

ЯЗЫКОВОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»: 10 ШАГОВ К ПОКОРЕНИЮ СЛОЖНЫХ ТЕКСТОВ (ЧАСТЬ 2)*

MARINA YU. SIDOROVA

LINGUISTIC AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS WITHIN THE COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE AND SPEECH CULTURE: 10 STEPS TO MASTERING COMPLEX TEXTS (PART 2)



Марина Юрьевна Сидорова

<https://orcid.org/0000-0002-0071-3073>

► sidorovadoma@mail.ru

доктор филологических наук, доцент

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, 1

Marina Yu. Sidorova

Doctor in Philology, Associate Professor

Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

В статье демонстрируется и обосновывается методика языкового и когнитивного развития студентов в курсе «Русский язык и культура речи», нацеленная на взаимосвязанное формирование трех необходимых групп компетенций: 1) соотнесение текста с вербализованным в нем фрагментом действительности; 2) работа с текстами уровня сложности, возрастающего при достижении совершеннолетия и переходе к высшему профессиональному образованию (включая не только лингвистическую, но и психологическую готовность к восприятию таких текстов); 3) готовность к реализации прав и обязанностей гражданина РФ, круг которых также растет по мере взросления обучаемых. Ущербность этих компетенций, не формируемых на этапе среднего образования, служит, по нашему мнению, основным препятствием к успешному обучению в вузе и самореализации студенческой молодежи в современном обществе. В качестве решения проблемы предлагаются 10 методических шагов (каждый из них проиллюстрирован на примере конкретного задания или заданий), позволяющих преодолеть лингвистические и психологические барьеры освоения сложных текстов. Мотивация учащихся обеспечивается актуальностью и разнообразием анализируемых текстов (от материалов экзамена в ГИБДД до лирической поэзии) и соблюдением диалектического принципа движения по спирали, от простого к сложному, с возвращением к уже изученному материалу на очередном «витке» развития. Достоинством предлагаемого подхода является возможность «подверстать» к указанным трем направлениям формирования компетенций все традиционные и необходимые в курсе русского языка и культуры речи виды деятельности (работа со словарем, групповая дискуссия и т. п.). Из трех параметров сложности текста (синтаксическая, лексическая, коммуникативная) основное внимание в статье уделяется первому. Оригинальная методика автора, основанная на функционально-коммуникативной грамматике русского языка и данных современной психолингвистики, успешно апробирована на различных факультетах МГУ имени М. В. Ломоносова и реализована в учебном пособии «Трудных текстов больше нет».

* См. Часть 1: Сидорова М. Ю. Языковое и когнитивное развитие студентов в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи»: 10 шагов к покорению сложных текстов (часть 1). Мир русского слова. 2024 (2): 85–95. <https://doi.org/10.21638/spbu30.2024.210>

Статья публикуется в авторской редакции.

See the Part 1: Sidorova M. Yu. Linguistic and Cognitive Development of Students within the Course of Russian Language and Speech Culture: 10 Steps to Mastering Complex Texts (Part 1). Mir russkogo slova. 2024 (2): 85–95. <https://doi.org/10.21638/spbu30.2024.210> (In Russian)

Ключевые слова: русский язык, культура речи, сложность текста, высшее образование, методика.

The article demonstrates and substantiates the methodology of linguistic and cognitive development of students in the course “Russian language and culture of speech”, aimed at the interrelated formation of three necessary groups of competencies: 1) correlation of the text with the fragment of reality verbalized in it; 2) work with texts of a level of complexity that increases upon reaching adulthood and transition to higher professional education (including not only linguistic, but also psychological readiness to perceive such texts); 3) readiness to realize the rights and obligations of a citizen of the Russian Federation, the range of which is also growing as the students grow up. The inadequacy of these competencies, which are not formed at the stage of secondary education, serves, in our opinion, as the main obstacle to successful university studies and self-realization of students in modern society. The motivation of students is ensured by the relevance and diversity of the analyzed texts (from the materials of the traffic police exam to lyrical poetry) and compliance with the dialectical principle of movement in a spiral, from simple to complex, with a return to the already studied material at the next “round” of development. The advantage of the proposed approach is the ability to “adjust” to the specified three areas of competence formation all traditional and necessary activities in the course of the Russian language and culture of speech (working with a dictionary, group discussion, etc.). Of the three parameters of text complexity (syntactic, lexical, communicative), the main attention in the article is paid to the first. The author’s original methodology, based on the functional and communicative grammar of the Russian language and the data of modern psycholinguistics, has been successfully tested at various faculties of Lomonosov Moscow State University and implemented in the textbook “There are no more difficult texts”.

Keywords: Russian language, speech culture, text complexity, higher education, teaching methods.

Введение

В первой части статьи мы представили общую концепцию формирования навыков извлечения смысла из сложных текстов в курсе русского языка и культуры речи — концепцию, нацеленную на преодоление лакун в лингвистической и когнитивной готовности студентов не только к освоению программы высшего образования, но и ко взрослой жизни в целом. Во второй части мы продолжим двигаться по намеченному пути, демонстрируя, что сложность текста должна быть для воспринимающего субъекта не просто объектом отторжения или преодоления, но и предметом рефлексии над формой, содержанием и функцией текстов.

Пошаговые методические рекомендации: текстовый материал, работа с ним, вопросы для обсуждения

Шаг 4. Показываем различия в построении текстов на одну тему, в зависимости от стратегии автора и типа текста. **Нам потребуются:** тексты с той же референтной ситуацией, что уже рассмотренные нами, но отличающиеся от них по указанным параметрам.

