

УДК 81`366=112.2
ББК 81.2

М.Ю. Сидорова

**РУССКИЙ СИНТАКСИС
ДЛЯ СТУДЕНТОВ
ОТДЕЛЕНИЯ
«ЗАРУБЕЖНАЯ
ФИЛОЛОГИЯ»**

В статье рассматриваются принципы построения курса русского синтаксиса для студентов отделения «Зарубежная филология» с учетом прикладных задач и современных концепций активного обучения. Демонстрируется, как без отказа от теоретической проблематики и с сохранением необходимых разделов (синтаксис слова, предложения и текста) в курсе осваиваются синтаксические знания и навыки, необходимые для преподавательской, переводческой, редакторской деятельности, создания и критики текстов, совершенствования компьютерной обработки языка.

Ключевые слова: *русский язык, синтаксис слова, синтаксис предложения, синтаксис текста, перевод, редактирование, обучение русскому языку, конструирование обучения.*

Сидорова Марина Юрьевна – докт. филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка филологического факультета Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
Тел.: +7-909-968-01-99
E-mail: sidorovadoma@mail.ru

© Сидорова М.Ю., 2015.

Agreed, you need to know your linguistics before you can develop a mature and sophisticated applied linguistics; but should one not need to know applied linguistics before one can develop a mature and sophisticated linguistics? Should there not at least be a discussion of cases when applied linguistic questions make linguists refine or rethink just what it is they possess?

David Crystal

Реформа образования и науки в РФ неизбежно приводит к смещению приоритетов филологии в прикладную сторону. Это отражается и в направлениях научных исследований, и в содержании учебных курсов. Вопросы «Что изучать, чтобы быть эффективными?» и «Чему учить, чтобы быть эффективными?» стоят прежде всего перед университетскими учеными. Прикладная переориентация не так трудна и сама по себе неплоха: в конце концов занятия «чистой наукой» не могут заменить необходимость выпускать специалистов, востребованных на рынке труда. Вполне возможно перестроить курс русского синтаксиса, к примеру, для бакалавриата «Зарубежная филология» (на русский язык – 8 кредитов за 4 семестра) так, чтобы он непосредственно отвечал карьерным потребностям обучающихся и в то же время развивал в студентах качества и представления, необходимые для исследовательской работы в области филологии. При этом решаются собственно научные задачи (объяснение устройства и функционирования мышления и коммуникации, предсказующая классифи-

кация языковых единиц и единств и т.п.), но каркас курса формируют задачи, которые предстоит решать выпускникам в их профессиональной деятельности. Их обобщенный список может выглядеть следующим образом.

1. Обучение:
 - a. русскому языку как родному и как неродному;
 - b. русских учащихся иностранному языку.
2. Компьютерная обработка языка:
 - a. разработка систем машинного перевода;
 - b. разработка поисковых и информационных систем.
3. Перевод:
 - a. деловой, технический, научный;
 - b. художественный.
4. Редактирование и создание текстов на русском языке, в том числе мультимедийных.

Ориентация на эти задачи, если она принимается не как вынужденная, а как сознательная, созвучная с точкой зрения на соотношение прикладной и научной лингвистики, высказанной Д. Кристалом в статье 2003 г. «Final Frontiers in Applied Linguistics» в порядке дискуссии с “пуристическим” утверждением П. Кордера «...”applied linguistics” presupposes “linguistics”... one cannot apply what one does not possess» и выступающей в качестве эпиграфа к этой статье [Crystal], не приводит к выхолащиванию предметного содержания курса, а задает угол зрения на объект и позволяет сформировать у молодого поколения лингвистов теоретическое научное мышление.

Что касается объекта, три обязательные части синтаксиса – **синтаксис слова, синтаксис предложения, синтаксис текста** – остаются на своем месте, но освещаются с выходом на указанные прикладные сферы, точнее – отталкиваясь от их потребностей. Это не насилие над материалом, а отражение языковой и коммуникативной реальности.

В самом деле, какой смысл обучать студента разграничению полнознаменательных и неполнознаменательных слов, изосемических и неизосемических конструкций, монопредикативных и полипредикативных предложений, если в результате он не научится применять это знание для сокращения и упрощения официально-деловых текстов, подобных следующему:

Структурное подразделение МГУ, ведущее подготовку специалистов по специальности «История искусств», обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем:

- разработки стратегии обеспечения качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей...

Какой смысл подчеркивать главные члены предложения и определять тип структурной схемы (при формально-синтаксическом подходе) или рассуждать о первичных и вторичных предикациях (при функционально-синтаксическом подходе), если выпускник в результате не будет видеть ни неоднозначности субъектной перспективы только

что приведенного фрагмента (к чему должны привлекаться *представители работодателей* – к *разработке стратегии* или к *подготовке выпускников?*), ни амбивалентного направления каузации в предложении типа *Заир – это страна, где корпорации вытесняют небольшие частные компании?*

Рассмотрение подобного языкового материала не только как поля приложения имеющихся теоретических знаний, но и как стимула для дальнейшей разработки лингвистической теории является нормальным вектором современной науки. Уже упомянутый Д. Кристал, автор значительного количества работ по теоретической лингвистике, признается, что именно этот вектор привел к созданию многих из них:

«I made a personal discovery of a critical and still rather neglected role of English adverbials by trying to answer the question “Is it really true that the English Present tense has 16 meanings and if so then how on earth do you teach them?” There is nothing worse than to see the facial expression of innocent hopeful expectation – the one that accompanies “You are a linguist, you’ll know!” – changed to one of disillusioned disbelief on hearing the response “No, I don’t, actually.” We then try to salvage some face by offering “to do some work on it» [Crystal].

