тексте словарной статьи повторяется тема "*средняя школа*", но вводится ряд других тем, далее не развиваемых в рамках словарной статьи: "*обучение*", "*девочки и мальчики*", "*город*", "*село*", "*национальная школа*", "*изучение русского языка*", "*учебный план*". Такой тип построения текста можно считать закономерным, когда речь идёт о тексте словарной статьи, в которой сжато называются относящиеся к описываемому понятию факты.

Анализ структурной связности словарной статьи "*Школа*" позволяет нам выявить определённое сходство между лексико-семантической и синтаксической структурой учебного текста и текстом словарной статьи лингвострановедческого словаря. Оба текста можно охарактеризовать как фактонасыщенные, как тексты-списки, состоящие из следующих друг за другом равнозначных фраз-суждений. Каждая фраза, как правило, вносит в контекст новое знание, которое не комментируется, не обсуждается, а вводится как само собой разумеющееся. Учебный текст и текст словарной статьи можно признать когерентными, но эта когерентность, в силу большой текстовой "*плотности*", выражена главным образом лексико-семантически и слабо - синтаксически.

Рассмотрим более подробно абзацы учебного текста "*Общеобразовательная средняя школа*". Первые три предложения первого абзаца автосемантически. Четвёртое предложение синсеманлично (связано с предыдущим контекстом посредством коннектора *также*). Пятое предложение связано с контекстом при помощи наречия *здесь* (явление анафоры).

Второй абзац начинается с двух автосемантических предложений, за которыми следует синсемантическое, связанное с предыдущим контекстом при посредстве конструкции *кроме этих предметов*. Далее следуют два автосемантических предложения и абзац заканчивается синсемантическим предложением, связанным с контекстом повествования с помощью лексического повтора *факультативные занятия*.

Третий абзац состоит из автосемантического и синсемантического предложения, связанных коннектором *тоже*.

Последний абзац, включающий объёмное по длине предложение, автосемантически (может быть изъят из контекста повествования).

Композиционно-логическая структура анализируемого учебного текста с трудом поддаётся описанию: в тексте отсутствует чёткое трёхчастное деление (деление на вступление, главную часть и заключение). Информативная структура абзацев, манифестирующих дедуктивный способ изложения содержания, включает следующие лексико-семантические блоки: "*школа*", "*предметы*", "*аттестат-диплом*", "*реформа*".

Поскольку одной из задач исследования является выявление отдельных языковых и культурологических лакун, проявляющихся при восприятии русских учебных текстов в финской аудитории, текст "*Общеобразовательная школа в СССР*" сравним со структурой аналогичного по тематике текста из финского пособия (Verjözka 2. 1980: 16).

"Как и где учатся в СССР"

Тематическая динамика текста:

0. А

1. 2. 3.

1. А А
 2. А
 3. А А А
 4. А С
 5. А
-

Хотя данный текст состоит в основном из автосемантических предложений, структурирование текста облегчает чёткое абзацное членение: каждый абзац повествует об одной из форм обучения в стране. Кроме того, морфолого-синтаксическую структуру данного текста следует признать более читабельной, чем структуру текста "Общеобразовательная средняя школа". В тексте из финского пособия отсутствует лексика абстрактной семантики и длинные перечисления, что характерно для текста русского пособия.

(У-3: 35, Приложение 3: 196)

"Иностранные языки в школе"

Тематическая динамика текста:

0. А

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.

1. А А С А А А С С С
 2. А С А
 3. А С С
 4. А А С С
-

Хотя текст озаглавлен "Иностранные языки в школе", первый абзац повествует о специальных школах, второй абзац - рассказывает об общеобразовательных школах, третий абзац - о вузах, а последний, четвёртый абзац - о работе различных языковых курсов. Наиболее частотные темы в данном тексте - "*иностраный язык*", "*ученики (выпускники)*", "*студенты*". Текст содержит также ряд тем, вводимых в контекст повествования только один раз: "*педагоги*", "*спецшколы*", "*языковые группы*", "*предметы*", "*обычные школы*", "*урок*", "*олимпиады*", "*вуз*", "*вечерние курсы*", "*программы*".

Рассмотрим подробнее абзацы данного текста. Первое и второе предложения первого абзаца автосемантически. Третье предложение синсеманлично, связано с предыдущим контекстом при посредстве наречия *здесь*. Три последующие предложения автосемантически. Седьмое предложение связано с предыдущим контекстом посредством коннектора *таких*. Восьмое предложение содержит

риторический вопрос, а заключительное (девятое) предложение эллиптически по своей структуре и носит присоединительный характер.

Первое предложение второго абзаца автосеманлично, второе - синсеманлично (связано с предыдущим посредством коннектора *тоже*). Последнее предложение абзаца автосеманлично, его можно легко изъять из контекста повествования.

Третий абзац, включающий три предложения, состоит из одного автосеманлического и двух синсеманлических предложений. Второе предложение абзаца связано с первым посредством лексической замены (*в вузах - студенты*). Третье предложение связано с контекстом посредством местоимения *они*.

Последний абзац включает два автосеманлических и два синсеманлических предложения. Третье предложение присоединяется к предыдущему с помощью порядка слов, а четвертое - с помощью лексического пропуска (*изучать по телевизору - идут специальные программы - идут по телевизору*).

Способ изложения в рамках абзацев - дедуктивный:

(П-72) *В вузах продолжается изучение иностранного языка. Студенты не обязательно должны заниматься тем языком, который был у них в школе. Они могут выбрать другой язык.*

Информативная структура абзацев данного текста включает следующие лексико-семантические блоки: "спецшкола", "общеобразовательная школа", "вуз - студенты", "курсы - программы".

(У-1: 10, Приложение 3: 195)

"Кремль и Красная площадь"

Тематическая динамика текста:

-
0. А
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.
1. А
 2. А
 3. С А А
 4. А А
 5. А С А А
 6. А С С С С С А
 7. А С С
 8. С С С А
 9. А
 10. А С
-

Тематическое содержание вполне соответствует заголовку текста. В тексте представлены 5 тем, из которых наиболее частотной является тема "Кремль и Красная площадь".

Рассмотрим текстовые абзацы. Первые два абзаца, состоящие из одного предложения, автосеманлически. Третий абзац начинается с синсеманлического

предложения и связан с предыдущим контекстом посредством эллиптической конструкции (слово *Кремль* опущено). Следующие два предложения данного абзаца автосемантически.

Четвёртый абзац состоит из двух автосемантических предложений. Пятый абзац начинает автосемантическое предложение, связанное с контекстом повествования посредством местоимённого наречия *там*. Третье и четвёртое предложения автосемантически.

Первое и последнее (7) предложения шестого абзаца автосемантически, остальные - синсемантически. Все предложения шестого абзаца синсемантически. Второе и третье предложения связаны между собой посредством порядка слов. Четвёртое, пятое и шестое предложения объединяет наречие *здесь*.

Седьмой абзац включает одно автосемантическое и два синсемантических предложения. Второе и третье предложения связаны с предыдущим контекстом при помощи наречия *здесь*. Три первых предложения восьмого абзаца синсемантически и связаны с контекстом с помощью наречий *отсюда*, *здесь* и указательного местоимения *то*. Последнее предложение абзаца автосемантически. Девятый абзац состоит из одного автосемантического предложения, а десятый включает автосемантическое и синсемантическое предложения, связанные между собой как присоединительные конструкции (второе предложение поясняет первое).

Как показывает анализ, хотя данный текст относится к разряду описаний и может рассматриваться как фактонасыщенный, семантически плотный, благодаря синтаксической связности отдельные абзацы (6-й и 8-й) могут восприниматься как повествования по определённой тематике, разнообразя, тем самым, контекст повествования.

Сравним данный текст с аналогичным по тематике текстом из пособия "Berjozka 2: 43-44).

(Приложение 3: 198)

"Столица СССР"

Тематическая динамика текста:

0. А

1. 2. 3. 4. 5. 6.

1. А С С С С

2. А С А А

3. А А

4. А А А А С А

Первое предложение первого абзаца автосемантически. Второе - синсемантически и связано с предыдущим посредством конструкции *Для защиты города...* (лексическая замена). Третье, четвёртое и пятое предложения синсемантически, связаны между собой посредством конструкций (лексического повтора) *стала столицей, и сделал его столицей, снова стала столицей*. Первое предложение второго абзаца автосемантически, второе - синсемантически и связано с первым предложени-

ем при помощи обстоятельства *там*. Третье и четвертое предложения абзаца автосемантически.

Третий абзац состоит из двух автосемантических предложений. Все предложения четвертого абзаца автосемантически за исключением пятого предложения, которое связано с предыдущим контекстом как присоединительная, поясняющая конструкция.

Как показал наш анализ, данный текст характеризует фактонасыщенность, семантическая плотность, синтакстическая связность (за исключением первого абзаца) выражена слабо. Текст из финского учебника напоминает по своей тематической структуре тексты анализируемых в работе русских пособий.

(У-2: 32-33, Приложение 3: 194)

"Ленинград - город-музей, город зодчих, город искусств"

Тематическая динамика текста:

0. А

1. 2. 3. 4. 5. 6.

1. А С С С С А

2. А А

3. А С

4. А

5. А С С С С

6. А

7. А С С

8. А С С С С

9. А

10. А С

Заголовок текста вполне соответствует содержанию текста: наиболее частотны темы "*Петропавловская крепость*", "*площадь Искусств*" и "*Эрмитаж*".

Первый абзац текста начинается с автосемантического предложения, за которым следует ряд синсемантических предложений. Первое и второе предложения связаны посредством указательного местоимения *это*, второе и третье предложения - при помощи конструкции *у неё*. Четвертое и пятое предложения объединяет указательное местоимение *это*. Последнее предложение абзаца автосемантически.

Второй абзац состоит из двух автосемантических предложений. Третий абзац состоит из автосемантического и синсемантического предложений, связанных между собой посредством конструкции *в её*. Четвертый абзац состоит из одного автосемантического предложения.

Пятый абзац включает автосемантическое предложение, за которым следуют четыре синсемантических. Второе предложение связано с первым посредством местоимения *его*, а три последних представляют собой эллиптические, присоединительные конструкции.

Следующий (шестой) абзац состоит из автосемантического предложения. Седьмой абзац включает автосемантическое и два синсемантических предложения.

Второе предложение присоединяется к первому посредством определительного местоимения *к этой*, а третье связано с предыдущим при помощи наречия *здесь*.

Восьмой абзац состоит из автосемантического и четырёх синсемантических предложений. Второе предложение связано с контекстом посредством местоимения *она*, третье со вторым - посредством местоимения *он*. Два последующих предложения связаны с контекстом при помощи определительного местоимения *этой* и наречия *здесь*.

Девятый абзац состоит из одного автосемантического предложения, а последний (10-й) абзац включает автосемантическое и синсемантическое предложения, связанные между собой как присоединительные конструкции.

Информативную структуру абзацев данного текста характеризуют следующие лексико-семантические блоки: "*Петропавловская крепость*", "*Эрмитаж*" и "*площадь Искусств*".

Как показал анализ, хотя данный текст и манифестирует функционально-смысловой тип описания, для его структуры характерна чёткая синтаксическая связность. Благодаря этому отдельные абзацы текста (1-й, 5-й, и 8-й) могут восприниматься как небольшие повествования по определённой тематике.

(У-4: 13-14, Приложение 3: 199)

"В Тбилиси"

Тематическая динамика текста:

0. А

1. 2. 3. 4. 5. 6.

1. А С А С С А

2. А С С С А

3. С С С С

4. А С С А

5. А С С С С А

6. А А С

7. А С А А С

Анализируемый текст, состоящий из семи абзацев, повествует о достопримечательностях Тбилиси. Рассмотрим текстовые абзацы.

Первый абзац начинается с автосемантического предложения. Второе предложение синсеманлично и связано с предыдущим с помощью местоимения *его*. Третье предложение автосеманлично, а четвёртое связывает с контекстом существительное *город*. Пятое предложение присоединяется с помощью конструкции *на этом месте*. Шестое предложение автосеманлично.

Второй абзац начинается с автосемантического предложения, за которым следуют синсемантических, присоединяемых к контексту посредством следующих коннекторов: *и, это и он*. Последнее предложение абзаца автосеманлично.

Третий абзац состоит из четырёх синсемантических предложений. Первое предложение абзаца связывает с контекстом слово *замок*, второе - слово *город*, третье - местоимение *он*, четвёртое - указательное местоимение *это*.

Четвёртый абзац начинает автосемантическое предложение, за которым следуют два синсемантических. Второе предложение связано с контекстом при помощи конструкции *в одной руке её*, третье - посредством формального субъекта *это*. Четвёртое предложение автосеманлично.

Пятый абзац, включающий шесть предложений, начинается с автосемантического предложения, за которым следуют четыре синсемантических предложения. Второе предложение абзаца связано с предыдущим при помощи наречия *отсюда*, третье входит в контекст повествования с помощью конструкции *одна из них*, четвёртое - в результате повторения названия проспекта (*проспект Руставели*), пятое предложение эллиптически, носит присоединительный характер. Шестое предложение автосеманлично.

Шестой абзац начинают два автосемантических предложения. Третье предложение синсеманлично, носит присоединительный характер (эллиптическая конструкция).

Седьмой абзац начинает автосемантическое предложение. Второе предложение синсеманлично, связано с предыдущим посредством наречия *здесь*. Третье и четвёртое предложения автосемантически, а пятое связывает с контекстом лексическая замена *гора - Казбек*.

Как показал анализ данного текста, его характеризуют чётко выраженные синтаксические связи (2-й, 3-й и 5-й абзацы могут рассматриваться как повествования).

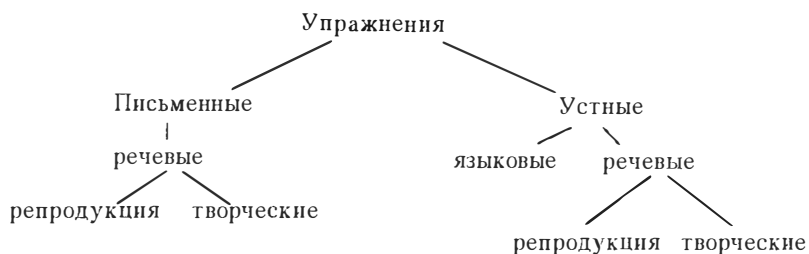
Итак, в данном разделе была рассмотрена специфика тематической (синтаксической) связности русских учебных текстов. Данные тексты можно охарактеризовать как лексико-семантически спаянные, но со слабо выраженными синтаксическими связями. Анализируемые тексты мы классифицируем как тексты-перечисления, тексты-списки, напоминающие словарные статьи лингвострановедческих словарей. Такие тексты создают монотонную картину изложения фактов, восприятие которых затрудняется из-за однообразной, слабо выраженной синтаксической связности. В качестве средств синтаксической связи, как правило, используются союзы (*тоже, также*), местоимённые наречия (*там, здесь*), а также личные и указательные местоимения.

4.8 Упражнения и задания в суперструктуре пособий

Наблюдения над типами упражнений и заданий в пособиях позволяют заключить, что в рассматриваемый период советская дидактическая концепция строилась с опорой на ведущую роль преподавателя, жёстко контролирующего учебный процесс. Такой подход препятствовал созданию условий для осуществления реального коммуникативного диалога в рамках учебного процесса между обучающим и обучаемыми и в группе обучаемых³³.

33 Рассматривая вопросы типологии упражнений и заданий в пособиях коммуникативного типа А.Р. Арутюнов выделяет следующие признаки: мотив деятельности (инструкция), цель учащегося (овладение лингвистической компетенцией), учебный материал, результат, обучающая

Графически виды упражнений в структуре учебных пособий можно представить следующим образом:



Большинство упражнений и заданий рассматриваемых пособий предназначены для устного выполнения (см. табл. 10)³⁴.

ТАБЛИЦА 10 Виды упражнений в учебных пособиях

пособие	упражнения	
	письменные	устные
У-1	—	X
У-2	—	X
У-3	—	X
У-4	X	X

Среди устных упражнений в пособиях представлены как языковые, так и речевые упражнения (см. табл. 11) В свою очередь речевые упражнения включают упражнения на репродукцию содержания текстов и творческие речевые упражнения.

деятельность преподавателя (объяснение инструкции), контрольная деятельность преподавателя (фиксация, коррекция и объяснение языковых и речевых ошибок) (Арутюнов 1990: 8)

34 В пособии "Русский язык в монологах" (1991) представлены также речевые упражнения, предназначенные для письменного выполнения (предлагается письменно составить план текста, написать изложение или сочинение по содержанию текста урока).

ТАБЛИЦА 11 Распределение типов устных упражнений в учебных пособиях

пособие	упражнения	
	языковые (%)	речевые (%)
У-1	45	55
У-2	30	70
У-3	40	60
У-4	50	50

В комплексе речевых упражнений соотношение репродуктивных и творческих упражнений в анализируемых пособиях колеблется от 40 до 60%.

При сравнении типов упражнений в анализируемых учебных пособиях с типами упражнений в пособиях по развитию английской речи можно отметить, что в английских пособиях доля языковых упражнений также составляет примерно 50%. Среди речевых упражнений на долю репродуктивных упражнений приходится примерно 35%, а на долю творческих упражнений - около 65% (см. Swan M. & Walter C.: 1987, Soars J. & Soars L.: 1994, Black V. et. al.: 1989).

В русских учебниках языковые упражнения, цель которых заключается в отработке лексико-грамматических конструкций, наиболее систематично представлены в пособиях 80-х годов, хотя встречаются и в пособиях 70-х годов:

(П-73) *Употребите нужные глаголы.. (У-3: 35)*

(П-74) *Как образовано слово общесобозвонительный? (У-3: 19)*

(П-75) *Подберите к данным словам однокоренные... (У-4: 12)*

Составьте словосочетания с существительным ВОДА и данными прилагательными. (У-4: 22)

(П-76) *Прочитайте предложения. Обратите внимание на употребление краткой и полной формы прилагательных. Подберите к выделенным словам антонимы. (У-1: 70)*

(П-77) *Измените предложения по образцу. (У-2: 127)*

Среди устных речевых упражнений в пособиях широко представлены упражнения на пересказ, т.е. на репродукцию содержания текстов. Такие упражнения в должной мере не способствуют развитию предпосылок, необходимых для самостоятельного осмысления содержания текстов. Указанные упражнения характерны как для пособий 70-х, так и 80-х годов:

- (П-78) *Ответьте на вопросы, используя выделенные в тексте слова и словосочетания. (У-1: 6)*
- (П-79) *Перескажите текст "Ленинград - город-герой", используя выделенные в нём слова и словосочетания, по предложенному ниже плану. (У-2: 29)*
- (П-80) *Прочитайте текст о специальных школах и скажите, в чём особенность этих школ. (У-3: 21)*
- (П-81) *Восстановите содержание текста по плану и запишите его. (У-4: 23)*

Среди устных речевых упражнений широко также представлены репродуктивные речевые упражнения на составление диалогов по заданному образцу:

- (П-82) *Составьте аналогичные диалоги, используя данные ситуации. 1: У-1: 29)*
- (П-83) *Турист хочет купить значки с эмблемами городов СССР. Составьте диалоги на эту тему. Образец:... (У-2: 31)*
- (П-84) *Попросите у продавца разные журналы на иностранных языках. Образец:... (У-3: 26)*

Страноведческая направленность пособий реализуется в ряде речевых творческих упражнений и заданий, выполняемых с использованием опорных элементов и направленных на семантизацию реалий родной для учащихся культуры³⁵:

- (П-85) *Расспросите ваших товарищей об их родном городе. (У-1: 21)*
- (П-86) *Расскажите о том, когда и кем была основана столица государства, в котором вы живёте. (У-2: 15)*
- (П-87) *Расскажите о средней школе в вашей стране... (У-3: 20)*

Таким образом, исходя из классификации Д.И. Изаренкова можно заключить, что в пособиях по развитию речи помимо упражнений на репродукцию содержания текстов представлены также творческие речевые упражнения с использованием опорных элементов (доля таких упражнений среди творческих речевых упражнений составляет примерно 90%). Такие речевые упражнения выполняются без опоры на образец, но при их выполнении "обучаемый использует план, схему, таблицу, ключевые слова, высказывания, передающие основное содержа-

35 Упражнения такого типа в пособии "Русский язык в монологах" не представлены: все упражнения и задания пособия направлены на презентацию новой для иностранных учащихся культуры.