Регламент экзамена по вождению мотоцикла, проанализированный в первой части статьи, является «посланием» от государства (в лице ГИБДД) к «кандидату в водители» с сообщением требований, которые нужно выполнить, чтобы сдать экзамен. Есть и другие тексты на ту же тему — рекомендации и советы для сдающих экзамен, размещаемые на сайтах автошкол. Они имеют другого адресанта сообщения и другую коммуникативную задачу — помочь человеку в выполнении установленных государством требований, предостеречь от ошибок, выделить самое важное, подсказать правильные действия. В данном случае позиция адресанта по отношению к адресату другая: он не предъявляет требования, он как бы заодно с экзаменуемым, на его стороне. Кроме того, отношения между отправителем и получателем сообщения в этом случае менее официальные. Наша задача — эксплицитировать эти различия и показать, как они отражаются на языковом облике текстов. В нашем учебном пособии «Трудных текстов больше нет» [Сидорова 2024] нами сопоставляются два таких текста в оппозиции тексту регламента. Здесь же мы разберем для примера только один.

При выполнении этого упражнения надо:

Проехать на мотоцикле между конусами за линию, остановиться и заглушить мотоцикл, затем спешиться;

Откатить мотоцикл задним ходом в «гараж», проведя его между конусами и так, чтобы он не выходил за пределы «гаража»;

Поставить мотоцикл на подножку, отпустить его, чтобы было видно, что подножка выставлена нормально и мотоцикл не падает;

Сесть на мотоцикл, убрать подножку, завести двигатель и выехать из «гаража».

Наши рекомендации:

Не забывайте включать нейтраль перед тем, как будете толкать мотоцикл в «гараж».

На втором этапе, когда будете откатывать мотоцикл, находитесь от мотоцикла внутри поворота. Держите мотоцикл одной рукой за руль, другой за багажник.

Будьте внимательны, когда выставляете подножку. Если мотоцикл упадет, то экзамен будет не сдан. Не забудьте ее убрать перед выездом из «гаража». <https://hochumoto.ru/>

Автор этого текста описывает ситуацию более простым, обыденным языком, чем это сделано в регламенте: вместо *мототранспортное средство — мотоцикл*, вместо *выключить двигатель — заглушить мотоцикл*, вместо *обозначенное место (парковки) — «гараж»*. Нейтральную передачу он называет *нейтраль*, применяет критерий *нормально*, характерный для неофициальных ситуаций. Кроме того, он делает «картинку» более конкретной, зримой, использует больше предметных деталей, например, упоминает конусы, которыми в реальности отмечаются линии и места, указанные в регламенте. Он делит текст на две части. В первой — упрощенное изложение регламента, во второй — рекомендации: автор данного текста предлагает экзаменуемому удобный способ выполнения упражнения там, где регламент «умалчивает», как именно надо действовать, а сообщает только о том, какой результат должен быть получен. Удерживать мотоцикл в равновесии рекомендуется держа его *одной рукой за руль, другой за багажник*, удобная сторона конкретизируется как *внутри поворота* по отношению к мотоциклу.

Описываемую последовательность действий автор текста разбивает на более дробные фрагменты и передает их более короткими предложениями, чем в регламенте, для простоты восприятия. Автор текста явно опирается на свой опыт, расставляя акценты и управляя вниманием адресата: *не забывайте, будьте внимательны, не забудьте* — эти слова говорят о том, что такие ошибки имели место в его практике. Наконец, в этом тексте автор как бы попеременно встает на три **субъектных позиции**:

1) свою, опытного человека, предугадывающего ошибки ученика (при этом он говорит как бы не от себя, а от всей автошколы, что повышает его авторитетность: **наши рекомендации**);

2) позицию ученика, который выступает не как третьеличный «кандидат в водители», а как адресат, к которому вежливо обращаются на Вы;

3) позицию экзаменатора (*чтобы было видно кому?* — экзаменатору, т. е. ученик должен не просто правильно выполнить упражнение, но обеспечить, чтобы эта правильность была зафиксирована наблюдателем).

Таким образом, задача автора — объяснить, как следует выполнять упражнение, и предостеречь ученика от типичных ошибок — выполняется путем выбора и сочетания более простых и ориентированных на адресата языковых средств и особой структуры текста.

Другой вариант подобного задания — сопоставление статей законов РФ с их изложением на различных сайтах, в интернет-СМИ и т. п. (статьи при этом берутся максимально актуальные для молодежи, например, посвященные возрасту вступления в брак или нарушению правил продажи алкогольной продукции несовершеннолетним). Как правило, в интернет-пересказах статей законов, наряду с упрощением текста, встречаются неоднозначные формулировки, неточности, потеря части информации, что обнаруживается в сопоставлении. Подобное задание дает повод показать студентам, что не всякий текст можно «безболезненно» упростить, что к любому упрощенному пересказу нормативного акта следует относиться с осторожностью — начинать надо с оригинального текста, потом, на его основе, можно обращаться к профессионалам за интерпретацией.

Шаг 5. На новом уровне возвращаемся к синтаксической сложности текста. Вводим и отрабатываем на разных типах текста понятия **информативной емкости** текста и предложения и **этажности** предложения, учим студентов строить «этажные» (иерархические) схемы предложения (исчезновение этих схем из школьного курса русского языка — колоссальная потеря не только для языкового, но и для когнитивного развития детей).

Нам потребуются: два текста одного автора, радикально отличающиеся по этим параметрам.