«Осознание того, что нужно иметь в научной лингвистике частично происходит из осознания того, на какие вопросы мы должны ответить в лингвистике прикладной», – этот тезис Кристал наглядно демонстрирует в цитируемой статье на примере теоретических проблем, возникающих в английском языкознании в результате такого абсолютно практического процесса, как превращение английского в мировой язык. Таким образом, практическая ориентация вовсе не посягает на научность филологического знания: напротив, прикладная лингвистика (в английском смысле термина *applied linguistics*), с одной стороны, является приложением того, что уже есть в теоретической лингвистике, причем приложением, не слепо применяющим предлагаемый инструментарий, а проверяющим его адекватность, с другой – активно ставит перед теоретической лингвистикой задачи, которые надо решать. Имея это в виду, вернемся к содержанию университетского курса русского синтаксиса для филологов-зарубежников (романо-германское отделение, иностранные языки – как бы это ни называлось).

Стратегия преподавания синтаксиса русского языка, позволяющая включить все необходимые объекты этого курса в прикладную парадигму, реализована в 2012 – 2014 гг. автором данной статьи на отделении зарубежной филологии филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Первым важным компонентом такого подхода является, естественно, сопоставительный. Вторым – конструирование обучения (*instructional design*), основанное на принципах Дж. Брунера [Bruner, 1960, 1966], прежде всего на понимании обучения как активного процесса освоения обучающимися новых идей и понятий, отбора и переработки информации, построения гипотез, принятия решений на основе имеющегося/прошлого знания (когнитивной структуры),

которая придает смысл опыту, организует информацию и позволяет учащемуся «выходить за пределы» непосредственно получаемых знаний: «To instruct someone... is not a matter of getting him to commit results to mind. Rather, it is to teach him to participate in the process that makes possible the establishment of knowledge. We teach a subject not to produce little living libraries on that subject, but rather to get a student to think mathematically for himself, to consider matters as an historian does, to take part in the process of knowledge-getting. Knowing is a process not a product» www.infed.org. Современное развитие этот подход получил в частности в работах Р. Майера [Mayer 1999, 2001, 2003], использующего принцип активной обработки информации как один из базовых в своей концепции мультимедийного обучения: «Active processing is the concept that people understand the presented material when they pay attention to the relevant material, organize it into a coherent mental structure, and integrate it with their prior knowledge» [Atkinson, Mayer].

Первая тема курса («Задачи и объекты синтаксиса русского языка») занимает две недели (лекция + семинар + самостоятельная работа или две интерактивные лекции + самостоятельная работа) и посвящена демонстрации того, как работает синтаксис слова, предложения и текста при решении каждой из указанных выше практических задач. В сознании учащихся устанавливается прочная связь между собственно синтаксическими классификациями, правилами, дефинициями, в основном известными из средней школы, и конкретными объектами, которые описываются этими формулировками. Синтаксическое знание начинает восприниматься как инструмент, применимый в разных областях деятельности. Практика ни на шаг не отрывается от теории, а иногда даже опережает ее (варьирование индуктивного и дедуктивного подходов здесь принципиально важно).

Так, понятие синтаксической компрессии¹, крайне важное для переводчиков и редакторов, сразу же (а не через полсеместра или на другом предмете) ставится в соотношение с конкретными примерами синтаксических трансформаций:

▶ *Они шли в Изумрудный город по дороге, которая была вымощена желтым кирпичом* *Они шли в Изумрудный город по дороге, вымощенной желтым кирпичом* *Они шли в Изумрудный город по дороге из желтого кирпича.*

▶ *Стали отбирать у них книги, которые они привезли из родительских домов* *Стали отбирать у них книги, привезенные из родительских домов* *Стали отбирать у них книги из родительских домов.*

Смысловое равенство трансформаций, «потеря» того или иного смысла в результате компрессии становятся предметом дискуссии, которая, как выясняется, невозможна без оперирования грамматической терминологией. Одновременно (опять же путем сочетания подходов «от объекта – к дефиниции» и «от дефиниции к объекту») «реанимируются» знания из школьного курса синтаксиса (как называется часть предложе-

ния, начинающаяся с союзного слова *которая*? что такое причастный оборот? какую роль в предложении выполняет предложно-падежная конструкция *из желтого кирпича*?) и генерируется новое для студентов знание – о синтаксической синонимии (в данном случае – определительного придаточного, причастного оборота и предложно-падежной конструкции), ее условиях и границах.

Принцип прост: к изучению любого объекта синтаксической науки (будь то синтаксические связи, модели предложений или порядок слов) мы не подступаем раньше, чем убедимся в его практической значимости. Анализ небольшого текста «Ворона в метро» из материалов тестирования иностранцев по русскому языку, направляемый вопросом «Чему должен был научиться иностранец, чтобы понять и перевести этот текст?» (или «Какие вопросы могли бы возникнуть у носителя изучаемого вами языка касательно грамматического устройства этого текста?»), позволяет в буквальном смысле слова составить вместе со студентами список того, что они сами должны изучить в курсе русского синтаксиса, чтобы преподавать его иностранцам.

На станции метро «Преображенская площадь» живет ворона. Её зовут Каркуша. Все, кто работает на станции, хорошо её знают. Ворона живёт здесь уже шесть лет. Она не хочет на улице. Ворона очень любит кататься на поездах (на крыше, конечно) и не любит собак и кошек.

Каждое утро, в пять часов тридцать минут, ворона встречает пассажиров. Подруги-пенсионерки приносят завтрак – колбасу, сыр, мясо. Хлеб ворона не ест.

Обсуждением текста активизируется «прошлое знание» и на его каркас наращивается новое. Какое?

1) О порядке слов в русском языке. Студентам предоставляется возможность самим оценить, насколько он «свободный», обсуждая уместность в данном тексте *Живет ворона здесь уже шесть лет* при неуместности *Уже шесть лет здесь живет ворона*, а также факторы, разрешающие перемену мест темы и ремы в первом предложении *Ворона живет на...* и обуславливающие закрепленность начальной позиции слова *хлеб* в последнем предложении. Также студенты обращают внимание на препозицию интенсификатора *очень* при глаголе *любит*, контрастирующую с его местом в английском языке – *likes very much*, на возможность начать предложение с косвенного падежа субъекта и на другие факты, различающие порядок слов в русском и изучаемых языках. На основе этих простых наблюдений формируется понятие о функциях порядка слов как средства линеаризации смыслов в русском языке. Кроме того, студенты убеждаются, что тема-рема-атрибутивное членение есть категория текста, а не предложения – важное представление для тех, кто собирается профессионально писать, редактировать, переводить и рецензировать тексты.