ние и т.п., т.е. опирается на какие-то элементы содержания и формы, которые облегчают ему продуцирование / восприятие речи" (Изаренков 1994: 82).

Значительно реже в пособиях встречаются речевые творческие задания, адресованные прямо реципиенту и направленные на выражение собственного отношения учащихся к содержанию и на его критическое осмысление (доля таких упражнений составляет примерно 10%)³⁶:

- (П-88) *Как вы относитесь к мыслям социологов о тенденциях в развитии человеческих контактов? (У-1: 49)*
- (П-89) *Найдите в тексте фамилию русского писателя, чьи произведения вы читали на родном языке. Назовите эти произведения. Нравятся ли вам они? (У-2: 33)*
- (П-90) *Как вы поняли, что значит день открытых дверей? Что вы думаете об этой традиции? (У-3: 22)*

В определённом смысле такие упражнения можно отнести к направляющим, тенденциозно построенным: вопросы такого типа сформулированы так, что вряд ли на них можно ожидать самостоятельного, критического ответа. Это связано прежде всего с тем, что рассматриваемые в текстах явления получают ярко выраженную положительную окраску.

4.9 Упражнения и задания как индикаторы модели педагогического общения

Как уже отмечалось ранее, задания и упражнения позволяют автору пособия устанавливать контакт с реципиентами и степень дистантности с ними, определяя тем самым, уровень социального взаимодействия в учебном процессе. Предметом анализа при таком подходе становятся формы обращения и формулировки заданий, основная цель которых заключается в направлении и структурировании учебного процесса (учебного сотрудничества) в ситуации аудиторного обучения и в процессе самостоятельной работы учащихся. Анализ этих факторов создаёт предпосылки для выявления основных структурных особенностей культурно обусловленной модели педагогического общения, характерной для исследуемого периода.

Хотя, как правило, в учебном процессе в той или иной степени реализуются все элементы моделей педагогического общения, их комбинирование может варьироваться в зависимости от господствующей в том или ином социуме идеологической и лингводидактической концепции.

36 В пособии "Русский язык в монологах" задания такого типа не представлены.

Согласно А.Р. Арутюнову, материалы и инструкции пособий с коммуникативной направленностью определяют действия обучающего следующим образом. Преподаватель создаёт установку на решение коммуникативной задачи, представляет языковой материал, необходимый для достаточного решения поставленной задачи, инструктирует учащихся по выполнению предкоммуникативных (языковых и речевых) упражнений, контролирует уровень владения правилами языка и нормами речи, показывает способы вербального решения коммуникативной задачи, инструктирует учащихся относительно выполнения коммуникативных заданий по аналогии, а также инструктирует по выполнению реальных задач общения без ограничений на условия общения (Арутюнов 1990: 134).

В этой связи представляется важным проследить варианты вербальной реализации принципов социального взаимодействия в учебном процессе в интересующий нас период на примере учебных пособий. На наш взгляд, моделирование действий обучающего опосредованно отражает специфику модели педагогического общения, принятой в определённой лингвокультурной общности. Действия обучающего, бесспорно, отражают исторические традиции более или менее продолжительного периода развития определённого общества, которые в контексте изучения иностранного языка могут оказаться для реципиентов в большей или меньшей степени "лакунизированными".

Как показывают наши наблюдения, в пособиях по развитию речи, изданных в 70-е годы, наиболее употребимой формой обращения к учащимся являются императивные конструкции, выраженные формой повелительного наклонения глагола, при посредстве которых учащимся предлагается совершить те или иные действия (выполнить упражнения и задания), т.е. структура учебного процесса строится по линии "обучающий - обучаемый - обучающий". Доля таких обращений в пособиях 70-х годов превышает 85%. Например:

- (П-91) *Прослушайте, а затем прочитайте тексты...*
Ответьте на вопросы, используя данные справа слова...
Прослушайте, а затем прочитайте тексты, перескажите их...
Подтвердите мнение собеседника. Используйте выражения...
Ответьте на вопросы, используя материал текста...
Выпишите из текста глаголы, которые вы можете использовать...

Такая направляющая, императивная форма обращения к реципиентам, на наш взгляд, свидетельствует о том, что авторы пособий исходят из дидактической концепции, ориентированной на ведущую, доминирующую роль преподавателя, жёстко контролирующего процесс педагогического общения. Преподаватель предстаёт как единственный и непререкаемый авторитет, направляющий действия обучаемого. В такой модели обучения учащийся рассматривается как объект учебной деятельности, воспринимающий новые знания от наделённого абсолютной компетенцией преподавателя, последовательно претворяющего лингводидактическую концепцию по линии "учитель - ученик - учитель", а учение - как продукт учебной деятельности. Преподаватель создаёт учебные установки и постоянно инструктирует, в то время как учащийся овладевает

языковой и речевой компетенцией находясь под полным контролем преподавателя, выдающего экспертные оценки.

В пособиях 70-х годов упражнения, обращённые к учащимся, в рамках которых предлагается высказать своё мнение о содержании текста, составляют меньшинство:

(П-92) *Как вы относитесь к мыслям социологов о тенденциях в развитии человеческих контактов? (У-1: 49)*

(П-93) *Как вы думаете, почему именно в наш век - век техники и информации - особенно возрастает роль спорта? (У-2: 138)*

Команды на выполнение заданий и упражнений, поощряющих совместную творческую деятельность учащихся, осуществляемую по линии "ученик - ученик" в пособиях 70-х годов составляют исключение.

Следует отметить, что аналогичная модель педагогического общения представлена также в пособии "Русский язык в монологах" (1991): в упражнениях и заданиях пособия при обращении к учащимся употребляются исключительно императивные конструкции:

(П-94) *Представьте себе, что вы оказались на туркменском базаре. Расскажите, что вы здесь увидели. (У-3: 23)*

(П-95) *Составьте план текста в форме назывных предложений. Перескажите текст по составленному плану. (У-3: 27)*

В модели педагогического общения, манифестируемой пособием "Темп-2" (1988), преподавателю по-прежнему отводится одно из центральных мест в ситуации аудиторного обучения. Методические рекомендации руководства для преподавателей данного пособия по-прежнему ориентированы на осуществление учебного сотрудничества по линии "учитель - ученик - учитель".³⁷

Наиболее характерными для пособия "Темп-2" являются команды в форме императива, побуждающие учащихся к выполнению тех или иных заданий и упражнений.

³⁷ Согласно авторам методического руководства "Книга для преподавателя" (Рассудова & Степанова 1988), пособие "Темп-2" характеризуют, в частности, следующие принципы построения: полная направленность на обучение говорению, моделирование естественных речевых ситуаций, привлечение учащихся к участию в беседах-дискуссиях по проблемным вопросам и выражение собственной точки зрения, ориентация на истинные потребности и интересы учащихся, а также индивидуальный подход к каждому учащемуся при работе в группе и т.д. (1988: 5) Приведём примеры методических рекомендаций из "Книги для преподавателя":

"Используя введённую лексику, побеседуйте с каждым слушателем о его учёбе или работе" (1988: 7).

"Направляя учебную дискуссию, преподаватель должен стараться активизировать всю группу: получив ответ на вопрос от одного учащегося, попросить других дополнить ответ, согласиться или не согласиться со сказанным, одного из учащихся попросить подвести итог" (1988: 13).

- (П-96) *Объясните, что значит ...
Расскажите, кто такие ...
Дополните диалог репликами...*

Вместе с тем, в отличие от рассмотренных ранее пособий, в учебнике "Темп-2" представлены также задания, содержащие обращения к реципиентам и манифестирующие творческие речевые упражнения, выполняемые с опорой на учебные тексты:

- (П-97) *Что вы думаете о вечернем и заочном обучении? (У-3: 25)*
- (П-98) *Вы согласны, что в некоторых профессиях особенно нужен опыт и поэтому для поступления в институт надо поработать? (У-3: 23)*
- (П-99) *По вашему мнению, существуют "неинтересные профессии"? (У-3: 23)*

Включение заданий такого типа в систему упражнений к урокам в пособии "Темп" носит систематический характер, что создаёт определённые предпосылки для организации учебного сотрудничества по линии "ученик - ученик", а также по линии сотрудничества между всеми учащимися.

Сравнение анализируемых пособий с учебниками по развитию английской речи показало, что в английских учебниках широко употребимы обращения к учащимся: предлагается, в частности, высказать своё личное мнение по затрагиваемым в текстах вопросам, а также обсудить какую-либо проблему в группе учащихся (система предтекстовых и послетекстовых упражнений) (Soars J. & Soars L.: 1994, Black V. et. al.: 1989). Доля таких заданий в системе речевых творческих упражнений пособий превосходит 50%, в то время как в русских пособиях составляет около 10%.

Таким образом, как мы показали в данном разделе, языковая и содержательная структура упражнений и заданий в анализируемых пособиях строится с ориентацией на ведущую роль преподавателя, отражая особенности модели педагогического общения в данный период. Как нам представляется, упражнения и задания представляют собой неотъемлемый компонент дидактического дискурса определённой эпохи: задания и упражнения составляют каркас - "сетку" взаимоотношений между обучающим и обучаемыми, в рамках которой направляется учебный процесс. В данном случае речь идёт о метаявлении (метатексте), о вербальном структурном компоненте дискурса, связывающем учебные пособия с внеязыковой действительностью. Аналогичные направляющие сигналы метатекста (вербальные и паравербальные), направляющие процесс обучения и характеризующие характер взаимоотношений между авторами пособий и реципиентами, мы наблюдаем также в монологических текстах пособий. Перейдём к рассмотрению проблематики метатекста в структуре монологических текстов пособий.

4.10 Особенности метатекста в учебных текстах пособий

При рассмотрении средств метатекста в учебных текстах предметом наблюдения являются следующие элементы: текстовая модальность и модальные модификаторы, параграфные средства, средства аргументации, способы выражения присутствия автора, конструкции с обращением к читателю, а также выражения, эксплицирующие связь между автором и реципиентом.

Согласно нашим наблюдениям, основное наклонение, используемое в учебных текстах - изъявительное. Качественные, количественные и временные модусы, выражаемые в русском языке с помощью вводных слов и конструкций, а также различных обстоятельств времени и степени действия, употребляются крайне редко (имеются в виду конструкции типа: *наверное, редко, иногда, вероятно* и т.д.), например:

(П-100) *После окончания десятилетней школы ученик получает аттестат о среднем образовании, который даёт право поступать учиться в любой вуз страны. Диплом техникума и профессионально-технического училища тоже даёт право поступать в вуз. (У-3: 19)*

В данной отрывке текста не употребляются модусы знания или какие либо формы смягчения (хеджеса): учебный текст напоминает словарную статью справочного пособия (напр., лингвострановедческого словаря), основная цель которой заключается в передаче определённой информации в максимально сжатом виде.

Приведём ещё пример:

(П-101) *Самой характерной чертой московского пейзажа стали стрелы строительных кранов. Реконструируются старые кварталы, ведётся массовое жилищное строительство в новых районах столицы. Появляются новые улицы и проспекты, площади и набережные. За последние годы территория столицы увеличилась в два с половиной раза. Теперь, чтобы пересечь столицу с севера на юг, надо проехать около сорока километров, а с востока на запад - почти тридцать километров. (У-2: 10-11)*

По нашему мнению, данный отрывок напоминает текст средств массовой информации анализируемого периода, создавая видимость некоторой образцовой деятельности, бесперебойно протекающей в контексте деятельности социума. Модусы знания в данном отрывке не употребляются, регулярный характер явлений подчёркивается пассивными конструкциями:

(П-102) *реконструируются старые кварталы, ведётся массовое строительство, появляются новые улицы и проспекты.*

Образцовость деятельности подчёркивается с помощью цифровых данных:

- (П-103) *территория столицы увеличилась в два с половиной раза, надо проехать около сорока километров...*

Исключение составляют отрывки учебных текстов, содержащие вводные модальные конструкции:

- (П-104) *Гости осматривают аудитории, лаборатории, клиники, библиотеки института, задают вопросы. Может быть, скоро и они будут здесь учиться. Правда, сначала надо ещё окончить школу, получить аттестат и, главное - сдать хорошо вступительные экзамены - в медицинские институты всегда большой конкурс. (У-3: 22)*

В качестве аффективных (аксиологических) средств, основная цель которых заключается в убеждении реципиента, в учебных текстах употребляются лексико-грамматические конструкции (аргументы качества и количества): сравнительные конструкции (*одно из самых высоких зданий, один из величайших музеев мира*), прилагательные со значением какого-либо признака - обычно положительного (*величественный, знаменитый, прославленный*), перечисления (однородные члены нанизываются в готовую грамматическую и отчасти семантическую схему (напр.: Здесь представлены: *архитектура, живопись, музыка, поэзия*), а также цифровые данные обычно со значением положительной оценочности.

По нашим наблюдениям, в учебных текстах предложения с перечислениями имитируют своего рода инструкцию: перечисление объектов создаёт подробную картину некоторой образцовой деятельности. Открытость перечислительного ряда, с одной стороны, имеет перлокутивную силу, а с другой стороны предоставляет возможность для заполнения пустоты, позволяющего при необходимости создать текст любого объёма. Помимо этого, однородные члены предложения служат для украшения и "утяжеления" текста.

Аргументы качества в учебных текстах представлены, в частности, прилагательными в превосходной степени:

- (П-105) *В крепости находится одно из самых высоких зданий Ленинграда - Петропавловский собор. (У-2: 32)*
- (П-106) *Один из величайших художественных музеев мира - Эрмитаж. (У-2: 33)*
- (П-107) *Этот памятник - один из лучших в столице. (У-1: 5)*
- (П-108) *Все, кто бывал в Ленинграде, с уверенностью говорят, что Ленинград можно назвать одним из самых красивых городов в мире. (У-3: 96)*
- (П-109) *Тбилиси - один из древнейших городов мира. (У-4: 13)*

Аргументы количества представляются в учебных текстах с помощью числительных и рядов однородных существительных:

- (П-110) *Его несметные богатства хранятся в пяти дворцах. Больше двух миллионов картин, статуй, гобеленов, ковров, кружев, изделий из хрусталя, фарфора, слоновой кости, серебра, цветного камня, золота. Ордена, медали, монеты разных времён и народов. Вазы, ткани, оружие, знамёна. (У-2: 33)*
- (П-111) *В стране работает много вечерних курсов иностранных языков, где изучают язык люди самых разных профессий - рабочие, инженеры, научные работники, спортсмены, журналисты. (У-3: 19)*
- (П-112) *В каждом микрорайоне есть магазины, парикмахерская, почта, поликлиника, школа, детские сады - словом всё, что надо для жизни. (У-3: 48)*
- (П-113) *Монумент был воздвигнут в ознаменование замечательных достижений советских учёных, космонавтов, инженеров и рабочих в освоении космоса. (У-1: 19)*
- (П-114) *Москвичи гордятся своими новостройками, такими как Кремлёвский Дворец Съездов, здание СЭВ, Проспект Калинина. Продолжается строительство московского метрополитена, протяжённость линий которого составляет более 140 километров. Московский метрополитен насчитывает уже около 100 станций. За 50 лет в Москве построено столько жилых домов, что они могут составить четыре таких города, каким была Москва до революции. (У-1: 5)*
- (П-115) *Сегодня лишь в Ашхабаде пять вузов, десятки техникумов, множество школ, где преподают на туркменском и русском языках. (У-4: 17)*
- (П-116) *Только на десяти факультетах Туркменского государственного университета им. А.М. Горького учится более 10 тыс. студентов. Кадры для колхозов и совхозов готовит Туркменский сельско-хозяйственный институт. Теперь на каждые 10 тыс. жителей студентов гораздо больше, чем в некоторых высокоразвитых странах. (У-4: 17)*

Присутствие автора в анализируемых текстах, как правило, не эксплицируется. Обычно употребляется 3-е лицо единственного и множественного числа, а также пассивные конструкции:

- (П-117) *Здесь молодёжь изучает не только общеобразовательные предметы, но и специальные. (У-3: 19)*

- (П-118) *Дети поступают в школу восьми лет и оканчивают её семнадцати лет. (У-3: 19)*
- (П-119) *Здесь представлены: архитектура, живопись, музыка, поэзия. (У-2: 33)*
- (П-120) *Здесь собраны работы лучших русских художников. (У-2: 33)*

В редких случаях в учебных текстах можно наблюдать употребление местоимений "мы", а также конструкций типа "у нас в стране" и "у нас", что указывает на обобщённого автора:

- (П-121) *Наша столица очень изменилась за годы Советской власти: на наших глазах Москва обновляется, строится и растёт. (У-2: 6)*
- (П-122) *На Красной площади мы встречали наших первых героев космоса. (У-2: 11)*
- (П-123) *Никогда раньше не строили у нас столько, сколько строят сейчас. (У-3: 48)*
- (П-124) *Республика славится своим вином не только у нас, но и за рубежом. (У-4: 11)*

В учебных текстах редко представлены конструкции с обращением к читателю, а также конструкции, эксплицирующие взаимоотношения автора с вероятным реципиентом:

- (П-125) *Вы уже знаете, что существуют специальные школы с преподаванием на иностранном языке. (У-3: 35)*
- (П-126) *Теперь здесь много зелени, и когда вы впервые подъезжаете к Ашхабаду, ... то кажется, что вы попали в огромный парк. (У-4: 15)*
- (П-127) *Гуляя по её улицам, вы сможете познакомиться с большим современным городом... (У-1: 5)*
- (П-128) *В ресторанах вам предложат национальные блюда. (У-2: 12)*

В качестве одного из средств интерперсонального метатекста в пособиях используются шрифтовые выделения (полужирный шрифт и курсив) (см. табл. 12). С помощью полужирного шрифта выделяются как отдельные слова, так и целые предикативные единицы: шрифтовые выделения в пособиях сигнализируют о том, что определённые слова и конструкции представляют особую важность при чтении определённого текста и предназначаются для активного усвоения, т.е. для заучивания:

ТАБЛИЦА 12 Использование параграфемики как средства интерперсонального метатекста

пособие	шрифтовые выделения	
	полужирный шрифт	курсив
У-1	X	-
У-2	-	X
У-3	X	-
У-4	X	X

Сравнение с учебниками по развитию английской речи показывает, что в английских учебниках графические возможности используются гораздо шире (варьируются гарнитуры, рисунок шрифта, шрифтовые выделения). Графические средства выполняют как апеллятивную функцию (привлечение внимания), так и функцию структурирования содержания (разбивка текстов и упражнений на развороте) (Soars & Soars 1994).

