

Санкт-Петербургский государственный университет

На правах рукописи

Сенцова Валентина Андреевна

**ПОЛИКОДОВЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ
ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ
(I СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Нина Леонидовна Федотова

Санкт-Петербург

2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА (В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)	13
1.1. Понятие поликодового текста и его жанровые разновидности	13
1.2. Структура поликодового текста	24
1.3. Типология вербально-визуальных отношений в поликодовом тексте	29
1.4. Психолингвистические механизмы понимания поликодового текста и модели понимания поликодовых текстов	43
1.5. Классификация поликодовых текстов в учебных целях	53
ВЫВОДЫ по главе I	62
ГЛАВА II. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ	64
2.1. Использование поликодовых текстов в методике преподавания иностранных языков	64
2.2. Анализ учебных поликодовых текстов с разными типами корреляции вербального и невербального компонентов	73
2.2.1. Звучащие учебные поликодовые тексты	73
2.2.2. Графические учебные поликодовые тексты	99
ВЫВОДЫ по главе II	107
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ НА ОСНОВЕ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ (I СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)	109
3.1. Проблема отбора поликодовых текстов для обучения русской грамматике (I сертификационный уровень).....	109
3.2. Обучающий эксперимент	114

3.2.1. Испытуемые, материал	114
3.2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности грамматических навыков у итальянских учащихся	115
3.2.3. Комплекс грамматических упражнений с использованием поликодовых текстов и методика проведения эксперимента	127
3.2.4. Анализ результатов обучающего эксперимента	139
ВЫВОДЫ по главе III	149
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	151
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	154
ПРИЛОЖЕНИЯ	175
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 1</i> (входной тест по грамматике)	175
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 2</i> (итоговый тест по грамматике)	178
<i>ПРИЛОЖЕНИЕ 3</i> (анкета для студентов ЭГ)	181

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время визуальная информация, аудио-изобразительный ряд, иллюстрирование, паралингвистические письменные средства¹ становятся важнейшим элементом текстообразования. «Уровень интегрированности всех изобразительных средств, равно как и других знаковых образований, в единое текстуальное пространство печатных и электронных изданий весьма высок» (Березин 2003, с. 162).

Следует отметить, что визуализация играет большую роль в развитии особого восприятия объектов действительности и является стимулом для возникновения новых форм передачи информационных потоков. А.В Соколов определяет значение данного феномена в истории развития средств визуализации информации следующим образом: «... письменность – это детище художественного канала, и вместе с тем – первооткрыватель ряда технических каналов, способствующих развитию не познавательного-эстетических ресурсов социальной коммуникации, а её утилитарной эффективности...» (Соколов 2002, с. 133). О.В. Пойманова подчёркивает, что «изображение уже не просто иллюстрирует вербальный текст, а включается в его семантику» (Пойманова 1997, с. 14).

Как отмечает И.А. Гончар, «поиск способов оптимальной подачи информации в последнее время привел к своего рода взрыву визуальных практик, в которых визуальный образ доминирует над вербализованными способами передачи информации» (Гончар 2015, с. 62).

Этим обусловлен тот факт, что в современной лингвистике и лингводидактике резко возрос интерес к иконическому коду, ставшему одной из репрезентаций так называемой невербальной коммуникации. Среди многочисленных исследований по лингвистике текста можно назвать работы по изучению видеовербального / поликодового / креолизованного / осложнённого / составного / контаминированного текста: Ю. Г. Алексеев (1999), Е.Е. Анисимова

¹ К паралингвистическим письменным средствам относятся тип написания букв (почерк, шрифт), способы графических дополнений к буквам, их заменители.

(2003), В.М. Березин (2003), А.А. Бернацкая (2000), М.Б. Ворошилова (2006), А.Ю. Зенкова (2004), Е. В. Макарова (2016), А.Г. Сонин (2013), Ю.А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов (1990); В.Е. Чернявская (2013), Д. А. Удод (2013) и др.

Разработкой проблемы взаимодействия семиотически гетерогенных составляющих поликодового рекламного текста занимались Г.В. Баева (2000), О.А. Корда (2013), Е.Ю. Дьякова (2011). Описание особенностей текстов интернет-коммуникации и текстов массовой информации нашло отражение в работах О.И. Максименко (2011), Л.А. Мардиевой (2014), Ю.В. Щуриной (2010), Д.С. Мичурина (2014), А.В. Кирилиной (2012). Проблемы использования поликодовых текстов в политическом дискурсе подробно описаны в исследованиях М.Б. Ворошиловой (2013). Анализ текстов музыкальной коммуникации представлен в работах С.Б. Шарифуллина (2010, 2012, 2013); О.И. Максименко, В.В. Подрядовой (2013). Восприятие поликодовых и полимодальных текстов реципиентом исследуется в работах А.Н. Сониной, П.Н. Махнина (2004); Е.Д. Некрасовой (2016); Ю.Э. Леви (2003); Н. Г. Комиссаровой (2011); О.К. Ефремовой (2012); Н.Ю. Григорьевой (2013); В.И. Сумина, В.В. Чумаковой (2017). И.А. Гончар (2015) обращается к проблеме текстообразования в инфографике как разновидности поликодового текста.

В последнее время к лингводидактическому потенциалу поликодовых текстов обращаются многие методисты (М. И. Калле, А. И Макошина, Т.Ф. Петренко). Так, М.В. Тоймурзина рассматривает возможности использования комиксов при обучении российских учащихся финскому языку; Л.А. Филимонюк и Д.А. Удод (2013) описывают креолизованный текст в учебном пособии как фактор развития социокультурной компетенции учащегося; в зоне интересов О.В. Чернышенко оказывается обучающий потенциал креолизованного текста в рамках компетентного подхода, а в статье Т. Б. Авловой и ее соавторов (2017) предлагаются формы работы с поликодовым публицистическим текстом на разных уровнях владения русским языком как иностранным.

И.А. Кольцов (2009) разрабатывает методику использования креолизованных гипертекстов в обучении межкультурному иноязычному общению студентов языкового вуза; И.В. Харченкова (2014) исследует лингводидактический потенциал креолизованных текстов на немецком языке (карикатура) и предлагает методику их использования как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов. Диссертация Е.С. Авдеевой (2009) посвящена использованию комиксов при обучении японскому языку российских студентов второго курса языкового вуза. Т.С. Куст (2008) рассматривает вопросы гипертекстуальности и креолизованности текстов электронных учебных пособий.

Несмотря на повышенный интерес исследователей к поликодовым текстам ранее не ставился вопрос об использовании подобных текстов при обучении итальянских студентов русской грамматике.

Целесообразность использования поликодовых текстов для эффективного усвоения учебной информации объясняется тем, что «информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие – до 55%» (Почепцов 2004).

Во многих поликодовых текстах используются языковые средства, характерные для разговорного стиля речи; содержащаяся информация эмоционально окрашена, благодаря чему она легче усваивается. В таких текстах можно обнаружить богатый грамматический и лексический материал, относящийся к разным сферам общения, что позволяет использовать лингводидактический потенциал поликодовых текстов при формировании и развитии навыков и умений в разных видах речевой деятельности.

Не менее важно, что поликодовые тексты отражают национальный характер носителей данного языка; содержат большой объём лингвострановедческой информации, что позволяет формировать у учащихся

представление о нормах поведения, обычаях и традициях носителей изучаемого языка (Квон Сун Ман 2006).

Поликодовые тексты являются и средством мотивации учащихся к изучению русского языка как иностранного: они стимулируют творческую активность и стремление к самообразованию. Использование поликодовых текстов на занятиях по иностранному языку способствует повышению интереса учащихся к иностранному языку и культуре страны изучаемого языка.

Итальянские студенты, изучающие русский язык в неязыковой среде, достаточно легко вступают в коммуникацию на неродном для них языке, однако в большинстве случаев, как показывает практика, их уровень грамматической компетентности довольно низок.

Известно, что практическая цель обучения иностранному языку заключается не только в сообщении знаний о грамматической системе изучаемого языка в границах, определяемых программой обучения, но, что более важно, в формировании навыков и умений пользоваться полученными знаниями для решения коммуникативных задач средствами изучаемого языка в разных видах речевой деятельности. «Грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются (понимаются) грамматические особенности иноязычной речи, когда вслед за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи» (Беляев 1965, с.141).

В связи с этим особую важность представляет разработка методики обучения итальянских учащихся русской грамматике на основе поликодовых текстов.

Сказанное выше определяет **актуальность** избранной темы исследования.

Объект исследования – лингводидактический потенциал поликодовых текстов для обучения иностранцев русской грамматике.

Предмет исследования – содержание и приемы обучения итальянских учащихся русской грамматике на основе поликодовых текстов (I сертификационный уровень).

Гипотеза исследования состоит в том, что при обучении иностранцев русской грамматике можно добиться наибольшей эффективности, если привлекать обучающие поликодовые тексты, выполняющие следующие функции: 1) информационную (передача информации разного типа); 2) контекстуальную (вербальный контекст соответствует невербальному компоненту); 3) интерактивную (создание контакта между коммуникантами); 4) экспрессивную (ориентация на чувства, стремления учащегося); 5) эстетическую (внешняя привлекательность текста).

Цель исследования заключается в создании и теоретическом обосновании методики обучения итальянских учащихся русской грамматике на основе поликодовых текстов (I сертификационный уровень).

Задачи исследования:

- 1) на основе изученной научной литературы выявить лингводидактический потенциал поликодовых текстов;
- 2) рассмотреть понятие поликодового текста и его жанровые разновидности в лингвометодическом аспекте;
- 3) описать структуру поликодового текста как средства обучения иностранному языку;
- 4) выявить особенности вербально-визуальных отношений в поликодовом тексте;
- 5) описать психолингвистические механизмы восприятия и понимания поликодового текста и модели понимания поликодовых текстов;
- 6) выявить особенности звучащих и графических поликодовых текстов;
- 7) проанализировать вербальную и невербальную составляющие звучащего и графического поликодового текста;
- 8) обосновать необходимость использования поликодовых текстов при обучении грамматике РКИ;
- 9) выявить проблемы отбора поликодовых текстов для обучения иностранцев русской грамматике (I сертификационный уровень);
- 10) классифицировать поликодовые тексты в учебных целях;

- 11) на основе констатирующего среза выявить уровень сформированности грамматической компетенции итальянских учащихся, готовящихся к сдаче I сертификационного уровня;
- 12) разработать методику обучения итальянских студентов грамматическому аспекту русского языка на основе поликодовых текстов;
- 13) экспериментально проверить эффективность использования поликодовых текстов при обучении итальянских студентов русской грамматике.

Положения, выносимые на защиту:

1. Поликодовый текст имеет как стандартные характеристики и категории, присущие любому тексту, так и специфические, к которым относится его негомогенность и активное взаимодействие и взаимовлияние гетерогенных составляющих, обеспечивающих компрессию и передачу большого количества информации за короткое время в условиях ее двойного декодирования подготовленным реципиентом, обладающим определенными знаниями и способностями.

2. Для обучения иностранцев русской грамматике эффективными следует признать поликодовые тексты с такими видами корреляции вербального и невербального компонентов как: *вербально-доминирующая, невербально-доминирующая, взаимозависимая, взаимодополняющая и оппозиционная корреляция.*

3. Упражнения с привлечением поликодовых текстов способствуют достижению высокого уровня мотивации и целенаправленности речевой коммуникации, а также стимулируют учащихся к активному использованию изучаемого грамматического материала в реальном общении на иностранном языке.

4. Поликодовые тексты, которые обладают большим лингвометодическим потенциалом, позволяют в максимально короткие сроки сформировать у итальянских учащихся, изучающих русский язык в неязыковой среде, и грамматическую, и лингвосоциокультурную компетенции.

Теоретической и методологической базой исследования стали основные положения:

– психологии обучения (Б. В. Беляев, А. А. Брудный, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);

– психолингвистики (В. П. Белянин, Н. И. Жинкин, А.А. Залевская, А. Г. Сонин);

– лингвистики текста (М. М. Бахтин, Г. И. Богин, Н. С. Валгина, И. Р. Гальперин, Т. М. Дридзе, С. В. Канныкин, Ю.М. Лотман, Н.В. Мохамед, Ю. А. Сорокин, З. Я. Тураева, Р. Якобсон);

– теории поликодовых (креолизованных) текстов (Ю.Г. Алексеев, Е. Е. Анисимова, А. А. Бернацкая, Л.С. Большакова, И. В. Вашунина, М.Б. Ворошилова, Т. Г. Добросклонская, Л. В. Дубовицкая, М. А. Ищук, И. Э. Клюканов, О.И. Максименко, О.В. Пойманова, L. Bardin, W. H. Levie, R.E. Mayer, A. Paivio);

– лингводидактики (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Е. И. Пассов);

– методики обучения русскому языку как иностранному (Т.М. Балыхина, О. Д. Митрофанова, Н. Л. Федотова, Е. Н. Стрельчук, А. Н. Щукин);

– методики формирования грамматических навыков при обучении РКИ (В.Н. Вагнер, А.В. Величко, Е.Б. Захава-Некрасова, И.Б. Игнатова, З.Н. Иевлева, Л.В. Московкин, Г.И. Рожкова, И.М. Пулькина, С.А. Хавроница, Е.А. Хамраева, Т.В. Шустикова);

– методики обучения итальянских учащихся русской грамматике (Р. Маковецкая, Л. Трушина, Ю.Г. Овсиенко).

Методы исследования:

- изучение и анализ лингвистических исследований, посвященных описанию поликодовых текстов;
- анкетирование;
- моделирование;
- констатирующий срез;
- экспериментальное обучение;
- качественно-количественный анализ результатов эксперимента;
- математико-статистическая обработка данных эксперимента.

Опытно-экспериментальная база исследования – Миланский государственный университет. В эксперименте приняли участие 60 итальянских студентов 2-го курса факультета межкультурной коммуникации (по 30 человек в экспериментальной и контрольной группах).

Теоретическая значимость работы состоит в том, что разработана методика обучения итальянских учащихся грамматическому аспекту русского языка на основе поликодовых текстов; обоснованы виды упражнений, материалом которых являются поликодовые тексты.

Научная новизна исследования определяется тем, что описаны и систематизированы теоретические основы обучения грамматическому аспекту русского языка как иностранного на основе поликодовых текстов, дано определение понятия "обучающий поликодовый текст", а также выявлен лингводидактический потенциал таких текстов, благодаря чему можно оптимизировать процесс развития грамматических навыков у итальянских студентов, изучающих русский язык в неязыковой среде.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов на занятиях по русскому языку как иностранному при обучении итальянских студентов в условиях неязыковой среды. Результаты исследования могут оказать помощь при разработке учебных материалов с использованием поликодовых текстов не только для первого, но и для других сертификационных уровней.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные выводы настоящего исследования и результаты проведенного методического эксперимента излагались на международных научно-практических конференциях: XIII международная научно-практическая конференция «Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы» (Москва, 13 июня 2017 г.), IX Международная заочная научно-практическая конференция «Научный форум: педагогика и психология» (Москва, июль 2017).

По теме диссертации опубликованы 6 статей и докладов (из них 3 – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ).

Структура работы. Диссертация состоит из Введения, трех глав, выводов по главам, Заключения, Списка использованной литературы и Приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА (В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

1.1. Понятие поликодового текста и его жанровые разновидности

В последние годы отмечается направленность интереса исследователей к семиотически неоднородным текстам (Волоскович 2012, Ворошилова 2013, Аникеева 2015, Zavadska 2016, Бойкова 2017 и др.). Во многом это связано с массовым распространением телевидения и Интернета, и, как следствие, с активным использованием невербальных средств в письменной и устной речи с целью оптимизации процесса передачи и получения информации.

А.Г. Сонин отмечает, что «зрительная информация, воздействующая на индивида по схеме «от увиденного к усвоенному», получает все более широкое распространение» (Сонин 2005, с.115). Процессы глобализации и возникновение новых способов социального взаимодействия во многом содействуют переходу к новой научной парадигме в лингвистике и всестороннему изучению естественного языка и текста во всем многообразии его связей с другими кодами различных семиотических систем.