Начинаем, как всегда, с элементарного — с демонстрации того, что Л. Н. Толстой, с именем которого обычно ассоциируется понятие о сложном, длинном, «бесконечном» предложении, писал предложениями той длины и сложности, которых требовали коммуникативные параметры текста. Подсчитываем количество предложений и слов во фрагменте из «Азбуки для детей», которую Л. Н. Толстой создал для крестьянской школы (*В домике этом жили три медведя. Один медведь был отец, звали его Михаил Иванович. Он был большой и лохматый. Другой была медведица. Она была поменьше, и звали ее Настасья Петровна* — 5 предложений, 30 слов), и из романа «Война и мир» (например, от слов *В месяце грабежа французского войска в Москве и спокойной стоянки русского войска под Тарутином... до Существенное отношение сил изменилось, и наступление стало необходимым* — 4 предложения, 194 слова).

Информативная емкость и этажность объясняются как два количественных параметра, отражающих способы «упаковки» информации в предложения. Фактически здесь мы работаем с понятиями полипредикативности, полупредикативности и синтаксической синонимии, не терминологизируя их для студентов-нефилологов.

Информативная емкость указывает на количество событий (фактов, ситуаций, положений дел), названных в предложении. Ситуации могут быть названы отдельными частями сложного предложения, глагольными формами — причастиями, деепричастиями, инфинитивами, а также существительными, которые обозначают всю ситуацию в целом (*Ты отвечаешь за покупку цветов для учительницы*) или один из компонентов ситуации (*Ты отвечаешь за цветы для учительницы*).

Мы показываем, что одну и ту же ситуацию можно оформить по-разному, в зависимости от желания автора, например: *Волки от испуга скушали друг друга* (К. Чуковский) = *Волки, испугавшись, скушали друг друга* = *Испуганные волки скушали друг друга* = *Волки скушали друг друга, потому что испугались* = *Волки испугались и скушали друг друга*; В 1896 году Анри Беккерель,

работая с соединениями урана, открыл явление радиоактивности = В 1896 году Анри Беккерель, *работавший с соединениями урана, открыл явление радиоактивности* = В 1896 году Анри Беккерель *при работе с соединениями урана открыл явление радиоактивности* = В 1986 году Анри Беккерель *открыл явление радиоактивности, когда работал с соединениями урана* = В 1896 году Анри Беккерель *работал с соединениями урана и открыл явление радиоактивности*. В каждом из этих предложений информативная емкость — 2, но в некоторых из них две ситуации поставлены в равноправные отношения (два глагола соединены союзом **и**), а в остальных выстроены в два этажа с помощью подчинительных отношений (одна ситуация представлена как главная, другая как второстепенная).

Выбор способа выражения ситуации — в руках автора: он должен использовать тот способ, который лучше всего соответствует его намерению, не нарушает грамматическую правильность и не создает неоднозначность. Здесь к работе со сложными текстами «подверстывается» ортология (от пунктуационных правил до правил построения предложений с деепричастным оборотом). Особое внимание уделяется неоднозначности, которая возникает при обозначении ситуации существительным (*Нам предложили продать две машины* — Мы будем продавать машины или их нам продадут?) [Сидорова, Белая 2011], и предложениям с союзным словом *который*, где на роль главного слова для *который* есть два претендента (**Нашим патрульным катером было задержано судно в Черном море, которое не подчинилось приказу остановиться*).

Двигаясь по диалектической спирали, мы напоминаем студентам о том, что трудность для восприятия представляют конструкции с дистантным расположением главных членов, выделяя при этом случай, когда подлежащее и сказуемое (субъект главной ситуации и его признак) значительно отделены друг от друга обозначениями других ситуаций. Например, между ними может находиться длинный причастный оборот, относящийся к подлежащему, или ряд предложно-падежных форм существительных, составляющих дополнительную

предикацию: *Щелочноземельные металлы при нагревании в атмосфере водорода образуют соподобные гидриды MH_2* . Здесь между подлежащим *металлы* и сказуемым *образуют* не просто располагаются 5 слов — они относятся к другой предикации. Для обработки таких конструкций требуется развитый упреждающий синтез, внимание, память, ингибиторный контроль. Наша когнитивная система работает и может испытать перегрузку. То же самое, если подлежащее сильно отдалено от начала предложения другими словами, особенно когда они выражают дополнительную предикацию. Мы ждем, ждем, когда же появится главный участник ситуации, главное лицо или предмет, о котором сообщается в предложении, а его все нет: *При нагревании суспензии основного карбоната в автоклаве в атмосфере углекислого газа может образоваться светло-зеленый порошок кислой соли $Ni(HCO_3)_2$* — от начала предложения до сказуемого — 11 слов, до подлежащего *порошок* — 14.

Констатирование данных проблем не должно приводить студентов к мысли, что следует полностью избегать подобных построений. Правильная формулировка: ими не надо злоупотреблять. Если можно сказать или написать проще, надо так сделать.

Этажность предложения фиксирует отношения между названными в предложении событиями (фактами): равноправие или зависимость одного события от другого. Чем больше этажей в предложении, тем оно сложнее.

Обучение составлению этажных схем предложения начинается с выбора главного события (предикации) — уже это вызывает у современных выпускников школы проблему. Еще труднее им определить отношения между основной предикацией и остальными — равноправные (сочинительные) или подчинительные, а если подчинительные, то последовательные или параллельные.

Поэтому начинать следует с простейшего случая — предложения *Один медведь был отец, звали его Михаил Иванович*, где сообщаются два равноправных факта: его информативная емкость — 1, этажность — 2 (рис. 1).