2) О специфике русских предложно-падежных конструкций по сравнению с изучаемым студентами иностранным языком (далее ИЯ). Ср., например, русские (предложно-)падежные формы *работает*

на станции, катается на поездах, катается на крыше или шесть лет, каждое утро, в пять тридцать с их английскими эквивалентами.

3) О выражении определительных отношений постпозитивной формой родительного падежа существительного в русском языке в сопоставлении с прилагательным/атрибутивным существительным в английских compound nouns как одним из проявлений взаимосвязи морфологии и синтаксиса (*станция метро vs metro station* – в данном случае ситуация осложняется неизменяемостью слова *метро* в русском языке, студенты должны заметить не просто «перестановку», но принципиальную разнооформленность компонентов). Это представление можно подкрепить анализом других примеров, демонстрирующих роль категории падежа в «распределении ролей» в русском предложении, например: - *Что тебе больше всего понравилось во вчерашнем концерте? – Мне понравилось исполнение Рахманинова / Александра Рудина / Рахманинова Александром Рудиным / * Рахманинова Александра Рудина.*

4) О факторах опущения некоторых элементов в синтаксической конструкции. Примеры заданий:

- Сравните: *живет на станции метро «Преображенская площадь» – живет на метро «Преображенская площадь».* Переведите на ИЯ. Сделайте вывод.

- Сравните: *не хочет на улицу – не хочет вылетать на улицу.* Переведите на ИЯ. Сделайте вывод.

5) О средствах выражения определенности/неопределенности в русском синтаксисе и синтаксисе изучаемого языка. Пример задания: «Укажите над каждым существительным в тексте, какой артикль вы поставите перед ним при переводе на изучаемый вами иностранный язык. Объясните».

6) О специфичных для русского языка конструкциях с именем субъекта в косвенном падеже: Примеры заданий и вопросов:

- Переведите на ИЯ предложение *Ее зовут Каркуша.* Сопоставьте конструкции.

- Можно ли в тексте заменить *Она любит...* на *Ей нравится...?* Отразится ли это в переводе на иностранный язык?

- Можно ли в тексте заменить *Она не хочет...* на *Ей не хочется...?* Отразится ли это в переводе на иностранный язык?

7) Об особенностях отдельных синтаксических конструкций, встречаемых в тексте, например, о способах выражения вторичной предикации (предикатного актанта) в конструкциях с глаголами *любит* и *хочет* в русском и изучаемом языке. Подчеркнем, что преподаватель не начинает повествовать об этих особенностях «из ниоткуда». Активное обучение имеет два варианта развития: либо студенты сами видят такие конструкции в тексте, либо обнаруживают их после наводящего вопроса: «Чем может быть названо действие в русском языке после глагола *любит?* –... – Сравните с ИЯ –... – А после глагола *хочет?* – Сравните с ИЯ».

8) О способности русского настоящего времени охватывать период прошлого при темпоральных показателях типа *уже шесть лет*, в отличие от английского языка, где в этом случае требуется время группы Perfect, и о взаимодействии морфологии и синтаксиса в категории глагола.

9) О синтаксических связях в соотношении с типологией морфологических категорий (синтаксические, номинативные и интерпретационные). Примеры заданий и вопросов:

- Сравните: *не ест хлеб – не ест хлеба, жду зарплату – жду зарплаты*. По одной и той же или по разным причинам дополнения при глаголах этих в парах примеров стоят в разной форме? Переведите на ИЯ, прокомментируйте. Можно ли построить в русском языке предложение *Хлеба ворона не ест*?

- Можно ли узнать из этого текста, какого рода слова *площадь, колбаса, завтрак*?

- Почему *Все, кто работает на станции, хорошо её знают*? Переведите это предложение на ИЯ, прокомментируйте.

Все эти «как?» и «почему?» с небольшими вариациями порождаются самими студентам – преподаватель должен только направить исследовательскую деятельность обучающихся и сделать ее продуктивной в теоретическом плане, т.е. сформировать у них два важнейших для успешного освоения курса синтаксиса представления:

1) о взаимодействии семантики и грамматики (т.е. взаимодействии лексики, морфологии, словообразования и синтаксиса);

2) о том, что часть из явлений, которые мы наблюдаем в этом тексте, относятся к синтаксису слова, часть – к синтаксису предложения, часть – к синтаксису текста, что эти разделы синтаксиса взаимосвязаны и равно важны для успешного освоения курса.

Такой же подход применяется при обсуждении синтаксических проблем компьютерной лингвистики, устного и письменного перевода, редактирования и самостоятельного создания текстов.

В результате студенты оказываются подготовлены к восприятию курса русского синтаксиса как имеющего непосредственную практическую ценность. В то же время у них образовалась структура, конструкция, в которую они будут «упаковывать» новые знания – та самая, о которой говорил Брунер. Это осуществимо как в рамках вполне традиционного формального синтаксиса, так и в парадигме синтаксиса коммуникативно-функционального (последнее более продуктивно).