А.А. Бернацкая справедливо считает, что «этот синтезирующий виток в диалектической спирали истории и науки о языке был предопределен и неизбежен. Он связан с обращением лингвистики к проблеме коммуникации в полном объеме, что и предполагает синтез языковых средств общения с неязыковыми, исследование их организации в едином процессе и тексте как его результате» (Бернацкая 2000, с. 104).

Можно выделить два основных этапа, отражающих разные аспекты исследования поликодовых (креолизованных, полимодальных, мультимедийных) текстов:

I этап – 80-е гг. XX в.: работы по педагогической психологии, посвященные изучению влияния иллюстраций на понимание и запоминание вербального текста (Levie, Lentz 1982; Levin, Anglin, Carney 1987).

II этап – 90-х гг. XX в.: когнитивные исследования, в которых осмысливается накопленный экспериментальный материал (Glenberg, Langston 1992; Gyselinck 1995; Johnson-Laird 1991).

Следует отметить, что лингвистика как наука долгое время уделяла внимание только вербальной составляющей текста, исключая почти полностью изучение невербальных компонентов.

Обратимся к эволюции самого термина "текст", содержание которого постоянно расширяется. Изначально "текст" (лат. textus) означает ткань, сплетение, соединение. До недавнего времени под текстом понималось «упорядоченное множество предложений, объединенных различными типами лексической, логической и грамматической связи, способных передавать определенным образом организованную и направленную мысль» (Тураева 1986, с.11). В словаре В. П. Руднева текст трактуется как «последовательность осмысленных высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой, обладающая свойствами связности и цельности» (Руднев 1999, с. 305).

Н. С. Валгина считает понятие "текст" многоаспектным, при его определении должны учитываться не только его материальная структура, но и экстралингвистические показатели, а также роли участников коммуникации. Таким образом, «важно установить и то, что соединяется, и то, как и зачем соединяется» в тексте (Валгина 2003, с.7).

В конце XX века лингвисты стали рассматривать текст как «разнонаправленное, вариативное "сплетение" ее разнотипных кодов, воплощая собой культурную полисемию» (Канькиин 2003, с. 16).

Еще в 1974 году Г.В. Ейгер и Л. Юхт противопоставили понятия моно- и поликодовых текстов (Ейгер, Юхт 1974). Под монокодовым текстом принято понимать гомогенное линейное или нелинейное образование, которое включает в себя коды только одной семиотической системы, прежде всего знаковой системы языка в ее письменной форме. По мнению Г.В. Ейгера и Л. Юхта, «к поликодовым текстам в широком смысле должны быть отнесены и случаи

сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображения, музыки и т.п.)» (Там же. С.107).

Сегодня в лингвистике используются разные термины для обозначения семиотически неоднородных текстов: *креолизованные* (Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов; Н. С. Валгина, И. В. Харченкова), *поликодовые* (В.Е. Чернявская, Л. М. Такумбетова), *лингвовизуальные* (Л.М. Большаянова), *гетерогенные* (М. А. Ищук), *изоверб* (А. В. Михеев) *контаминированные* (Ю.А. Бельчиков, А.П. Сквородников), *видео-вербальные* (Т. Г. Добросклонская), *полимодальные* (Е.Д. Некрасова), *семиотически осложненные* (А. В. Протченко).

Многообразие терминов свидетельствует о неустойчивости терминов, обозначающих гетерогенные тексты. Тем не менее большинство исследователей единодушны в том, что поликодовые тексты основаны «на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» (Сонин 2005, с. 117). А.П. Сквородников, обращая внимание на проблему целесообразного и непротиворечивого терминологического обозначения семиотически осложненных текстов называет тексты, основу которых составляют знаки двух или более семиотических систем, контаминированными (Сквородников 2006, с. 47).

Наиболее распространенными в российской лингвистике терминами являются "креолизованный" и "поликодовый текст".² Обратимся к некоторым трактовкам креолизованного текста. В российской психолингвистике термин "креолизованный текст" был введен Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым. Исследователи относят к креолизованным «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» (Сорокин, Тарасов 1990, с. 180–181).

² Зарубежные исследователи используют термин "multimodal texts" (см., например, O'Halloran 2004; Kress, van Leeuwen 2006).

Н.С. Валгина также выделяет в креолизованном тексте вербальные и невербальные, изобразительные средства передачи информации, взаимодействие которых «обеспечивает целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект» (Валгина 2003, с. 118). Е.Е. Анисимова рассматривает креолизованные тексты как семиотически осложненные тексты, в структурировании которых задействованы средства разных семиотических кодов, в том числе иконические средства, образующие «одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» (Анисимова 2003, с.15).

Как уже было сказано выше, не менее распространен термин "поликодовый текст". В.Е. Чернявская предлагает понимать под термином «поликодовость» сложный многоуровневый знак, интегрирующий в коммуникативное целое вербальные, визуальные, аудиальные и другие компоненты (Чернявская 2009).

Некоторые исследователи используют как взаимозаменяемые термины "креолизованный" и "поликодовый текст". Представляется целесообразным, вслед за А.А. Бернацкой, разграничивать данные термины, поскольку "поликодовый текст" выступает в качестве родового понятия негомогенных, синкретических сообщений, образующихся в результате комбинации элементов разных знаковых систем при условии их взаимной синсемантии, то есть при одинаковой значимости всех знаковых систем, участвующих в оформлении данного текста, при невозможности пропуска или замены одной из них. А.А. Бернацкая указывает на то, что термин "креолизация" предпочтительно использовать для обозначения той или иной степени и самого факта участия в создании текста элементов разных знаковых систем (Бернацкая 2000). В соответствии с данными утверждениями, креолизованные тексты трактуются как видовое понятие по отношению к поликодовым.

Применительно к обучению иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному (РКИ), наиболее приемлемым, на наш взгляд, является термин "поликодовый текст". Мы предлагаем рассматривать такие тексты как гетерогенные

семиотические явления, которые состоят как из знаков естественного языка, реализующихся в устной и письменной формах, так и знаков других семиотических систем: схем, рисунков, фотографий, аудио- и видеоряда и др.

Таким образом, с нашей точки зрения, поликодовые тексты представляют собой характеризующиеся связностью, цельностью и завершенностью гетерогенные семиотические структуры, которые основаны на взаимодействии вербальных и невербальных компонентов различной природы, обладающих прагматическим потенциалом и оказывающих эмоционально-психическое воздействие на адресата.

Жанры поликодовых текстов

Жанры поликодовых текстов разнообразны, и их список со временем продолжает расширяться. С точки зрения воздействия на различные органы чувств, поликодовые тексты можно условно разделить на три группы: *визуальные, аудиальные* и *аудиовизуальные*. К первым относятся печатные тексты: учебники, комиксы, плакаты, объявления, реклама, карикатуры, фотографии, таблицы, карточки, схемы, картины (рисунки), экранные средства: диафильмы, диапозитивы, транспаранты, презентации и т.д. Ко вторым – аудиозаписи: звучащая реклама, объявления, песни, радиопередачи и т.д. К третьим – фильмы, музыкальные клипы, мюзиклы, компьютерные игры и т.д.

Рассмотрим подробнее лишь некоторые жанры, которые привлекают внимание современных исследователей и которые могут использоваться в процессе обучения РКИ.

- *Реклама* представляет собой семиотически осложненный феномен, в котором изображение и слово не являются суммой знаков, но представляют собой единое коммуникативное целое (Комиссарова 2011). Рекламный текст является одним из видов передачи информации об определенном продукте, поэтому все многообразие семиотических кодов и приемов нацелено на предоставление потребителю образа, соответствующему его ожиданиям, а также наиболее эффективному воздействию на реципиента с прагматической целью. Значение *визуальных, аудиальных* элементов, присущих рекламе, в их

взаимоотношении с *вербальными* знаками велико и рассматривается в самых различных научных областях.



Рис. 1. Печатная реклама.

Одним из ярких примеров эффективного взаимодействия кодов различных систем может служить *интернет-реклама*, в частности, – *баннерная реклама*, оказывающая воздействие как на зрительную, так и на слуховую систему восприятия. Баннер представляет собой графическое изображение, которое может включать в себя элементы анимации, а также являться гиперссылкой на сайт рекламодателя или страницу с дополнительной информацией.

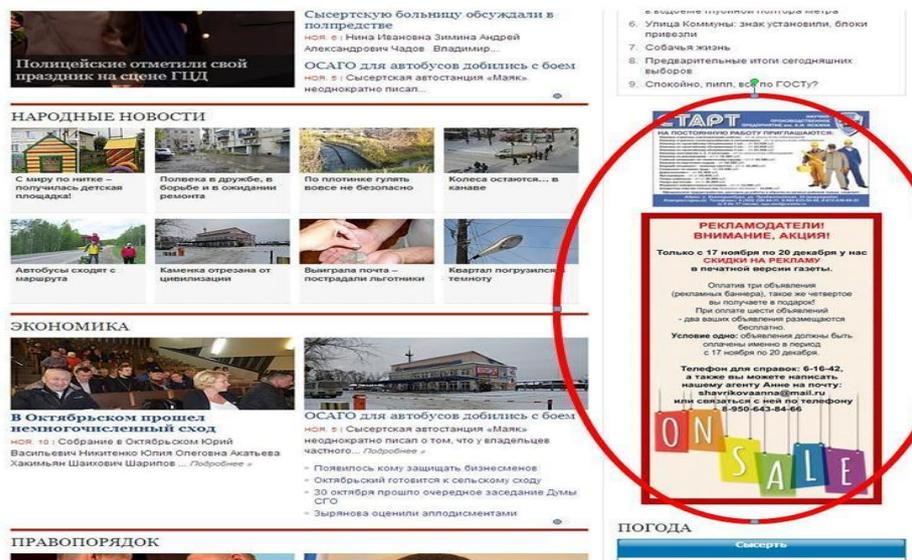


Рис. 2. Баннерная интернет-реклама.

В современном интернет-пространстве можно увидеть огромное количество электронных поликодовых текстов. Приведем примеры некоторых поликодовых *интернет-текстов*:

- *Демотиватор* включает в себя расположенное на черном или синем фоне изображение или надпись и лаконичный комментарий-слоган (чаще белым шрифтом). Среди особенностей демотиватора исследователи (Бугаева 2011; Щурина 2012, с. 84) выделяют сочетание в его структуре изображения (фотографии или рисунка) и нестандартной, неожиданной подписи к нему, которое может либо производить комический или трагический эффект, либо стимулировать определенные действия. Примечательным является тот факт, что одна из надписей на черном фоне пишется большими буквами, а надпись снизу – маленькими.



Рис. 3. Демотиватор.

- *Интернет-комиксы* являются разновидностью интернет-мемов. Веб-комиксы состоят из двух или четырехкадрового единства («стрипа»), благодаря которым реализуется нарративная функция посредством демонстрации четырех этапов описываемого события. Интернет-комиксы отличаются от традиционных комиксов минимализмом оформления и наличии шаблонных элементов. Такие комиксы выглядят достаточно неаккуратно, однако вызывают у пользователей интерес и положительные эмоции благодаря юмористическому сюжету.



Рис. 4. Интернет-комикс.

• *Мэм/эдвайс* представляет собой соединение изображения определенного персонажа на квадратном поле и подписи, которая отражает типичное стереотипное мышление или поведение этого героя. В широком смысле *мем* (англ. meme) – это определенная «идея, образ, объект культуры (чаще нематериальной), который перенимается многими членами сообщества» (Щурина 2010, с.162).

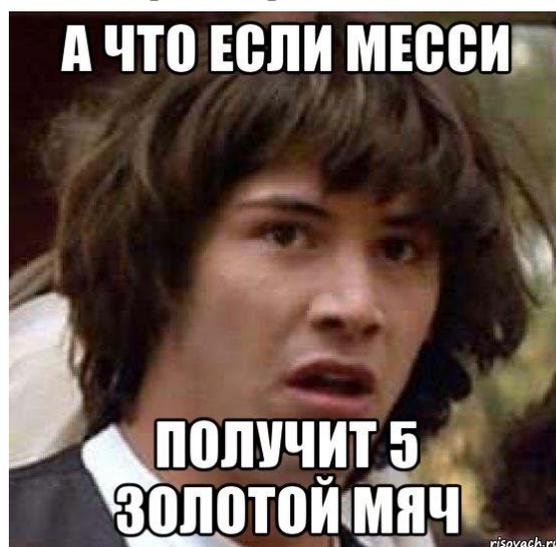


Рис. 5. Мэм/эдвайс.

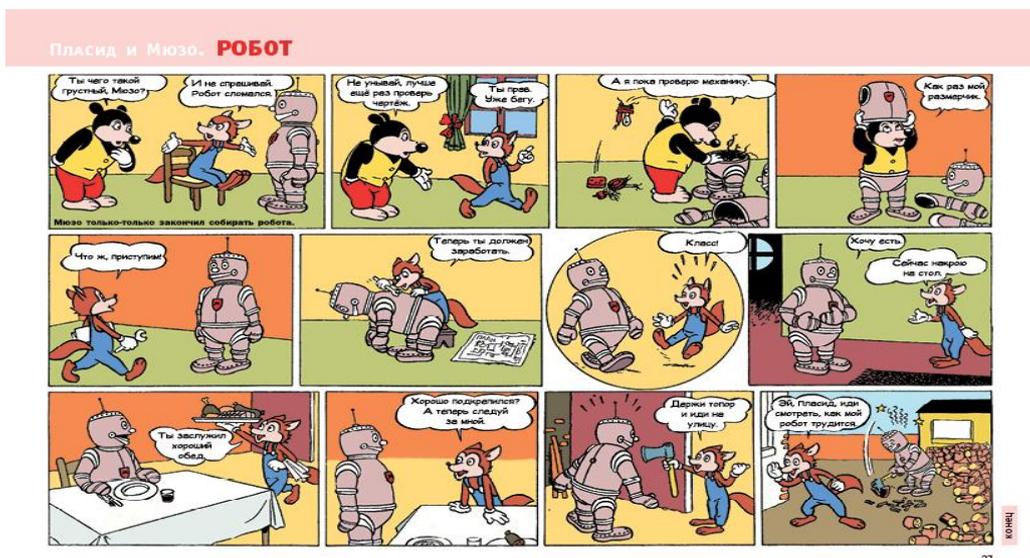
• *Профиль пользователя в социальной сети* соединяет в себе как вербальную составляющую в виде личной информации о пользователе, различного рода переписку, комментарии, подписи к фотографиям и т.д., так и невербальную составляющую в виде фотографий, видео- и аудиоматериала и т.д. Все эти вербальные и невербальные компоненты в их единстве формируют представление о личности человека, стоящего за этой виртуальной страницей.



Рис. 6. Профиль пользователя в социальной сети.

- *Комиксы*, так же, как и реклама, вызывают большой интерес у исследователей различных научных областей. Можно найти много определений комикса, но в основном все они сводятся к тому, что комикс (англ. Comics, мн. ч. от comic – комический, смешной), «графически-повествовательный жанр, серия рисунков с краткими текстами, образующими связное повествование» (Большая Советская Энциклопедия 1975, с.507).

Рис. 7. Комикс.



- *Карикатуры* – «всякое подчеркнутое, преувеличенное, искаженное изображение человека, вещи или события, где сознательно создается комический эффект, соединяется реальное и фантастическое, преувеличиваются и заостряются характерные черты поведения людей» и т.д. (Щурина 2010, с.85). Минимальное текстовое сопровождение иллюстрации выдвигает на первый план визуальный компонент.

Рис. 8. Карикатура.



- Плакат – «единичное произведение искусства, лаконичное, броское (обычно

цветное) изображение с кратким текстом (как правило, на большом листе бумаги), выполненное в агитационных, рекламных, информационных или учебных целях» (Демосфенова, ... 1962, с. 15). Воздействующая функция



плаката заключается в привлечении внимания и интереса, а также активизации восприятия. Исследователи единодушны в том, что одной из важнейших стратегий в плакате является именно визуализация, а вербальный компонент представляет собой композиционный центр плаката.