Рис. 1

Затем переходим к предложению *Учителя, который преподавал нам математику, звали Михаил Иванович* — тоже два факта, но между ними отношения подчинения: информативная емкость — 2, этажность — 2 (рис. 2).

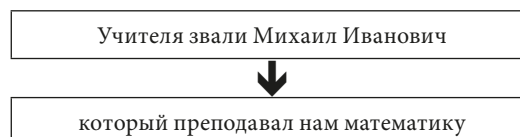


Рис. 2

Продолжим усложнение структуры: *У медведя, который жил в домике, стоявшем в лесу, была жена (ее звали Настасья Петровна)*. Здесь 4 факта (информативная емкость — 4) выстроены в 3 этажа (рис. 3).

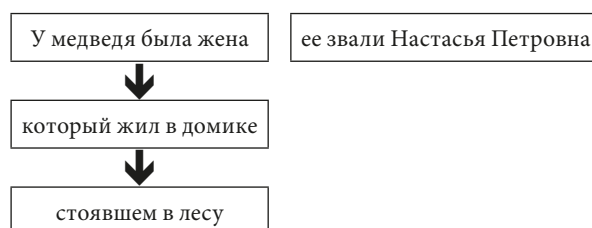


Рис. 3

Навсегда запомнившегося мне, хотя прошло уже много лет, учителя, который преподавал нам математику, когда я учился в Новосибирске, звали Михаил Иванович — информативная емкость этого предложения равна 5, этажность — 3. То есть 5 фактов выстраиваются в 3 этажа (рис. 4).

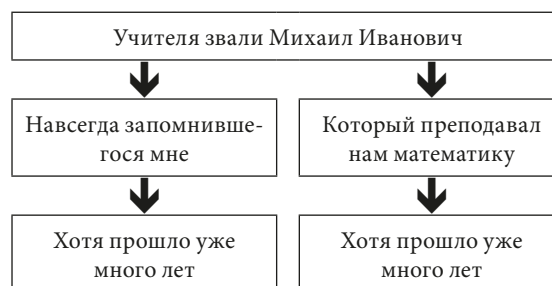


Рис. 4

Понятно, что это далеко не предел. Студенты легко найдут в произведениях Толстого и Достоевского примеры предложений с информативной емкостью 20 и более.

Далее можно попробовать рассчитать информативную емкость не только предложения, но и текста или фрагмента текста. Для этого количество названных ситуаций делится на количество предложений. Чем больше полученное значение, тем больше информативная емкость и сложнее текст. Чтобы поддерживать интерес учащихся, меняем тип текста. Сравниваем фрагменты учебников по географии [Герасимова, Неклюкова 2010] и по русскому языку [Баранов и др. 2015] для 6 класса:

«География», с. 3: Перед современной географией стоят совершенно другие задачи. Выяснить, как и какие природные процессы создают горы и равнины; как изменяется рельеф Земли; какие общие закономерности влияют на таяние ледников, рост деревьев, расположение городов и т. п.; не только исследовать и описать всю поверхность Земли, но и объяснить, почему она устроена именно так, а не иначе — вот задачи современной географии. География должна также предвидеть, прогнозировать изменения в природе, особенно те, которые могут произойти в результате деятельности людей, отвечать на вопрос о том, как лучше использовать богатства природы, чтобы она не обеднела, а ее запасы не истощились. Информативная емкость этого текста — 8.

«Русский язык», с. 34: Текст — это речевое высказывание, в котором предложения связаны общей темой, общей мыслью. Текст может иметь заглавие. По форме тексты могут быть устными и письменными. По виду речи — монологическими и диалогическими. По типу речи тексты делятся на повествование, описание, рассуждение. Устойчивые разновидности текстов — это жанры (заявление, информационная заметка, письмо и т. д.) Информативная емкость — 1,17.

Получается, что у авторов двух учебников для шестого класса разные представления об уровне сложности текста, оптимальном для адресата этого возраста и для изложения их учебных предметов. С точки зрения длины предложений, разветвленности и этажности их структуры эти

тексты различаются аналогично: учебник географии сложнее по всем параметрам.

Шаг 6. Знакомим студентов с компьютерными инструментами определения сложности русского текста. Указываем, что при их использовании нужно иметь в виду следующее: а) некоторые из этих программ ориентированы на расчет сложности текстов только определенного типа (например, рекламных текстов или веб-сайтов); б) они работают на разных принципах и могут давать разные результаты по одному тексту; в) ряд этих инструментов использует формулы сложности текста (читабельности), изначально созданные для английского языка, которые плохо адаптированы к русскому.

Для наглядной демонстрации сказанного можно обработать приведенный выше пример из школьного учебника географии с помощью инструментов «Текстометр» [Лапошина, Лебедева 2021] <https://textometr.ru>, по которому он будет характеризоваться как «достаточно простой текст, подойдет для возраста 11–12 лет (5–6 класс)», и Plainrussian.ru, где мы получим совсем другой результат, неадекватность которого исследуемому материалу видна невооруженным глазом: «Достаточно сложно читать. 1–3 курсы ВУЗа (так на сайте — М. С.) (возраст примерно 17–19 лет)». Различие в результатах обусловлено тем, что, в отличие от создателей первого инструмента, оригинального, разработчики второго опирались на 5 англоязычных формул, которые плохо адаптированы не только для русского языка, но и для российской системы образования. Тем не менее для нас и эти данные могут сыграть позитивную роль как мотиваторы для студентов, интересующихся компьютерными технологиями.