Так, две части «Синтаксиса слова»: **функционально-семантическая классификация слов разных частей речи** (т. е. классификация по семантическим разрядам, релевантным для синтаксиса) и **синтаксические функции** частей речи и функционально-семантических разрядов слов внутри них – строятся на основе соотнесения теоретических определений с прикладными задачами, которые с их помощью решаются. Например, наполняется практическим содержанием понятие «информативно недостаточные слова» – «слова, которые обязательно требуют распространителей, обеспечивающих определенность и однозначность назы-

вания, полноту обозначения, и не употребляются абсолютно, т. е. без зависящих от них форм других слов, без распространителей» [Русская грамматика]. После знакомства с этим понятием и функционально-семантической классификацией глаголов по Г.А. Золотовой студентам становится ясно, на каких основаниях удаляются из официально-деловых и научных текстов без потери смысла «лишние» неполнозначительные предикаты – первичные и вторичные: *успешное осуществление координации – успешная координация; деятельность по осуществлению мероприятий по реорганизации – реорганизация; Имеющиеся данные позволяют сделать вывод... – Данные позволяют сделать вывод...; Преимущества, которые возникают при применении... – преимущества при применении...; К каждому электроду, установленному на конечностях или на поверхности грудной клетки, присоединяют провод, идущий от электрокардиографа и маркированный определенным цветом – К каждому электроду на конечностях или на поверхности грудной клетки присоединяют провод определенного цвета от электрокардиографа* и т. п. Так эмпирика превращается в научное знание, а научное знание подтверждает свою эффективность в практической сфере.

Фундаментальная идея о центрально-периферийном устройстве языковых категорий и противопоставление изосемических и неизосемических слов/конструкций служат базой для формирования осмысленного навыка синтаксических трансформаций при переводе. Студенты обучаются различать акциональное и неполнозначительное употребления полисемичных глаголов и разграничивать случаи, когда глагол должен быть сохранен, заменен или элиминирован. Ср. *The tailor measured the velvet and told us it was not enough* (акциональный глагол будет сохранен в русском переводе) и *The explosion measured about 30 kilotons* → *Мощность взрыва составила (была) примерно 30 килотонн* (**Взрыв измеряется примерно 30 килотоннами* неприемлемо, неакциональный неполнозначительный глагол устраняется в русском переводе, выбирается другая конструкция). Также востребованным для работы с переводными и оригинальными текстами официально-делового и научного стиля является знание о сопротивлении неакциональных глаголов номинализации и пассивизации (*показ диапозитивов фотографом vs *показ беспомощности фотографа диапозитивами; испытание прибора инженером vs *испытание, испытывание грусти инженером; *Грусть испытывается инженером*; *Прыжок делается тетушкой. *Беспомощность показывается диапозитивами*) [Золотова].

Прикладная ориентация, естественно, несколько «перетасовывает» традиционные объекты синтаксиса, выдвигая на первый план наиболее значимые в практическом отношении. Например, при изучении синтаксиса предложения умение учащихся определить структурную схему для любого предложения представляется неважным по сравнению с умением анализировать определенные типы предложений. В частности имеет смысл уделить время биноминативным конструкциям, их модальным, фазисным, авторизационным модификациям, полипреди-

кативным осложнениям, синтаксическим синонимам. Модель предложения $N_1 - N_1$ служащая основным средством выражения типового значения классификации и формулирования дефиниций, в своем базовом виде совершенно элементарна: *Иван – студент, Попугай – птица, Эта смска – спам*. Однако в реальном употреблении она является для говорящих по-русски (в эпоху клипового мышления, когда «недержание синтаксической конструкции» является повальной болезнью) далеко не простой. Синтаксическое поле подобных конструкций становится для студентов-филологов, соответственно, интересным объектом изучения, позволяющим продуктивно соотносить собственные наблюдения и лингвистические эксперименты с теоретическими положениями из языковедческих работ. Эти наблюдения и рассуждения целесообразно сконцентрировать вокруг трех основных проблем (можно выбрать и другие, опираясь, например, на работы [Падучева, Успенский; Савосина; Герасименко; Иванова])?

- зависимость значения конструкции от ее лексического наполнения полнозначительными (личными, предметными или признаковыми) и неполнозначительными существительными с распространителями или без, ср.: *Кошка – домашнее животное, Кошка в доме – это шерсть на диване и царапины на обоях, Успешное завершение проекта – результат слаженной работы всех подразделений, Организация научно-исследовательской работы студентов – вопрос первостепенной важности для нас, Метод – совокупность операций для достижения цели, Ваша Маша – наша гордость* и т.п. (в сильной и мотивированной группе студентов можно также рассмотреть классификацию бинаминативных предложений по денотативной структуре [Падучева, Успенский, с. 354]);

- прямое и метафорическое значение этих конструкций, их функции в разных типах текстов, ср.: *Переводчик – востребованная профессия и Переводчики – почтовые лошади просвещения; Элементарная ячейка кристалла поваренной соли – это куб, у которого по углам и в центре каждой грани расположены ионы натрия* (кристаллы поваренной соли действительно имеют форму куба) и подпись под картинкой *Схематическое изображение кристаллической решетки поваренной соли. Маленькие шарики – ионы натрия, большие – ионы хлора* (понятно, что ионы не имеют форму шарика).

- формальное согласование между компонентами модели и ее непредикативными и полупредикативными распространителями и модификаторами.

Рассмотрение этих проблем позволяет вооружить студентов необходимыми знаниями для предотвращения, обнаружения и исправления типичных ошибок при построении сложных конструкций, входящих в синтаксическое поле базовой модели $N_1 - N_1$ как например:

- выбор формы рода для союзного слова *который* в группе предиката (*Само приложение представляет собой иерархическую систему,*

на нижнем уровне * **которого** находится CRM-сервер, устанавливаемый на Windows Server 2008) или

- выбор формы неполнозначительного глагола при несовпадении субъекта и предиката по числу (*Существенным атрибутом любой игры является озвучивание, титры и главные герои*).

Такие ошибки на формальное согласование противопоставляются нарушениям лексического наполнения модели или ее модификаций, например **Перечень услуг над компьютерными играми может быть разной локализацией**: *бумажная локализация; частичная локализация; поверхностная локализация; полная локализация*.