Рис. 9. Плакат.

- Путеводители – справочники «о каком-нибудь историческом месте, музее, туристском маршруте» (Ожегов, Шведова 1999, с. 322), дополненные фотографиями, схемами и т.д.

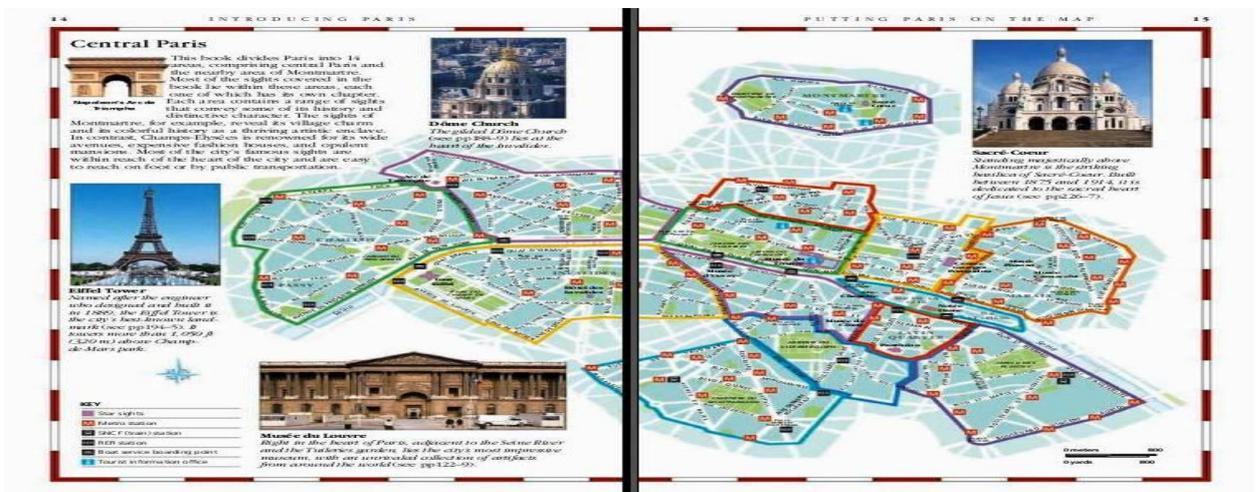


Рис. 10. Путеводитель по Парижу.

- Газетная или журнальная статья, в которой текст может сопровождаться фотографией, рисунком, карикатурой, плакатом, коллажем и т.д.



Рис.11. Газета.

- Песня, или «музыкальный поэтический текст – сложная знаковая система, отвечающая основным требованиям построения общего текста, являющаяся результатом художественного мышления, подразумевающая наличие поэтического компонента, преподносимого в сочетании с индивидуальным музыкальным сопровождением, определяющим уникальные особенности ее формы и содержания» (Максименко, Подрядова 2013, с.31).

• Компьютерная игра представляет собой сложную систему, включающую в себя, единицы разных семиотических структур: слово, виртуальный рисунок (цвет, компьютерная графика, мультипликация), звук и кинетические элементы.

• Музыкальные клипы представляют собой «синкретические, вербально-иконические тексты, т.е. как сложные семиотические образования, построенные на основе, во-первых, знаковой системы естественного (или искусственного) языка (включая устную, письменную, печатную формы ее реализации, каждая из которых будет характеризоваться своими специфическими чертами), во-вторых, любой другой знаковой системы (не только собственно изобразительной: рисунков, фотографий и т.п., но и музыки, танцев и т.д.) (Шарифуллин 2010, с. 257). Музыкальный клип находится на стыке телевидения, кино и видеорекламы, а также близок к мюзиклу.

- *Мюзиклы*, киномюзиклы относятся к «очень сложным синкретическим представлениям, <...> сочетающим целый ряд аудиальных и визуальных семиотических средств» (Якобсон 1985, с. 328).

- *Кинотекст* представляет собой одну из самых сложных семиотических структур в ряду иных поликодовых текстов. Г. Г. Слышкин и М.А. Ефремова предлагают выделять в кинотексте «лингвистическую и нелингвистическую семиотические системы, оперирующие знаками различного рода» (Слышкин, Ефремова 2004, с. 17–18).

1.2. Структура поликодового текста

При рассмотрении структуры поликодовых текстов необходимо обратиться к понятию «код». В теории коммуникации под кодом понимается «элемент базовой коммуникационной модели, передающей смысл» (Некрасова 2016, с. 29).

Принято выделять три основных коммуникативных кода:

- 1) вербальный (языковой) (*language/verbal code*) представляющий собой передачу информации посредством письменной или устной речи;

- 2) паралингвистический (*paralanguage code*), который включает в себя все голосовые средства передачи и/или уточнения информации, передаваемой посредством вербального кода. К этой категории относятся темп, тембр речи, высота тона, интонация и др. Данную категорию можно рассматривать как субкатегорию экстралингвистического языка;

- 3) экстралингвистический (неязыковой) (*non-verbal code*) представленный всеми средствами передачи и/или уточнения информации, не связанными с языком и речью: жесты, мимика, зрительный контакт, позы, время, проксемическое пространство и др. Данный код также может быть назван визуальным (*visual code*). (Словарь терминов межкультурной коммуникации 2017).

Поликодовый текст представляет собой особую форму текстовой гетерогенности. Структура такого текста обусловлена взаимодействием разнообразных элементов, которые оказывают существенное влияние на его целостное восприятие адресатом. По справедливому замечанию В.Е. Чернявской, «“поликодовый” текст фокусирует факт взаимодействия различных

кодов, если понимать под кодом систему условных обозначений, символов, знаков и правил их комбинации между собой для передачи, обработки и хранения (запоминания) информации в наиболее приспособленном для этого виде» (Чернявская 2009, с. 8). Другими словами, в гетерогенном тексте соединяются и взаимодействуют различные семиотические системы, например, вербальная и визуальная.

К. С. Сыроватская полагает, что «в отличие от монокодовых (вербальных) текстов, глобальная согласованность поликодовых текстов образуется на базе взаимодействия когерентности вербального текста и текстуальности невербальных компонентов (графики, диаграммы, рисунки и др.)» (Сыроватская 2015, с. 99).

Научное осмысление семиотически осложненных, поликодовых текстов начинается, прежде всего, с работ по семиотике, в которых уделялось особое внимание изображению (невербальной составляющей) как особой знаковой системе и рассматривались возможные контексты ее применения. Так Р. Барт характеризовал изображения по аналогии со словом, выделяя в нем денотативные и коннотативные значения и указывая на два рода означающих:

- 1) означающие, означаемыми которых являются реальные предметы;
- 2) означающие, означаемыми которых являются идеи, образы и т.д. (Барт 1975, с. 25).

В семиотике распространено достаточно широкое толкование текста как сложно организованного знака: текст представляет собой содержательно взаимосвязанную последовательность любых знаков. Исходя из этого определения можно считать текстом танец, музыкальное или архитектурное произведение, т. е. все артефакты, состоящие из определенных кодов и оказывающие определенное воздействие на реципиента. С точки зрения семиотики, такие тексты могут рассматриваться по аналогии с языковыми текстами, которые обладают содержательным единством.

Однако такое широкое толкование текста в семиотическом аспекте принимается далеко не всеми исследователями. Так, К. Гаузенблес классифицирует тексты следующим образом:

- 1) лингвистические (вербальные) тексты;

2) экстралингвистические (невербальные): *музыкальное произведение, танец* и т.д.;

3) смешанные тексты с преобладанием либо вербальных, либо невербальных компонентов: *комиксы, рекламные сообщения* и т.д. (Цит. по Чернявская 2009, с. 86).

Нельзя не согласиться с мнением Р. Якобсона, что «перед учеными встает проблема четкого разграничения при исследовании коммуникации гомогенных и синкретических сообщений, основывающихся на комбинации или объединении разных знаковых систем» (Якобсон 1985, с.327).

Обратимся к определению М.Б. Ворошиловой, которая понимает под поликодовым (креолизированным) «текст, обладающий сложной формой, то есть основанный на сочетании единиц двух и более различных семиотических систем, которые вступают в отношения взаимосвязи, взаимодополнения, взаимовлияния, что обуславливает комплексное воздействие на адресата» (Ворошилова 2013, с.21).

Российские исследователи, занимающиеся изучением семиотически неоднородных текстов, уделяют наибольшее внимание соотношению словесного (вербального) и визуального (невербального) компонентов в основном в печатных текстах (Большаянова 1986; Анисимова 2003; Лазарева, Горина 2003; Бойко 2006; Кирилов 2006 и др.).

В ряде научных работ исследовались такие проблемы как: использование изображения в рекламе (Кузнецова 1984; Шестакова 1984 и др.), в афише (Бубнова 1987), карикатуре (Бернацкая 1987); роль подписи под фотоизображениями в прессе (Большаянова 1986).

Можно сделать вывод, что в работах, посвященных поликодовым текстам, в основном описывается двухчастная структура семиотически неоднородных текстов, в которой можно выделить вербальную и невербальную части. К невербальным (иконическим, изобразительным) элементам относятся рисунки, карикатуры, фотографии, схемы, формулы, таблицы и т.д. Следует также отметить, что Е.Е. Анисимова, вслед за И. Э. Клюкановым (Клюканов 1983),

относит к невербальным средствам также параграфемные и определяет их как «средства, существующие около графемной системы языка и нарушающие "прозрачность" графической субстанции языкового выражения» (Анисимова 2003, с. 5). По мнению исследователя, параграфемные средства сопровождают вербальную речь и служат выражению различных коннотаций.

Однако такой подход нам представляется достаточно узким, поскольку остаются в стороне тексты, в структуру которых входит музыка, различные неречевые звуки, звучащий текст, а также визуальный ряд, примерами которых могут быть песни, звуковая реклама и объявления, видеоклипы, видеореклама, фильмы, мюзиклы, т.е. такие многоканальные поликодовые тексты, которые не ограничиваются только изобразительной или иконической частью невербальных средств и в отличие от печатных поликодовых текстов представляют собой иную многоуровневую структуру.

Несмотря на то, что поликодовые тексты, имеющие более сложную структуру по сравнению с дикодовыми текстами, изучены недостаточно, тем не менее можно назвать исследования, которые посвящены песенному дискурсу (Кремлев 1966; Васина-Гроссман 1972; Плотницкий 2005), проблемам концептуализации кинотекста как знаковой системы (Тынянов 1977; Цивьян 1984; Лотман 1998; Федоров 2000; Иванова 2000), особенностям видеoverбального текста (Пойманова 1997; Самутина 2001; Мишина 2007; Большакова 2008; Шарифуллин 2015).

Таким образом, рассматривая структуру поликодового текста как сложного многоуровневого знака, исследователи выделяют:

- вербальную составляющую;
- невербальную составляющую, включающую в себя визуальное изображение (шрифт, иллюстрации, цветовое оформление, графическое, общий дизайн), аудио-компонент (звуковое сопровождение), видео-компонент (видео ряд).

Е.Е. Анисимова (2003) описала некоторые категории, присущие поликодовому (креолизованному) тексту:

– *целостность и связность*, выражающиеся в образовании единого визуального, структурного, смыслового и функционального целого посредством соединения вербальных и иконических элементов с целью комплексного воздействия на адресата;

– *модальность*, «включающая самые разные виды квалификации сообщаемого, в том числе наряду с субъективной (эмоциональной, положительной, отрицательной и др.) объективную (логическую, интеллектуальную и др.) оценку содержания текста» (Анисимова 2003, с.30);

– *темпоральность*, дающая определенную временную информацию посредством использования иконических средств;

– *локативность*, реализующаяся с помощью вербальных и иконических средств, которые обеспечивают более глубокое и наглядное представление о пространстве.

Следует подчеркнуть, что поликодовые тексты характеризуются не только общими для всех текстов признаками и категориями, но в свою очередь обладают рядом характерных отличительных признаков. Опираясь на лингвистические исследования текста И.Р. Гальперина, Н.С. Валгиной, М.Б. Ворошиловой и В.Е. Чернявской, а также на наши личные наблюдения, представляется методически целесообразным добавить следующие категории и характеристики, относящиеся к поликодовым текстам:

– *интегративность*, проявляющаяся как в состоянии связанности отдельных дифференцированных частей в единое смысловое целое, так и в самом процессе, ведущего к состоянию смысловой завершенности и целостности;

– *гетерогенность компонентов*, представленных в виде различных кодов и знаков;

– отношения *взаимосвязи, взаимодополнения и взаимовлияния* составляющих;

– *сложная форма* текста, появляющаяся в соединении различных вербальных и невербальных компонентов;

– *комплексное воздействие* на реципиента;

– *информационная избыточность*, заключающаяся в компрессии большого количества информации путем соединения гетерогенных

составляющих в единое целое и, таким образом, способствующая передаче большого количества информации за минимальное время;

– *информативность*, выражающая в передаче информации реципиенту посредством двойного декодирования.

Думается, информативность является одной из важнейших категорий поликодового текста, которая может быть использована в качестве лингводидактического потенциала при обучении итальянских учащихся русскому языку.

Необходимо также отметить, что поликодовый текст представляет собой не просто сумму различных составляющих его элементов, а единое коммуникативное целое, элементы которого дополняют друг друга содержательно и формально, а также взаимодействуют между собой с целью достижения максимального воздействующего эффекта на адресата.

1.3. Типология вербально-визуальных отношений в поликодовом тексте.

Как было сказано ранее, в вербально-визуальных текстах можно выделить вербальную часть, представленную в виде надписи, подписи, т.е. вербального текста как такового, а также иконическую (визуальную) часть в виде изображения: таблицы, схемы, рисунка, фотографии, карикатуры, серии рисунков и т.д.

Элементы, на основе которых образуется смысловое единство поликодового текста, могут образовывать различные комбинации. Обратимся к наиболее распространенным моделям комбинации вербального и визуального компонентов поликодовых текстов.

Так, для карикатуры, плаката, граффити, мэм/эдвайса, демотиватора, рекламы характерно соединение изображения с надписью или подписью. Отличительной чертой печатных комиксов и интернет-комиксов, альбомов, лубков является линейно расположенная серия изображений, которые сопровождаются вербальным компонентом. В большинстве художественных текстов, в листовках и объявлениях может быть вербальный текст с рисунком

или фотографией без соответствующей надписи или подписи. Научные, научно-популярные и газетно-публицистические тексты чаще всего включают в себя основной вербальный компонент и невербальный в виде фотографий, рисунков и т.п., которые сопровождаются надписью или подписью.

Правомерно утверждение А.Г. Сониной, что «текст, полученный на основе соположения гетерогенных компонентов, всегда больше, чем просто сумма составляющих» (Сонин 2003, с. 46). Это дает основания полагать, что для выражения определенного смысла вербальный и невербальный компоненты должны вступать в некие отношения для создания общего смыслового каркаса с целью наиболее эффективного воздействия на реципиента.

По мнению Е.Е. Анисимовой, возможны следующие отношения между вербальным и невербальным компонентами:

– *отношения взаимодополнения*: изображение понятно без слов и может существовать самостоятельно. Вербальный комментарий описывает изображение, дублируя его информацию. В этом случае вербальная составляющая выполняет вторичную, дополнительную функцию.

– *отношения взаимозависимости*: изображение зависит от вербального компонента, который существенно влияет на его интерпретацию. Без комментария смысл изображения неясен или может быть превратно истолкован. Вербальному комментарию отводится первичная, основная функция (Анисимова 2003, с. 12).

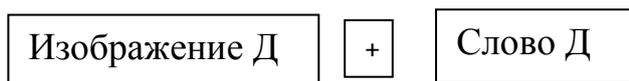
В связи с тем, что вербальный и невербальный компоненты вступают в различного рода отношения, без которых невозможно создание единого поликодового текста, важно установить корреляции, возникающие между элементами поликодового текста в результате их взаимодействия.