Как показывают наши примеры, средства метатекста в учебных текстах наглядно подтверждают наше предположение о значительной идеологизированности дидактического дискурса исследуемого периода. Учебные тексты могут рассматриваться как разновидность политического, обезличенного дискурса, манифестируя стилистические приёмы средств массовой информации данной эпохи. Метатекст учебных текстов характеризует направленность на безоговорочное усвоение фактической информации, повествующей об образцовой деятельности в рамках определённого социума.

4.11 Выводы

В данной главе были рассмотрены основные особенности дискурса учебных пособий, все элементы которого в социальном контексте взаимосвязаны и взаимозависимы. Была предпринята попытка анализа следующих дискурсных элементов: интеграция вербальных и невербальных элементов в структуре учебных текстов, лингвостилистические особенности учебных текстов, упражнения и задания в суперструктуре пособий, особенности метатекстуальных средств в упражнениях и в учебных текстах, функционально-смысловая структура, а также связность учебных монологических текстов. В главе также илагаются результаты экспериментального тестирования среди финских информантов, цель которого заключалась в выявлении особенностей восприятия визуальной презентации пособий, рассматриваемой как неотъемлемый компонент дидактического дискурса.

Анализ соотношения вербальных и невербальных элементов в структуре пособий продемонстрировал слабый уровень интеграции между этими компонентами. Невербальные компоненты служат средством привлечения внимания к

вербальным, они однообразны и лишены динамики действия, т.е. в должной мере не выполняют своей лингводидактической функции в ситуации межкультурной коммуникации.

Анализ основных лингвостилистических особенностей учебных уроков показал, что монологические тексты манифестируют письменный стиль речи (широко употребляется лексика абстрактной семантики, причастные обороты и краткие страдательные причастия, неопределённо-личные предложения и именные двусоставные предложения).

Диалогические тексты неаутентичны и в большинстве случаев не отвечают в полной мере нормам современной русской разговорной речи. Вопросы стилистической дифференциации современного русского языка в пособиях остаются без должного внимания.

Анализ метатекстуальных средств показал, что учебные тексты отличаются однообразием употребляемых форм модальности (обычно используется изъявительное наклонение). Употребление качественных, количественных и временных модусов крайне ограничено. В качестве параграфемных средств интерперсонального метатекста используется полужирный шрифт и курсив, с помощью которых выделяются предназначенные для заучивания слова и конструкции. Среди аргументов качества наиболее употребимы сравнительные конструкции и прилагательные со значением положительного признака. Среди аргументов количества - конструкции, содержащие перечисления и цифровые данные. Конструкции с экспликацией присутствия автора, а также с обращениями к реципиентам составляют в текстах пособий меньшинство.

Среди заданий и упражнений в пособиях представлены как языковые, так и речевые творческие упражнения, выполняемые с опорой на учебный материал. Характерной чертой обращения к реципиентам является форма повелительного наклонения, при посредстве которой учащимся предлагается выполнить те или иные действия. В такой модели педагогического общения учащийся рассматривается как объект учебной деятельности, воспринимающий новые знания от наделённого абсолютной компетенцией преподавателя. Такая модель педагогического общения накладывает значительные ограничения на процессы взаимовлияния в среде учащихся, находится в противоречии с положениями современной лингводидактической теории, декларирующей своей целью активизацию когнитивных навыков и умений учащихся (умений учиться).

Основной функционально-смысловой тип, представленный в учебных текстах - это описание или смешанный описательно-повествовательный тип. Такие тексты характерны для жанра письменных научных описаний: они лишены динамики, статичны и однообразны. Для текстов характерен дедуктивный способ изложения содержания как в рамках всего текста, так и в отдельных абзацах.

Тексты снабжены, как правило, заголовками номинативного, назывного типа: они статичны, лишены динамики и редко реализуют в своей структуре апеллятивную функцию (функцию воздействия), программирующую восприятие текста.

Анализ тематической связности учебных текстов показал, что такая связность не обеспечивается в текстах в должной мере: тексты пособий можно определить как фактонасыщенные тексты-списки, обладающие слабо выражен-

ными и весьма однообразными средствами синтаксической связи (в основном используются местоимённые наречия, местоимения и присоединительные частицы).

Формулы речевого этикета, снабжённые кратким социолингвистическим комментарием, представлены только в одном пособии ("Темп-2").

5 ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ ПОСОБИЙ ПО РАЗВИТИЮ РУССКОЙ РЕЧИ

5.1 Итоги проведённого исследования

Цель данного исследования заключалась в выявлении особенностей пособий по развитию речи как специфической разновидности дидактического дискурса. Пособия анализировались в аспекте межкультурной коммуникации, в рамках которой любое речевое произведение рассматривается как явление культуры, отражающее конвенциональные когнитивные образы представителей той или иной лингвокультурной общности. В таком рассмотрении чужая культура понимается как самоорганизующаяся система, обладающая специфическим набором социокультурных кодов, чуждых для представителей других культур. Любое речевое сообщение, в частности, учебное пособие может рассматриваться как культурно обусловленное явление, в котором культурно специфическим является как уровень содержания, языковых средств и композиционной структуры дискурса, так и уровень визуальной презентации. При работе с иноязычным текстом в любой сфере общественной деятельности культурно обусловленная специфика всех текстовых уровней должна систематически выявляться и описываться.

Мы исходим из положения, что сфера обучения русскому языку как иностранному может рассматриваться как дискурсное сообщество, в рамки которого входят как обучающие и обучаемые, так и весь социальный контекст осуществления учебной деятельности (включая методы и средства обучения). При таком подходе учебные пособия представляют собой компонент дискурсного сообщества, в котором опосредованно отражаются особенности взаимоотношения данного дискурсного сообщества с широким социокультурным контекстом. Радикальные общественно-экономические преобразования в России привели к

изменению социального контекста, и в этой связи учебные пособия можно рассматривать как дидактический дискурс, как документ своего времени, отражающий особенности структуры конкретного социума на определённом этапе развития.

Мы рассматриваем учебное пособие как дискурс (текст в социальном, культурно обусловленном контексте). Понятие дискурса включает в себя важное положение о том, что все структурные компоненты пособий (тексты, упражнения и задания, а также паравербальные и невербальные средства) тесно взаимосвязаны и представляют собой цепочку "атомов" как внутри пособия, так и в отношении всего социума. Предметом анализа на уровне пособия и отдельного урока / учебного текста в работе явились следующие факторы: интеграция вербальных и невербальных элементов в структуре пособий и учебных текстов, структура учебного урока, лингвостилистические особенности учебных монологических и диалогических текстов, функционально-смысловая структура монологических текстов, тематическая динамика, система упражнений и заданий, а также метатекстуальные средства в структуре текстов, упражнений и заданий пособий.

В исследовании мы выявили ряд культурно обусловленных черт пособий по развитию речи, которые могут рассматриваться как языковые и культурологические лакуны, оказывающие непосредственное влияние на процесс овладения иностранным языком у представителей определённой лингвокультурной общности. Основные лакуны были выявлены на следующих уровнях: на уровне интегрированности вербальных и невербальных элементов в структуре текстов, на уровне функционально-смысловой структуры, на уровне синтаксической связности (тематическая динамика), на уровне лингвостилистической презентации, а также на уровне структуры упражнений и заданий. Лакунизированной предстаёт также дидактическая концепция данного периода.

В работе установлен уровень интегрированности вербальных и невербальных элементов в структуре учебных текстов. Согласно нашим наблюдениям, уровень интегрированности следует признать недостаточным: невербальные компоненты называют описываемые в текстах объекты и явления, и служат лишь средством привлечения внимания к вербальным компонентам текста. Представленные в пособиях иллюстрации относятся к разряду парадных (изображаются исторические здания и монументы, либо люди в праздничной одежде и в парадных позах). Иллюстрации однообразны, статичны, лишены динамики действия. В текстах отсутствуют ссылки на иллюстрации. В целом тоталитарная общественная система, пропагандирующая недифференцированный подход к личности, приводила к неэмоциональному, монотонному стилю общения, жёстко ограничиваемому рамками политического дискурса, разновидностью которого, по нашему мнению, являются исследуемые пособия. Представляется, что уровень интеграции невербальных и вербальных элементов в структуре пособий и отдельных текстов можно рассматривать как культурологическую лакуну, отрицательно влияющую на процесс овладения языком.

Указанные пособия характеризует однообразие представленных в них функционально-смысловых типов речи. Основной речевой тип текстов пособий - описательный (дескриптивный) или контаминированный описательно-повествовательный тип. Для текстов характерно употребление глагола-связки *БЫТЬ* и глаголов с семантикой статичности, постоянности в форме настоящего времени.

Широко употребляются обстоятельства времени и места, субъект деятельности и экспрессивная оценка отсутствуют. Частотны пассивные конструкции и причастные обороты. Для текстов характерно употребление отглагольных существительных и аналитических форм степени сравнения прилагательных. Элементы рассуждения в таких текстах практически не встречаются. Такие тексты не побуждают учащихся размышлять и искать свою точку зрения на обсуждаемые в тексте вопросы, они пригодны только для пассивного восприятия с последующим воспроизведением. Это подтверждает наше предположение о том, что поставленный на службу идеологии дидактический дискурс, стремился к жёсткому контролю над всей сферой обучения, являясь по сути дела проводником идеологической пропаганды (ср. с политическим дискурсом средств массовой информации рассматриваемого периода).

Учебные тексты можно охарактеризовать как фактонасыщенные, лексико-семантически и синтаксически "плотные", манифестирующие письменный стиль речи. Тексты в своём большинстве неаутентичны - составлены специально для целей конкретных уроков. Такие тексты состоят из перечисления фактов по определённой тематике, которые нанизываются один на другой и никак не конкретизируются в рамках контекста. Новые факты-суждения вводятся в контекст повествования один раз, и эта новая информация не подвергается сомнению и не обсуждается. Тексты можно отнести к разряду текстов-списков со слабо выраженным синтаксическими связями. Композиционно-логическая структура таких текстов выражена неясно (отсутствует чёткое трёхчастное деление). Как представляется, данные факторы составляют комплекс языковых и культурологических лакун, оказывающих негативное влияние на процесс овладения языком.

Диалогические тексты пособий неаутентичны, направлены на презентацию задаваемых темой урока лексико-грамматических структур. В таких диалогах не учитывается социолингвистический, контекстуальный аспект общения. Диалоги создают неадекватное представление об употреблении языковых конструкций в реальной коммуникации, ослабляя предпосылки, необходимые для становления коммуникативной компетенции учащихся при овладении иностранным языком как средством общения. Формулы речевого этикета, снабжённые кратким социолингвистическим комментарием, регулярно представлены только в одном пособии ("Темп-2"). Хотя диалоги отличает лексико-грамматическая правильность, они лишены таких черт разговорной речи, как перебивы, явления парцелляции и инверсии, выражение сомнения и неуверенности, пропуск глаголов с ослабленной семантикой и т.д. Такие диалоги создают унылую картину ритуального общения, не вызывая у учащихся желание перечитать такие диалоги ещё раз, поскольку они так далеки от норм естественного речевого общения. Учебные диалоги обычно не снабжаются лексико-стилистическим комментарием, т.е. особенности стилистической дифференциации современной разговорной речи в рамках пособий не получают должного освещения. Структура диалогов анализируемых пособий не создаёт, на наш взгляд, достаточных предпосылок при овладении русской разговорной речью.

При рассмотрении метатекстуальных средств, фиксирующих в своей структуре особенности модели педагогического общения, предметом нашего наблюдения явились следующие черты: средства выражения модальности и

модальные модификаторы, параграфемные средства, средства аргументации, способы выражения присутствия в тексте автора, конструкции с обращением к читателю, а также выражения, эксплицирующие связь между автором и реципиентом. Согласно нашим наблюдениям, основное наклонение, используемое в качестве модального средства в пособиях - изъявительное. Качественные, количественные и временные модификаторы, выражаемые в русском языке с помощью вводных слов и конструкций, а также с помощью обстоятельств времени и степени действия употребляются крайне редко. Тексты монотонны, статичны и однообразны. Любые сведения, вводимые в контекст повествования, представляются как единственно и абсолютно верные, они не подвергаются сомнению и не выносятся на обсуждение. Учебные пособия также характеризует однообразие в использовании параграфемных средств (обычно это полужирный шрифт или курсив, с помощью которых внимание учащихся обращается на подлежащие усвоению лексико-грамматические конструкции). В качестве аксиологических средств, основная цель которых направлена на убеждение реципиентов, употребляются аргументы качества и количества. Среди аргументов качества наиболее типичны прилагательные со значением положительного признака, а также степени сравнения прилагательных. Среди аргументов количества частотны перечисления и цифровые данные, создающие картину некоторой образцовой деятельности. Такие конструкции, принятые в исследуемый период также в советской печати, служат для украшения и "утяжеления" текстов. Присутствие в тексте автора эксплицируется крайне редко, обычно используется 3-е лицо единственного и множественного числа, частотны также пассивные конструкции. Малоупотребимы конструкции с обращением к реципиентам. Среди упражнений пособий представлены как языковые упражнения, так и речевые. Среди речевых упражнений наиболее частотны упражнения на пересказ содержания текстов и на составление диалогов по образцу. Выполнение творческих речевых упражнений пособий предполагает опору на содержание учебных текстов. Задания, направленные на выражение самостоятельного мнения учащихся составляют в пособиях абсолютное меньшинство.

В работе формы обращения в заданиях рассматриваются как разновидность интерперсонального метатекста, основная цель которого заключается в направлении учебного процесса. Согласно нашим наблюдениям, основной формой обращения к учащимся является императивная, повелительная конструкция при посредстве которой учащимся предлагается совершить те или иные действия.

Анализ интеграции упражнений и заданий в системе работы над учебным текстом позволяет сделать вывод о том, что учебные пособия манифестируют модель лингводидактической концепции, в рамках которой учащийся рассматривается как объект учебной деятельности, воспринимающий знания от наделённого абсолютной компетенцией преподавателя. При таком подходе преподавателю отводится ведущая, доминирующая роль, при реализации которой преподаватель контролирует процесс педагогического общения. Представленная в пособиях лингводидактическая модель предполагает общение по линии "преподаватель - учащийся - преподаватель", а возможности осуществления учебного процесса по линии "учащийся - учащийся" в рамках такого подхода крайне ограничены.

Анализ особенностей рассматриваемых выше пособий подтвердил нашу гипотезу о том, что учебники по русскому языку как иностранному 70-80-х годов представляют собой дидактический дискурс эпохи тоталитарного, сильно идеологизированного государства.

5.2 Некоторые рекомендации составителям пособий по развитию русской речи

5.2.1 Общие замечания

Исследование пособий по развитию речи как особого жанра научной речи показало, что такие пособия имеют культурно обусловленную специфику, опосредованно отражая особенности общественно-экономической формации лингвокультурной общности на определённом этапе развития. Мы считаем, что концепция учебника русского языка по развитию речи для иностранных учащихся ждёт своей дальнейшей разработки. Прежде всего такая разработка должна вестись на базе современных моделей педагогического общения, согласно которым учащийся должен стать основным звеном учебного процесса, а его усилия необходимо направлять на критическое осмысление поступающей информации в целях её присоединения к ранее усвоенной. Преподаватель и используемые в обучении материалы должны способствовать активизации когнитивных навыков и умений учащихся (умений учиться). В такой диалогической модели обучения преподаватель и учащиеся становятся равноправными партнёрами - субъектами учебной деятельности, совместно конструирующими новое знание в контексте речевой деятельности, что отражает общие гуманистические принципы демократически ориентированных социумов.

Дальнейшей разработки ждёт дидактический аспект межкультурной проблематики учебных материалов. Наиболее перспективным направлением мы считаем идею создания пособий по развитию речи, предназначенных для конкретной иноязычной аудитории (финской, немецкой, английской). Такой подход позволяет целенаправленно выявлять и описывать культурно специфические явления (лакуны), проявляющиеся в процессе устной или письменной коммуникации между представителями этих двух культур. Развёрнутый социолингвистический комментарий, созданный с ориентацией для представителей определённой лингвокультурной общности в рамках аутентичных учебных материалов должен стать базовым элементом в процессе становления компетенции межкультурного общения. Направленность на конкретный контингент учащихся позволяет проводить психолингвистические тесты на восприятие тематики учебных материалов, что способствует коррекции содержания и способов презентации материала уже в период создания пособия. Дальнейшей разработки ждёт также вопрос оценки навыков и умений межкультурного общения изучающих русский язык как иностранный.

Концептуальное ядро пособия по развитию речи, согласно нашей точке зрения, должно презентироваться в следующих основных компонентах:

1. интеграция вербальных и невербальных элементов в структуре учебных текстов и упражнений пособий,
2. функционально-смысловая структура и когерентность учебных монологических текстов,
3. лингвостилистические особенности учебных диалогических текстов,
4. система упражнений и заданий в структуре пособий.

Рассмотрим подробнее указанные компоненты.

5.2.2 Интеграция вербальных и невербальных элементов в структуре учебных текстов и упражнений пособий

Как нам представляется, интеграция вербальных и невербальных средств в структуре уроков должна стать предметом более пристального внимания составителей пособий по развитию речи в связи с тем, что невербальные элементы представляют собой неотъемлемый составной компонент текстовой структуры. Усвоение новых знаний во многом зависит именно от зрительной наглядности, которая будучи элементом мышления способствует созданию новой когнитивной схемы, с помощью которой приобретает готовность к усвоению нового знания. Как мы показали в данной работе, уровень интегрированности вербальных и невербальных элементов в учебных текстах пособий следует признать недостаточным: невербальные элементы называют описываемые в текстах объекты и служат лишь средством привлечения внимания к вербальным элементам.

Мы полагаем, что в ситуации межкультурной коммуникации иллюстративные элементы по объёму информационной нагрузки близки к вербальным. В противном случае возникают дополнительные языковые и культурологические лакуны в текстах, которые затрудняют процесс его восприятия в иноязычной аудитории. Интеграция вербальных и невербальных элементов текстовой структуры должна обязательно фиксироваться вербальными средствами (ссылки на иллюстрации в тексте, подписи под иллюстрациями). Невербальные элементы (иллюстрации, рисунки, карты, схемы, кроссворды) должны также шире использоваться в системе упражнений и заданий уроков.

Необходимо учитывать, что помимо когнитивной, познавательной функции, средства зрительной наглядности должны обеспечивать аффективную функцию (функцию мотивации учения). Как нам представляется, иллюстративные материалы пособий должны быть динамичными, разнообразными и менее формальными и "парадными".

5.2.3 Функционально-смысловая структура и когерентность учебного текста

Анализ функционально-смысловой структуры учебных монологических текстов в работе показал, что пособия отличает однообразие функционально-смысловых типов (большинство составляют тексты-описания, а также смешанный описательно-повествовательный тип). Элементы полемики или рассуждения в таких текстах практически отсутствуют: тексты характеризует фактонасыщен-

ность, статичность и монотонность. Впечатление монотонности дополняет также заголовочный комплекс: заголовки тем и учебных уроков, как правило, только называют тему сообщения (номинативная функция) и редко содержат оценку (апеллятивная функция, программирующая восприятие текста).