Анализ подобных конструкций активизирует и пополняет теоретические знания студентов: их представления о семантической и формальной связи между главными членами (компонентами модели) предложения, о номинативных и синтаксических грамматических категориях, о роли глагола в структуре предложения. В то же время, изучая перечисленные проблемы, студенты могут определить для себя, какое из предлагаемых в имеющихся лингвистических работах осмыслений биноминативных конструкций оказывается наиболее эффективным, операциональным.

Деятельностный подход, заложенный, что очевидно, в подобную стратегию изучения русского синтаксиса (не « $a = b + c$, $b = 3$, $c = 5$, найдите a », а « $a = b + c$, $b = 3$, $c = 5$. Что вы можете с этим сделать?») позволяет каждому студенту принимать участие в работе в соответствии со своим уровнем подготовки, а это немаловажно при ЕГЭ-обусловленном качестве и количестве знаний по русскому языку, которое сохраняется в голове у учащихся к четвертому семестру, когда преподается синтаксис на «Зарубежной филологии». Самые сильные и мотивированные студенты в середине семестра успешно оперируют при анализе биноминативных конструкций терминологией функционально-семантической классификации глаголов и существительных, моделей предложения, монопредикативности и полипредикативности, синтаксического поля предложения и вполне способны освоить как коммуникативно-грамматический подход к этим предложениям, разрабатываемый школой М.В. Всеволодовой, так и упомянутую выше концепцию Е.В. Падучевой и В.А. Успенского. В это время самые слабые соучаствуют на уровне активизации школьных знаний, выполняют практические задания, построенные по типу РКИ, «готовят» таким образом материал для анализа более продвинутым однокурсникам.

В следующем задании ошибка на разграничение Им. и Вин. падежа у филологов 2 курса является массовой: «Трансформируйте предложения по образцу. Определите падеж выделенных слов в исходной конструкции и в трансформациях. Подчеркните главные члены (компоненты модели) предложения. Образец: **Растворимость** – **способность** веществ растворяться в том или ином растворителе (пример из реального учебного текста) **Растворимостью** называют **способность** веществ растворяться в том или ином растворителе. **Растворимостью** назы-

вается **способность** веществ... Список предложений: 1. сушение – удаление лишней влаги из почвы. 2. Бетон – искусственный камень, который получается из смеси воды, вяжущего вещества и песка. 3. Планета – это небесное тело шарообразной формы, вращающееся вокруг Солнца. 4. Амперметр – прибор для измерения силы тока. 5. Интерференция – явление взаимодействия звуковых, световых или иных волн, исходящих из разных источников. 6. Пищеварение – механическая и химическая обработка пищи в живом организме».

У слабого студента здесь свои задачи – построить фрагмент синонимического ряда биноминативной конструкции, осознать роль глагола *называть(ся)* как неполнознаменательного авторизационного, пронаблюдать, какие структурно-семантические изменения происходят в биноминативной конструкции, когда мы используем этот глагол, заметить падежную омонимию. Для сильных студентов синтаксическая проблематика посерьезнее – определение главных членов (компонентов) модели, «морфологической маской» для которой (выражение Д.Н. Шмелева) является схема N_1-N_1 , и авторизационных модификаций этой модели.

Здесь достаточно «подводных камней», проверяющих способность студента к критическому мышлению, системному освоению и осмысленному применению синтаксических знаний. Нужно правильно установить состав компонентов и их роль в предложении, учитывая и те конструкции, которые уже «предъявлены», и те, которые придется дополнительно вовлечь в анализ. Продуктивно действовать опять же вопросо-ответным, сократическим (и в то же время – брунеровским) методом. *Растворимость – способность?* Нельзя. *Способность* – слово неполнознаменательное, оно не может быть самостоятельным предикатом. Перед нами не базовая классификационная модель типа *Иван – студент*, где оба компонента выражены изосемическими предметными (личными) существительными. «Вещества способны растворяться, и это их свойство называется растворимостью» – вот содержание данной дефиниции. В отличие от *Иван – студент*, это полипредикативное предложение. Можно ли избавиться от слова *способность*, если оно неполнознаменательное? Нельзя, так как оно модальное, речь здесь идет не о *растворении*, а о *растворимости* веществ как об их потенциальном, измеряемом, пассивном свойстве.

Растворимостью называют способность веществ растворяться – конструкция превратилась в «односоставную неопределенно-личную»? Но разве в ней теперь другой признак приписывается другому носителю? Разве она перестала быть полипредикативной?

Растворимостью называется способность веществ растворяться – теперь перед нами, с точки зрения формальной грамматики, снова двусоставное предложение, в котором глагол *называться* стал частью сказуемого, обозначающего признак «нового» подлежащего (Имен. пад.!) *способность*, а *растворимость* из подлежащего биноминативной конструкции превратилась во вторую часть сказуемого? На самом ли деле происходят такие метаморфозы, принципиально меняется тип пред-

ложения? Или они возникают только в нашей интерпретации, если мы упускаем главное: во всех трех конструкциях речь идет об одном и том же – объясняется, что такое *растворимость веществ*?

Студенты легко замечают, что «растворимость» остается на первом месте в предложении при всех предлагаемых ими трансформациях. А если переставить слова? С исходным предложением не получится: * **Способность** веществ растворяться в том или ином растворителе – **растворимость**. С модификациями – пожалуйста: **Способность** веществ растворяться в том или ином растворителе называют / называется **растворимостью**. Поменялись ли теперь синтаксическими ролями *способность* и *растворимость*, а если да, то какими: подлежащего и сказуемого, субъекта и предиката или темы и ремы?

В результате студенты (с разной степенью терминологичности – в зависимости от мотивации и уровня знаний группы) сами приходят к выводу: каждое из этих предложений содержит две предикативных единицы: одну – манифестирующую речемыслительную активность познающего мир субъекта (акт называния), вторую – обозначающую объект, которому дается название. В данном случае это свойство веществ: *Вещества способны растворяться*. В анализируемых предложениях мы даем название этому свойству – *растворимость*. Все эти предложения полипредикативные, только в исходной конструкции акт номинации не эксплицирован глагольной лексемой, а в авторизационных модификациях такая лексема присутствует. В данных предложениях находит свое выражение не классификационная, а номинативная деятельность человека.