В российской и зарубежной лингвистической литературе представлены многочисленные классификации таких корреляций. Рассмотрим подробно модели, в которых отражены отношения между вербальным и невербальным компонентами.

Л. Барден предлагает выделять 4 типа корреляций (сх. 1) в зависимости от характера передаваемой информации – денотативной (Д) и коннотативной (К) (Bardin 1975, с. 98–112).

В первых двух типах корреляции доминирующим является изображение, оно первично по сравнению со словом; в третьем типе – слово занимает первую позицию; в четвертом типе – вербальный и изобразительный компонент равноправны.

1)



В обоих комментариях представлена денотативная информация. Данный тип корреляции характерен для информационного сообщения.

2)



В изображении – денотативная информация, в вербальном компоненте – коннотативная. Этот тип свойствен иллюстративному сообщению.

3)



Изображение передает коннотативную информацию, вербальный комментарий – денотативную информацию. Данный тип корреляции присущ комментирующему сообщению.

4)



Изображение и вербальный комментарий служат для передачи коннотативной информации. Этот тип корреляции наблюдается в символическом сообщении.

**Схема 1. Корреляции между элементами поликодового текста
(L. Bardin, 1975)**

Паола Челентин установила, что в аудиовизуальных поликодовых текстах представлены следующие типы корреляции между невербальным компонентом (изображением, звуком) и вербальным (языковым сообщением):

1. *Параллельная (parallelo)*, при которой вербальный компонент и невербальный транслируются одновременно, а именно в кадр попадает человек непосредственно в момент его говорения. Такой тип связи вербального и невербального компонентов характерны для ток-шоу, интервью и т.д.

2. *Дополняющая (complementare)*, характеризующаяся тем, что вербальное сообщение дополняет то, что показано с помощью изображения, дополняя его необходимыми для понимания текста элементами. В таком случае понимание звучащего видеотекста возможно только при взаимном дополнении двух кодов.

3. *Избыточная (ridondante)*, при которой вербальное сообщение и изображение передают одну и ту же информацию и, соответственно, значение данного поликодового текста может быть воспринято посредством воздействия одного из двух кодов; такое явление наблюдается, например, когда движение визуальных объектов сопровождается звукоподражательными шумами, например, в мультфильмах.

4. *Противоположная (contrario)*: визуальное сообщение передает значение противоположное вербальному сообщению. Такой тип связи можно наблюдать в документальных фильмах, во время общего вербального комментария, не распространяющегося непосредственно на тот кадр, который показан в данный момент, а также данный тип связи характерен для музыкальных клипов (Celentin 2007, p.36–37).

Б. Карлаварис рассматривает корреляцию между вербальной и невербальной составляющими на основе учета роли изображения в организации поликодового текста и выделяет:

- 1) доминирующую иллюстрацию, конституирующую текст;
- 2) равноценную иллюстрацию, используемую в текстах, где определенная часть информации передается преимущественно иконическими средствами;

3) сопровождающую иллюстрацию, применяемую в тексте в качестве дополнения;

4) декоративную иллюстрацию, которая предназначена для украшения текста и служит эстетическим целям общения (Цит. по: Есильбаева 2011, с. 253).

S. D. Sauerbier предлагает различать корреляции между вербальным и визуальным частями в зависимости от их референтной соотнесенности:

1) *параллельная корреляция*, отражающая полное совпадение изобразительной и вербальной части;

2) *комплементарная корреляция*, при которой содержание иконической и вербальной частей частично перекрывают друг друга;

3) *субститутивная корреляция*, при которой иконическая информация замещает вербальную информацию;

4) *интерпретативная корреляция*, при которой между содержанием вербальной и иконической частей нет прямых точек соприкосновения, и эта связь устанавливается на ассоциативной основе (Sauerbier 1978).

Е.Е. Анисимова разделяет поликодовые тексты на три основные группы в зависимости от наличия/отсутствия изображения и характера его связи с вербальной частью:

1) тексты с нулевой креолизацией (изображение не представлено и не имеет значения для их организации);

2) тексты с частичной креолизацией (вербальная часть отличается относительной автономностью и независимостью от изображения). В результате, между вербальным и изобразительными компонентами складываются автосемантические отношения. В таких текстах изобразительный компонент является факультативным элементом в организации текста;

3). тексты с полной креолизацией (вербальная часть не может существовать автономно, независимо от изобразительной части – между обоими компонентами устанавливаются синсемантические отношения). Вербальная часть ориентирована на изображение или отсылает к нему, а изображение является обязательным элементом текста данной структуры (Анисимова 2003, с.15).

Соглашаясь с Е.Е. Анисимовой, А.А. Бернацкая предлагает классифицировать корреляции вербальной и невербальной части в зависимости от степени их креолизации и выделяет:

- 1) сильную, отличающуюся взаимной синсемантией участвующих систем;
- 2) умеренную, проявляющуюся в явном доминировании одной системы и вспомогательной роли другой;
- 3) слабую – когда речь идет о традиционных параязыковых средствах коммуникации (фонационных, кинетических, графических) (Бернацкая 2000).

Ю.А. Гордеев, рассматривая особенности газетно-журнального рекламного сообщения, установил следующие типы взаимодействия вербального и невербального компонентов:

- 1) «текст-иллюстрация» (смысловое доминирование текста, фотоснимок – наглядное пояснение к нему);
- 2) «изображение – вербальный комментарий» (обе указанные разновидности соединения компонентов предполагают их взаимосвязь);
- 3) ассоциативная связь изображения и текста (предполагает координацию компонентов, их равноправие, сотрудничество) (Гордеев 2001, с.116).

Согласно точке зрения Е.В. Воробьевой, в рекламном поликодовом тексте возможны два типа вербально-визуальных отношений:

- 1) прямая связь, при которой оба элемента рекламного текста являются равноправными;
- 2) косвенная связь, при которой изображение выстраивается в соответствие с тем, что заявлено вербально с учетом имеющихся у целевой аудитории стереотипов, символов и архетипов (Воробьева 2009, с. 57–58).

О.В. Пойманова предлагает классифицировать поликодовые³ тексты по критериям «соотношение объема информации, которая передается вербальным и невербальным компонентом» и «роль изображения»:

- 1) *репетиционные*: изображение в основном повторяет вербальный текст;

³ В терминологии автора «видеовербальные тексты».

2) *аддитивные*: изображение привносит значительную дополнительную информацию;

3) *выделительные*: изображение «подчеркивает» какой-то аспект вербальной информации, которая по своему объему значительно превосходит невербальную;

4) *оппозиционные*: содержание, переданное картинкой, вступает в противоречивые с вербальной информацией, на основе чего часто возникает комический эффект;

5) *интегративные*: изображение встроено в вербальный текст или вербальный текст дополняет изображение в интересах совместной передачи информации.

б) *изобразительно-центрические*: тексты с ведущей ролью изображения, в которых вербальная часть лишь поясняет и конкретизирует его (Пойманова 1997).

Л.В. Головина, опираясь на специфику восприятия поликодовых (креолизованных) текстов, разграничивает тексты, в которых

1) содержание изображения и вербального текста полностью совпадает, перекрывает друг друга, что возможно при «параллельном» и синонимичном восприятии;

2) иконическая информация частично перекрывает, дополняет, расширяет содержание вербальной информации, что характерно для дополнительного или «комплементарного» восприятия (Головина 1986).

Как считают В.В. Сазонов и К.Ш. Шошников, существует 4 типа корреляций между вербальными (статическими) и невербальными (динамическими) компонентами, что обусловлено свойствами и признаками, приписываемыми объекту посредством вербальных и невербальных компонентов:

1) *воспроизведение* (свойства и признаки, приписываемые объекту в вербальном и визуальном сообщении, полностью совпадают);

2) *дополнение* (свойства, приписываемые объекту, не совпадают в двух типах сообщений; они дополняют друг друга, расширяют представление об объекте; противопоставление отсутствует);

3) *противопоставление* (свойства, характеризующие объект, не совпадают и могут противопоставляться в разных типах сообщений);

4) *выделение* (число свойств, приписанных объекту в изображении, составляет лишь часть свойств, описывающих объект вербально) (Сазонов, Шошников 1975, с. 378–379).

М.Б. Ворошилова предприняла попытку обобщить наиболее распространенные классификации корреляций, а также предложила собственную:

1) *параллельная корреляция*: семантика, прагматический потенциал вербального (В) и невербального (Н) компонента совпадают практически полностью;

2) *перекрестная корреляция*: семантический, прагматический потенциал вербального и невербального компонента частично перекрывают друг друга;

3) *оппозитивная корреляция*: содержание, переданное невербальными средствами, вступает в противоречие с вербальной информацией, вследствие чего возникает комический эффект;

4) *интерпретативная корреляция*: между содержанием вербального и невербального компонентов связь устанавливается не прямо, а на ассоциативной основе;

5) *поддерживающая корреляция*: один компонент дополняет, поддерживает семантику второго в интересах совместной передачи информации, ставя некий важный акцент (Ворошилова 2013, с. 35–37).

Несмотря на множество моделей, которые описывают связи, возникающие в результате отношений между частями поликодового текста, в большинстве случаев исследователи исходят именно из роли и значения невербального (иконического) компонента в процессе его взаимодействия с вербальным компонентом поликодового текста.

Основываясь на рассмотренных выше работах, мы предлагаем выделять пять типов корреляции, представленных в большинстве визуальных поликодовых текстов, которые, на наш взгляд, могут эффективно использоваться при обучении иностранных учащихся русскому языку:

1. *Тексты с вербально-доминирующей корреляцией*, для которых характерна автономность вербальной части, ее независимость от невербальной. В текстах такого типа невербальная составляющая является вторичной, факультативной, дополняющей, вспомогательной, иллюстрирующей и усиливающий вербальный компонент. Корреляции такого типа могут встречаться в таких типах текстов, как газетно-публицистические, художественные, научные и научно-популярные тексты с иллюстрациями, объявления и т.д.

Рассмотрим некоторые поликодовые тексты с данным типом корреляции, которые могут использоваться при формировании грамматических навыков:

1. Впишите нужные формы и слова в рецепт.

1. (Класть/положить) _____ в миску муку и дрожжи, (добавлять-добавить) _____ соль, тёплую воду и оливковое масло. (Размешивать/ размешать) _____ все ингредиенты.

3. (Брать/ взять) _____ тесто и (класть/положить) _____ его на стол.



2. Замешивать/замесить) _____ _____ мягкое тесто и (оставлять/оставить) _____ его _____ немного «отдохнуть» .



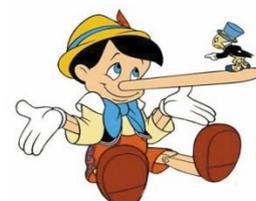
4. (Раскатывать/раскатать) _____ тесто скалкой, затем (формировать/сформировать) _____ тонкий круг из теста.

2. Прочитайте советы для успешного прохождения собеседования.



Не делайте так:

- ✓ Не курите и не пейте алкогольные напитки перед собеседованием.
- ✓ Не опаздывайте на собеседование.
- ✓ Не оставляйте звук телефона включённым.
- ✓ Не спрашивайте сразу о зарплате.
- ✓ Не обманывайте.
- ✓ Не говорите плохо о бывшем работодателе.
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____



3. а) Прочитайте объявления.



Объявление

Требуется переводчики для сайта туристической фирмы.

Ищем квалифицированных переводчиков с различных языков для нового туристического проекта. Задача – письменный перевод текстов туристической тематики. Обязательные требования – отличное знание иностранных языков (С1 или С2) и минимальный опыт работы.

Контактный телефон: 34897097. Дмитрий.

б) Какое объявление Вас заинтересовало? Почему?

в) Объясните использование полной и краткой формы прилагательного.

2. Тексты с невербально-доминирующей корреляцией, отличающиеся доминированием невербального компонента, который несет основной смысл. Вербальный элемент дополняет, поясняет невербальную часть. К текстам такого типа относятся рисунки, фотографии, графики, схемы с подписями, надписями и т.д. Приведем примеры использования текстов с данным типом корреляции.

1. Посмотрите фотографии, прочитайте подписи к ним и сравните.



Люди идут по **узкой** дороге.



Дорога **узкая** для двух машин.

2. Познакомьтесь с новой лексикой.



У Ивана *насморк*. Он *чихает*.



У Натальи *кашель*. Она *кашляет*.



полоскать горло
ск → **щ (он/а полощет)**

3. Напишите пожелания Вашим русским друзьям.



3. *Тексты со взаимозависимой корреляцией*, в которых как вербальный, так и невербальный компонент настолько взаимосвязаны, что не могут существовать изолированно. Только посредством их гармоничного взаимодействия достигается формирование заданного общего смысла, что приводит к

необходимому воздействию на реципиента. Подобные корреляции можно наблюдать в печатных и интернет-комиксах, рекламе, плакатах, карикатурах, интернет-текстах (мэм-эдвайсах, демотиваторах и др.). Рассмотрим несколько примеров использования поликодовых текстов со взаимозависимой корреляцией вербальной и невербальной составляющей:

1. Прочитайте советы. Какой совет Вам нравится больше всего?



2. Посоветуйте другу/подруге (см. зад. 1), если

- Катя вчера потеряла телефон;
- Денис – пессимист;
- Николаю не нравится его работа, но он боится, что если уйдёт, то не найдёт другую;
- Олег не знает, чем заняться в свободное время;
- У Вики нет друзей.

3. а) Прочитайте совет, как приготовить русские блины.
б) Замените глаголы формами императива.
в) Как Вы посоветуете быстро приготовить блины?

КАК ПРИГОТОВИТЬ БЛИНЫ
 (ускоренный курс)





4. а) Посмотрите плакат.

б) Скажите

- Вы согласны с этой точкой зрения?
- Что Вы думаете по этому поводу?
- Без чего ещё было лучше или хуже раньше? Почему?
- Посмотрите фотографии и обсудите вашу позицию с другими.





4. *Тексты с оппозиционной корреляцией*, представляющие собой поликодовые тексты различных жанров (реклама, плакаты, карикатуры, рисунки и фотографии с подписями/надписями, интернет-тексты: мэм-эдвайсы, демотиваторы, фотографии и т.д.), в которых вследствие противоречия между содержанием, отраженным вербальными и невербальными средствами, может возникать комический эффект. Рассмотрим несколько текстов с оппозиционной корреляцией, которые могут использоваться в процессе обучения иностранцев русской грамматике:

1. а) Посмотрите фотографию и прочитайте подпись.



б) Глагол какого вида используется в тексте?

в) Объясните выбор данного вида. Какое значение передается данным видом?

г) Образуйте видовую пару этого глагола.

д) Как Вы понимаете выражение «в срок». Какие синонимы Вы знаете?

- е) Представьте, что Ваш друг или подруга опубликовали такую фотографию с подписью у себя на странице в социальной сети. Хочет Ваш друг или подруга писать статью? Вы поверите ему/ей, что статья будет написана в срок?
- ж) Вы всегда делаете Ваши задания в срок?

2. а) Познакомьтесь с русской пословицей

Тише едешь, дальше



б) Скажите, как вы понимаете эту пословицу?

в) Выберите правильный вариант объяснения для данной пословицы.

1. Если едешь далеко, то нужно ехать медленно.
2. Не нужно ездить очень быстро на машине, так как это опасно.
 - Найдите в пословице формы сравнительной степени.
 - Назовите прилагательные или наречия, от которых они образованы.
 - Есть ли в итальянском языке эквиваленты этой пословицы?

5. *Тексты с взаимодополняющей корреляцией* представляют собой поликодовые тексты, где как невербальный, так и вербальный компонент являются относительно самостоятельными элементами, дополняющими друг друга, взаимодействие которых усиливает общее значение, передающееся посредством каждой составляющей.



Все знают, что нужно **переходить** дорогу только на зелёный свет, но не все это делают.