Как нам представляется, пособия по развитию речи должны содержать гораздо более разнообразные функционально-смысловые структуры: повествования (рассказы, сказки, газетные новости), рассуждения (научно-популярные очерки), оценочные тексты (рецензии), инструктивные тексты (рецепты блюд, руководства по эксплуатации приборов). Аутентичные тексты, представляющие разные функционально-смысловые типы, позволяют знакомить учащихся с особенностями стилистической дифференциации современного русского языка, что необходимо учитывать при формировании коммуникативной и культурологической компетенции учащихся. Кроме того, разнообразные функционально-смысловые типы речи позволяют включать в текстовую структуру метатекстуальные средства, способствующие более глубокому осмыслению новой информации.

В качестве текстуальных средств метатекста должны шире использоваться графические средства (гарнитуры, шрифтовой рисунок и шрифтовые выделения), выполняющие как апеллятивную, так и структурирующую функцию (разбивка текстов, заданий и упражнений на разворотах).

Как мы показали в работе, монологические тексты пособий можно охарактеризовать как семантически и синтакстически "плотные", напоминающие своей структурой туристические проспекты. Такие тексты состоят из равнозначных суждений, синтакстические связи между которыми выражены весьма слабо. Как нам представляется, использование разнообразных функционально-смысловых типов в текстотеке пособий (нарративные тексты, рассуждения, оценочные тексты) позволяют разнообразить средства синтаксической связности (в частности, выражения причинно-следственной связи, выражения сомнения и неуверенности, относимые нами к средствам интерперсонального метатекста), что в конечном счёте способствует более чёткому структурированию композиции текста и более глубокому осмыслению содержания.

Особое внимание следует уделить номинациям тем, уроков и текстов. Заголовочный комплекс пособий должен быть более предикативен, направлен на реципиентов, реализуя своей структурой апеллятивную, воздействующую функцию.

5.2.4 Лингвостилистические особенности учебных диалогических текстов

Как было показано в нашей работе, все диалогические тексты пособий неаутентичны и направлены главным образом на презентацию лексико-грамматических структур. Нам представляется, что акцент на презентации языковых факторов в учебных текстах создаёт неадекватное представление об употреблении языковых конструкций в реальной коммуникации. Аутентичные тексты, отражающие национально-культурную специфику жанровых разновидностей русского языка (радиопередачи, интервью, записи естественных диалогов) позволяют строить гипотезы (прогнозировать речевую ситуацию) с учётом социолингвистического,

контекстуального аспекта общения. Диалоги должны также снабжаться лексико-стилистическим и социолингвистическим комментарием, эксплицирующим как особенности стилистической дифференциации русского языка, так и культурологические факторы, определяющие выбор формул речевого этикета.

5.2.5 Система упражнений и заданий в структуре учебных пособий

Упражнения и задания в анализируемых пособиях строятся с ориентацией на ведущую роль преподавателя, жёстко контролирующего учебный процесс. Модель педагогического общения в рамках учебных пособий строится по линии "учитель - ученик - учитель" и крайне редко по линии "ученик - ученик".

Как нам представляется, в пособии по развитию речи доля творческих упражнений и заданий, направленных на развитие метакогнитивных навыков и умений учащихся и повышение мотивации учения, должна быть значительно увеличена. Перспективным мы считаем совершенствование системы предтекстовых и послетекстовых упражнений, включающих самые разнообразные задания, например: на основе анализа заглавия сформулировать тему ожидаемого текста, вспомнить имеющуюся по теме предварительную информацию, выявить смысловые отношения в тексте путём составления "карты" смысловых вех, составить по тексту резюме и обсудить в группе извлечённую из текста информацию.

Таковы наши рекомендации, составленные по результатам проведённого исследования. Мы считаем, что с учётом этих предложений новое поколение пособий по русскому языку как иностранному будет более коммуникативно ориентированным и будет более полно отражать в своей структуре национально-культурную специфику обучаемого контингента.

"Во многой мудрости много печали: кто умножает познание, умножает скорбь" - гласит народная мудрость. Скорбь же может смениться радостью нового постижения, когда учащийся станет не только пассивно запоминать, узнавая мир цитатно, но и научится понимать прочитанное, объяснять противоречивые факты, давая им оценку как с точки зрения своего знания, так и с точки зрения уровня самосознания, идеалов, интересов и мотивов поведения.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Адамец, П. 1966. Порядок слов в современном русском языке. Praha: Academia Nakladatelství.
- Антипов, Г.А. & Донских, О.А. & Марковина, И.Ю. & Сорокин, Ю.А. 1989. Текст как явление культуры. Новосибирск.
- Арутюнов, А.Р. 1990. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. Москва.
- Балли, Ш. 1955. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Р.Д. Будагов (отв. ред). Москва.
- Барнет, В. 1985. Проблемы жанров устной научной речи. О.А. Лаптева (ред.) Современная устная научная речь. Общие свойства и фонетические особенности. Красноярск, 80-132.
- Бахтин, М.М. 1975. Вопросы литературы и эстетики. Москва.
- Бахтин, М.М. 1979. Эстетика словесного творчества. Москва.
- Бахтиярова, Х.Ш. & Шукин, А.Н. 1988. История методики преподавания русского языка как иностранного. Киев.
- Беляев, Б.В. 1965. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва.
- Белянин, В.П. 1983. Экспериментальное исследование психолингвистических закономерностей смыслового восприятия текста. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Москва.
- Бердяев, Н.А. 1990. Судьба России. Москва.
- Бобрышева, И.Е. 1996. Учёт национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку как иностранному китайских учащихся в условиях русской языковой среды (начальный этап). Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Москва.
- Богин, Г.И. 1986. Типология понимания текста. Калинин.
- Болотнова, Н.С. 1992. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск.
- Бубнова, Г.И. & Гарбовский, Н.К. 1991. Письменная и устная коммуникация: синтаксис и просодия. Москва.
- Ванхала-Анишевски, М. 1992. Функции пассива в русском и финском языках. Ювяскюля. Докторская диссертация.
- Васильев, С.А. 1988. Синтез смысла при создании и понимании текста. Киев.
- Ведель, Г.Е. 1979. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж.
- Вейзе, А.К. 1985. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. Москва.
- Верещагин, Е.М. & Костомаров В.Г. 1971. Доклад на международном симпозиуме "Страноведение и преподавание русского языка как иностранного". Ленинград.
- Верещагин, Е.М. & Костомаров, В.Г. 1981. Ещё раз о роли лингвострановедения в процессе обучения иностранным языкам. Глоттодидактика т. 14. Познань, 87-94.
- Верещагин, Е.М. & Костомаров, В.Г. 1983. Язык и культура. Москва.

- Верещагин, Е.М. & Костомаров, В.Г. 1990. Язык и культура. Москва.
- Верещагин, Е.М. & Костомаров, В.Г. & Морковкин, В.В. 1974. Лингвострановедческий словарь: изъяснение русского слова в учебных целях. Русский язык за рубежом 4, 89-93.
- Верещагин, Е.М. & Костомаров, В.Г. & Морковкин, В.В. 1977. Проспект учебного лингвострановедческого словаря современного русского литературного языка. Проблемы учебной лексикографии. Москва, 157-189.
- Верещагин, Е.М. & Чернявская, Т.М. 1981. Из опыта представления культуры в учебниках русского языка для иностранцев. Русский язык для студентов-иностранцев. Сборник методических статей 20. Москва, 226-234.
- Вертоградская, Э.А. 1976. Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку как иностранному. Москва.
- Виноградов, В.В. 1970. Русский язык в современном мире. Будущее науки. Перспективы. Гипотезы. Нерешённые проблемы. Москва.
- Виноградов, В.В. 1975. О категории модальности и модальных словах в русском языке. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. Москва.
- Виноградов, В.В. 1977. Основные типы лексических значений. В.В. Виноградов. Избранные труды: Лексикология и лексикография. Москва.
- Виноградов, В.В. 1980. О языке художественной прозы. Избранные труды. Москва.
- Волошинов, В.Н. 1995. Марксизм и философия языка. Философия и социология гуманитарных наук. Санкт-Петербург.
- Вольф, Е.М. 1985. Функциональная семантика оценки. Москва.
- Выготский, Л.С. 1980. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребёнка. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Москва.
- Выготский, Л.С. 1982. Мышление и речь. Собрание сочинений т. 2. Москва.
- Выготский, Л.С. 1983. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. Собрание сочинений. Москва.
- Вятютнев, М.Н. 1971. О методах обучения языкам. Москва.
- Гальперин, И.Р. 1981. Текст как объект лингвистического исследования. Москва.
- Гаспаров, Б.М. 1977. Введение в социопрагматику. Учёные записки Тартуского государственного университета. Выпуск 425. Труды по русской и славянской филологии. Серия лингвистическая т. 29. Проблемы языковой системы и её функционирования, 24-45.
- Гвоздев, А.Н. 1973. Современный русский литературный язык. Фонетика и морфология. Москва.
- Герд, А.С. 1995. Введение в этнолингвистику. Санкт-Петербург.
- Гильдина, А.К. 1989. Прагматика текста и его восприятие. Учебный текст в методике преподавания иностранных языков. Челябинск, 3-16.
- Грузинская, И.А. 1940. Упражнения в 5, 6, 7 и 8 классах. Иностраный язык в школе 3, 7-26.
- Губарева, Т.Ю. 1996. Фактор адресата письменного текста. Москва.
- Гумбольдт фон, В. 1984. Избранные труды по языкознанию. Москва.

- Гумбольдт фон, В. 1985. Язык и философия культуры. Москва.
- Гумилёв, Л.Н. 1990. Этногенез и биосфера Земли. Ленинград.
- Датэ, М. 1996. Теоретические основы обучения межкультурной коммуникации. А.В. Павловская (отв. ред.) Россия и Запад: диалог культур. Материалы 2-й международной конференции 28-30 ноября 1995 года. Москва, 417-427.
- ван Дейк, Т. 1989. Язык, познание, коммуникация. Москва.
- Демьяненко, М.Я. & Лазаренко, К.А. & Кислая, С.В. 1976. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев.
- Дмитрюк, Н.В. 1985. Национально-культурная специфика вербальных ассоциаций. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Москва.
- Долинин, К.А. 1987. Стилистика французского языка. Москва.
- Дридзе, Т.М. 1980. Язык и социальная психология. Москва.
- Дридзе, Т.М. 1983. Теоретико-методологические и прикладные проблемы социальной психологии знакового общения. Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора психологических наук. Москва.
- Дридзе, Т.М. 1984. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Москва.
- Дымарская-Бабаян, И.Н. 1988. О связности текста: семантический и грамматический аспект. Ереван.
- Ермолаев, Б.А. 1990. Целеобразование в коммуникации. Р.Г. Котов (отв. ред.) Оптимизация речевого воздействия. Москва, 46-55.
- Жинкин, Н.И. 1982. Речь как проводник информации. Москва.
- Залевская, А.А. 1988. Понимание текста: психолингвистический подход. Калинин.
- Залевская, А.А. 1991. Вопросы теории обучения иностранному языку. Тверь.
- Зарубина, Н.Д. 1976. Языковые сигналы структуры связного текста и их использование в смысловом восприятии. Т.М. Дридзе & Леонтьев А.А. (ред.) Смысл восприятия речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). Москва, 79-83.
- Зарубина, Н.Д. 1977. Методика обучения связной речи. Москва.
- Зильберман, Л.И. 1988. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. Москва.
- Зимняя, И.А. 1989. Психология обучения неродному языку. Москва.
- Зимняя, И.А. 1990. Психологическая характеристика понимания речевого сообщения. Р.Г. Котов (отв. ред.) Оптимизация речевого воздействия. Москва, 161-169.
- Зимняя, И.А. 1991. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва.
- Золотова, Г.А. 1973. Очерк функционального синтаксиса русского языка. Москва.
- Иванов, Вяч. Вс. & Топоров, В.Н. 1965. Славянские языковые моделирующие семиотические системы: (древний период). Москва.
- Изаренков, Д.И. 1994. Аппарат упражнений в системном описании. Русский язык за рубежом 1, 77-85.

- Изенберг, Х. 1978. О предмете лингвистической теории текста. Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 8. Москва, 43-56.
- Капитонова, Т.И. & Щукин, А.Н. 1979. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. Москва.
- Караулов, Ю.Н. 1987. Русский язык и языковая личность. Москва.
- Клаус, Г. 1987. Введение в дифференциальную психологию учения. Москва.
- Клычникова, З.И. 1973. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва.
- Клюканов, И.Э. 1983. Структура и функции параграфемных элементов текста. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Саратов.
- Ковтунова, И.И. 1976. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. Москва.
- Кожевникова, К. 1979. Об аспектах связности в тексте как целом. Г.А. Золотова (ред.) Синтаксис текста. Москва, 49-67.
- Кожин, А.Н. & Крылова, О.А. & Одинцов, В.В. 1982. Функциональные типы русской речи. Москва.
- Кожина, М.Н. 1972. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Москва.
- Колегаева, И.М. 1991. Текстовая графика англоязычной научной и художественной прозы. Научный и общественно-политический текст: Лингвистические и лингводидактические аспекты. Москва, 107-123.
- Колодий, О.Л. 1983. Отражение деятельности преподавателя и учащегося в учебнике русского языка для иностранцев: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Москва.
- Колшанский, Г.В. 1980. Контекстная семантика. Москва.
- Костомаров, В.Г. & Митрофанова, О.Д. 1991. Русский язык в иноязычной среде. Функционирование. Состояние. Изучение. Преподавание. Москва.
- Крылова, О.А. & Хавронова, С.А. 1984. Порядок слов в русском языке. Москва.
- Крысин, Л.П. 1989. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. Москва.
- Крюков, А.Н. 1988. Фоновые знания и языковая коммуникация. Ю.А. Сорокин (отв. ред.) Этнопсихоллингвистика. Москва, 19-34.
- Лазарева, Э.А. 1993. Системно-стилистические характеристики газеты. Екатеринбург.
- Леонтьев, А.А. 1969. Язык, речь, речевая деятельность. Москва.
- Леонтьев, А.А. 1974. Психология общения. Тарту.
- Леонтьев, А.А. 1977. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема: Объём, задачи и методы этнопсихоллингвистики. Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва, 5-14.
- Леонтьев, А.А. 1979а. Понятие текста в современной лингвистике и психологии. Психоллингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 7-18.
- Леонтьев, А.А. 1979б. Высказывание как предмет лингвистики, психоллингвистики и теории коммуникации. Г.А. Золотова (отв. ред.) Синтаксис текста. Москва, 18-36.

- Леонтьев, А.А. 1983. Психолингвистические проблемы семантики. Москва.
- Леонтьев, А.А. 1993. Языковое сознание и образ мира. Язык и сознание: парадоксальное и рациональное. Москва, 16-21.
- Леонтьев, А.Н. 1981. Проблемы развития психики. Москва.
- Леонтьев, А.Н. 1994. Философия психологии: из научного наследия. А.А. Леонтьев & Леонтьев Д.А. (ред.). Москва.
- Леонтьев, А.А. & Сорокин, Ю.А. & Тарасов, В.Ф. 1977. Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва.
- Посева, Л.М. 1980. Как строится текст. Москва.
- Лурия, А.Р. 1979. Язык и сознание. Москва.
- Лысакова, И.П. 1989. Тип газеты и стиль публикации. Опыт социолингвистического исследования. Ленинград.
- Лысакова, И.П. 1994. Воздействие газетного текста на менталитет личности. Текст в обучении русскому языку как иностранному. Межвузовский сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 80-85.
- Лысакова, И.П. & Рогова, К.А. 1987. (ред.) Современная публицистика. Проблемы стиля. Москва.
- Майданова, Л.М. 1987. Структура и композиция газетного текста. Красноярск.
- Макарова, Н.П. 1985. Модальный план вопросно-ответного диалогического единства с местоименным вопросом: Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Саранск.
- Маркарян, Е.С. 1969. Очерки теории культуры. Ереван.
- Марковина, И.Ю. 1982. Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Москва.
- Матвеева, Т.В. 1990. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск.
- Методика. 1977. Зарубежному преподавателю русского языка. А.А. Леонтьев & Королёва Т.А. (отв. ред.). Москва.
- Микк, Я.А. 1981. Оптимизация сложности учебного текста. Москва.
- Миртов, А.В. 1929. Русский язык в национальных школах. Методика преподавания. Москва, Ленинград.
- Мисири, Г.С. 1977. Говорим по-русски. Аудиолингвальный курс для лиц, говорящих на английском языке. Москва.
- Михалковская, Н. & Шиверских, М. & Филиппов, С. & Кузьмин, И. 1996. О вреде и пользе стереотипов в межкультурном общении. Иркутск.
- Москальская, О.И. 1981. Грамматика текста. Москва.
- Найфельд, М.Н. 1988. Грамматический материал в обучении русскому языку иностранцев и виды упражнений. А.А. Леонтьев (ред.). Методика. Москва, 68-101.
- Намсараев, В. 1993. Хеджинг в русских научных статьях по социологии. На материале публикаций в журнале "Социологические исследования" в 1978-1993 г.г. Вааса.
- Нечаева, А.И. 1995. Родной язык в иноязычной среде и культуре. А.Я. Эсалнек & Зиновьева М.Д. (ред.) Русская духовная культура. Москва, 82-89.
- Нечаева, О.А. 1974. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ.

- Никифоров, С.В. 1989. Возможные прагматические характеристики письменного текста. Текст: структура и анализ. Сборник научных трудов. Москва, 97-106.
- Новиков, А.И. 1983. Семантика текста и её формализация. Москва.
- Откупщикова, М.И. 1988. Модальный компонент семантики текста. Предложение и текст: семантика, прагматика и синтаксис. Ленинград, 89-92.
- Пассов, Е.И. 1989. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. Москва.
- Пассов, Е.И. 1991. Коммуникативная методика обучения иноязычному говорению. Москва.
- Песонен, А. 1990. Эпистемические и аксиологические модификаторы при утвердительных высказываниях (на материале научно-популярных физико-математических текстов). Лицензиатская работа. Хельсинки.
- Петренко, В.Ф. 1988. Психосемантика сознания. Москва.
- Петров, Н.Е. 1982. О содержании и объёме языковой модальности. Новосибирск.
- Поливанов, Е.Д. 1935. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Самарканд.
- Потапова, И.И. 1984. Описание как одна из форм презентации информации в учебном публицистическом тексте. Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного. Воронеж, 73-77.
- Потебня, А.А. 1958. Из записок по русской грамматике т. 1. Москва.
- Потебня, А.А. 1976. Эстетика и поэтика. Москва.
- Практическая стилистика русского языка. Функциональные стили. 1982. В.А. Алексеева & Рогова К.А. (ред.). Москва.
- Прохоров, Ю.Е. 1996. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в преподавании русского языка как иностранного. Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук. Москва.
- Прохоров, Ю.Е. & Чернявская, Т.Н. 1994. Лингвострановедение сегодня: от итогов симпозиума к перспективам конгресса. Русский язык за рубежом 3, 110-114.
- Пулькина, И.М. 1969. Основные этапы в развитии методики преподавания русского языка иностранцам, учащимся советских вузов. Москва.
- Разов, В.Н. 1967. О некоторых элементах национальной психологии. Вестник МГУ, Серия Философия, 70-80.
- Рахманов, И.В. 1980. Обучение устной речи на иностранном языке. Москва.
- Реферовская, Е.А. 1989. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. А.В. Бондарко (отв. ред.). Ленинград.
- РГ (1980) = Русская грамматика т. 1-2. Н.Ю. Шведова (гл. ред). Москва.
- Рубакин, Н.А. 1929. Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. Москва - Ленинград.
- Саломатов, К.И. 1985. Практикум по методике преподавания иностранных языков. Москва.
- Сепир, Э. 1993. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Москва.
- Сидоров, Е.В. 1986. Коммуникативный принцип исследования текста. Известия АН СССР. Серия литературы и языка т. 45, 425-432.