Шаг 7. Формируем ценностное отношение к сложности и простоте текста. Возвращаемся к тому, что русский язык — это инструмент реализации прав и обязанностей гражданина РФ, и развиваем эту мысль: русский язык — это еще и инструмент формирования, образования, воспитания гражданина РФ. Перед государством и обществом должна стоять цель — дать людям достойное образование, учить их мыслить и выражать свои мысли и чувства в текстах, сложность которых

соответствует сложности этих мыслей и чувств (без этого невозможен ни научно-технический, ни культурный, ни нравственный прогресс человечества), а не упрощать тексты до уровня «любого человека».

В самом деле, если человек привыкает читать только очень простые тексты, он отучается использовать мозг для решения задачи по получению из текста смысла, а значит ослабляет свой интеллект, ибо интеллект — это способность использовать мозг для решения задач, как гласит одно из его классических определений [Bingham 1937; Gardner 1993]. Вступает в действие первое правило нейропластичности [Shors et al. 2012] — «Используй или потеряешь» (Use it or lose it). Здесь уместно сопоставление с ребенком, который уже умеет есть твердую пищу, а его продолжают кормить пюре с ложечки. Каждый трудный текст — это тренировка нашего мозга: преодолевая такие тексты, мы развиваем навыки, которые помогут нашей когнитивной системе защитить нас, если кто-то захочет нас обмануть или нами манипулировать, дадут ей возможность быстро и точно принять решение на основе полученной информации, когда это будет нужно. Именно такое отношение к восприятию сложных текстов следует прививать студентам (параллельно с обучением их технике регулирования сложности порождаемого текста), а не надежду, что «все обойдется» и они смогут закончить вуз, сделать успешную карьеру и в целом состояться в жизни, не читая сложных текстов, или кто-то упростит для них все сложные тексты до удобоваримого уровня. Здесь уместно вспомнить и другое классическое определение интеллекта как способности достигать **сложных** целей в **сложных** средах [Goertzel 2006]. См. также [Minsky 1985; Nakashima 1999].

Здесь же следует провести мысль о том, что русский язык как государственный предназначен не только для передачи инструкций от бизнеса клиентам, оформления исков в суд, ответов госслужащих на заявления граждан и т. п. Согласно ст. 68 п. 1 Конституции Российской Федерации, «Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа,

входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации». Это значит, что русский язык в функции государственного не теряет функции хранения, передачи и умножения культурных ценностей, нравственных принципов и в целом ментальности русского народа, не освобождается от своей роли носителя высших духовных смыслов, оценок и идей, представлений об общественном устройстве и взаимодействии человека и общества, которые свойственны этому народу. А такие понятия, как *совесть*, *честь*, *справедливость*, *дружба* и т. п., далеко не являются простыми, они гораздо сложнее, чем многие научные термины.

Можно ли требовать, чтобы они обсуждались и передавались в «упрощенных текстах»? Можно ли упрощать тексты о русской истории — сложной и противоречивой, не теряя при этом важных смыслов? Конечно, каждый учебный текст должен соответствовать возрасту обучаемого. Но вспомним наш пример с учебником географии: если тексты такой сложности убрать из школы и начать их читать только на первых курсах вуза, получат ли школьники адекватные представления о сложности внешнего мира и разовьют ли они свой разум до такой степени, чтобы приступить к профессиональному образованию? Это вопросы предназначены для обсуждения со студентами и методически «убивают двух зайцев». Во-первых, мы обучаем аудиторию пользоваться вопросно-ответным методом как способом рассуждения (и дискуссии как коллективного рассуждения) и анализа текста в его соотношении с вербализуемой в нем действительностью. Во-вторых, приучаем к тому, что уровень сложности текста и в целом выбор языковых средств и приемов его построения — это предмет размышления, принятия решений, а не автоматизма. Этой идеи — что они сами могут делать свой текст разным (более или менее сложным, более или менее выразительным и т. п.) — в голове у вчерашних школьников нет. Они имеют тенденцию воспринимать использованный ими способ выражения как единственно возможный. А крайне важно, чтобы они осознали, что у них есть выбор не только что говорить или писать, но и как.

Шаг 8. Рассматриваем синтаксическую сложность текста как художественный прием. **Нам потребуются:** одно литературное произведение, в котором для решения художественной задачи происходит переключение с коротких и простых синтаксических структур на более длинные и развернутые (например, рассказ Б. Екимова «Живые помощи», где «разным синтаксисом» дублируется описание бомбардировок фашистской авиацией Сталинграда, которое дается то глазами главного героя в детстве, то в его воспоминаниях на закате дней), и два литературных произведения одного автора, одно из которых написано «простым синтаксисом», а второе — «сложным». Например, стихотворения-рекламы, в которых В. Маяковский призывает своих современников читать два журнала — литературное издание «Леф» и научно-популярное — «Знание — сила».

Шаг 9. Осваиваем субъектный и предикатный анализ текста и анализ отношений на примере законов и других нормативных документов. **Нам потребуются:** несколько статей разной сложности из законов, имеющих касательство к профессиональной сфере студентов или их возрасту.

Обсуждаем: что делать читателю, если сложность описываемых в законах объектов и отношений приводит к сложности текста закона или если авторы нормативных актов чрезмерно усложняют текст, не задумываясь о его читабельности? Мы не можем никак повлиять на эти факторы. Но мы можем приучить себя к внимательному и аккуратному анализу подобных текстов. Этот навык требует тренировки, но, когда он развит, будет работать по отношению ко всем «запутанным» официально-деловым документам.