На наш взгляд, структурные компоненты поликодовых текстов со взаимозависимой корреляцией, в отличие от структурных компонентов текстов

с взаимодополняющей корреляцией характеризуются большей зависимостью друг от друга. Отсутствие одного из элементов структуры поликодового текста со взаимозависимой корреляцией ведет к частичному или полному непониманию другого элемента.

На наш взгляд, поликодовые тексты с различными типами корреляций, обладают значительным лингводидактическим потенциалом и могут быть эффективно использованы в процессе обучения иностранных учащихся русской грамматике.

1.4. Психолингвистические механизмы понимания поликодового текста и модели понимания поликодовых текстов

Российские и зарубежные психолингвисты, авторы наиболее распространенных теорий понимания поликодового текста, исходят из положений об активности реципиента, целенаправленности и поэтапности понимания текста, а также его зависимости от лингвокультурной принадлежности, уже имеющегося опыта, знаниях о предмете и т.д. В рамках психолингвистики текст рассматривается прежде всего как некий "коммуникант".

Ю.А. Сорокин предпринял попытку сгруппировать работы, посвященные изучению поликодового текста (Сорокин 2008, с. 32–36):

1) работы, в которых используется методика шкалирования текста реципиентами. Исследователи предпринимают попытку выявить механизмы понимания текстов, а также установить набор признаков, помогающих реципиентам характеризовать тексты и давать им определенные оценки и т.д. (Сорокин 1979, Бойкова 1982 и др.).

2) работы, ориентированные на выявление в тексте «логико-фактологической цепочки» (Т.М. Дридзе) и нацеленные на анализ дистрибуции разнопорядковых предикатов в тексте (Борисова 1976, Толкачева 1977, Дридзе 1980 и др.).

3) работы, использующие методики «разрезания» текста (исследователем) – транспозиционная методика – и последующего восстановления текста

испытуемыми (Брудный 1972; Сорокин, Шахнарович, Скворцова 1976; Поликашина 1979 и др.).

4) работы, связанные с изучением проблемы мотивированности языкового знака, в которых текст рассматривается в качестве концепта (менталитета, чьей-либо проекции), обладающего определенной аттрактивностью благодаря наличию в тексте «мотивированных» единиц (Красникова 1976, Валуйцева 1986, Журавлев 1991).

5) работы, посвященные изучению текста, функционирующего в экстремальных (стрессовых) ситуациях. Таким образом, исследователи стремятся выявить эмоциемы на самых различных речевых уровнях, а также наметить пути составления коннотативно-паралингвистического атласа поведения текста и реципиента в таких ситуациях (Носенко 1975, 1979; Колодкина 1987, Мягкова 1990).

6) работы, в которых изучается национально-культурная специфика текста, а также особенности невербального поведения представителей тех или иных лингвокультурных общностей (Марковина 1982; Илиева 1983; Сорокин, Марковина 1989).

7) работы, направленные на рассмотрение процесса восприятия креолизованного текста, который состоит из иконических и вербальных знаков, образующих различного рода корреляции между собой (Головина 1986; Сонин 2003, 2005 и др.).

Появление и активное распространение новых поликодовых текстов, соединяющих вербальный и невербальный компоненты, в результате технического прогресса и новых способов социального взаимодействия повлекло за собой необходимость изучения когнитивных механизмов, которые индивид использует в процессе их прочтения. В связи с этим перед исследователями встают задачи выявления специфики мотивационных, когнитивных и других механизмов, используемых реципиентом для понимания поликодовых текстов, а также установления степени эффективности и целесообразности применения таких текстов в различных областях.

А.Г. Сонин подчеркивает, что по характеру сравниваемого материала можно выделить три основных направления исследований поликодовых текстов:

- 1) сравнение вербального текста и его иллюстрированной версии;
- 2) сравнение двух по-разному иллюстрированных версии одного и того же вербального текста;
- 3) выявление различий между влиянием на реципиента каждой отдельно взятой гетерогенной составляющей поликодового текста, т.е. воздействие изобразительной информации сравнивается с воздействием вербального текста (Сонин 2005, с.117).

Как отмечают А.Г. Сонин и П. Н. Махнин, «отсутствие верифицированных когнитивных моделей взаимодействия между вербальной и изобразительной составляющими, а также несформированность экспериментальной базы для построения таких моделей приводят к тому, что все важные постулаты взаимодействия выдвигаются исследователями только на основе научной интуиции и теоретического анализа структурных особенностей поликодового текста <...>» (Сонин, Махнин 2004, с. 88). Именно поэтому в научной литературе можно встретить различные и даже порой противоречивые взгляды на роль невербального компонента в восприятии целостности поликодового текста.

Так, О.В. Пойманова признает ведущую роль вербального элемента при восприятии поликодового текста, поскольку «иконическое сообщение допускает множество вариантов «прочтения». Однако в процессе коммуникации автор старается достигнуть не любого, соответствующего цели коммуникации акта «прочтения» сообщения реципиентом. С помощью вербальной составляющей усилия адресата как бы получают определенное направление <...>» (Пойманова 1997, с.160). Из данного утверждения следует, что именно вербальный элемент обеспечивает нужное направление интерпретации текста.

Точка зрения Е.Е. Анисимовой противоположна: исследователь считает, что «добавление изображения накладывает ограничения на восприятие текста, ведет к перестройке смыслового кода реципиента в сторону сужения его концептуального поля, при этом возможности интерпретации текста

уменьшаются» (Анисимова 2003, с.13). Если принять данное утверждение, то можно сделать вывод, что именно невербальная составляющая способна подвести к наиболее точной трактовке содержания, накладывая ограничения на возможные многочисленные толкования вербального текста.

В этом же направлении ведет свои рассуждения Л.В. Головина, подчеркивая, что «в креолизованном тексте невербальная иконическая информация должна снимать многозначность <...> интерпретации вербального текста, направлять и организовывать восприятие креолизованного текста» (Головина 1986, с.63).

Более убедительной представляется позиция А.Н. Сониной и П. Н. Махнина, которые, опираясь на данные экспериментальных исследований, утверждают, что «ключевую роль в определении направления интерпретации таких (поликодовых – В. С.) произведений играет изобразительная составляющая» (Сонин, Махнин 2004, с. 89). Авторы обосновывают свою точку зрения, исходя из семиотических особенностей (формальной мотивированности) иконического знака, и, следовательно, специфики ее семантической обработки, которая опережает осмысление вербальной составляющей.

Одной из ключевых теорий, описывающих механизмы понимания поликодовых текстов, является теория двойного кодирования, разработанная А. Пайвио. Данная теория основывается на существовании двух систем обработки информации, взаимодействующих между собой. Два вида репрезентаций характеризуются определенными структурными и функциональными чертами:

а) системой образных репрезентаций, развитие которой связано с опытом конкретных взаимодействий с окружающей средой (ее использование обычно определяется такими ситуациями, в которых индивид обрабатывает информацию о конкретных объектах и событиях);

б) системой вербальных репрезентаций, связанной с опытом вербального общения и в меньшей степени зависящей от конкретности/абстрактности ситуации (ее значимость тем выше, чем абстрактней задача, стоящая перед индивидом) (Сонин 2003, с.47).

По утверждению А. Пайвио «human cognition is unique in that it has become specialized for dealing simultaneously with language and with nonverbal objects and events. Moreover, the language system is peculiar in that it deals directly with linguistic input and output (in the form of speech or writing) while at the same time serving a symbolic function with respect to nonverbal objects, events, and behaviors. Any representational theory must accommodate this dual functionality»⁴ (Paivio 1986, с.56).

Исследователь разграничивает два типа единиц представления: "imagens" – для мысленных образов и "logogens" – для словесных объектов. В теории двойного кодирования предусматриваются три типа обработки информации: 1) *представительный* — прямое использование словесных и несловесных представлений, 2) *ссылочный* — использование словесных систем для несловесных объектов и наоборот, 3) *ассоциативное представление*, привлечение представления в рамках той же самой (словесной или несловесной) системы.

Теория двойного кодирования А. Пайвио может быть представлена в виде схемы (схема 3).

Две системы для обработки информации взаимодействуют между собой на трех уровнях внутри каждой из этих систем.

На *первом уровне* репрезентаций сенсорный след активирует символическую репрезентацию в долговременной памяти. Слова активируют логогены (logogens), т.е. вербальные репрезентации, в то время как невербальные компоненты, перцептивные стимулы, активируют имагены (imagens), или образные репрезентации.

⁴ «Сознание человека интересно тем, что имеет дело одновременно и со словесными, и с несловесными объектами и событиями. Более того, особенность языка заключается в том, что он имеет дело напрямую с лингвистическим вводом и выводом (в форме устной или письменной речи), и одновременно с этим существует символическая функция, обрабатывающая несловесные объекты, события и поведение. Все теории представления должны учитывать эту функциональную двойственность» (Перевод наш – В. С.)

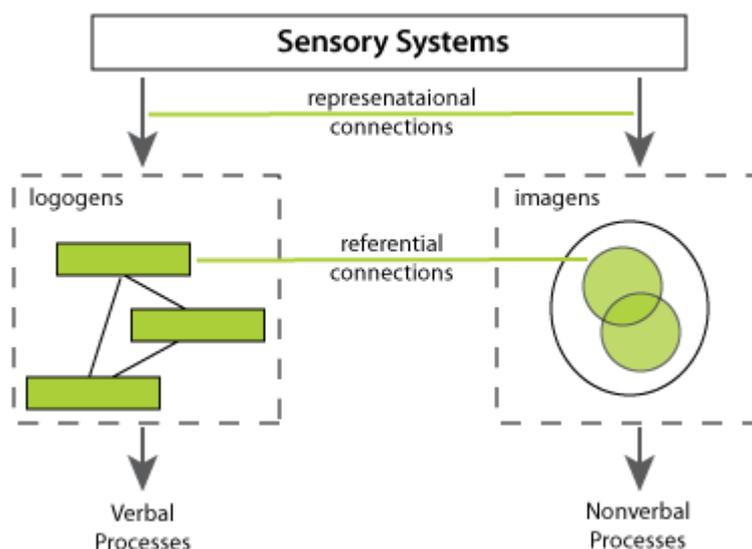


Схема 3. Теория двойного кодирования (А. Паivio 1986).

На *втором референтном уровне* символические репрезентации одной системы активируют репрезентации другой. Иначе говоря, слово активирует не только саму вербальную репрезентацию, но также и образную посредством референтной связи между соответствующим логогеном и имагеном.

На *третьем этапе* осуществляются ассоциативные связи между образами, вербальными репрезентациями, или между теми и другими. Таким образом, благодаря существованию двух параллельных и взаимосвязанных форм репрезентаций и систем переработки информации при извлечении концепта изображения происходит его "наложение" на концепт вербального текста, а взаимодействие обоих концептов способствует созданию единого общего концепта поликодового текста. По мнению А. Паivio, именно благодаря "избыточности" поликодовых текстов происходит их наиболее прочное запоминание реципиентом.

Теория двойного кодирования при понимании полимодальных, поликодовых текстов нашла свое отражение в исследованиях Р. Майера. Исследователь опирается на положение об ограниченности ресурсов, которые в одно и то же время могут быть использованы когнитивной системой с целью обработки поступающей информации, а также на положение об активном характере усвоения информации, подразумевающим, что осмысленное усвоение материала реципиентом

невозможно без его активной деятельности, направленной на привлечение внимания к важным моментам текста и изображения.

Согласно теории Р. Майера, на первом этапе (отбор информации, производящийся в сенсорной памяти), реципиент строит вербальные репрезентации на основе воспринимаемого им звучащего и/или письменного текста, а образные – на основе видеоряда. В результате того, что вербальный и изобразительный компоненты подвергаются разной когнитивной обработке, образуются ментальные модели разного типа: обработка вербальной информации ведет к построению пропозициональной базы текста, а изобразительная информация служит для построения зрительного образа. Второй этап обработки (организация информации) проходит в кратковременной (рабочей) памяти и характеризуется трансформацией пропозициональной базы в связную ментальную репрезентацию вербального материала, т.е. формирование вербальной модели, а первичный образ оформляется в репрезентацию рисуночной составляющей, т.е. формирование образной модели. На последующем этапе происходит установление связей как между полученными вербальной и образной моделями, так и между выстраиваемой общей моделью поликодового текста и концептуальной базой реципиента. На этапе интеграции осуществляется взаимное наложение двух моделей, построенных на предыдущем этапе. Информация, полученная реципиентом, хранится в долгосрочной памяти для последующего использования (Mayer 1997, 2001, 2003).

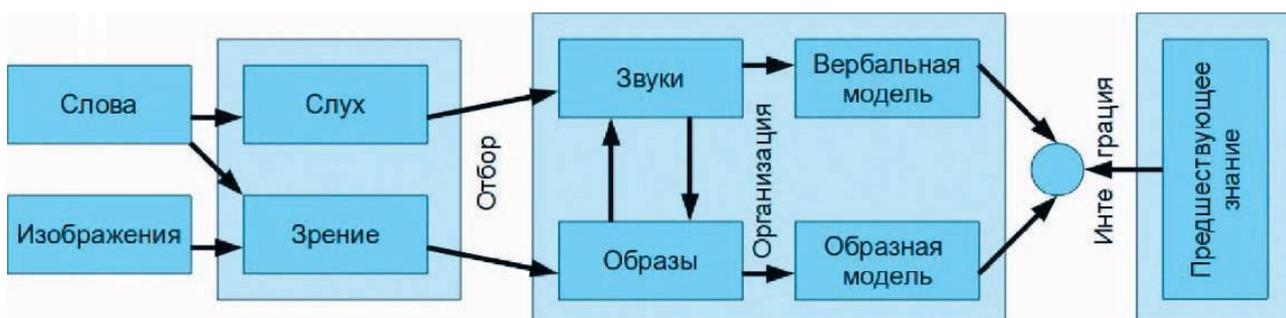


Схема 4. Модель понимания поликодового текста (R. Mayer 1997)

В российской науке значительный вклад в изучение механизмов понимания поликодовых текстов внес А.Г. Сонин. На основе данных, полученных в ходе экспериментов, исследователь пытается установить различия в когнитивной обработке составляющих поликодового текста и утверждает, что только в процессе первичной идентификации вербальных и изобразительных стимулов не возникает существенных отличий в процессах смыслопорождения. Различия проявляются в процессах, которые происходят после первичной обработки информации реципиентом. Данные различия заключаются в том, что каждая составляющая поликодового текста может подвергаться как лексической, так и семантической обработке после их первичной идентификации, однако последовательность операций может отличаться. А.Г. Сонин и П. Н. Махнин, обобщая результаты исследования М.А. Gernsbacher и W. Kintsch, подчеркивают, что «при восприятии изображения обработка проходит по направлению от идентификации к непосредственной активизации семантических репрезентаций, а лексические репрезентации задействуются позже. При обработке вербального текста семантические репрезентации, связанные с каждым из слов, активируются уже после того, как в обработке были задействованы лексические сети» (Сонин, Махнин 2004, с. 79). Таким образом, базовая репрезентация содержания текста строится на основе обработки изобразительной составляющей, так как именно она играет определяющую роль в понимании поликодового текста. Вербальная составляющая, в свою очередь, оказывает модулирующее влияние на обработку информации при восприятии поликодового текста. На данном этапе А.Г. Сонин и П. Н. Махнин выделяют две основные возможности дальнейшего развития ментальной репрезентации (см. с. 5).

В случае, когда новая информация, воссозданная на основе вербального текста, когерентна с базовой структурой ментальной репрезентации, установленной после начала обработки изобразительной составляющей, она активирует те же узлы, что и рисунок, усиливая их и стабилизируя тем самым сеть (Gernsbacher 1990, с. 285).