- Сиротинина, О.Б. 1974. Современная разговорная речь и её особенности. Москва.
- Скалкин, В.Л. 1981. Основы обучения устной иноязычной речи. Москва.
- Смирницкий, А.И. & Свешников, П.П. 1935. Учебник русского языка. Элементарный курс. Москва.
- Советкин, Ф.Ф. 1958. Методические указания к учебнику русского языка для молодёжи, не владеющей русским языком. Москва.
- Солганик, Г.Я. 1981. К проблеме типологии речи. Вопросы языкознания 1, 70-79.
- Солганик, Г.Я. 1991. Синтаксическая стилистика. Москва.
- Солганик, Г.Я. 1993. От слова к тексту. Москва.
- Сорокин, Ю.А. 1977. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальной культуры. (Художественная литература в культурологическом аспекте). Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва, 120-136.
- Сорокин, Ю.А. 1988а. Психолингвистические аспекты изучения текста. Автореферат докторской диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук. Москва.
- Сорокин, Ю.А. 1988б. Текст и его национально-культурная специфика. А.Д. Швейцер (отв. ред.). Текст и перевод. Москва, 76-84.
- Сорокин, Ю.А. 1993. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания. Язык и сознание: Парадоксальность и рациональность. Москва, 98-117.
- Сосенко, Э.Ю. 1979. Коммуникативные подготовительные упражнения. Москва.
- Соссюр Ф. де. 1977. Труды по языкознанию. Москва.
- Сотникова, А.Л. 1991. Фактор реципиента и способы его экспликации в различных типах текстов. Языковые единицы в речевой коммуникации. Ленинград, 105-117.
- Степанов, Ю.С. 1981. Имена. Предикаты. Предложения. Москва.
- Тарасов, Е.Ф. 1977а. Место речевого общения в коммуникативном акте. Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва, 67-95.
- Тарасов, Е.Ф. 1977б. Социально-психологические аспекты этнопсихолингвистики. Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва, 38-54.
- Тарасов, Е.Ф. 1979. К построению теории речевой коммуникации. А.А. Леонтьев (отв. ред.) Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. Москва, 28-37.
- Тарасов, Е.Ф. 1990. Речевое воздействие: методология и теория. Р.Г. Котов (отв. ред.) Оптимизация речевого воздействия. Москва, 5-18.
- Тарасов, Е.Ф. & Сорокин, Ю.А. 1977. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения. Национально-культурная специфика речевого поведения. Москва, 14-38.
- Тураева, З.А. 1986. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика. Москва.
- Турчанинова, Э.М. 1981. К проблеме узально-поведенческого типа лингвострановедческого учебного текста. Содержание и структура учебника. Москва, 170-186.

- Уфимцева, Н.В. 1995. Этнические и культурные стереотипы: кросс-культурное исследование. РАН. Известия Академии наук. Серия литературы и языка т. 54 (3), 55-62.
- Хавронова, С.А. & Крылова, О.А. 1989. Обучение иностранцев порядку слов в русском языке. Москва.
- Харченкова, Л.И. 1994. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. Санкт-Петербург.
- Хозяинов, Д.И. 1988. Педагогическое мастерство преподавателя. Москва.
- Хомский, Н. 1972а. Аспекты теории синтаксиса. Москва.
- Хомский, Н. 1972б. Язык и мышление. Москва.
- Чистяков, В.М. 1963. Методика преподавания русского языка в начальных классах таджикской школы. Душанбе.
- Шатилов, С.П. 1985. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Ленинград.
- Шахнарович, А.М. & Апухтин, В.Б. 1979. Психолингвистические проблемы предикативности и обучение пониманию текста. Ю.А. Жлуктенко & Леонтьев А.А. (ред.) Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 188-195.
- Шевченко, С.Д. 1992. Школьный урок: как научить каждого. Москва.
- Щерба, Л.В. 1974. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Москва.
- Якобсон, Р. 1975. Лингвистика и поэтика. Структурализм: "за" и "против". Сборник статей. Москва, 193-230.
- Яковлева, Е.С. 1994. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). Москва.
- Adler, N. 1989. *International Dimensions of Organizational Behavior*. Boston, Massachusetts: Intercultural Press.
- Argyle, M. 1974. *Social Interaction*. London: Tavistock Publications.
- Argyris, C. 1980. *Inner Contradictions of Rigorous Research*. New York: Academic Press.
- Anderson, T. H. & Armbruster, B. B. 1986. *Readable Textbook, or Selecting a Textbook is not Like Buying a Pair of Shoes*. J. Orasanu (ed.) *Reading Comprehension from Research to Practice*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Anderson, G. G. 1992. *Multicultural Sensitivity: An Essential Skill for ESL/EFL Teacher*. Dissertation. U.S., Vermont.
- Arffman, I. & Brunell, V. 1989. *Tekstin ymmärtäminen ja ymmärrettävyys peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A*. Tutkimuksia 25.
- Asante, M.K. & Gudykunst, W.B. (eds.) 1989. *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park: Sage.
- Ausubel, D.P. & Novak, J.D. & Hanesian, H. 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York & London: Holt, Rinehart & Winston, 42-62.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. 1991. What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly* 25 (4), 671-704.
- Bazerman, C. 1990. Discourse analysis and social construction. *Annual Review of Applied Linguistics* 11, 77-83.
- Bates, E. & MacWhinney, B. 1989. Functionalism and the Competition Model. B. MacWhinney & Bates E. (eds.) *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-73.
- Baur, R. & Grzybek, P. 1989. Language teaching and semiotics. W.A. Koch (ed.) *Semiotics in the Individual Sciences*. Bochum: Brockmeyer, 67-79.
- Bechstein, G. 1987. *Werbliche Kommunikation. Grundinformationen zur semiotischen Analyse von Werbekommunikaten*. Bochum: Brockmeyer.
- Bennett, M.J. 1986. A Development Approach to Training Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol 10 (2), 114-131.
- Berelson, B. 1952. *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, ILL: The Free Press.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T.N. 1995. Genre knowledge in disciplinary communication. *Cognition/culture/power*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- Berlo, D. 1960. *The process of communication*: New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, A.L. 1985. Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from text. H. Singer & Ruddell R.B. (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA, 501-526.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Browning, N.F. 1986. Journal writing: one assignment does more than improve reading, writing, and thinking. *Journal of Reading* 29, 39-44.
- Bühler, K. 1934. *Sprachtheorie*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Busch, K.M. 1985. A new lens for the learning disabled: a cognitive approach to reading. A Crismore (ed.) *Landscapes: A-state-of-art assessment of reading comprehension research 1974-1984*. Final report March 1985. Indiana University, School of Education 6, 1-27.
- Byalystok, E. 1991. Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency. E. Byalystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.
- Canale, M. 1983. On Some Dimensions of Language Proficiency. J. Oller (ed.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House, 333-342.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chafe, W.C. 1980. The Deployment of Consciousness in the Production of a Narrative Production. W. Chafe (ed.) *The Pear Stories*. *Advances in Discourse processes*. Vol. 3. Ablex, Norwood, 9-50.
- Chafe, W.C. & Danielewicz J. 1987. Properties of Spoken and Written Language. R. Horowitz & Samuels S. (eds.) *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press, 83-113.

- Chen, J. 1989 Relationship of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly* 37 (2), 118-133.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Clark, H.H. & Clark, E.V. 1977. *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clyne, M. 1981. Culture and Discourse Structure. *Journal of Pragmatics* 5, 61-66.
- Collier, M.J. 1989. Cultural and intercultural communication competence: Current approaches and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations* 13, 287-302.
- Crismore, A. 1982. Ajatteluprosessit, kirjoitettujen tekstien laatiminen ja ymmärtäminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX 1982. Helsinki, 62-69.
- Crismore, A. 1983. *Metadiscourse: What it is and how it is used in School and non-school social texts*. University of Illinois at Urbana-Champaign. Technical Report 273.
- Crismore, A. 1985. *The Case for a rhetorical Perspective on Learning from Texts: Exploring metadiscourse*. Technical Report 342. University of Illinois, Center for the Study of Reading: Champaign.
- Crismore, A. 1989. *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.
- Crismore, A. & Vande Kopple W. 1988 *Readers Learning from Prose. The Effects of Hedges*. *Written Communication*. Vol. 5 (2), 185-202.
- Cummins, J. 1980. *The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue*. *TESOL Quarterly* 14, 175-187.
- Daneš, F. 1974. *Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text*. - F. Daneš (ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Prague: Akademia and Mouton, 106-128.
- Dansereau, D. 1987. *Transfer from cooperative to individual studying*. *Journal of Reading* 30, 614-619.
- Dillon, G. 1986. *Rhetoric as Social Imagination: Explorations in the Interpersonal Function of Language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Engeström, Y. 1983. *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-konsultit Oy.
- Ertelt-Vieth, A. 1990. *Kulturvergleichende Analyse von Verhalten, Sprache und Bedeutungen im Moskauer Alltag: Beitrag Zu einer Empirisch, Kontrastiv und Semiotisch ausgerichteten Landeswissenschaft*. Frankfurt am Main: Lang.
- Faerch, C.K. & Haastrup, P. & Phillipson, R. (1984) *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faigley, L. 1985. *Nonacademic writing. The social perspective*. L. Odell & Goswami D. (eds.) *Writing in nonacademic settings*. New York: Guilford Press, 231-248.

- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fantini, A. E. 1991. *Becoming Better Global Citizens: The Promise of Intercultural Competence*. *Adult Learning*. Vol. 2 (5), 15-19.
- Fiske, J. 1990. *Introduction to communication studies*. Second edition. London & New York: Routledge.
- Flower, L. 1987. *Interpretative acts: cognition and the construction of discourse*. University of California, Berkley. Center for the Study of Writing. Occasional Paper 1.
- Foucault, M. 1978. *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Galtung, J. 1981. *Structure, culture and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches*. *Social Science Information* 20 (6), 817-856.
- Garnham, A. 1985. *Psycholinguistics: Central topics*. London: Routledge.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Glaser, R. & Bassok, M. 1989. *Learning theory and the study of instruction*. *Annual Review of Psychology* 40, 633-666.
- Greimas, A.J. 1966. *Semantique structurale recherche de methode*. Paris: Laroussi.
- Habermas, J. 1987. *Kommunikatiivisen toiminnan käsitteen tarkastelua*. J. Habermas: *Järki ja kommunikaatio*. Tekstejä 1981-1985. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. 1979. *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. 1988. *Nykysuomen lauseoppia*. 2. painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 350. Jyväskylä: Gummerus.
- Halliday, M.A.K. 1970. *Language Structure and Language Function*. J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140-165.
- Halliday, M.A.K. 1979. *Language as a social semiotic. The Social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. Baltimore: Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. 1985. *Language, context and text*. Victoria: Deakin University Press.
- Hannus, M. 1987. *Kuvaneriittelytaidon kehittyminen oppilaan ja materiaalin vuorovaikutuksessa*. Turun yliopisto. *Psykologia*. Lisensiaattityö.
- Hannus, M. 1996. *Oppikirjan kuvitus - koriste vai ymmärtämisen apu*. Turun yliopiston julkaisusarja C. *Psykologia* 122.
- Harste, J.C. 1985. *Portrait of new paradigm: Reading Comprehension research*. A. Crismore (ed.) *Land-scapes: A state-of-the-art assessment of reading comprehension research 1974-1984*. Bloomington: Indiana University, School of Education. Chapter 12, 1-24.
- Heinonen, V. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hofstede, G. 1984. *Cultures Consequences. International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G. 1993. *Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen organisaatiot*. Profit. Helsinki: WSOY.

- Hämäläinen, S. 1987. Enemmän metatekstiä oppikirjoihin. *Kasvatus* 18 (3), 191-199.
- Hymes, D. 1970. The ethnography of speaking. J. Fishman (ed.) *Readings in the sociology of language*. The Hague: Paris.
- Hymes, D. 1972. *Towards Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. 1974. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, R. 1980. *The framework of language*. Michigan Studies in the Humanities 1. University of Michigan: Ann Arbor.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, M.-L. 1988. Oppikirja tekstianalyysin kohteena. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 21.
- Kaikkonen, P. 1993. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Tapaturkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 1. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A16.
- Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1995. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Osa II. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 1.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1992. Ihmisen tiedon käsittelyjärjestelmä ja sen tehokas toiminta oppimisessa. Osa II. Oppimiskeeman empiirinen tarkastelu. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 86.
- Kalverkämper, H. 1993. *Das fachliche Bild. Zeichenprozesse in der Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse*. H. Schröder (ed.) *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 215-238.
- Kaplan, R.B. 1983. Comparative rhetoric: some hypotheses. A. Freedman, Pringle I. & Yalden J. (eds.) *Learning to write: first language/ second language*. London: Longman, 139-161.
- Kaplan, R.B. 1990. Concluding Essay: On Applied Linguistics and Discourse Analysis. R. Kaplan (ed.) *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 11, 202-203.
- Karvonen, P. 1992. Oppikirjojen tiedonkäsitys. Lukion biologian ja maantiedon kirjojen leksikaalis-kieliopillinen ja tekstuaalianalyysi. Helsingin yliopisto. *Lisensiaattityö*.
- Karvonen, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 632. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1984. *Tekstejä teksteistä*. Muisti- ja tekstilingvistikan sovelluksia asiatekstin referoinnin problematiikkaan. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 412. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, A. & Laurinen, L. 1987. *Tekstioppi*. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön. Vaasa: WSOY.
- Keravuori, K. 1988. Ymmärrätkö tarkoituksesi. Tutkimus diskurssirooleista ja -funktioista. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 477. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- KH:n kirje = Kouluhallituksen kirje 15.3.1989 nro 3610/020/89
- Kintsch, W. & van Dijk, T. 1978. Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychoanalytic Review* 85, 363-394.
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. 1987. Instead of an Introduction: Conceptual issues in analysing intercultural communication. K. Knapp & Enninger, W. & Knapp-Potthoff, A. (eds.) *Analysing Intercultural Communication*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1-13.
- Knapp-Potthoff, A. 1987. Strategien interkultureller Kommunikation. J. Albrecht et al. (eds.) *Translation und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Verlag Peter Lang, 423-437.
- Kohonen, V. 1987. Towards Experiential Learning of Elementary English. Osa 1. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A8.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. P. Linnakylä, Pollari P., Takala S. (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 3-49.
- Korhonen, R. & Kusch, M. 1989. The Rhetorical Function of the First Person in Philosophical Texts - The Influence of Intellectual Style, Paradigm, and Language. M. Kusch & Schröder H (eds.) *Text, Interpretation, Argumentation*. Hamburg: Buske, 61-78.
- Korzeniewski, J. 1987. Bild-Text-Beziehungen im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* 14 (2), 111-120.
- Kress, G. 1990. Critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics* 11, 84-99.
- Kroeber, A. & Kluckhohn, C. 1956. *Culture. A critical review of concepts definitions*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- Kuru, I. 1993. Harjoituskäytännöt didaktisen ajattelun indikaattoreina lukion ruotsin kielen opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Lisensiaattityö*.
- Lahdes, E. 1985. Tiedollisesta, didaktisesta ja kognitiivisesta rakenteesta. E. Kalaoja (toim.), *Kohtaaminen ja kasvu*. Juhlakirja Martti Jussilan merkkipäivänä 23. marraskuuta 1985. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 32, 11-23.
- Lautamatti, L. 1988. Voiko oppikirjojen tekstejä ymmärtää? L. Laurinen ja Kauppinen A. (toim.), *Kielen käyttämisen ja ymmärtämisen ongelmia*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 46. Helsinki, 81-84.
- Leiwo, M. & Kuusinen, J. & Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 2.
- Lehtonen, J. 1993. Suomalaisuus, Suomi-kuva ja kansainvälistymisen haasteet. J. Lehtonen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 9, 7-30.

- Levie, W.H. & Lentz, R. 1982. Effects of text illustrations: A review of research. Educational research in an international context. Oxford: Pergamon Press, 321-338.
- Linnakylä, P. 1987. Lukutaito on kriittisen ajattelun taitoa. *Kasvatus* 18 (3), 227-232.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä. Ammattiopiskelijoiden tekstistä oppimisen arvioinnin taustaa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 17.
- Linnakylä, P. & Mattinen, E. & Olkinuora, A. 1988. Prosessikirjoittamisen opas. Keuruu: Otava.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. P. Linnakylä & Takala S. (toim.): Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 1-23.
- Lonka, K. 1991. Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. K. Lonka & Lonka I. (toim.): Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä, 12-27.
- Luukka, M-R. 1992. Akateemista metadiskurssia. Tieteellisten tekstien tekstuaalisia, interpersonaalisia ja kontekstuaalisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisusarja 46.
- Luukka, M-R. 1994. Minä, sinä, hän. Tieteellisten tekstien ihmissuhteet. *Virittäjä* 1, 25-43.
- Luukka, M-R. 1995. Puhuttua ja kirjoitettua tiedettä. Funktionaalinen ja yhteisöllinen näkökulma tieteen kielen interpersonallisiin piirteisiin. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in communication* 4.
- Luukka, M-R. 1996. Seminaari - luokkahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? L. Laurinen & Luukka M-R. & Sajavaara K. (toim.) Seminaaridiskurssi - diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39-84.
- Lyons, J. 1977. Semantics. Vol.2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandler, G. 1985. Cognitive Psychology. Hillsdale, New Jersey - London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mauranen, A. 1993. Cultural Differences in Academic Rhetoric. *Scandinavian University Studies in the Humanities and Social Sciences*. Vol. 4. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Miettinen, J. 1984. Toimitustyö. Journalistiksi suunnistautuvan oppikirja. Hämeenlinna: Gaudeamus.
- Minsky, M. 1975 A Framework for Presenting Knowledge. P. Winston (ed.) *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill, 211-277.
- Morrow, K. 1979. Communicative Language Testing: Revolution or Evolution? C. Brumfit & Johnson K. (eds.) *The communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Muikku-Werner, P. 1993. Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta. Joensuun yliopisto. Humanistisia julkaisuja 14.
- Nordström, G. Z. 1986. Påverkan genom bilder. En studie av olika bildtypers påverknings effekter. Styrelsen för psykologiskt försvar. Stockholm.