Навык чтения синтаксически сложных текстов развивается тремя видами упражнений: 1) субъектный анализ, 2) предикатный анализ, 3) анализ отношений.

Субъектный анализ — выявление всех субъектов (производителей действий, носителей признаков), которые названы в предложении. **Предикатный анализ** — обнаружение всех признаков (предикатов), которые приписываются субъектам. Это могут быть действия, качества, оценки, состояния, количественные характеристики и пр. **Анализ**

отношений — определение того, в каких отношениях между собой находятся сообщения о разных субъектах и их признаках в составе предложения (разные ситуации, названные в предложении). Это могут быть отношения по времени (последовательность или одновременность), отношения в пространстве, целевые, условные, причинные, уступительные, сопоставительные отношения.

Покажем, как это работает, на примере статьи ФЗ «Об обращении лекарственных препаратов»: *Экспертиза лекарственных средств проводится комиссией экспертов экспертного учреждения, назначенной его руководителем, на основании задания на проведение экспертизы лекарственного средства, выданного уполномоченным федеральным органом исполнительной власти.*

Субъектный анализ: в этом предложении студенты должны найти три действующих субъекта — *уполномоченный федеральный орган исполнительной власти, руководитель экспертного учреждения и комиссия экспертов.*

Предикатный анализ — какие действия выполняют эти субъекты:

- уполномоченный федеральный орган исполнительной власти *выдает задание;*
- руководитель экспертного учреждения *назначает комиссию экспертов;*
- комиссия *проводит экспертизу.*

Анализ отношений выполняется в проекции на линейную структуру предложения (последовательность действий в реальности сопоставляется с последовательностью сообщений о них). В данной статье «все наоборот»: сначала сообщается о том действии, которое совершается последним (*комиссия проводит экспертизу*), а действие, с которого все начинается (*орган исполнительной власти выдает задание*), названо последним. Связующим звеном между действиями трех субъектов является *задание* как условие выполнения экспертизы: орган государственной власти его выдает, а комиссия экспертов, назначенная руководителем учреждения, его выполняет.

Отдельного рассмотрения требует случай, если субъект не назван в предложении. Возможны следующие варианты: а) его можно восстановить по контексту; б) действие или другой признак

относятся ко всем возможным субъектам, к любому субъекту; в) указание на субъект не является юридически значимым; г) в документе неточность или ошибка. Например, в ст. 69 п. 1 Закона «Об обращении лекарственных препаратов» названы два субъекта: производитель лекарственного препарата (он произвел препарат, издал инструкцию, обязан возместить вред) и пострадавшие граждане. Но не названо, кто *причинил вред*, кто *применял* лекарственный препарат (сами граждане? медицинские работники?), кто *ввел* недоброкачественный препарат *в гражданский оборот* и кто должен *доказывать*:

Производитель лекарственного препарата обязан возместить вред, причиненный здоровью граждан вследствие применения лекарственного препарата, если доказано, что:

1) *лекарственный препарат применялся по назначению в соответствии с инструкцией по применению лекарственного препарата и причиной вреда явился ввод в гражданский оборот недоброкачественного лекарственного препарата;*

2) *вред здоровью причинен вследствие достоверной информации, содержащейся в инструкции по применению лекарственного препарата, изданной производителем лекарственного препарата.*

Шаг 10. Учимся видеть мир профессиональными глазами через призму учебного текста. Студенты возвращаются, обогащенные новыми знаниями и навыками анализа текста, к тому, с чего начинали — реконструкции мира, стоящего за текстом. **Нам потребуются:** фрагменты учебников, в которых для «доступа» к референту (лучше всего — зрительно воспринимаемому) необходим не просто анализ языкового облика текста, но анализ, учитывающий особенности профессионального языка и картины мира специальности.

Для геологов таким фрагментом может быть описание одного из слоев свиты (отложения одного возраста, накопившиеся в определенных условиях) в учебнике по стратиграфии: *Песчаники зелено-серые, темно-зелено-серые мелкозернистые, среднемелкозернистые тонкогоризонтально- и крупнокослоистые полевошпато-кварцево-граувакковые с примесью вулканокластического материала с хлоритовым, иногда кальцитовым*

поровым и пленочным цементом, с многочисленными известковыми конкрециями различной формы, часто в виде конкреционных прослоев.

В этом описании обращает на себя внимание обилие сложных прилагательных, включающих от 2 до 4 частей и называющих дифференциальные признаки горных пород — цвет, состав, текстуру, структуру. Они образованы по специальным правилам, и понять этот текст может только тот, кто с этими правилами знаком. Порядок следования этих прилагательных тоже не случаен, он содержит дополнительное сообщение об условиях и истории формирования пород. Сложность текста опять же обуславливается его коммуникативным предназначением. Наука должна компактно передавать большой объем знаний: она максимально использует все средства языка, чтобы сделать это, активизируя даже то, что в обыденном языке не востребовано.

Сложность такого текста определяется не количеством «незнакомых слов» — их можно посмотреть в специальном словаре, а особыми правилами оперирования языковыми единицами. Эти правила (порядок компонентов в сложных прилагательных, точное количественное значение суффиксов и лексемы *примесь* и т. п.) прописываются в учебниках по специальности: «... Существует несколько способов наименования породы смешанного гранулометрического состава. Первый способ заключается в констатации факта присутствия обломков разной размерности. При этом на первом месте указывается размерность фракции, содержание которой в породе меньше: например, название “песчаник мелко-среднезернистый” означает, что в его составе преобладает среднезернистая фракция (размер обломков 0,25–0,5 мм), а количество мелкозернистой (0,1–0,25 мм) фракции сокращено. Второй способ заключается в применении в словах суффиксов: *-ист, -ов, -ный*. Суффикс *-ист* означает незначительную примесь, в пределах 15–25 %; суффикс *-ов* и *-ный* — содержание до 25–50 %. Сравните: *песчаник алевритовый* (содержание алевритовой фракции 25–50 %) и *песчаник алевритистый* (содержание алевритового материала 15–25 %). Если содержание материала с размерностью другого класса составляет менее 15 %, то используют слово “примесь”: фраза “песчаник

с примесью гравия» означает, что содержание обломков размером от 1 до 10 мм составляет не более 15 %» [Недоливко 2006: 25].