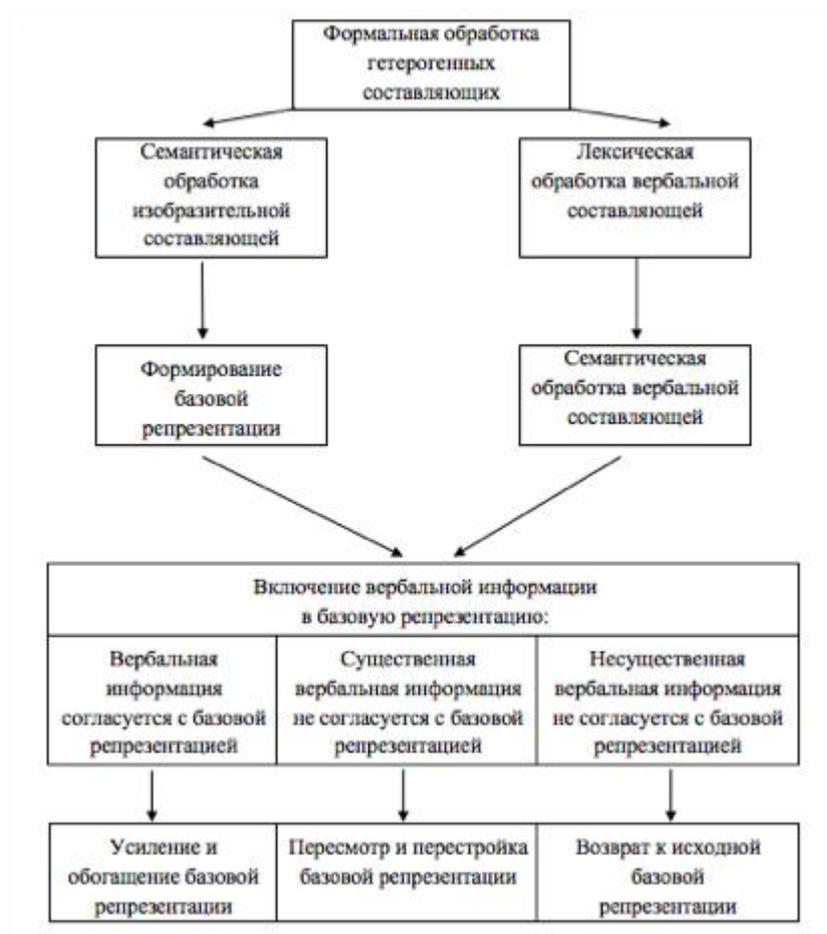


Схема 5. Модель понимания поликодового текста
(А. Г. Сонин, П. Н. Махнин 2004).

Если вербальная информация представляется некогерентной и направлена на активацию ингибированных или слабо активированных узлов, то в зависимости от силы воздействия (степени выраженности этой информации в вербальном тексте), она либо (а) расширяет и обогащает сеть или даже приводит к началу построения новой сети, замедляя стабилизацию структуры ментальной репрезентации содержания кадра, либо (б) «забывается» системой, стремящейся к равновесию.

На наш взгляд, рассмотренные выше теории и модели, иллюстрирующие когнитивные обработки вербальных и невербальных компонентов поликодовых текстов полностью согласуются с положением Н.И. Жинкина о едином условно-предметном коде мышления, имеющем общую структуру для обработки не только вербальной информации, но и информации о действительности, поступающей через органы чувств (Жинкин 1998). В основе данной теории лежит гипотеза о наличии в сознании человека особого языка интеллекта –

универсально-предметного кода (УПК), на котором осуществляются основные глубинные операции мышления.

Язык рассматривается Н. И. Жинкиным «как система знаковых противопоставлений. Добавление или удаление хотя бы одного из средств выражения (знака или правила связи знаков) составит новый язык. Выбор означаемого и передача этой выборки партнеру образует сообщение. В таком случае мышлением может быть названа деятельность, осуществляющая эту выборку» (Там же. С. 147).

Основываясь на основных положениях теории Н.И. Жинкина, И.Н. Горелов в монографии «Невербальные компоненты коммуникации» подчеркивает роль невербального компонента в мышлении и общении, указывает на взаимодополнительность вербального и невербального компонентов в общении, причем невербальные элементы коммуникации рассматриваются не в отрыве от ее вербальной части, а во взаимодействии составляющих, подчеркивается также факт воздействия невербальных, паралингвистических компонентов на форму и смысл вербального компонента.

Исследователь, рассуждая о невербальности мыслительного процесса, экспериментально доказывает, что «возможно совмещение двух операций по переработке одновременно поступающей разносмысловой и разнокодовой информации (вербальной и изобразительной, вербальной и музыкальной) <...>» (Горелов 2009, с. 92).

В понимании И.Н. Горелова невербальные компоненты коммуникации сводятся не только к средствам несловесной коммуникации в речевом акте, но включают и несловесные элементы, принимающие участие в кодовых переходах в процессах порождения и рецепции речи. По мнению исследователя, этап оформления смысла необязательно включает вербализацию, а собственно мыслительный процесс отличается невербальным характером. В связи с этим понимание текста трактуется как челночный процесс: «от элементов формы – к содержательной интерпретации, к выдвижению гипотезы относительно формы и содержания, к поиску (упреждающему) на уровне формы и содержания, причем

не всегда синхронизированному; затем, по мере наполнения содержательной информации, через снятие формальной и содержательной избыточности – к конструированию смысла, опирающегося на дальнейшие результаты декодирования формы» (Там же. С. 30).

Таким образом, следует отметить, что большинство психолингвистических исследований, посвященных изучению поликодовых текстов и его компонентов, а также их воздействию на реципиента, сводятся к идее о том, что информация, полученная в результате восприятия поликодового текста, формируется в сознании индивида посредством активного взаимодействия вербального и невербального компонентов, которые перерабатываются по разным каналам, активируя ментальные репрезентации, и впоследствии интегрируются в универсальном предметном коде мышления.

1.5. Классификация поликодовых текстов в учебных целях.

Одной из важных проблем в лингвистике и в методике преподавания иностранных языков является проблема типологии текстов. В связи с постоянно меняющимися взглядами лингвистов на феномен текста и текстуальности на сегодняшний день не существует общепринятых оснований выделения отдельных типов/классов текста. Это связано также со смещением интереса исследователей от внутритекстовых критериев к экстралингвистическим критериям, а также с терминологической неопределенностью.

Исходя из критерия текстуальности, можно выделить следующие типы текстов:

- собственно тексты, отвечающие всем условиям (вербальные);
- гибридные («смешанные», «поликодовые», «креолизованные», «мультимедийные»), включающие наряду с вербальным текстом компоненты другой знаковой природы, например, визуальные (рисунки, графики, схемы и т.п.), аудиальные (музыкальное исполнение и аккомпанемент, музыкальный или шумовой фон в сценическом искусстве);

– псевдотексты, к которым можно отнести линейные последовательности знаков, не обладающие смысловой завершенностью (*считалочки; печатная продукция: каталоги, картотеки, телефонные и адресные книги, ярлыки-указатели, билеты, квитанции, таблички на дверях, вывески на зданиях, некоторые словари* и т.д.) (Бернацкая 2009, с. 35);

– гипертексты, представляющие собой такой тип текста, «фрагменты которого снабжены определенной системой выявленных связей с другими текстами» (Фатеева 2003, с. 223).

А.П. Сковородников (2006) предлагает следующую классификацию контаминированных⁵ текстов (см. *табл. 1*).

С позиции коммуникантов поликодовый текст принципиально не отличается от гомогенного вербального текста, поэтому можно предположить, что ему присущи те же текстовые категории.

Таблица 1.

Сравнение текстов интерсемиотической и интрасемиотической контаминации
(Сковородников 2006, с. 47–48)

<i>Тексты интерсемиотической контаминации</i>			<i>Тексты интрасемиотической контаминации</i>	
Тексты разнородной полисемиотической контаминации	Тексты разнородной бисемиотической контаминации	Тексты однородной интерсемиотической контаминации	Тексты интралингвальной контаминации	Прочие интрасемиотические контаминации
<ul style="list-style-type: none"> • кинотексты • телетексты • некоторые радиотексты • комбинированные инсталляции • ассамбляжи • хэппенинг • «тотальный» театр и др. 	<ul style="list-style-type: none"> • изовербальные тексты • музовербальные тексты • музыкально-пластические композиции и др. 	интерлингвальные тексты	<ul style="list-style-type: none"> • межстилевая контаминация • межжанровая контаминация • прозопоэтическая контаминация • центон • литературный монтаж 	<ul style="list-style-type: none"> • синтетические жанры и попури в музыке • фотоколлажи в изобразительном искусстве • аккумуляции в предметно-визуальных композициях и др.
		полилингвальные тексты		

⁵ Имеются в виду поликодовые тексты.

А.Г. Сонин разграничивает *полимодалные тексты*, в основу которых входит вербальный и рисуночный компонент, и *многоканальные*, включающие в свой состав помимо вербального компонента звучащий устный текст, музыку и т.д.

На наш взгляд, наиболее точно отражает функции структурных элементов поликодовых текстов классификация, предложенная М.А. Ищук (сх. 6):



Схема 6. Классификация поликодовых текстов (Ищук 2008, с. 178).

В ряде работ предлагается к креолизованным текстам относить одноканальные тексты, например, *комиксы, плакаты, афиши, печатную рекламу* и т.д., а к мультимедийным текстам – *компьютерные интерактивные тексты, видеорекламу, теле- и кинотексты* и т.д.

Е.Ю. Дьякова разделяет поликодовые тексты на две группы, исходя из особенностей их составляющих:

– *вербальный поликодовый текст*, состоящий из знаков естественного языка, текст, в создании смысла которого участвуют различные вербальные культурные коды;

– *мультимедийный поликодовый текст* – это целостное в функциональном, структурном, коммуникативном и смысловом плане, и нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата образование, главными текстообразующими характеристиками которого являются гипертекстовость, полимодалность и мультимедийность (Дьякова 2011, с.9).

О.И. Максименко считает возможным выделить три основных типа внутритекстовых связей в поликодовых текстах:

– внутритекстовые связи, обеспечивающие связность вербального компонента;

– связи между иконическими компонентами;

– связи между вербальными и иконическими компонентами (Максименко 2011, с.56).

В связи с целями данной работы мы предлагаем следующее определение *обучающих/учебных поликодовых текстов*: это аутентичные или смоделированные тексты, в которых взаимодействие вербального и невербального компонентов позволяет эффективно решать задачи формирования и развития определенных навыков и умений.

Рассмотрим некоторые обучающие поликодовые тексты с разными типами информации, которые можно использовать при развитии грамматических навыков у иностранцев, изучающих русский язык:

1. Поликодовые тексты, передающие *содержательно-фактуальную информацию*⁶ (сообщения о фактах, событиях, процессах и т.д.):

 <p>Петербургское метро</p>	<p>а) Посмотрите видео о Санкт-Петербурге. https://www.youtube.com/watch?v=y-uw_BZutKQ</p> <p>б) Впишите в текст недостающую информацию.</p> <p>Интересные факты о Санкт-Петербурге</p> <p>В Петербурге находится одно из _____ метро в мире! Средняя глубина станций метро – _____ м. Многие туристы считают метрополитен Санкт-Петербурга одной из главных достопримечательностей города.</p>
--	--

2. Поликодовые тексты, передающие *содержательно-концептуальную информацию* (индивидуально-авторская позиция на видение ситуации):

<p>а) Прочитайте афоризм великого французского писателя.</p> <p>б) Скажите,</p> <ul style="list-style-type: none">• как вы понимаете это высказывание?
--

⁶ Виды информации даны в трактовке И. Р. Гальперина (Гальперин 1981).

- объясните употребление глагола движения с приставкой **до-** в данном высказывании? Какое значение подчеркивается выбором этой приставки?
 - Замените выражение «дойти до цели» на другое похожее по смыслу, используя глагол движения с другой приставкой.
-
- Вы ставите перед собой цели?
 - что Вы делаете, чтобы прийти до цели?



3. Поликодовые тексты, передающие *содержательно-подтекстовую информацию* (информация извлекается посредством способности реципиента интерпретировать ассоциативные и коннотативные значения, передаваемые составляющими поликодового текста):

а) Прочитайте демотиватор.



б) От какого инфинитива образован глагол «создают»? Какие еще глаголы такого типа Вам известны? Как они спрягаются в настоящем и прошедшем времени?

в) Какие синонимы слова «барьер» Вы знаете? Назовите их. О каких барьерах говорится в этом высказывании?

г) Как Вы понимаете данное высказывание? Вы с ним согласны?

д) Как Вы думаете, что нужно «взять» с собой из детства во взрослую жизнь? Какие качества ребенка могут быть полезны во взрослой жизни? Приведите свои личные примеры.

е) Напишите об этом заметку в молодежном интернет-журнале.

4. Поликодовые тексты, передающие *эстетическую информацию*, связанную с категориями оценочного, эмоционального, нравственно-этического плана и т.д.:



Прочитайте рекламный

слоган.

Ты украла сердце и оставила его в своих руках.
Устоять перед твоим совершенством невозможно.
Быть любимым тобой – самое большое счастье.
Это больше, чем любые слова.

- Найдите фотографию, к которой относится этот рекламный слоган.
- Выделите формы сравнительной и превосходной степени в рекламном слогане.
- Выберите одну из фотографий и придумайте к этой продукции рекламный слоган с формами сравнительной и превосходной степени.

5. Поликодовые тексты, передающие *инструктивную информацию* (ориентация на определенные действия):

- а) Посмотрите плакат.
б) Это просьба или напоминание?
в) А как делаете Вы в такой ситуации?
2. Напишите смс с напоминанием, чтобы Ваши друзья не забыли сделать то, что нужно. Например, *София собирается на каникулы домой в Москву, она хотела купить новый чемодан.*



6. Поликодовые тексты, передающие *методико-теоретическую информацию* (описание и демонстрация новой информации, а также способы и приемы ее усвоения и применения):

1. Посмотрите фотографии. Обратите внимание на вид глаголов. Сравните и сделайте вывод.



Принесите, пожалуйста, кофе и Тирамису.

2. Обратите внимание на образование простой превосходной степени прилагательного. Продолжите сами.



интересный роман



интереснейший роман

прил.

талантливая актриса



-ейш-



прил.

7. Поликодовые тексты, передающие стереотипизирующую информацию:

Посмотрите комикс. Придумайте реплики к комиксу.



Скажите,

- как обычно собираются куда-нибудь мужчины? женщины?
- Вы долго готовитесь к выходу из дома?
- Вам часто приходится кого-нибудь (сестру, подругу, друга...) ждать, когда Вы собираетесь куда-нибудь идти?

- Вы часто опаздываете на встречи? Как Вы думаете, в каких ситуациях можно приходить с небольшим опозданием, а в каких ситуациях никогда нельзя опаздывать? Откуда нельзя, невежливо уходить *раньше времени*?

Поликодовый текст, как и любой другой тип текста, «должен обладать семантической, синтаксической и прагматической адекватностью, то есть объективно отражать действительность, характеризоваться связностью, иметь стройную структурно-композиционную организацию» (Максименко 2011, с. 51). При несоблюдении одного из условий и нарушении одного или нескольких свойств, структура поликодового текста может разрушиться, что приведет к полному или частичному непониманию высказывания реципиентом, т. е. к коммуникативной неудаче. Специфика поликодового текста в отличие от вербального текста или отдельно взятой невербальной составляющей заключается в единстве и взаимодействии его компонентов, которые, обеспечивая максимально эффективное и быстрое воздействие на реципиента, теряют эти качества при их разделении.

Нельзя не согласиться с утверждением И.Р. Гальперина, что «основной трудностью в декодировании информации текста является незнание вариантов языкового кода» (Гальперин 1981, с. 29). Исходя из распространенного в лингвистике понимания текста, представляющего собой «сотворчество, способ коммуникации двух сознаний: коммуникатора и реципиента в широком понимании этих терминов» (Бахтин 1986, с. 123), следует подчеркнуть, что коммуникативно-прагматические нормы поликодовых текстов предъявляют требования к коммуникативной компетенции участников общения для эффективного осуществления коммуникации, среди которых можно выделить:

- способность к комплексному восприятию текста;
- умение кодировать/декодировать информацию, передаваемую вербальными и невербальными знаками;
- наличие эстетического вкуса (Удод 2013, с.99);

– обладание фоновыми знаниями, т.е. «знаниями реалий и культуры, которыми обладает пишущий (говорящий) и читающий (слушающий)» (Валгина 2003, с 10).