- Norman, D. A. 1982. *Learning and Memory*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Oksaar, E. 1988. *Kulturremtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Opetusministeriön työryhmien muistioita. 1995: 5. Venäjää koskevan opetuksen ja tutkimuksen tavoiteohjelman ohjausryhmän muistio. Helsinki.
- Paige, M.R. 1986. *Cross-Cultural Orientation. New Conceptualizations and Applications*, Boston: University Press of America.
- Pakkala, T. 1994. Suomalaiset ja saksalaiset tuote- ja yritys-esitteet - semioottisia ja lingvistisiä huomioita kielellisen ja kuvallisen informaation välisestä suhteesta. Vaasan yliopisto. *Soveltavan kielitieteen lisensiaattityö*.
- Pakkala, T. 1995. Benettonin shokkikuvat ja mitä niistä puhutaan. Kielten väliset kontaktit. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 53. Jyväskylä, 149-164.
- Palmer, F.R. 1986. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Panofsky, E. 1970. *Meaning in the Visual Arts*. Harmondsworth - Middlesex: Penguin Books.
- Perelman, CH. & Olbrechts-Tyteca, L. 1971. *The New Rhetoric. A Treatise on Argumentation*. London: University of Notre Dame Press.
- Pilli, A. 1988. Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa. Turun yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A 124*.
- Rantalainen, P. 1988. Erittäin luettavaa oppikirjan selkokieltä. Leena Laurinen ja Anneli Kauppinen (toim.), *Kielen käyttäytymisen ja ymmärtämisen ongelmia*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 46. Helsinki, 127-136.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Rosenblatt, I. 1978. *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. London: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D.E. & Norman, D.A. 1978. *Accretion, Tuning and Restructuring: Three Modes of Learning*. J.W. Cotton & Klatzky R.L. (ed.) *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., 37-53.
- Räsänen, J. 1992. *Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Johdatus kommunikatiiviseen didaktiikkaan*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sajavaara, K. 1981. *Psycholinguistic Models, Second Language Acquisition and Contrastive Analysis*. J. Fisiak (ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon Press, 87-120.
- Sajavaara, K. 1994. *Äidinkieli vieraan kielen käyttämisen perustana*. V. Eskola, Lukkarinen T. (toim.). *Kieli on, sopii sanoa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XL*. Helsinki, 19-28.
- Sang, F. & Schmits, B & Vollmer, H. & Baumert, J. & Roeder, P. 1986. *Models of Second Language Competence: A Structural Equation Approach*. *Language Testing* 3 (1), 54-79.
- Sapir, E. 1931. *Conceptual categories in primitive languages*, *Science*. Vol. 74.

- Sarmavuori, K. 1992. Tekstistä oppiminen - oppiva lukeminen. Aikuisopiskelijoiden ja lukiolaisten prosessilukemiskokeiluja tieteiskirjallisuudesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 153.
- Schank, R. 1982. *Dynamic Memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schank, R. & Abelson, R. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Schmidt, S. J. 1976. *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation 2, verbesserte und ergänzte Auflage*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Schulz von Thun, F. 1984. *Miteinander reden. Band 1. Störungen und Klärungen*. Hamburg: Rowohet.
- Schröder, H. 1986. Teksti - Argumentaatio - Kulttuuri. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 43. Jyväskylä, 91-109.
- Schröder, H. 1992. Diskurssin, kulttuurin, paradigman ja kielen vuorovaikutus tieteellisessä tekstissä. R. Korhonen, Kusch M., Schröder H. (toim.) *Lopussa teksti*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 169-206.
- Schröder, H. 1993a. *Semiotische Aspekte multimedialer Texte*. H. Schröder (ed.) *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 189-213.
- Schröder, H. 1993b. *Semiotic Aspects of Multimedia Texts*. P. Skyum-Nielsen & Schröder H. (eds.) *Rhetoric And Stylistics Today. An International Anthology*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 4-12.
- Schröder, H., & Tiittula, L. 1989. Kulttuurieroja suomen- ja saksankielisessä erityisalojen viestinnässä. *Special Languages and second Languages: methodology and Research. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 47. Vaasa*, 201-219.
- Searle, J. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Segre, C. 1979. The nature of text. J. S. Petofi (ed.) *Text vs. Sentence. Basic Questions of Text Linguistics. First Part*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 77-88.
- Skelton, J. 1988. The Care and Maintenance of Hedges. *ELT Journal* 42 (1), January 1988, 37-43.
- Smith, E.L. Jr. 1986. Achieving impact through the interpersonal component. B. Couture (ed.): *Functional Approaches to Writing Research Perspectives*. London: Pinter.
- Spillner, B. 1982. *Stilanalyse semiotisch komplexer Texte. Zum Verhältnis von sprachlicher und bildlicher Information in Werbeanzeigen*. *Kodikas/Code. Ars Semeiotica* 1, 91-106.
- Spitzberg, B. & Cupach, W. 1984. *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills: Sage.
- Stover, L. 1986. Writing to learn in teacher education. *The Journal of Teacher Education* 37, 20-23.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. *Kasvatus* 17 (4), 241-249.
- Tannen, D. 1991. *You Just Don` t Understand. Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.

- Terpstra, V. & David, K. 1985. *The Cultural Environment of International Business*. Cincinnati: South-Western Publishing Co.
- Tirkkonen-Condit, S. 1982. *Textual Criteria in Translation Quality Assessment*. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaattityö.
- Waern, Yvonne. 1982. *Ymmärtämisprosessit*. E. Hjelmquist & Sjöberg L. & Montgomery H. (toim.) *Johdatus kognitiiviseen psykologiaan*. Helsinki: Gaudeamus, 34-61.
- van Dijk, Teun A. 1980. *Macrostructures an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Ass.
- van Dijk, Teun A. 1985. *Introduction: Levels an Dimensions of Discourse Analysis*. - Teun A. van Dijk (ed.) *Handbook of discourse Analysis*. Volume 2. *Dimesions of Discourse*. London: Academic Press, 1-11.
- van Dijk Teun A. & Kintsch W. (1983) *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vande Kopple, W.J. 1985. *Some Exploratory Discourse on Metadiscourse*. *College Composition and Communication* 36 (1), 82-93.
- Vande Kopple, W.J. 1988. *Metadiscourse and the Recall of Modality Markers*. *Visible Language*. Vol. 22 (2:3), 233-272.
- Vanhala-Aniszewski, M. 1997. *Vuorovaikutus venäjänkielisessä akateemisessa diskurssissa*. XXIV Kielitieteen päivät Joensuussa 28.-29. toukokuuta 1997. *Esitelmien tiivistelmät*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vauras, M. 1993. *Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen: katsaus oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen*. Turun yliopisto. *Soveltavan psykologian monografioita* 6.
- Vauras, M. & Silven, M. 1985. *Metakognition kehittyminen kouluikässä*. Turun yliopisto. *Psykologian tutkimuksia* 75.
- Ventola, E. & Mauranen, A. 1990. *Tutkijat ja englanniksi kirjoittaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ventola, E. & Mauranen, A. 1992. *Tieteellinen kirjoittaminen englanniksi: Tekstilngvistinen näkökulma opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. *Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja* 42.
- Watzlawick, P. & Beavin, J. & Jackson, D. 1967. *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. London: Faber & Faber.
- Werlich, E. 1976. *A text grammar of English*. Hedelberg: Quelle & Meyer.
- Whorf, B.L. 1956. *Language, Thought, and reality*. New York.
- Widdowson, H.G. 1984. *Conceptual and Communicative Functions in Written Discourse*. *Applied Linguistics* 2. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. 1992. *Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York: Oxford University Press.
- Viestintäkulttuuritoimikunnan III mietintö. 1991:12. Helsinki.
- Wiio, O.A. 1992. *Viestinnän tutkimussuuntia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Williams, J.M. 1981a. *Literary Style: The personal voice*, in *Style and variables in English*, T. Shapen & Williams J. (eds.) Cambridge, MA: Winthrop, 116-216.

- Williams, J.M. 1981b. *Style: Ten lessons in Clarity and Grace*. Glenview, ILL.: Scott, Foresman & Co.
- von Wright, J. 1986. Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. *Psykologia* 2, 83-88.
- von Wright, J. 1992. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Vähäpassi, A. & Takala, S. 1986. Tekstinymmärtäminen ja oppimateriaalit. S. Härmäläinen (toim.) *Kehittykö koulu? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä*, 73-81.
- Yrjönsuuri, Y. 1993. *Opetuksen ymmärtäminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

СЛОВАРИ

- Денисова, М.А. 1978. *Народное образование в СССР: Лингвострановедческий словарь*. Москва.
- ЛЭС. 1990. *Лингвистический энциклопедический словарь*. В.Н. Ярцева (ред.) Москва.
- Харченкова, Л.И. 1995. *По одежке встречают... Секреты русского костюма*. Санкт-Петербург.
- Фелицына, В.П. & Прохоров, Ю.Е. 1979. *Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь*. Москва.
- Чернявская, Т.Н. 1984. *Художественная культура СССР. Лингвострановедческий словарь*. Москва.

ИСТОЧНИКИ

- 26 уроков по развитию речи. 1975. Г.А. Битехтина (ред.). Москва.
- Зарубина, Н.Д. & Ожегова, Н.С. 1977. "СССР: страна и люди". Москва.
- Рассудова, О.П. & Степанова, Л.В. 1988. *Интенсивный курс русского языка "Темп-2"*. Издание 4-е. Москва.
- Рассудова, О.П. & Степанова, Л.В. 1988. *Интенсивный курс русского языка "Темп-2"*. Книга для преподавателя. Издание 3-е, исправленное. Москва.
- Шукин, А.Н. 1991. "Русский язык в монологах". Издание 2-е. Москва.
- Black V. et. al. 1989. *Oxford Intensive English Courses. Fast Forward 2. Resource Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Black V. et. al. 1989. *Oxford Intensive English Courses. Fast Forward 2. Class-book*. Oxford: Oxford University Book.
- Ojanen, M. & Halko, A. & Kaila, S. 1979. *Berjozka 1. Tekstikirja*. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, M. & Halko, A. 1981. *Berjozka 2. Tekstikirja*. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, M. & Halko, A. & Kaila, S. 1980. *Berjozka 2. Tekstikirja*. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, M. & Halko, A. & Kaila, S. 1980. *Berjozka 2. Työkirja*. Porvoo: WSOY.
- Pitkänen, E-L. et. al. 1991. *Passwords. Practice Book*. Juva: WSOY.

- Soars, J. & Soars, L. 1994. Headway. Student's Book. Advanced. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. & Soars, L. 1994. Headway. Teacher's Book. Advanced. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. & Walter, C. 1987. The Cambridge English Course. Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. & Walter, C. 1987. The Cambridge English Course. Practice Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. & Walter, C. 1987. The Cambridge English Course. Teacher's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westlake, P. et. al. 1991. Passwords. Textbook. Courses 4,5. Porvoo: WSOY.

Kysely vuosina 1974-1977 ja 1987-1991 julkaistetuista venäjän kielen oppikirjojen ulkoasusta

Oppikirjan nimi:

1. Selaile oppikirjaa. Mitä mieltä olet oppikirjan ulkoasusta?

- a/ oppikirjan ulkoasu on miellyttävä
- b/ oppikirjan ulkoasu on neutraali
- c/ oppikirjan ulkoasu on epämiellyttävä

Perustelee:

2. Mitä mieltä olet oppikirjan tekstien, tehtävien ja kuvien asettelusta aukeamalla?

- a/ asettelu on sopiva
- b/ asettelu on osittain sopimaton
- c/ asettelu on sopimaton

Perustelee:

3. Mitä mieltä olet oppikirjan printin teknisestä laadusta?

- a/ printin laatu on sopivan selkeä
- b/ printti on osittain huonolaatuinen
- c/ printti on laadultaan huono

4. Mitä mieltä olet oppikirjan printin koosta?

- a/ printin koko on liian pieni ja tiheä
- b/ printin koko on sopiva
- c/ printin koko on liian suuri ja harva

5. Mitä mieltä olet kuvien teknisestä laadusta?

- a/ kuvat ovat hyvänlaatuiset
- b/ kuvat ovat kohtalaiset
- c/ kuvat ovat huonolaatuiset

6. Mitä mieltä olet oppikirjan kuvien koosta?

- a/ kuvat ovat liian pienet

- b/ kuvat ovat sopivan kokoiset
- c/ kuvat ovat liian suuret

7. Ovatko kuvat mielestäsi tunteisiin vetoavia?

- a/ kuvat vetoavat tunteisiin
- b/ kuvat ovat neutraaleja
- c/ kuvat eivät vetoa tunteisiin

Perustele:

8. Ovatko kuvat sinusta mielenkiintoisia?

- a/ kuvat ovat mielenkiintoisia
- b/ en osaa sanoa
- c/ kuvat eivät kiinnosta

Voitko perustella?

Вопросник о внешнем оформлении пособий по развитию речи, выпущенных в 1974-1979 и в 1987-1991 годах.

Название пособия:

1. Прочитайте пособие. Что вы думаете о внешнем виде пособия?

- а) внешний вид пособия оставляет приятное впечатление
- б) внешний вид пособия нейтрален
- в) внешний вид пособия оставляет неприятное впечатление

Обоснуйте свой ответ:

2. Что вы думаете о расположении текстов, заданий и иллюстративных материалов на разворотах пособия?

- а) расположение материалов на разворотах вас удовлетворяет
- б) расположение материалов на разворотах удовлетворяет вас частично
- в) расположение материалов на разворотах вас не удовлетворяет

Обоснуйте свой ответ.

3. Как вам нравится техническое качество шрифта?

- а) качество шрифта вас удовлетворяет
- б) качество шрифта вас частично не удовлетворяет
- в) качество шрифта вас не удовлетворяет

4. Что вы думаете о размерах шрифта?

- а) шрифт слишком мелкий и плотный
- б) габариты шрифта вас удовлетворяют
- в) габарит шрифта слишком большой и редкий

5. Что вы думаете о техническом качестве иллюстраций?

- а) качество иллюстраций вас удовлетворяет
- б) качество иллюстраций удовлетворяет вас частично
- в) качество иллюстраций вас не удовлетворяет

б) Что вы думаете о размерах иллюстраций?

- а) иллюстрации слишком мелкие
- б) габариты иллюстраций вас устраивают
- в) габариты иллюстраций слишком крупные

7) Производят ли на вас иллюстрации эмоциональное воздействие?

- а) иллюстрации производят на вас эмоциональное воздействие
- б) иллюстрации нейтральны в отношении эмоционального воздействия
- в) иллюстрации не производят на вас эмоционального воздействия

Обоснуйте свой ответ.

8) Пробуждают ли иллюстрации ваш интерес?

- а) иллюстрации вызывают интерес
- б) у вас нет своего мнения по этому вопросу
- в) иллюстрации не вызывают интереса

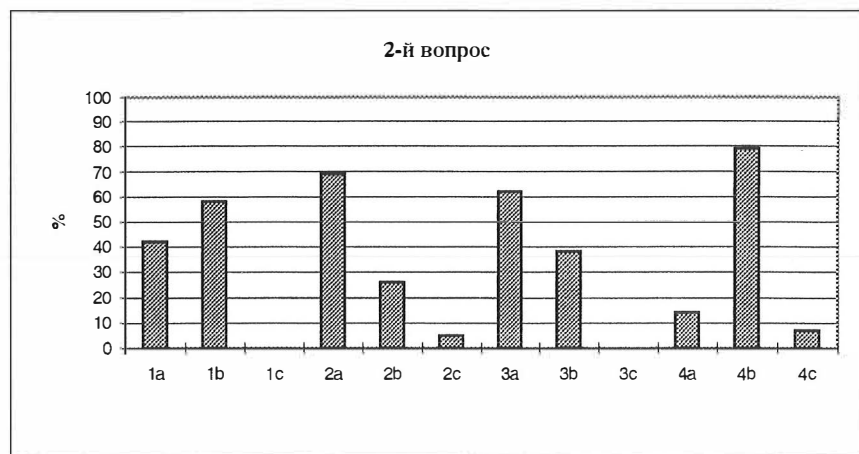
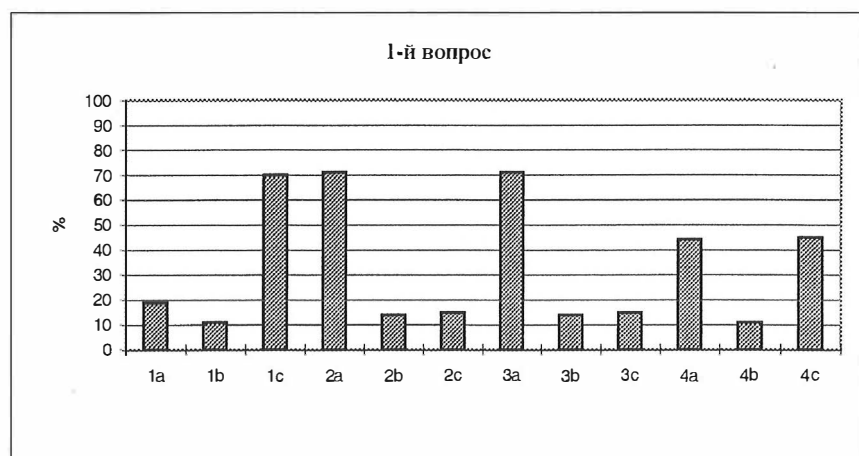
Можете ли вы обосновать свою точку зрения?

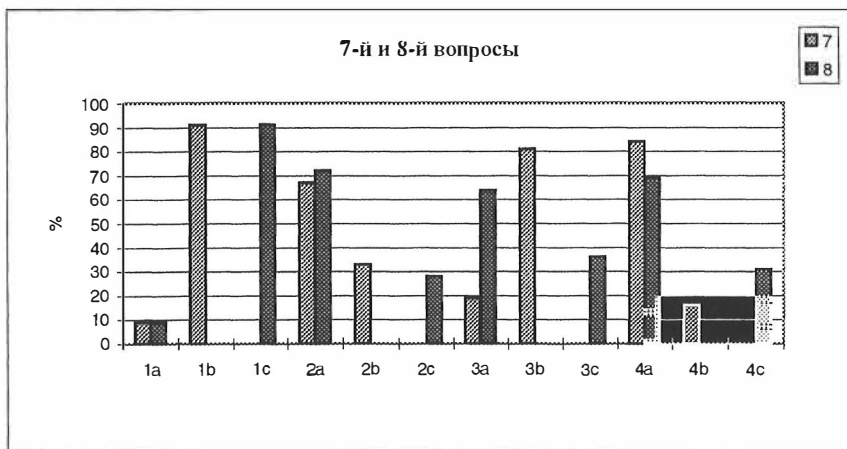
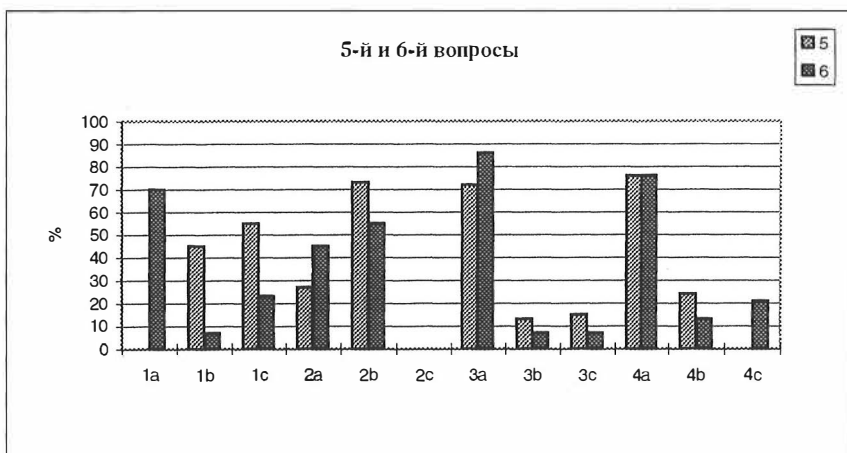
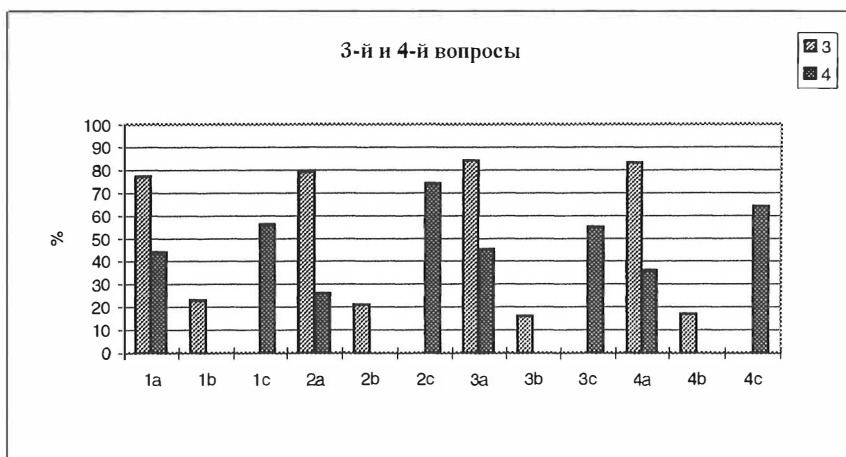
Результаты опроса на визуальное восприятие пособий по развитию речи