Расширим круг анализируемых объектов. Можно ли с помощью глагола *называть(ся)* модифицировать следующие биноминативные конструкции: *Медведь – млекопитающее отряда хищных*, *Петя – студент*, *Вода в организме человека – растворитель биологически важных веществ*; *Маленькие шарики на схеме – ионы натрия*, *большие – ионы хлора*? Нет. Почему? И т.д., и т.п.

Пытливый и/или прагматичный студент спросит: а в чем практический смысл такой «возни» с биноминативной конструкцией? Такой вопрос при «активном обучении» синтаксису нельзя оставлять без ответа. Объясним это на примере текстов, которые наш студент с переменным успехом «потреблял» на всем протяжении обучения в средней школе. Биноминативное предложение – основная языковая форма учебной и научной дефиниции, а значит от умения автора школьного учебника использовать такие предложения, их синтаксические синонимы и модификации зависит не только читабельность текста, но и его «сдаваемость» и потенциальная конфликтность. Студентам интересно узнать, как обстоит дело с дефинициями в учебниках, по которым они учились в школе.

Выясняется, что в ряде используемых сейчас в школе учебников по разным предметам обнаруживается «коммуникативно-когнитивная катастрофа» – отсутствие четко структурированных двучастных де-

финиций типа *X – это У, X является У, У называется X* и под. даже для основных понятий. Это очевидное нарушение двух постулатов Грайса – максим Количества (высказывание должно содержать не меньше и не больше информации, чем требуется для достижения текущих целей коммуникации) и Способа (ясности выражения). В результате резко понижается «проверяемость» материала, а значит повышается его конфликтогенность. Приведем в качестве примера параграф «Воздушная одежда Земли» из учебника природоведения для 5 класса авторов А.А. Плешакова, Н.И. Сониной, с. 85:

***Атмосфера Земли** – это хорошо знакомый нам воздух. Он представляет собой смесь газов, в которой 78% составляет азот, около 21% – кислород, а 1% приходится на другие газы, в том числе углекислый газ и пары воды. Кроме того, в воздухе содержатся капельки воды, кристаллики льда, частички различных примесей...*

С высотой температура в нижнем слое атмосферы понижается на 6° на каждый километр. Поэтому пары воды, поднимающиеся с поверхности Земли, охлаждаются и превращаются в мельчайшие водяные капельки или кристаллики льда. Из них образуются облака.

*По внешнему виду различают **перистые, слоистые и кучевые** облака. Со слоистыми и кучевыми облаками связано выпадение осадков. Осадки могут быть жидкими (дождь) и твердыми (снег, град).*

Спросим «по выделенным словам», как любят делать учителя. Что такое атмосфера? Что такое перистые облака? Слоистые облака? Кучевые облака? «Том! – Нет ответа», – вспоминается классика детской литературы. Четкого ответа и не будет, поскольку в учебнике нет дефиниций соответствующих понятий (квазисинонимическое утверждение, что атмосфера – это хорошо знакомый нам воздух, вряд ли можно считать не то что научным, но даже учебным определением). Нет дефиниции и облаков как родового понятия, осадков как родового понятия. Что спрашивать ответственному учителю и что отвечать разумному ученику? Если учитель желает организовать на уроке нормальную учебную коммуникацию по теме параграфа, он вынужден будет продиктовать определения сам, тем более что в толковых словарях и разного рода детских и недетских энциклопедиях они даны четко и просто: *Атмосфера Земли (от греч. *atmos* – дыхание и *sphaira* – шар) – воздушная оболочка, окружающая землю; Облака – видимые на небе скопления водяных паров, сгустившихся в атмосфере и превратившихся в частицы воды и кристаллы льда; Перистые облака – облака белого цвета, находящиеся высоко и напоминающие по форме волокна или перья* и т.п.

Интересно, что наличие или отсутствие необходимых дефиниций – черта стиля авторов учебника, проходящая по всему тексту, а не спорадическая. Так, например, резко противопоставлены по этому параметру упомянутый учебник «Природоведение» для 5 класса и «География» для 6 класса Т.П. Герасимовой, Н.П. Неклюковой. Во втором учебнике дефиниция – опорный столп учебной коммуникации: определения понятий разнообразны по структуре и способам соединения с предше-

ствующим и последующим текстом, при этом они в эксплицитном виде присутствуют при всех вводимых понятиях, сколько бы их ни приходилось на урок. Пример из параграфа, посвященного Мировому океану (с. 72 – 73):

*В зависимости от положения по отношению к материку моря бывают внутренними и окраинными. **Внутренними называются моря**, почти со всех сторон окруженные сушей, например Черное. **Моря**, находящиеся у краев материков, **называют окраинными**. **Примером** окраинного моря **является Берингово море**. В Атлантическом океане есть «море без берегов» – Саргассово море, границы которого образуют океанические течения.*

Задание. Пользуясь картами атласа, определите, внутренними или окраинными являются моря [...] Частями каких океанов являются эти моря?

Залив – часть океана, моря, вдающаяся в сушу. [Далее следует 1 предложение о свойствах заливов и примеры, которые нужно показать на карте.]

Задание. Сформулируйте правило, как надо показывать на карте море и залив.

Части Мирового океана соединяются между собой **проливами**. **Пролив** – узкое водное пространство, ограниченное с двух сторон берегами материков или островов.

Задание. Пользуясь картами атласа, определите, какие океаны соединяет: а) Берингов пролив; б) Магелланов пролив. Какие материки или острова разделяют эти проливы?

Самый широкий на Земле пролив – пролив Дрейка, соединяющий Тихий и Атлантический океаны. Его ширина около 1000 км. Гибралтарский пролив, соединяющий Средиземное море с Атлантическим океаном, в самом узком месте не шире 14 км.