ВЫВОДЫ по главе I

«Визуальный поворот», наблюдаемый в лингвистике на рубеже XX-XXI в.в., обусловил расширение круга изучаемых явлений, так или иначе связанных с передачей и восприятием информации в современном мире. Задачи всестороннего исследования языка и текста во всем их многообразии связей, в том числе с другими семиотическими системами, выходят на первый план. Поликодовый текст рассматривается исследователями в лингвистике как процесс и продукт взаимодействия коммуникантов, представляющую собой «подвижную систему смыслов, формируемых в координируемых коммуникативных действиях адресантов и адресатов в соответствии с системой их ценностей, социально-личностных контекстов» (Резанова 2011, с. 25), обеспечивающее его восприятие как единое коммуникативное целое.

В изучении поликодовости наблюдается сближение исследовательских методик культурологии, семиотики, дискурсивно ориентированной лингвистики, теории коммуникации, что привело к выделению новых приоритетов современной науки. Одним из таких приоритетов является как раз усиление внимания исследователей к семиотически гетерогенным феноменам.

Вопросы, связанные с установлением и описанием типологии взаимодействия вербальных и невербальных составляющих поликодового текста, а также выявлением компонента, играющего ключевую роль в определении направления интерпретации гетерогенных текстов, являются все еще открытыми и актуальными, требующими дальнейшего более глубокого изучения в различных научных областях с опорой на данные экспериментальных исследований.

Поликодовый текст имеет как стандартные характеристики и категории, присущие любому тексту, так и специфические, к которым относится его негомогенность и активное взаимодействие и взаимовлияние гетерогенных составляющих, обеспечивающих компрессию и передачу большого количества информации за короткое время в условиях ее двойного декодирования подготовленным реципиентом, обладающим определенными знаниями и

способностями. Такие категории, как интегративность и информативность, присущие и гомогенным текстам, приобретают, на наш взгляд, дополнительные оттенки и значения, характеризуя поликодовые тексты, которые обладают высоким лингводидактическим потенциалом и могут быть использованы при обучении иностранных учащихся русскому языку.

В учебных целях поликодовые тексты могут быть разделены на тексты, передающие:

- 1) *содержательно-фактуальную информацию;*
- 2) *содержательно-концептуальную информацию;*
- 3) *содержательно-подтекстовую информацию;*
- 4) *эстетическую информацию;*
- 5) *инструктивную информацию;*
- 6) *методико-теоретическую информацию;*
- 7) *стереотипизирующую информацию.*

ГЛАВА II. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ

2.1. Использование поликодовых текстов в методике преподавания иностраннных языков

На наш взгляд, весьма перспективным для обучения русскому языку как иностранному является привлечение аутентичных поликодовых текстов на изучаемом языке. Как известно, общедидактический принцип наглядности – один из основополагающих в современной методике преподавания иностранных языков. Работы Б. В. Беляева (1965), И. А. Зимней (1985), R.N. Carney, Joel R. Levin (2002) и др. подтверждают, что данный принцип обеспечивает активизацию процесса обучения различным видам речевой деятельности и прочное усвоение языковых знаний. Наличие визуальной опоры в поликодовых текстах оказывает позитивное влияние на функционирование механизмов речевой деятельности, восприятия, внимания, памяти и мышления.

На целесообразность использования поликодовых текстов в процессе обучения грамматике иностранного языка указывает М.Б. Ворошилова: «если вербально представленная информация влияет на сознание индивида рациональным путём, то использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень» (Ворошилова 2006, с. 74).

Значимы в этом плане утверждения А.А. Леонтьева о том, что мышление человека обычно свернуто, и оно использует «наряду с дискурсивными, понятийными компонентами наглядно-образные, эмоционально-аффективные, даже моторные» (Леонтьев 1972, с.25). Подлинное мышление, т.е. «деятельность человека по решению задач всегда опирается наряду с понятийными компонентами на специально выработанные для целей мышления вспомогательные приемы и орудия типа схем, планов, зрительно представляемых образных картин» (Там же. С. 26).

Исследования, посвященные изучению влияния поликодовых текстов на процесс преподавания РКИ, показали положительное влияние иллюстраций на усвоение языкового материала: «в 42% анализируемых случаев информанты отдают предпочтение поликодовому тексту против 3% для монокодового текста» (Сонин 2005, с.122).

Как показывает практика, поликодовые тексты представляют собой средства обучения, которые оказывают благоприятное воздействие на учащихся и обеспечивают бóльшую эффективность процесса мышления и обучения в целом.

В психолингвистических исследованиях отмечается, что информация воспринимается человеком по разным каналам и «чем больше анализаторов участвует в процессе восприятия, тем больше образуется в коре головного мозга временных нервных связей, тем больше создается условий для более прочного запечатления образа в памяти» (Зимняя 1970, с. 11).

Поликодовый текст, объединяя в себе различные коды и оказывая комплексное воздействие на реципиента, может быть эффективно использован как при работе с аудиалами и визуалами, так и с кинестетиками. Характеристики поликодового текста отвечают потребностям контекстно независимых учащихся, которые легко усваивают грамматический материал с помощью готовых таблиц и графиков, а также контекстно зависимых учащихся, воспринимающих материал в контексте, анализ которого требует активной самостоятельной мыслительной деятельности.

Воздействие гетерогенных составляющих поликодовых текстов на оба полушария головного мозга способствует их эффективному использованию в процессе обучения левополушарных учащихся⁷, которые предпочитают последовательную вербальную организацию материала, переходя постепенно от деталей к общему, основываясь на аналитический подход к решению задач, и в то же время позволяют правополушарным учащимся увидеть общую картину,

⁷ См. Акишина, Каган 2008, с.190.

обеспечивают максимальную визуализацию, задействуют их слуховые способности, дают стимул к самовыражению на изучаемом языке. Такая универсальность поликодового текста является особенно ценным качеством в случае работы в больших неоднородных группах.

Специфика эффективного воздействия поликодового текста на любого адресата обусловлена его гетерогенностью. «Результатом понимания гетерогенного текста служит построение особого комплекса ментальной репрезентации, объединяющего образную и вербальную репрезентации. Данные репрезентации хранятся в краткосрочной или долгосрочной памяти. Выстраивая репрезентации, мы в какой-то момент перегружаем рабочую память, и в этом случае репрезентации автоматически должны переводиться в долговременную память, освобождая место для конструирования новых» (Ищук 2009, с. 9).

Все компоненты поликодового текста обладают функциями, способствующими его лучшему пониманию и запоминанию. Для вербального компонента характерны такие функции как: информативная, стилистическая, эмотивная, смыслообразующая (порождение новых смыслов), инновативная или креативная (структурное усложнение текста в результате его взаимодействия с социокультурным контекстом), интегрирующая, коммуникативная, акцентирующая (акцентировать внимание на важных подробностях и деталях видеоряда), распознавательная (облегчать восприятие видеоряда, распознавание которого затруднено в силу тех или иных причин – плохое качество, необычное композиционное решение) (Там же. С.8).

Невербальный компонент обладает следующими функциями: информативной, иллюстративной, технической (Рогозина 2003); эмотивной, эстетической, юмористической, символической, стилистической, ассоциативной (Анисимова 1992).

Поликодовые тексты имеют высокую степень информативности и включают в себя различные виды информации, среди которых можно выделить непосредственно следующие, играющие особую роль с точки зрения их лингводидактического потенциала:

- вербальная или языковая информация (фонетический, грамматический, лексический, синтаксический материал и т.д.);
- паралингвистическая информация (голосовые средства передачи и/или уточнения информации);
- экстралингвистическая информация (жесты, мимика, поза, время, проксемическое пространство);
- лингвострановедческая информация (имена собственные и реалии страны изучаемого языка);
- страноведческая информация (сведения из истории и культуры страны изучаемого языка);
- этнопсихологическая информация (особенности национального характера, стереотипы и т.д.).

Думается, вышеперечисленные свойства, особенности, характеристики и функции должны быть учтены при построении эффективных моделей обучения РКИ, предусматривающих использование поликодовых текстов, которые способствуют решению задач преподавания русского языка в иностранной аудитории:

- *Формирование языковой компетенции*, посредством формирования фонетических, лексических, грамматических навыков.

Пример использования поликодового текста с целью осмысления способов выражения грамматических значений в русском языке:

а) Прочитайте советы.



Обязательно прочитайте рассказы Чехова! Я прочитала и вам советую! Чехов – прекрасный писатель!

б) Найдите глаголы НСВ и СВ в императиве и объясните их употребление.

в) Посоветуйте друзьям прочитать книги русских авторов.

Использование таких поликодовых текстов в учебном процессе способствует развитию у студентов аналитических навыков, концентрации внимания, активизации познавательной деятельности, а также позволяет эффективно актуализировать и визуализировать необходимую информацию.

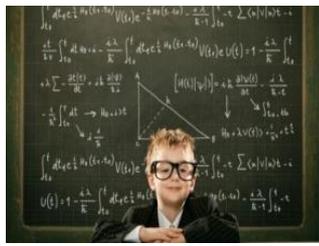
– *Формирование лингвосоциокультурной компетенции.* Поликодовые тексты предоставляют обширный материал для ознакомления учащихся с культурой, традициями, обычаями, мировоззрением, ценностями, этическими идеалами носителей инокультуры.

Примеры использования поликодовых текстов, способствующих формированию лингвосоциокультурной компетенции:

I. Познакомьтесь с русскими пословицами.

1. Красна птица пеньем, а человек ученьем.
2. Мир тесен!
3. У страха глаза велики!



• Скажите, как Вы понимаете эти пословицы.

• Назовите итальянские эквиваленты данных русских пословиц и фразеологизмов.

 П. 19. а) Посмотрите видео о Санкт-Петербурге.
https://www.youtube.com/watch?v=y-uw_BZutKQ
 б) Выберите правильные варианты ответов.

1. В Горном музее Санкт-Петербурга находится самый большой кусок малахита. ДА/НЕТ
2. Невский проспект – самое красивое место Санкт-Петербурга. ДА/НЕТ
3. Исаакиевский собор является самым старым собором в России. ДА/НЕТ

в) Что нового вы узнали о Санкт-Петербурге? Что заинтересовало Вас больше всего?

– *Формирование коммуникативной компетенции.* Посредством развития навыков и умений общения на русском языке создаются мотивационные условия для целенаправленной речевой коммуникации. Обратимся к примеру:

а) Прочитайте рекламу. Выберите курсы русского языка в России. Обсудите с другом/подругой все плюсы и минусы каждого предложения.



Используйте сравнительную степень



прилагательных.

Учите русский язык в самом центре российской столицы!

Центр Русского языка «Мегаполис» предлагает обучение русскому языку иностранцев *в группах* начального и продвинутого уровня по 8-10 человек. Интенсивность курса – 20 часов в неделю. Стоимость курса 200 евро. Вы также можете выбрать:

Индивидуальные занятия: 1 ак. час (академический час) 20 евро.

Вечерние курсы: 9 ак. часов 108 евро.

Мы поможем Вам улучшить разговорную речь и письмо за короткое время. Мы предлагаем нашим студентам различные внеклассные мероприятия, во время которых Вы сможете поговорить по-русски с русскими студентами и преподавателями: еженедельные встречи в кафе, экскурсии, праздники и вечеринки!

Мы ждём Вас! Контакты: +7 (495)328 – 6*- 98; megapolis.moscow@mail.com

Добро пожаловать в Санкт-Петербург!

Школа «Lingua School» приглашает всех на курсы русского языка как иностранного!

В нашей школе учатся студенты из разных стран мира, которым необходим русский язык для общения, работы или учёбы! Наши опытные преподаватели говорят на европейских и восточных языках и могут объяснить Вам все особенности русского на Вашем родном языке. Наша школа находится в двух шагах от метро - 20 минут езды на метро, и Вы на Невском проспекте! Занятия проходят в современном бизнес-центре: комфортные аудитории, чай, кофе, бесплатный WI-FI.

Наши курсы:

Индивидуальные занятия: 16 евро за 1 ак. час

Мини-группа (2 человека): 9 евро за 1 ак. час

Расписание: утро/день/вечер/выходные дни – выберите удобный для себя вариант!

Контакты: +7 (812) 44*-57-79; info@lingua_school.ru

– Обеспечение тренинга для развития умений в разных видах речевой деятельности:

I. Звуковая реклама

Еще два часа назад я должен был подписывать контракт в Саратове, но в бизнес-классе «Аэроэкспресса» мои планы изменились: завтра меня ждут в Гамбурге.

Аэроэкспресс. Чувство полета – наша забота.

Упражнение: Прослушайте рекламу и ответьте на вопросы.

– Кто герой по профессии?

– Где герой должен был подписывать контракт?

– Где находился герой, когда его планы изменились?

– В каком городе его ждут завтра?

- Скажите, вы часто путешествуете? В какие страны вы уже ездили? На чем вы обычно путешествуете?

II. Телереклама

После серьезного поражения, кажется невозможно найти в себе силы.

Кажется, невозможно выдержать напряжение. Кажется, ты достиг своего предела.

Ты достиг своего предела? – Кажется.

Невозможно выдержать напряжение? – Кажется.

Невозможно найти в себе силы? – Кажется.

(Слоган: Поверь, ты сильнее, чем кажется!)

Упражнение: а) Посмотрите видео, во время просмотра запишите глаголы.

б) Придумайте собственный слоган к данной рекламе и запишите его.

в) Посмотрите видео ещё раз. Проверьте выписанные Вами глаголы.

г) Глаголы какого вида используются в этом рекламном ролике? Объясните употребление видов глагола.

– *Воссоздание языковой среды.* Благодаря использованию разных каналов восприятия поликодовые тексты позволяют создать у иностранных студентов ощущение погружения в языковую среду.

– *Повышение уровня мотивации.* Яркие красочные аутентичные и учебные полимодальные и поликодовые тексты привлекают внимание учащихся, стимулируют их мыслительную деятельность, в результате растет интерес к языку и культуре изучаемого языка.

– *Привитие эстетического вкуса* на основе тщательно отобранных поликодовых и полимодальных текстов для обучения иностранному языку.



Г) Посмотрите фрагмент из балета «Лебединое озеро» (адажио). Какие чувства вызывает эта музыка?

- Вы знаете, какие произведения написал Чайковский?
- Вы видели балет «Лебединое озеро» или «Щелкунчик»? Где? Когда? Знаете ли Вы сюжет этого балета?
- Имена каких русских композиторов вы знаете?

II) Прослушайте песню «Под небом голубым» в исполнении Б. Гребенщикова. Впишите в текст песни недостающие слова.

– *Формирование нравственных норм.* Например, информирование о правилах поведения, принятых в стране изучаемого языка и т.д.

- Вы знаете, как нужно вести себя в транспорте?
- Проверьте себя! Ответьте на вопросы.

1. Что нужно сделать, если Вы с рюкзаком за спиной вошли в транспорт?



- А. Снять.
- Б. Не снимать.

2. Кто должен первым занимать свободные места?

- А. Женщины.
- Б. Мужчины.

- **Посмотрите видео и проверьте свои**

ответы. <https://www.youtube.com/watch?v=ZYkVAMNwSgq>

– *Создание благоприятной рабочей атмосферы в аудитории.* Наличие юмористической составляющей в поликодовых текстах активизирует непроизвольное внимание и запоминание, вызывает интерес у учащихся, а также значительно повышает их речевую активность:

I. Улыбнитесь ☺ и обсудите.

Мы больше не принимаем справок от врача. Если вы смогли дойти до врача, сможете дойти и до работы.

Аtkntka.com



- Какая ситуация описана в этом анекдоте?
- Кто герои этого анекдота?
- Это типичная или нетипичная ситуация для Италии?
- Расскажите, как итальянцы относятся к работе?