Процентное распределение ответов по вопросам среди респондентов, владеющих русским языком

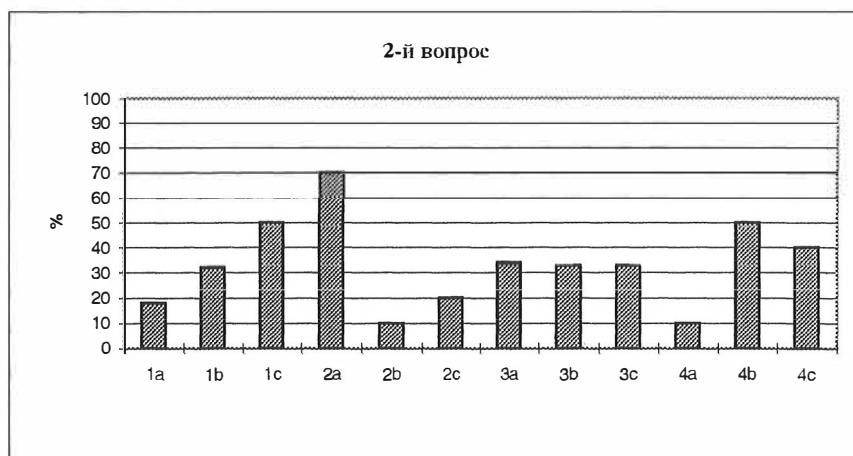
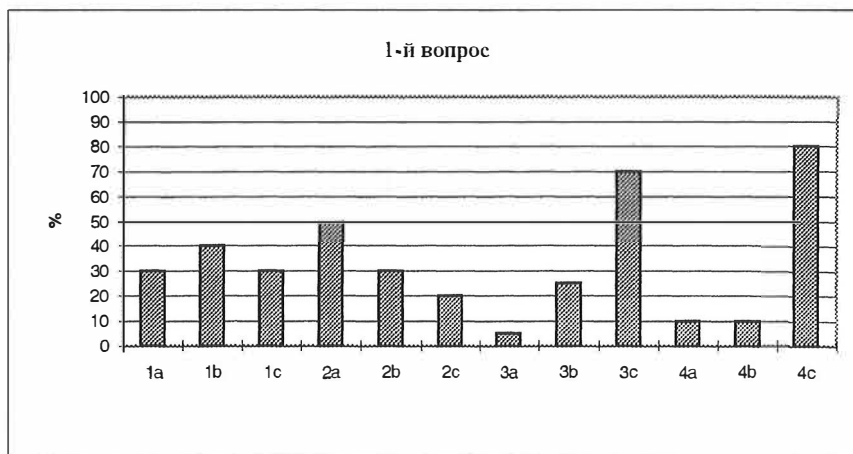
Условные обозначения:

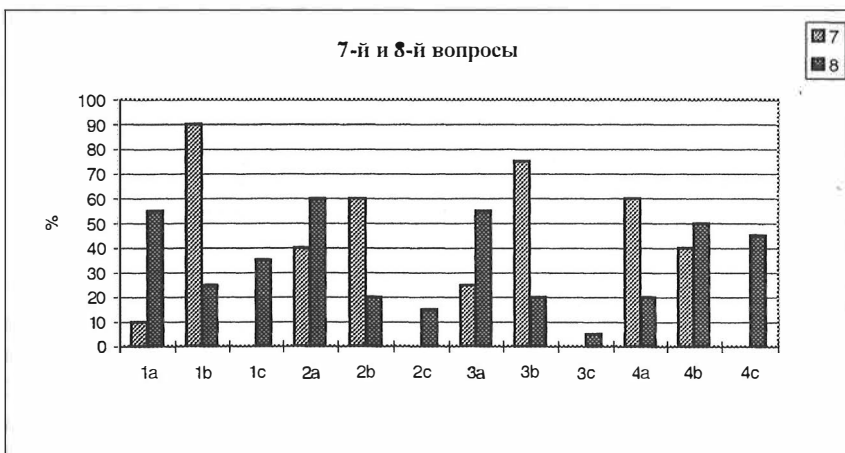
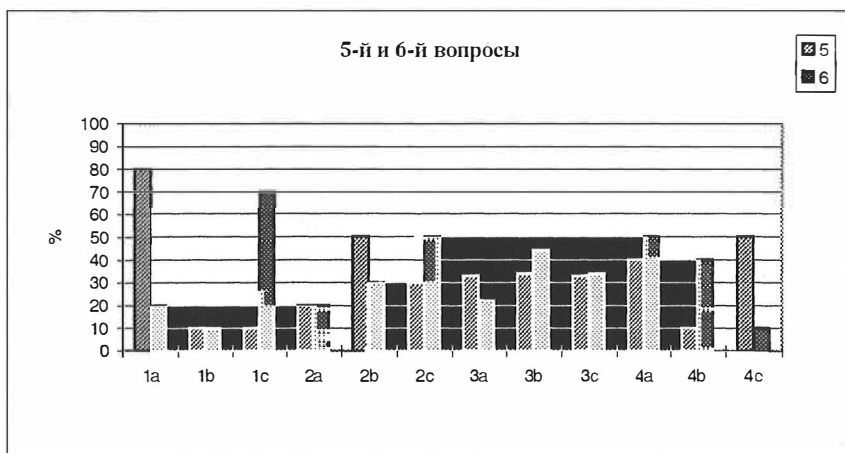
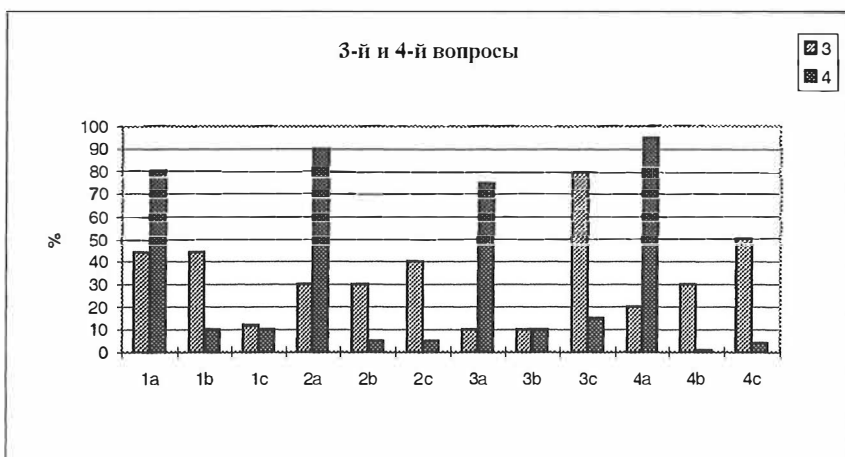
Вертикальный столбец отражает результаты в процентах. В горизонтальном ряду номерами 1, 2, 3, 4 обозначены учебные пособия. Латинские буквы а (1а), б (1б) и так далее отражают варианты ответов на каждый вопрос.





Процентное распределение ответов по вопросам среди респондентов, не владеющих русским языком.







Выставка достижений
народного хозяйства

Осмотрите Выставку достижений народного хозяйства СССР. Это целый городок. Павильоны Выставки рассказывают о развитии в СССР промышленности, сельского хозяйства, культуры, искусства, народного образования, здравоохранения, печати. Выставка еще и прекрасное место отдыха. В ее ресторанах вам предложат национальные блюда. На озерах и прудах ВДНХ можно покататься на лодках, посетить кино театры, аттракционы.

ПАМЯТНИК МИНИНУ И ПОЖАРСКОМУ

В центре Москвы, на Красной площади внимание гостей столицы привлекает памятник Минину и Пожарскому. Памятник установлен в 1818 году (автор — скульптор И. П. Мартос) в честь Минина и Пожарского, возглавивших в XVII в. борьбу за освобождение Москвы от польско-литовских захватчиков. Па-



мятник воспроизводит историческую встречу Минина с Пожарским, когда Минин предлагает Пожарскому встать во главе народного ополчения. На обеих сторонах постамента — бронзовые барельефы. На одном изображается сбор средств на борьбу с захватчиками. Мужчины несут деньги и товары, женщины — свои украшения. На другом барельефе изображена батальная сцена — ополченцы изгоняют интервентов. На пьедестале памятника надпись: «Гражданину Минину и князю Пожарскому. Благодарная Россия». Памятник примечателен ещё и тем, что является первым скульптурным памятником нашей столицы.



На самом большом острове Ленинграда — Васильевском — еще со времен Петра Первого поселилась русская наука. Здесь помещался первый русский музей — Кунсткамера. Сейчас в здании Кунсткамеры два музея: музей Ломоносова и Музей антропологии и этнографии. Рядом Зоологический институт, Музей почвоведения, Центральный военно-морской музей, Литературный музей.

В 1819 году на Васильевском острове был открыт Петербургский университет. Здесь учился старший брат В. И. Ленина, революционер Александр Ульянов. Здесь в 1891 году сдавал государственные экзамены за юридический факультет В. И. Ленин. Студентами Петербургского университета были такие ученые, как И. П. Павлов, К. А. Тимирязев, Н. Н. Миклухо-Маклай. Здесь учились писатели и поэты: И. С. Тургенев, Д. Н. Мамин-Сибиряк, А. А. Блок.

Не одно чудо родилось в стенах этого университета. Здесь Д. И. Менделеев открыл периодический закон химических элементов. Отсюда изобретатель радио А. С. Попов передал первую в мире радиотелеграмму. В Ленинградском университете был создан искусственный каучук.

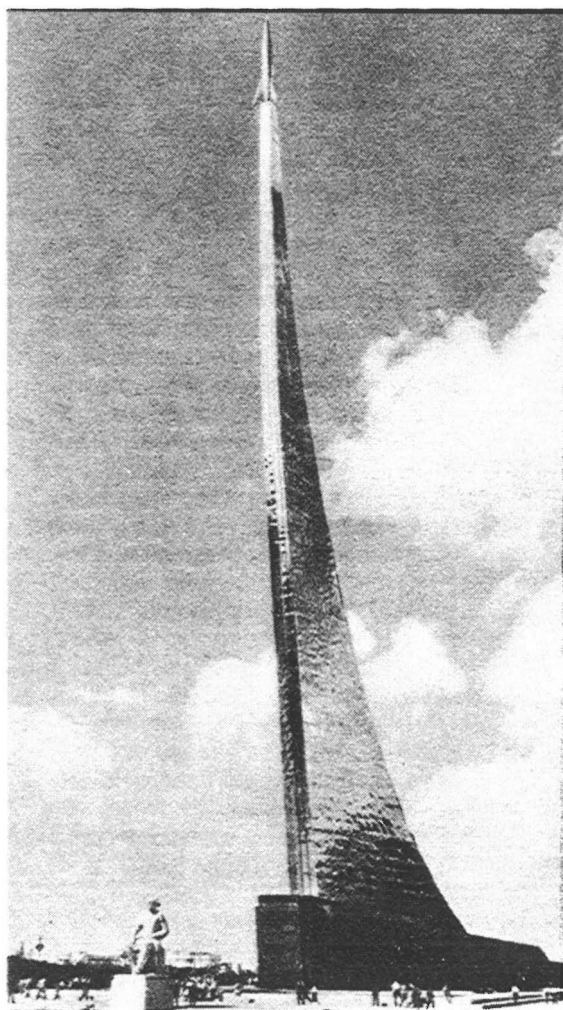
Стрелка Васильевского острова.

Для дополнительного чтения

Ленинград — город науки

МОНУМЕНТ ПОКОРИТЕЛЯМ КОСМОСА

Монумент был воздвигнут в ознаменование замечательных достижений советских учёных, космонавтов, инженеров и рабочих в освоении космоса. Форма монумента напоминает траекторию полёта ракеты. На вершине обелиска — ракета. Основание обелиска украшено барельефами, изображающими созидательный труд советских учёных и рабочих. Внутри основания распо-



ложен Музей освоения космоса. Авторы монумента — советские архитекторы М. И. Барщ, А. Н. Колчин и скульптор А. П. Файдыш-Крандиевский. К монументу ведёт аллея космонавтов, на которой установлены бюсты героев — покорителей космоса.

Составьте рассказ по фотографии.



Пёрвый раз – в пёрвый класс.

ТЕМА 1

По стране Советов

ТЕКСТ 1

СОЛНЕЧНАЯ РЕСПУБЛИКА

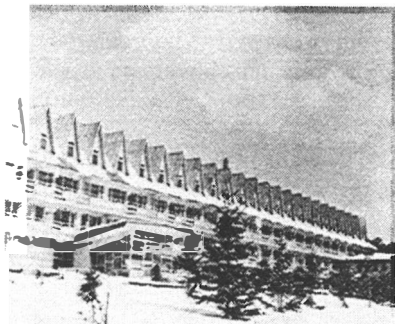
Республика Грузия

И в старых, и в новых песнях ее зовут солнечной, эту прекрасную страну. Необыкновенно красива грузинская природа. Ее флора насчитывает свыше 4500 видов цветковых растений — больше, чем флора всей европейской части СССР (1).

В горах Кавказа почти круглый год можно кататься на лыжах (2).

А на берегу Черного моря в разгаре летний сезон (3).

Свидетелями истории стоят на земле Грузии старинные башни и храмы. Это древний храм Ананури (4).



Посредине Ленинграда на островке у Невы стоит *старинная крепость*. Это Петропавловская крепость. У нее *высокие и толстые каменные стены с башенками для часовых*. Ежедневно ровно в полдень гремит в крепости выстрел. Это *старинный обычай*. Уже в первые годы существования Петербурга стреляла в крепости пушка, возвещая начало и конец работы.

В крепости находится *одно из самых высоких зданий* Ленинграда — Петропавловский собор. Еще с петровских времен работает в крепости Монетный двор — завод, где чеканят монеты, изготавливают ордена и медали.

С конца восемнадцатого века Петропавловская крепость превратилась в страшную тюрьму. В ее мрачных стенах томилась писатели Ф. М. Достоевский, Н. Г. Чернышевский, А. М. Горький. Отсюда увезли на казнь Александра Ульянова.

Сейчас Петропавловская крепость стала музеем.

Один из величайших художественных музеев мира — Эрмитаж. Его *несметные богатства хранятся* в пяти дворцах. Больше двух миллионов картин, статуй, гобеленов, ковров, кружев, изделий из хрусталя, фарфора, слоновой кости, серебра, цветного камня, золота. Ордена, медали, монеты разных времен и народов. Вазы, ткани, оружие, знамена.

Строил Зимний дворец, самый большой из пяти дворцов Эрмитажа, зодчий Варфоломей Растрелли.

Есть в Ленинграде площадь Искусств. Очень подходит к этой площади ее название. Здесь представлены: *архитектура, живопись, музыка, поэзия*.

Сама площадь — это памятник архитектуры. Она *распланирована и застроена* по проекту зодчего Карла Росси. Это он *возводил* здесь дворец, в котором сейчас размещается Русский музей. Этот музей — *самый большой музей Ленинграда после Эрмитажа*. Здесь *собраны работы лучших русских художников*.

Музыкальное искусство, вокальное и хореографическое, представлено Малым театром оперы и балета, театром Музыкальной комедии, Филармонией.

Не забыта и поэзия. В сквере, посреди площади Искусств, стоит памятник Пушкину.

Ленинград — город-музей, город зодчих, город искусств

КРЕМЛЬ И КРАСНАЯ ПЛОЩАДЬ

Кремль, Красная площадь — это архитектурный ансамбль, создававшийся на протяжении многих веков.

Более 800 лет назад вся Москва умещалась в стенах Кремля, сооружённых из толстых дубовых брёвен.

В XIV в. были возведены белые каменные стены. Москву стали называть белокаменной. Кремль в том виде, каким мы его знаем, был построен из кирпича в конце XV — начале XVI века.

С Кремлём неразрывно связана история Красной площади. Уже в XVII веке народ назвал площадь Красной, т. е. красивой.

В старину Красная площадь была большим торговым центром. Там зачитывались царские указы, нередко совершались казни. 6 июня 1671 года на площади был казнён руководитель народного восстания Степан Разин. Народные волнения и восстания помнит площадь, но помнит она и то, как перед лицом опасности, в грозные дни собиралось народное ополчение.

Эта площадь — свидетельница многих выдающихся исторических и революционных событий в жизни нашего народа. В октябрьские дни 1917 года первый бой в Москве был на Красной площади, а на рассвете 16 ноября революционные войска заняли Кремль. Взятием Кремля завершились многодневные бои за утверждение Советской власти в Москве. Кремль стал центром Советской республики. Здесь приступило к работе Советское правительство. Пять лет здесь жил и работал В. И. Ленин. Сейчас в Кремле бережно сохраняются кабинет и квартира В. И. Ленина.

На Красной площади проходили революционные митинги и демонстрации трудящихся. Здесь перед народом неоднократно выступал В. И. Ленин. С какой радостью и верой в будущее встречали здесь первый трактор, сделанный в Советской России!

В тревожную осень 1941 года отсюда уходили на фронт защитники столицы. А 24 июня 1945 года здесь состоялся парад Победы. В тот день по площади пронесли знамя Победы — знамя, которое было поднято над фашистским рейхстагом. К подножию Мавзолея В. И. Ленина были брошены знамёна разбитых фашистских дивизий.

На Красной площади мы встречали наших первых героев космоса.

Много видела эта площадь. Вся жизнь народа: и тяжёлые испытания, и радости побед — всё связано с Красной площадью, и потому она так дорога сердцу каждого советского человека.

Иностранные языки в школе

В Советском Союзе педагоги много думают, как лучше организовать преподавание иностранных языков. Вы уже знаете, что существуют специальные школы с преподаванием на иностранном языке. Иностранный язык здесь изучают глубоко – его начинают преподавать со второго класса. Языковые группы небольшие: 8–10 человек. Некоторые предметы, например, географию и литературу преподают на иностранном языке. Ученики часто проводят вечера и устраивают спектакли на иностранном языке. Выпускники таких спецшкол обычно хорошо владеют языком, который они изучали. Какие языки преподают в спецшколах? Чаще всего это английский, немецкий, французский и испанский.

В обычной общеобразовательной школе иностранный язык изучают с четвертого класса по десятый. Урок иностранного языка проходит тоже в небольших группах. Ежегодно для школьников проводятся городские олимпиады по иностранному языку.

В вузах продолжается изучение иностранного языка. Студенты не обязательно должны заниматься тем языком, который был у них в школе. Они могут выбрать другой язык.