Неспециалисту идея, что суффикс может выражать точное процентное значение, покажется нонсенсом. Даже для химика окажется неожиданным то, насколько точно количественно определяется здесь слово «примесь». Это важная черта научного языка, усложняющая его восприятие профанами: каждая специальность не только «добавляет» новые единицы к общеязыковому словарю (*граувактовый, алевритовый, конкреция, гранулометрический, вулканокластический*), не только «переосмысливает» общеязыковые слова, придавая им новые значения и формы (*цемент, прослой* вместо *прослойка*), но и вводит свои правила оперирования языковыми единицами, отражающие научные интересы данной дисциплины и ее методы. В сложном прилагательном геолог прочитывает не только качественные, но и количественные смыслы: «Например, “шауконит-полевошпат-кремневые кварцевые песчаники” (кварца более 60 %, остальные компоненты — примеси, содержащиеся по отдельности более 5 %), “слюдисто-полевошпатовые глауконит-кремнево-кварцевые песчаники” (обломков глауконита, кремнистых пород и кварца по отдельности больше 20 %, а слюды и полевых шпатов менее 20 %, но более 5 %). Во всех случаях названия компонентов располагаются в порядке увеличения их содержания» [Гмид и др. 2009: 10].

Все в естественно-научном тексте подчинено одной задаче: для автора — передать в слове данные научных наблюдений, для читателя — научиться наблюдать так же, как и автор, и описывать и осмысливать свои наблюдения с помощью тех языковых средств — слов и конструкций, которые нужны, чтобы влиться в профессиональное сообщество, начать думать и говорить как ученые определенной специальности [Сидорова, Хапчаев 2021]. В конечном итоге получается, что правила построения научного (в том числе учебного) текста — это правила перевода наблюдаемого мира в словесную форму, а для чтения такого текста требуется умение «обратного перевода». Поскольку уровень детализации научных наблюдений больше, а уровень их осмысления глубже, чем

в обыденной жизни, науке и нужны особые правила построения текста. Например, геолог должен не только **знать**, как называется, чем характеризуется и как образуется та или иная текстура горной породы, он должен **видеть** ее в конкретном образце и прикреплять правильное слово (термин) к наблюдаемому объекту. А медик должен научиться для локализации органов человека и их частей оперировать оппозициями, которые мы не используем в общелитературном языке и которые не используют физики, химики и геологи: кверху, или краниально — книзу, или каудально; кпереди, или вентрально — кзади, или дорсально; кнутри, или медиально — кнаружи, или латерально; проксимально — дистально (ближе или дальше к тому месту, где конечность прикрепляется к телу). Вместо горизонтальной и вертикальной плоскостей он будет не просто использовать три (*сагиттальная, фронтальная, горизонтальная*), но и учитывать дополнительную условность для употребления этих терминов: при приложении их к телу человека имеется в виду его вертикальное положение (хирург должен привыкнуть «видеть» человека именно таким образом, хотя на операции будет все время наблюдать его в лежачем положении). Таким образом, как ни парадоксально, когда мы учим читать научный текст, мы учим студентов и видеть мир как ученые их специальности.

Выводы

1. Освоение сложных текстов на этапе высшего образования необходимо как для освоения учебных предметов, так и для личностного развития. В метапредметном плане оно способствует развитию интеллекта. В предметном — дает выход на важнейшую составляющую образования — научную картину мира (общую и специальную), которая существует, совершенствуется и передается в научном сообществе и от него обществу в целом в виде текстов.

2. Освоение синтаксически сложных текстов в предложенной методике достигается путем формирования переносимых (по Дж. Брунеру) навыков анализа синтаксических структур. Эти навыки являются переносимыми (т. е. могут

использоваться студентами в любой аналогичной ситуации), поскольку формируются на основе достижений современной функционально-коммуникативной грамматики и психолингвистики.

3. У современного курса «Русский язык и культура речи» должна быть концепция, отвечающая студенту на вопрос «Чему мы научимся и зачем?», а не мозаичная структура из ортологических знаний и сведений об идеальном устройстве функциональных стилей. Мы предлагаем концепцию, объединяющую все знания и умения, которые реально вместить в лимит отпущенных на нашу дисциплину часов, единым вектором — снятия трудностей восприятия устного и письменного текста, с которыми вчерашние школьники приходят в университет и во взрослую жизнь. Это снятие трудностей способно увеличить скорость и глубину усвоения текстов, облегчить это усвоение, сделать его более сознательным и привлекательным и тем самым стимулировать учащихся к получению информации из более качественных, надежных (и заведомо более сложных текстов), чем блоги, социальные сети, шпаргалки к экзаменам, выложенные в интернете, и т. п. В конечном счете, это вопрос не только повышения качества образования, но и информационной безопасности нации.