Анализируя этот текст, студенты должны под руководством преподавателя разобраться: **что в нем хорошо?** Четкие дефиниции, даваемые в биноминативной конструкции или конструкции с глаголами *называть(ся)*, *являться*, включены в текст, который читается легко и не кажется однообразным из-за правильно организованного актуального членения. Другие существенные признаки определяемых понятий и критерии классификации выносятся в отдельные предложения, соединяющие дефиницию с предшествующим текстом или следующие за ней.

Структура первого абзаца этого фрагмента:

[критерий разграничения понятий и первое вхождение терминов *внутренние* и *окраинные* как новых по отношению к введенному ранее термину *море*] – [определение внутренних морей, начинающееся с терминологического прилагательного, и пример внутреннего моря, включенный в структуру определения] – [определение окраинных морей, заканчивающееся терминологическим прилагательным, так что термины *внутренние* и *окраинные* оказываются линейно разнесены и интона-

ционно противопоставлены] – [пример окраинного моря – в отдельном предложении] – [пример исключения, сопровождаемый указанием его свойств]. Далее следует задание, четко отсылающее к картам атласа и проверяющее, с одной стороны, новую информацию (разграничение внутренних и окраинных морей), с другой – введенную ранее (понятие о море как части Мирового океана).

Почти идеально вводится и понятие *пролива*: [связь с общей темой параграфа «Мировой океан» в теме первого предложения, первый существенный признак понятия, введение нового понятия в реме] – [определение, вводящее еще два существенных признака понятия – водное пространство *узкое* и *ограниченное* с двух сторон берегами материков или островов] – [задание на применение обеих данных формулировок к типовым примерам, по картам атласа] – [примеры особенно примечательных проливов, опять же с указанием на существенные признаки проливов – ширину и то, какие части Мирового океана они соединяют]. Выполняется важнейший коммуникативный и когнитивный принцип учебника – единообразия без однообразия.

Полезно попросить студентов взять указанный учебник и понаблюдать, как отмеченные свойства текста «накапливаются» на всем его протяжении. Двучастные дефиниции сочетаются с более сложными, инкорпорированными в состав предложения, включающего несколько предикативных единиц. Используются риторические вопросы, составные дефиниции (определение двух терминов, соотносящихся по принципу «род – вид» или «часть – целое», в пределах одной конструкции предложения). Неизменным остается прозрачное тема-рематическое членение и способность каждого предложения функционировать в качестве ответа на значимый(-ые) проверочный(-ые) вопрос(-ы) (в другой перспективе: возможность задать проверочный вопрос – часто не один – по каждому предложению текста).

Также неудачно, как нарушение максимы Количества в сторону недостаточности информации, ее нарушение в сторону избыточности информации. Полезно разобрать со студентами несколько реальных определений, которые носят псевдонаучный характер, перегружены в смысловом и синтаксическом отношении, чтобы понять, откуда берутся это многословие и псевдонаучность. Например: *Что такое опасность? Это начавшееся или возможное неблагоприятное воздействие на человека и его окружающую среду вредных факторов различного происхождения: вероятность возникновения неблагоприятного события, угрожающего жизни, здоровью, имуществу человека, его правам и интересам* (раздел 1, глава 1, § 1 учебника ОБЖ для 6 класса под ред. Ю.Л. Воробьева. Понятно, что двенадцатилетний ребенок не может запомнить и воспроизвести дефиницию из 29 слов, большая доля которых является неполнознаменательными. Но для филолога это отличный объект синтаксического анализа.

Заметим, что к подробно прокомментированному выше фрагменту из учебника по географии тоже можно предъявить несколько суще-

ственных лингвистических претензий, стандартных для текстов школьных учебников. Если позволяет время или если студенты обнаружили слабые места текста сами, следует на них остановиться. Но даже если мы ограничимся только обсуждением дефиниций и того, что с ними связано, занятие будет продуктивным. Путем подобного анализа мы делаем, с одной стороны, шаг от синтаксиса предложения к синтаксису текста, с другой – объединяем теорию с практикой.

Синтаксические знания, приобретаемые в результате такой работы над определенным типом конструкций и фрагментами текстов определенного стиля/жанра, более полезны, чем те, которые студент получит (?), указав в текстовом отрывке структурные схемы предложений, синтаксические связи и типы придаточных. Не только потому, что предлагаемое нами знание обращено непосредственно в практику. Оно играет огромную роль для формирования теоретического мышления и для мотивации молодого филолога к занятиям научным трудом, поскольку включает:

- представление о многофакторности синтаксических явлений и необходимости поиска и интерпретации **совокупности** факторов, не всегда однонаправленных, для их объяснения;

- навык установления идентичности и различий между объектами, заставляющий ученого постоянно спрашивать себя, имеет ли он дело с одним объектом или разными, хотя и сходными;

- связанное с этим навыком умение выбирать релевантный уровень абстракции при описании и объяснении языковых явлений;

- умение не только пользоваться доступными в современной научной парадигме терминами и понятиями, но и определять, каких терминов и понятий не хватает для адекватного описания лингвистического объекта, и при этом не генерировать «лишние» термины-дубликаты;

- понимание системности научной терминологии, отражающей системность научных понятий: расширение или модификация значения одного термина для того, чтобы подвести под него «не уместяющийся» объект, неизбежно приводят к пересмотру «соседних» терминов, а использование даже отдельного термина из какой-либо научной парадигмы влечет за собой (иногда не осознанное) «присоединение» к интерпретации языковых явлений, соответствующей этой парадигме;

- критическое, а не механическое понимание того, что значит «X существует в языке», «X возможно в языке», «X приемлемо в языке», «X правильно», «X грамматично» и т.п., умение разграничивать гносеологию и онтологию, язык и наши представления о языке, нормативную, описательную и объяснительную грамматику;

- идею о наличии в синтаксисе русского языка и общем синтаксисе большого количества нерешенных и дискуссионных вопросов, что обусловлено сложностью изучаемого объекта (человек, его мышление и коммуникация) и т.п.