Иностранный язык изучают не только в школах и в вузах. В стране работает много вечерних курсов иностранных языков, где изучают язык люди самых разных профессий – рабочие, инженеры, научные работники, спортсмены, журналисты. Английский, немецкий и французский языки можно изучать по телевизору. Каждую неделю идут специальные программы и фильмы на иностранных языках.

У-3: 35

Как и где учатся в СССР

Советские дети учатся в школе с семи до семнадцати лет. В десятом классе ученики сдают экзамены и получают аттестат зрелости – документ о среднем образовании.

В Советском Союзе есть не только общеобразовательные, но и специальные школы: музыкальные, спортивные, математические школы, школы с иностранным языком.

После средней школы юноши и девушки идут работать или учиться. Чтобы стать студентом, нужно сдать вступительные экзамены и пройти по конкурсу. После окончания вуза – института или университета – студенты получают диплом.

В техникумах и училищах учатся те девушки и юноши, которые окончили восьмилетнюю школу. После техникума и училища можно также учиться в вузах.

Тот, кто хочет и учиться и работать, может поступить на вечернее отделение вуза или учиться заочно.

Общеобразовательная средняя школа

В Советском Союзе осуществлён переход к обязательному всеобщему среднему образованию молодёжи. Основной тип средней школы в Советском Союзе – это десятилетняя общеобразовательная школа. Дети поступают в школу в возрасте семи лет и оканчивают её семнадцати лет. Получить среднее образование можно также, поступив после восьмого класса в профессионально-техническое училище или в техникум. Здесь молодёжь изучает не только общеобразовательные предметы, но и специальные.

Общеобразовательная школа по всей стране имеет единую программу и единые учебники. В десятом классе ученики сдают письменные экзамены по русскому языку и литературе, по математике и устные по нескольким предметам: по истории, химии, физике, литературе, математике и иностранному языку. Кроме этих предметов в школе изучают биологию, географию, астрономию. Обязательный предмет во всех классах – физкультура. В старших классах школы, кроме обязательных занятий, бывают ещё и факультативные занятия по разным предметам, или «факультативы», как их обычно называют в школе. Факультативные занятия ведут учителя школы или другие специалисты, часто такие занятия ведут аспиранты или даже преподаватели вузов.

После окончания десятилетней школы ученик получает аттестат о среднем образовании, который даёт право поступать учиться в любой вуз страны. Диплом техникума и профессионально-технического училища тоже даёт право поступать в вуз.

Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы предусматривают повышение качества образования и воспитания; улучшение постановки трудового воспитания, осуществление перехода к всеобщему профессиональному образованию молодёжи; повышение общественного престижа и авторитета учителя.

У-3: 19

ШКОЛА, -ы, ж.

Учебное заведение, которое осуществляет общее образование и воспитание молодого поколения.

Средняя общеобразовательная школа является основным звеном в системе народного образования СССР. Все школы — государственные, частных школ нет. Обучение в школах бесплатное. Девочки и мальчики учатся совместно. Школы максимально приближены к месту жительства школьников. В городах в одном микрорайоне имеется несколько школ, так что дети тратят на дорогу не больше пяти минут. В сельской местности для учащихся, которые живут далеко от школы, введён бесплатный проезд на транспорте, а также открыты **интернаты***.

Лингвострановедческий словарь
“Народное образование в СССР”: 227

Століца СССР

Москву основаў в XII веке князь Юрій Долгорукий¹. Для зашчыты горада на берагу рэкі Москвы пабудавалі драўняную крэпасць – Кремль. В XV веке Москва стала сталіцай Русскага гасударства. В XVIII веке царь Пётр I пабудавал Петербург и сделал его столицей России. После революции Москва снова стала столицей – столицей РСФСР² и СССР.

Кремль – центр государственной и политической жизни СССР. Там работает правительство страны. На территории Кремля находятся старинные соборы, большой Кремлёвский дворец, Оружейная палата и Дворец съездов³. Стены и башни Кремля уже давно не деревянные, а каменные.

В центре города Красная площадь. На Красной площади, у стены Кремля – Мавзолей В. И. Ленина⁴.

Москва – самый крупный город Советского Союза. В Москве живёт 8 миллионов человек. Сейчас площадь Москвы 875 квадратных километров, в городе 3600 проспектов, площадей, улиц, переулков, 357 мостов, 106 подземных переходов. Москва быстро растёт. Каждый год появляется много новых улиц, площадей, парков, скверов. В Москве столько жилых домов, что они могут составить 6 таких городов, какой была Москва до революции.

В ТБИЛИСИ

Тбилиси — один из древнейших городов мира. В 1958 году праздновалось его 1500-летие. «Тбили» по-грузински значит «теплый». По преданию город возник в том месте, где выходят на поверхность горячие серные источники. На этом месте были построены серные бани. Сейчас источники используют для курортного лечения.

Знакомство с городом лучше всего начать с того места, где поселились первые его жители. И мы отправляемся к старинному замку, стоящему на берегу реки Куры, на высокой скале. Это Метехский замок. Он построен в XIII веке и был когда-то церковью грузинских царей. Около замка — статуя основателя города — царя Вахтанга Горгасали.

С площадки вокруг замка открывается великолепная панорама города. Невелик был город, возникший в тесной долине Куры. Но со временем он разросся, и пришлось домам и целым кварталам взбираться выше и выше по склонам горных хребтов. К 1801 году (год воссоединения с Россией) это был уже большой культурный город, вскоре ставший главным административно-политическим центром Грузии.

На противоположном берегу реки — огромная скульптура женщины. В одной руке ее чаша, в другой — меч. Это величественная скульптура «Мать-Грузия». Чаша символизирует гостеприимство по отношению к друзьям, меч же говорит о боевой славе ее сынов.

Главная площадь города — площадь В. И. Ленина. Отсюда в разные стороны расходятся семь магистралей. Одна из них — проспект Руставели. Тбилисцы говорят: «Если Тбилиси — сердце Грузии, то проспект Руставели — сердце Тбилиси». Красивые жилые дома и административные здания, зеркальные витрины многочисленных магазинов. Памятник великому Руставели, автору всемирно известной поэмы «Витязь в барсовой шкуре», завершает проспект.

Улицы Тбилиси давно стали тесны для растущих потоков транспорта и пассажиров. С 1965 года в городе работает метрополитен. Строятся все новые и новые станции.

Поднимемся в вагончике знаменитого тбилисского фуникулера на гору Мтацминда. Здесь один из лучших парков Тбилиси. С верхней станции фуникулера открывается прекрасный вид на город. Вдалеке виднеется высочайшая (5000 метров) вершина Кавказа — Казбек. На склоне горы — Пантеон, где похоронены прославленные сыны грузинского народа.

Комментарий

РУСТАВЕЛИ Шота — грузинский поэт XII в., автор знаменитой поэмы «Витязь в барсовой шкуре». Поэма переведена на многие языки мира. Существует 5 переводов поэмы на русский язык.

ПО ПРЕДАНИЮ — согласно переходящему из поколения в поколение рассказу о том, что было в прошлом.

ИСТОЧНИК, -а, сущ., м. р. — струя жидкости, вытекающая из земли.

Серные источники — источники, богатые серой.

БАНЯ, -и, сущ., ж. р. — специальное помещение, где моются.

ЗАВЕРШАТЬ, -аю, -аешь, -юг, гл., несов. в. Сов. в. — *завершить* (что) — кончать какое-то дело. *Зд.*: находиться в конце проспекта.

ФУНИКУЛЕР, -а, сущ., м. р. — канатная железная дорога в горах на крутых подъемах.

YHTEENVETO

Venäläinen oppikirjateksti diskurssilajina

1 Tutkimuksen tavoite ja kohde

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella diskurssianalyttisesti venäjän suullisen kielitaidon kehittämiseen tarkoitettuja tekstikirjoja. Tekstikirjojen analyysiin sovellettiin kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmaa. Sen mukaan puheen ja tekstin tuottaminen on kulttuurisidonnaista, ja siinä heijastuvat kyseisen kieli- ja kulttuuriyhteisön edustajien konventionaalis-kognitiiviset piirteet. Tällaisessa lähestymistavassa vieraalla kulttuurilla tarkoitetaan spesifisiä tietylle yhteiskunnalle ja sen kulttuurille tyypillisiä tunnusmerkkejä, joille ei löydy vastineita muissa kulttuureissa. Myös oppikirja yhtenä viestintätapana on kulttuurisidonnainen ilmiö, sillä sen koko rakenne, sisältö, kielelliset keinot samoin kuin visuaalinen ulkonäkökin määräytyvät kirjoittajan taustakulttuurin mukaan.

Työn peruslähtökohtana on, että venäjän kielen (venäjä vieraana kielenä) opetus- ja oppimistilannetta voidaan pitää diskurssiyhteisönä, jonka muodostavat opettajien ja oppilaiden lisäksi koko se sosiaalinen konteksti (mm. metodit ja opetusvälineet), jossa opetus ja oppiminen tapahtuu. Oppikirjat ovat näin ollen osa tätä diskurssiyhteisöä, ja ne heijastavat epäsuorasti ko. diskurssiyhteisön sekä taustakulttuurin ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Venäjän radikaalit yhteiskunnalliset ja taloudelliset uudistukset ovat viime vuosina muuttaneet yhteiskuntaa, ja arvioitaessa nyt 1970-80-luvulla laadittuja oppikirjoja, on niiden tekstejä luonnollisestikin tarkasteltava oman aikansa tuotteina, jotka kuvastavat sen ajan yhteiskuntaa.

Tutkimuksessani analysoin oppikirjatekstejä diskurssilajina ottaen huomioon niiden taustalla olevat yhteiskunnalliset ja kulttuuri-ilmiöt. Diskurssikäsitteen sisältämän keskeisen oletuksen mukaan oppikirjan eri rakenteelliset kom-

ponentit (tekstit, harjoitukset ja tehtävät, sekä paraverbaaliset ja nonverbaaliset keinot) liittyvät kiinteästi toisiinsa ja muodostavat varsinaisen oppikirjan ytimen ja koko diskurssiyhteisön työskentelyn perustan. Oppikirjan yksittäisiä tekstejä analysoidessa huomio kiinnitettiin verbaalisten ja ei-verbaalisten elementtien integroitumiseen oppikirjoissa ja teksteissä, tekstien rakenteeseen, monologisten ja dialogisten tekstien rakenteellisiin ja tyyllisiin ominaispiirteisiin, monologisten tekstien funktionaalis-semanttiseen rakenteeseen, teemaprogressioon, harjoituksiin ja tehtäviin, sekä metatekstuaalisiin keinoihin niin teksteissä kuin harjoituksissa ja tehtävissä.

2 Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Tutkimusaineisto koostuu neljästä Venäjän kieli -kustantamon Moskovassa julkaisemasta tekstikirjasta. Kaksi kirjoista on julkaistu 1970-luvulla ja kaksi 1980-luvun jälkipuoliskolla. Tekstikirjat ovat olleet Suomessa hyvin suosittuja venäjän suullisen kielitaidon opetuksessa.

Tekstikirjat laadittiin aikana, jolloin venäjä vieraana kielenä -opetuksessa alettiin erityistä huomiota kiinnittää kielitaidon ja -tiedon ohella myös ko. kieli-alueen kulttuurin ja yhteiskunnan tuntemukseen. Näiden päämäärien saavuttamiseksi kehitettiin erityinen opetusmetodi, ns. 'lingvostranovedčeskij metod'. Tutkimuksessa analysoitiin kaikki em. oppikirjojen tekstit niihin liittyvine kuvamateriaaleineen, harjoituksineen ja tehtävineen. Kaikkiaan tekstejä oli 600 sivua.

Primaareina tutkimusmetodeina käytettiin makrotasolla tekstilingvististä ja pragmaattista analyysia, joita soveltaen analysoitiin huolellisesti ensin oppikirjat kokonaisuuden kannalta, sitten niiden tekstit ja lopuksi tekstiosien ja niitä muodostavien yksittäisten lauseiden sidoksisuus.

Hyvin keskeisen metodin tutkimuksessa muodosti tekstin superrakenneteoriamaalli (van Dijk 1980, Schröder 1986, 1992), jonka mukaan kokonaisvaltainen tekstianalyysi tulee tehdä neljällä tasolla, ts. kielenulkoisten ja pragmaattisten tekijöiden tasolla, superrakenteen, makrorakenteen (tekstin kieliopillinen ja semanttinen analyysi) sekä mikrorakenteen (tekstin kappaleen ja yksittäisten lauseiden analyysi) tasolla.

Tutkimuksessa sovellettiin myös ns. lakuunimallia, jolla tarkoitetaan niin kieli- kuin kulttuurisidonnaisten lakuunien, aukkojen selvittäminen (Markovina 1982). Malli lähtee olettamuksesta, että kahden kulttuurin kohtaamisessa (ts. eri kulttuureja edustavien henkilöiden viestissä) voi syntyä ymmärtämisvaikeuksia, semanttisia aukkoja, jotka edellyttävät erityistä tulkintaa. Nämä kieleen ja/tai kulttuuriin liittyvät aukot voivat aiheuttaa sen, että viestinnän osapuolet eivät lainkaan ymmärrä toisiaan tai ymmärtävät vain osittain. Lakuunit syntyvät kommunikoiden pyrkimyksestä suodattaa vieras kulttuuri oman kulttuurin kautta. Näin tapahtuu siksi, etteivät he tunne toisiaan kyllin hyvin, heidän tietonsa ja käsityksensä ovat erilaiset, heidän tapansa, traditionsa, temperamentti jne. poikkevat toisistaan.

3 Tulokset

Tutkituista tekstikirjoista löytyi hyvin paljon sellaisia piirteitä, joita voi pitää niille tyypillisinä ja samalla kieli- ja kulttuurisidonnaisina. Nämä ominaispiirteet muodostavat juuri niitä lakuuneja, joiden vaikutus heijastuu suoraan vieraan kielen omaksumisprosessiin. Selvimät aukot ilmenivät tekstirakenteen verbaalisten ja ei-verbaalisten elementtien integroitumisessa, funktionaalis-semanttisessa rakenteessa, syntaktisessa sidoksisuudessa (teemaprogressiossa), kielellisten keinojen tasolla sekä harjoitusten ja tehtävien rakenteessa.

Saamieni tulosten mukaan tekstirakenteen verbaalisten ja ei-verbaalisten elementtien integraatiotaso on heikko. Nonverbaalisin keinoin, esim. kuvin, esitellään asioita ja esineitä, joista kerrotaan varsinaisessa tekstissä, mutta näitä kuvia ei kuitenkaan kommentoida sanallisesti. Niiden funktiona onkin saada lukija kiinnostumaan vain tekstin verbaalisesta osuudesta. Tekstikirjoissa esitetyt kuvat ovat jonkinlaisia paraatikuvia, ts. ne esittävät historiallisia rakennuksia ja muistomerkkejä tai juhlapukuisia ihmisiä teennäisissä asennoissa. Kuvat ovat yksipuolisia, staattisia ilman toimintadynamiikkaa. Totalitaristinen yhteiskuntajärjestelmä, jolle yksilö ei ollut tärkeä, oli viestinnässään monotoninen ja epäemotionaalinen. Tiukat rajat viestinnälle asetti poliittinen diskurssi, jonka yhtä lajia edustavat tutkitut tekstikirjat.

Väitöskirjassa analysoidut oppikirjat antavat yksipuolisen kuvan myös niissä esiintyvistä funktionaalis-semanttisista puhetilanteista ja tekstilajeista. Yleisimmin käytetään deskriptiivistä tai deskriptiivis-narratiivista tekstilajia. Tämän tyyppiset tekstit eivät innosta opiskelijaa muodostamaan omaa mielipidettään siinä esitettävistä ongelmista, vaan ne ovat omiaan tukemaan vain passiivista ymmärtämistä ja mekaanista toistamista.

Oppikirjatekstit sisältävät paljon faktatietoa. Ne ovat leksikaalis-semanttiselta ja lauseopilliselta rakenteeltaan "tiiväitä" esityksiä, joissa ensisijaisesti pääsee oikeuksiinsa kirjoitettu kielimuoto. Tekstit eivät ole autenttisia, vaan niissä luetellaan tiettyyn aihepiiriin liittyviä tosiasioita. Ne esitetään yksi toisensa jälkeen, eikä niitä kommentoida muussa kontekstissa. Uudet faktat ja väitteet mainitaan tekstissä vain kerran ja tätä informaatiota ei kyseenalaisteta tai pohdita laajemmin. Tekstien luettelomaisuuden vuoksi lauseiden syntaktiset suhteet jäävät löyhiksi.

Kirjojen dialogit eivät myöskään ole aitoja, ja niiden tehtäväksi jääkin harjoituttaa vain leksikaalis-kieliopillisia rakenteita. Dialogeissa ei oteta lainkaan huomioon viestinnän sosiolingvististä aspektia. Niinpä teksteistä puuttuvat sellaiset puhekieliset piirteet kuten puheenvuorojen keskeytykset, inversio, epäroinnin ja epävarmuuden ilmaukset jne. Dialogit antavat ankean kuvan ritualistisesta kommunikoinnista, eivätkä ne sen vuoksi houkuttele opiskelijaa lukemaan dialogia yhtä kertaa useammin.

Oppikirjatekstien diskurssille tyypillisiä metatekstuaalisia elementtejä tutkitiin seuraavien piirteiden suhteen: modaalisuuden ilmaisukeinot ja modaaliset modifikaattorit, paragrafeemiset keinot, argumentaatiotavat, kirjoittajan ilmaiseminen, vastaanottajan huomioiminen sekä rakenteet, joilla eksplikoidaan kirjoittajan ja vastaanottajan välinen yhteys. Moduksista yleisimmin käytetään

indikatiivia. Kvalitatiivisia, kvantitatiivisia ja temporaalisia modifikaatioita, joita venäjässä ilmaistaan erilaisin lauseenlisäkkein ja irrallisin elementein sekä ajan ja asteen adverbiaalein, käytetään erittäin harvoin. Tekstit ovat monotonisia, staattisia ja yksipuolisia. Kaikki niiden sisältämät tiedot esitetään absoluuttisina totuuksina.

Tehtävien ja harjoitusten analyysi osoitti tekstikirjojen yleisimmäksi harjoitusmuodoksi sellaisen, joka pohjautuu käsitykseen oppilaasta tietoa vastaanottavana kohteena. Tietoa jakaa absoluuttisen kompetenssin omaava opettaja, joka johtavan, dominoivan roolinsa avulla kontrolloi viestintää oppitunnilla.

Tutkimuksesta saadut tulokset osoittavat mielestäni selvästi, että suullisen kielitaidon harjoittamiseksi laaditut teksti- ja oppikirjat tarvitsevat huolellista uudelleenmuokkausta. Työn tulee perustua viimeisimpiin oppimisteorioihin, jotka lähtevät oppilaskeskeisestä opetus- ja oppimisprosessista. Sen mukaan oppilaan pitää oppia kriittisesti arvioimaan uutta tietoa ja liittämään se luonnollisena osana aikaisemmin omaksumaansa tietoon.

”Joka tietoa lisää, se tuskaa lisää” on vanha viisaus. Tuska voi vaihtua uuden oppimisen iloon, kun oppilaan ei tarvitse passiivisesti opetella ulkoa asioita, vaan hän ymmärtää lukemansa ja kuulemansa, oppii tekemään oikeita johtopäätöksiä ristiriitaisista tosiasioista ja oppii arvioimaan niiden merkitystä niin tiedon kuin koko persoonansa ja viestintäkäyttäytymisensä kannalta.