ЛИТЕРАТУРА

- Баранов и др. 2015 — Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Тростенцова Л. А., Ладыженская Н. В., Григорян Л. Т., Кулибаба И. И. *Русский язык. 6 класс. В 2 ч. Ч. 1.* М.: Просвещение, 2015. 191 с.
- Герасимова, Неклюкова 2010 — Герасимова Т. П., Неклюкова Н. П. *География. 6 класс.* М.: Дрофа, 2010. 174 с.
- Гмид и др. 2009 — Гмид Л. П., Белоновская Л. Г., Шибина Т. Д., Окнова Н. С., Ивановская А. В. *Методическое руководство по литолого-петрографическому и петрохимическому изучению осадочных пород-коллекторов.* СПб.: ВНИГРИ, 2009. 160 с.
- Лапошина, Лебедева 2021 — Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному. *Русистика.* 2021, 19 (3): 331–345.
- Недоливко 2006 — Недоливко Н. М. *Исследование ядра нефтегазовых скважин: учеб. пособие.* Томск: Изд-во ТПУ, 2006. 170 с.
- Сидорова 2024 — Сидорова М. Ю. *Трудных текстов больше нет.* М., 2024. (в печати).
- Сидорова, Белая 2011 — Сидорова М. Ю., Белая Е. В. О синтаксической неоднозначности полипредикативных конструкций в русском языке (в сопоставлении с французским). *Мир русского слова.* 2011, (1): 9–16.
- Сидорова, Хапчаев 2021 — Сидорова М. Ю., Хапчаев Ш. Ю. Почему коммуникативно-функциональный подход к обучению иностранцев языку специальности обязан быть когнитивно-функциональным. *Русский язык за рубежом.* 2021, (1): 64–71.
- Bingham 1937 — Bingham W. V. *Aptitudes and aptitude testing.* New York: Harper & Brothers, 1937. 390 p.
- Gardner 1993 — Gardner H. *Frames of Mind: Theory of multiple intelligences.* New York: Fontana Press, 1993. 463 p.
- Goertzel 2006 — Goertzel B. *The Hidden Pattern.* Boca Raton, Florida: Brown Walker Press, 2006. 470 p.
- Minsky 1985 — Minsky M. *The Society of Mind.* New York: Simon and Schuster, 1985. 340 p.
- Nakashima 1999 — Nakashima H. AI as complex information processing. *Minds and machines.* 1999, (9): 57–80.
- Shors et al. 2012 — Shors T. J., Anderson M. L., Curlik D. M., Nokia M. S. Use it or lose it: How neurogenesis keeps the brain fit for learning. *Behavioural Brain Research.* 2012, 227 (2): 450–458.

REFERENCES

- Баранов и др. 2015 — Baranov M. T., Ladyzhenskaia T. A., Trostentsova L. A., Ladyzhenskaia N. V., Grigorian L. T., Kulibaba I. I. *Russian language. 6 klass. In 2 ch. Ch. 1.* Moscow: Prosvetsheniye Publ., 2015. 191 p. (In Russian)
- Герасимова, Неклюкова 2010 — Gerasimova T. P., Nekliukova N. P. *Geography. 6 klass.* Moscow: Drofa Publ., 2010. 174 p. (In Russian)
- Гмид и др. 2009 — Gmid L. P., Belonovskaia L. G., Shibina T. D., Oknova N. S., Ivanovskaia A. V. *Methodological guide to the lithological, petrographic and petrochemical study of sedimentary reservoir rocks.* St. Petersburg: Vserossiiskii nefianoi nauchno-issledovatel'skii geologorazvedochnyi institut Publ., 2009. 160 p. (In Russian)
- Лапошина, Лебедева 2021 — Laposhina A. N., Lebedeva M. Iu. Textometer: An online tool for determining the level of complexity of a text in Russian as a foreign language. *Rusistika.* 2021, 19 (3): 331–345. (In Russian)
- Недоливко 2006 — Nedolivko N. M. *Core research of oil and gas wells.* Tomsk: Tomskii pedagogicheskii universitet Publ., 2006. 170 p. (In Russian)
- Сидорова 2024 — Sidorova M. Yu. *No more difficult texts.* Moscow, 2024. (In print). (In Russian)
- Сидорова, Белая 2011 — Sidorova M. Yu., Belaia E. V. On the syntactic ambiguity of polypredicative constructions in the Russian language (in comparison with French). *Mir russkogo slova.* 2011, (1): 9–16. (In Russian)
- Сидорова, Хапчаев 2021 — Sidorova M. Yu., Kharpchaev Sh. Iu. Why the communicative and functional approach to

teaching foreigners the language of the specialty must be cognitive and functional. *Russkii iazyk za rubezhom*. 2021, (1): 64–71. (In Russian)

Bingham 1937 — Bingham W. V. *Aptitudes and aptitude testing*. New York: Harper & Brothers, 1937. 390 p.

Gardner 1993 — Gardner H. *Frames of Mind: Theory of multiple intelligences*. New York: Fontana Press, 1993. 463 p.

Goertzel 2006 — Goertzel B. *The Hidden Pattern*. Boca Raton, Florida: Brown Walker Press, 2006. 470 p.

Minsky 1985 — Minsky M. *The Society of Mind*. New York: Simon and Schuster, 1985. 340 p.

Nakashima 1999 — Nakashima H. AI as complex information processing. *Minds and machines*. 1999, (9): 57–80.

Shors et al. 2012 — Shors T. J., Anderson M. L., Curlik D. M., Nokia M. S. Use it or lose it: How neurogenesis keeps the brain fit for learning. *Behavioural Brain Research*. 2012, 227 (2): 450–458.