Таким образом, при практико- и деятельностно-ориентированной стратегии преподавания синтаксиса русского языка филологам-

зарубежникам, не имеющим – подчеркнем это – намерения становиться учителями русского языка и готовить школьников к ЕГЭ, потери в теоретичности только кажущиеся: на уровне отказа от заучивания и технического применения всеобъемлющих классификаций и повторения «на новом научном уровне» школьных сведений о типах синтаксических связей, односоставных и придаточных предложений и т.п. В качестве «компенсации» – формирование посредством углубленного многофакторного анализа отдельных объектов и синтаксических явлений научного лингвистического мышления, навыков работы с терминологией и системами понятий, сочетания дедуктивного и индуктивного подхода, координации методов исследования с его задачами, а также представления о синтаксической науке как динамично развивающейся, современной, востребованной отрасли лингвистики. Этого должно хватить, чтобы продержаться до «воскрешения» фундаментальной филологии.

Примечание

¹ «Синтаксическая компрессия – выбор более краткой и более простой синтаксической конструкции по сравнению с некоторой заданной в оригинале. К синтаксической компрессии можно отнести следующие приемы: (1) разбивка сложного предложения с несколькими придаточными на два или большее число предложений более простой структуры; (2) замена придаточного предложения причастным или предложным оборотом; (3) замена причастного оборота, весьма частого для ораторских выступлений, предложным оборотом (или существительным в косвенном падеже – для русского языка); (4) замена словосочетания одним словом, а также полного наименования государства или организации сокращением или аббревиатурой» [Нелюбин].

Литература

Герасименко Н.А. Бисубстантивные предложения в современном русском языке: структура, семантика, функционирование: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1999.

Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.

Иванова Е.Ю. О некоторых подходах к изучению семантического устройства предложения // Славянский вестн. Вып. 2. М., 2004.

Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М., 2003.

Падучева Е.В., Успенский В.А. Подлежащее или сказуемое? (Семантический критерий различения подлежащего и сказуемого в биноминативных предложениях) // Изв. АН СССР. Серия литературы и языка. 1979. Т. 38, № 4.

Русская грамматика. М., 1980.

Савосина Л.М. Биноминативные предложения характеристики в современном русском языке. АКД. М., 1991.

Atkinson C. and Mayer, R.E. Five ways to reduce PowerPoint overload, 2004. [Электронный ресурс]. URL: www.pce.edu.bt (дата обращения: 15.12.2014).

Bruner, J. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966. [Электронный ресурс]. URL: www.infed.org (дата обращения: 15.12.2014).

Crystal, D. Final frontiers in applied linguistics? 2002 BAAL Pit Corder Lecture // S. Sarangi and T. van Leeuwen (eds), *Applied Linguistics and Communities of practice*. London: Continuum, 2003.

Mayer, R. E. *The Promise of Educational Psychology*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1999.

Mayer, R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Mayer, R. E. *Cognitive Theory and the Design of Multimedia Instruction: An Example of the Two-Way Street Between Cognition and Instruction*. EBSCO Publishing, 2003. [Электронный ресурс]. URL: http://www.fp.ucalgary.ca/macclachlan/cognitive_theory_mm_design.pdf (дата обращения: 15.12.2014).

References

Gerasimenko N.A. *Bisubstantivnye predlozheniya v sovremennom russkom yazyke: struktura, semantika, funkcionirovanie*. Avtoreferat dissertatsii... doktora filologicheskikh nauk. M., 1999.

Ivanova E.Yu. *O nekotorykh podkhodakh k izucheniyu semanticheskogo ustroystva predlozheniya* // *Slavyanskii vestnik*. Vyp. 2. M., 2004.

Nelyubin L.L. *Tolkovy perevodovedcheskii slovar'*. M., 2003.

Paducheva E.V., Uspenskii V.A. *Podlezhashchee ili skazuemoe? (Semanticheskii kriterii razlicheniya podlezhashchego i skazuemogo v binominativnykh predlozheniyakh)* // *Izv. AN SSSR. Seriya literatury i yazyka*. T. 38, № 4. 1979.

Russkaya grammatika. M., 1980.

Savosina L.M. *Binominativnye predlozheniya kharakteristiki v sovremennom russkom yazyke*. AKD. M., 1991.

Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. M., 1982.

Atkinson C. and Mayer, R.E. *Five ways to reduce PowerPoint overload*, 2004. www.pce.edu.bt

Bruner, J. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966. www.infed.org

Crystal, D. Final frontiers in applied linguistics? 2002 BAAL Pit Corder Lecture // S. Sarangi and T. van Leeuwen (eds), *Applied Linguistics and Communities of practice*. London: Continuum, 2003. Pp. 9-24

Mayer, R. E. *The Promise of Educational Psychology*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1999.

Mayer, R. E. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Mayer, R. E. *Cognitive Theory and the Design of Multimedia Instruction: An Example of the Two-Way Street Between Cognition and Instruction*. EBSCO Publishing, 2003. http://www.fp.ucalgary.ca/macclachlan/cognitive_theory_mm_design.pdf

Sidorova M.Yu. (Moscow state university of M.V. Lomonosov, Moscow, Russian Federation)

Russian syntax for students of "Foreign linguistics" department

This article discusses the principles of formation of the course Russian syntax for the students of "Foreign linguistics" department considering

application tasks and modern concepts of active teaching. It is demonstrated how without abandoning theoretical problematics and maintaining the necessary sections (syntax of words, sentences and text) within the course it is developed syntactic knowledge and skills necessary for teaching, translation, editing activities, creation and critique texts, advance in computer processing of language.

Key words: *Russian language, syntax of words, syntax of sentence, syntax of text, translation, editing, teaching Russian, education formation.*

Sidorova Marina Yurievna – Moscow state university of M.V. Lomonosov, professor of Russian language dpt., Ph.D. of linguistics, professor assistant. Тел.: +7-909-968-01-99; e-mail: sidorovadoma@mail.ru