II. а) Прочитайте совет, как приготовить русские блины.

б) Замените глаголы формами императива.

в) Как Вы посоветуете быстро приготовить блины?

г) Что Вы больше любите, блины или пиццу?

д) Расскажите, как нужно готовить итальянскую пиццу?

КАК ПРИГОТОВИТЬ БЛИНЫ (ускоренный курс)



– Стимулирование активной творческой деятельности:

Посетите сайт, на котором размещена электронная версия путеводителя по Санкт-Петербургу <http://cityguidespb.ru/>. Ознакомьтесь с основными тематическими рубриками и содержанием. Разделитесь на группы, каждая из которых разрабатывает выбранную ими рубрику и готовит презентацию для создания своей версии путеводителя по Милану.

– Реализация принципов проблемности и рефлексии. Проблемные ситуации способствуют развитию личности и самостоятельного мышления учащихся. Обучение, основанное на принципе проблемного обучения, повышает степень интерактивности при усвоении иностранного языка, побуждает и стимулирует учащихся к учебной деятельности

– Разнообразие форм, способов и приемов обучения. Широкий спектр поликодовых текстов, а также их структурные и лингвистические особенности дают возможность преподавателю использовать различные методические приёмы.

Таким образом, с нашей точки зрения, поликодовые тексты, используемые при обучении иностранному языку, оказывают эффективное воздействие на учащихся, обеспечивают адекватное понимание, прочное запоминание и усвоение учебной информации, а также позволяют преподавателю решать задачи, связанные с формированием поликультурной языковой личности.

2.2. Анализ обучающих поликодовых текстов с разными типами корреляции вербального и невербального компонентов.

2.2.1. Обучающие звучащие поликодовые тексты.

Видео-вербальный текст отличается нелинейностью, имеет сложную, многоуровневую структуру, вследствие чего он разворачивается одновременно в вербальном, медийном и гипертекстуальном измерениях (Рязанцева 2009).

Видеореклама «Адидас» (Продолжительность – 45 секунд)

Вербальная составляющая

Фонетический уровень

Композиция вербальной составляющей данного рекламного ролика в совокупности с особенностями интонационного уровня, включающего в себя такие компоненты, как мелодика, темп, громкость, паузы и тембр, создает у реципиента эффект прослушивания аудиозаписи, отматывающейся в обратном порядке. Проанализируем особенности создания данного эффекта.

Мужской голос за кадром произносит достаточно медленно, с паузами, несколько приглушенно, будто спотыкаясь о препятствия или из-за полного изнеможения, следующий текст: *После серьезного поражения, (длительная пауза) кажется, (пауза) невозможно найти в себе силы. (длительная пауза) Кажется, (пауза) невозможно выдержать напряжение. (пауза) Кажется, (пауза) ты достиг своего предела. (длительная пауза)*

Медленное проговаривание текста с частым использованием пауз способствует возникновению у слушателя ощущения тяжести, физического переутомления и упадка сил, отсутствия энергии и желания идти вперед. После каждого сегмента речи следует пауза, будто говорящему требуется время, чтобы найти силы для произнесения следующей фразы.

Повторение глагола *казаться*, передающего значение неуверенности, оказывает дополнительное воздействие, вызывая необходимую эмоциональную реакцию реципиента: потерянную, растерянность. Первая часть вербального компонента, характеризующая минорностью, отделяется от второй части значительной паузой.

Во второй части текста речевая мелодия передает ощущение бодрости, активности, прилива сил, уверенности, некоторой тени насмешки над собственными страхами. Громкость голоса повышается, ритм ускоряется.

Каждое неуверенное предположение превращается в вопрос-насмешку, бросающий некий вызов самому говорящему, начиная с последней фразы первой части текста, создавая эффект отматывания пленки с конца: *Ты достиг своего предела? (пауза) Кажется! (пауза) Невозможно выдержать напряжение? (пауза) Кажется! (пауза) Невозможно найти в себе силы? (пауза) Кажется! (пауза) Поверь, (пауза) ты сильнее, чем кажется!*

Роль пауз во второй части возрастает, однако ее эмфатическая роль изменяется. Паузы усиливают эффект внушения. Слушателю дается время на обдумывание вопроса, после которого следует ответ с восклицательной интонацией, не допускающий возражения и оспаривания. Глагол *кажется*, который используется в первой части как вводное слово, передающее неуверенность и замешательство, превращается в восклицание, убеждающее слушателя в его первоначальной неправоте и ошибочности умозаключений: *Кажется!* Все предшествующие суждения, которые могли возникнуть в результате усталости или минутной слабости, были ошибочными и иллюзорными.

Прием повтора с конца одного и того же вербального текста при изменении параметров основных интонационных компонентов, придающих тексту новый смысл, способствует, на наш взгляд, значительному повышению эффекта воздействия вербальной составляющей.

Лексико-грамматические особенности

В данном вербальном тексте наблюдается преобладание глагольных форм, вызывающих определенные трудности у итальянских студентов, изучающих русский язык:

– повторяемость глаголов совершенного вида в инфинитиве в конструкции с наречием *невозможно*, передающих значение недоступности цели, результата: *невозможно найти, невозможно выдержать*;

– неоднократное употребление нерегулярной формы глагола совершенного вида в прошедшем времени *достиг*, выражающего завершенность действия;

– употребление императива *поверь*⁸ в значении призыва, который убеждает слушателя в необходимости поверить в себя и в свои силы. Глагол второго лица единственного числа в повелительном наклонении создает более неформальную дружескую доверительную обстановку, которая способствует бóльшей убедительности звучащего призыва, особенно в молодежной аудитории, на которую и рассчитан данный рекламный ролик.

Не менее интересными, на наш взгляд, с точки зрения лингводидактики является использование глагола *казаться* как в значении неуверенности в собственном высказывании: *После серьезного поражения кажется, невозможно найти в себе силы; Кажется, невозможно выдержать напряжение. Кажется, ты достиг своего предела*, так и в значении убеждения в ошибочности первоначального впечатления (сопровождается изменением интонации): *Ты достиг своего предела? Кажется! Невозможно выдержать напряжение? Кажется! Невозможно найти в себе силы? Кажется! Поверь, ты сильнее, чем кажется!*).

Целесообразно обратить внимание студентов на однокоренные антонимы *невозможно ≠ возможно*, а также на употребление формы прилагательного *невозможное* в роли подлежащего: *невозможное возможно*.

Сравнительная степень прилагательного *сильнее*, а именно конструкция сравнительной степени *сильнее, чем* может стать толчком для повторения данной грамматической темы с выходом в творческие продуктивные задания на основе просмотренного видео-вербального поликодового текста.

Повторение и дальнейшее изучение предложно-падежной системы чрезвычайно важно в процессе подготовки итальянских учащихся к I сертификационному уровню. Закрепить в памяти основные предлоги,

⁸ «Повелительное наклонение отличается экспрессивностью и аффективностью своих грамматических значений» (Балахнина 2013, с. 14).

употребляемые с родительным падежом, а также повторить окончания существительных и прилагательных в разных падежных формах можно с помощью высказывания из данного поликодового текста: После серьезного поражения кажется, невозможно найти в себе силы.

Невербальная составляющая

Одной из важных характеристик видеоряда данного поликодового текста является, на наш взгляд, использование черного и белого цветов, создающих не только цветовые контрасты, но и контрасты настроения, характера, присущие вербальной составляющей.

Значительное преобладание темного цвета в первой части ролика символизирует негативное настроение, апатию, пассивность, уныние. Футболист постепенно появляется из темноты. Сначала мы видим фигуру мужчины вдалеке, последующий кадр фиксирует приближающуюся фигуру человека с опущенной головой. Одежда спортсмена, как и фон, черного цвета. Движения замедленные, неточные, передают обессиленное физическое и эмоциональное состояние.

Выражение лица на первом плане угрюмое, усиливающее общий пессимистичный эмоциональный настрой. Спортсмен пытается продолжить тренировку, но ему не хватает энергии, уверенности в себе, физических и эмоциональных сил для достижения цели. Он с трудом находит в себе силы для того, чтобы поднять тяжелую штангу, вес которой кажется непосильным для него. Однако уже после первой попытки он сдается, опуская штангу на место, сопровождая свое действие шумным выдохом бессилия.

Футболист берет за гантели, далее пытается подтягиваться на турникете, но и на этот раз у него ничего не получается. Видно, как он делает все через силу и нехотя. После очередной попытки занятий со скакалкой спортсмен опускается на одно колено и замирает на мгновение, как бы пытаясь "перезагрузиться", прислушаться к себе, своему внутреннему голосу, чтобы найти необходимую энергию для достижения цели.

Камера фиксирует поднимающуюся голову футболиста. Выражение его лица постепенно меняется: появляется улыбающееся лицо человека, уверенного

в себе и своих силах. Далее смена видеоряда, и мы наблюдаем спортсмена, легко прыгающего на скакалке, поднимающего гантели и штангу. При этом камера часто фиксирует руки мужчины, концентрируя внимание реципиента на активных действиях.

Несмотря на то, что темный цвет по-прежнему преобладает в кадре, свет озаряет руки в движении, лицо, в тренажерном зале становится гораздо светлее после произошедших изменений в настроении спортсмена. Центр помещения с тренирующимся мужчиной освещен достаточно ярко, создавая контраст, символично загоня тьму страхов и неуверенности в самые отдаленные углы зала.

Кадры продолжают активно сменяться, демонстрируя нам активную смену действий в процессе тренировки. В конце видеоролика футболист выбегает в центр пустого помещения, которое, на наш взгляд, с одной стороны, символизирует открытое футбольное поле, с другой стороны, состояние свободы, готовность к преодолению препятствий и трудностей с самого начала до момента достижения цели.

Видеоролик завершается кадром, гармонично сочетающим вербальный компонент-слоган, написанный справа белыми буквами, контрастирующими с темным фоном: *ПОВЕРЬ – ТЫ СИЛЬНЕЕ, ЧЕМ КАЖЕТСЯ* с изображением футболиста, уверенного и решительного. В следующем кадре появляется еще одна белая надпись на черном фоне: НЕВОЗМОЖНОЕ ВОЗМОЖНО. И только в самом конце мы видим торговую марку рекламируемой продукции.

Социокультурные особенности, передаваемые видеорядом

Герой данного рекламного ролика достаточно известен иностранным студентам, интересующимся футболом. Не каждый сможет назвать имя главного вратаря сборной России, однако его лицо знакомо иностранным болельщикам. Видеоролик во многом отражает современную ситуацию российского футбола, который на данный момент, к сожалению, находится не на высоком уровне. Однако у российской сборной есть потенциал, который непременно должен быть использован. Необходимы вера в себя, правильная настрой, упорные тренировки, и результат не заставит себя ждать.

Звукомузыкальное сопровождение идеально гармонирует с вербальным компонентом и усиливает воздействие видеоряда на реципиента. В самом начале ролика доносятся отдаленные металлические звуки и шумы, вызывающие чувство тревоги, гнева и печали, на фоне которых отчетливо слышен громкий выдох спортсмена, символизирующий бессилие во время тщетных попыток тренироваться. Постепенно отдельные шумы перерастают в ритмичные нарастающие по громкости и темпу звуки, которые переходят в энергичную музыку, перекрываемую на мгновение звуком, похожим на удар, вызывающим ассоциацию с резким броском, рывком вперед. Жесткий музыкальный ритм сопровождает энергичную тренировку спортсмена. В конце видеоролика вместо ритмичной музыки слышатся отдельные металлические звуки, изображая, таким образом, смену активных действий на мгновенную паузу, означающую готовность принять достойно любой вызов соперника, а также предоставляя возможность реципиенту максимально сконцентрироваться на восприятии слогана.

Видеоролик рецепта «Блины по-ленинградски» (*Продолжительность – 4 минуты 40 секунд*)

Данный звучащий поликодовый текст представляет собой видеорецепт одного из самых известных традиционных русских блюд – блинов. Тематика данного видеоролика обуславливает его социокультурную значимость для иностранных учащихся, изучающих русский язык и культуру России. Гастрономическая тема всегда вызывает живой интерес в иностранной аудитории, особенно у итальянских учащихся, для которых этот социокультурный аспект очень важен.

Вербальная составляющая

Фонетический уровень

Среди интонационных компонентов, присущих данному видеовербальному тексту, следует отметить приятный тембр женского голоса, обращающегося в неформальной дружеской форме к зрителю, заинтересовывая его и вовлекая в совместную деятельность, связанную с приготовлением блюда.

Мелодика передает бодрость, радость, оптимизм, восторг, вызывая соответствующие эмоции в сознании реципиента. Темп речи несколько ускорен, но в целом приближен к стандартному разговорному темпу (120-124 слова в минуту). Периоды произнесения текста чередуются с паузами, в том числе и относительно длинными (3-4 секунды), что связано с концентрацией внимания ведущей на собственных действиях в процессе приготовления. Данные паузы не только оказывают эмфатическое воздействие, но также дают возможность иностранному реципиенту "отдохнуть", осмыслить прослушанную информацию, а также подготовиться к восприятию нового речевого сообщения.

Лексико-грамматические особенности

Для данного поликодового текста характерна общеупотребительная и разговорная лексика (*Доброе утро, сегодня, будем делать, на самом деле, обнаружила, считается; запаслись, наверняка, немножко, послаще, понемножку* и т.д.), а также специальная лексика, связанная с темами «Кухня», «Продукты питания».

К лексике, описывающей процесс приготовления блюда, относятся следующие глаголы: *разбили, соединяем, начинаем добавлять, добавить, взбить, будем жарить, наливаю, разливаем, сварить, свернем, возьмем, положим* и т.д. Наличие данных глаголов в тексте позволяет использовать их с целью активизации и закрепления таких грамматических тем, как «Повелительное наклонение», «Употребление глаголов совершенного и несовершенного вида».

Перечисление различных ингредиентов, используемых для приготовления блинов, позволяет ввести и активизировать в речи существительные, называющие продукты питания: *кефир, блины, соль, сода, яйца, сахар, мука, тесто, сметана, оливковое масло, творог, варенье, компот, ягоды, икра* и т.д.

С нашей точки зрения, немаловажно наличие в тексте безличных конструкций, где отсутствует грамматический субъект в именительном падеже. Эти конструкции вызывают существенные трудности у итальянских учащихся, изучающих русский язык. Рассмотрим некоторые из них:

- у + кого+ получится (*у всех получился, у нас получится*)
- кому + известно (*вам известно*)
- кому + понадобится (*вам понадобится, мне понадобится*)

Считаем целесообразным обратить внимание учащихся на разнообразие прилагательных, активно используемых в данном тексте, среди которых встречаются не только нейтральные (*интересный, низкий, столовый, блинный, жидкий, погружной, дырявый*), но и стилистически окрашенные (*превосходный, нежный, воздушный, кружевной*) и характерные для русской разговорной речи, распространенные в молодежной среде (*хитовый*).

Частотное употребление форм существительного в родительном падеже с числительными, а также с наречиями меры и степени дает возможность итальянским учащимся повторить данную грамматическую тему, поскольку в итальянском и русском языках способы выражения количества различны: *немножко соли, два яйца, две столовые ложки, тринадцать-четырнадцать ложек, несколько капель, три-четыре блина*.

Кроме того, с помощью такого текста студенты могут усвоить управление некоторых глаголов, активно используемых в разговорной речи: *запаслись кефиром, считается хитовым рецептом, получился превосходный результат, с вами поделиться, надеетесь на свои силы, наливаю на тарелку*.

Невербальная составляющая

Видеоряд отражает процесс приготовления блинов от начала до конца, фиксируя при этом каждое действие ведущей в кадре. На наш взгляд, роль невербальной составляющей чрезвычайно важна в данном поликодовом тексте, которая не просто дополняет вербальный компонент, но и занимает первую позицию.

В тех моментах, где вербальный компонент недостаточно понятен реципиенту в силу разного рода причин (незнакомая лексика, нечеткое произношение, недостаточно громкий голос, слишком быстрый темп речи и т.д.), невербальный компонент полностью восполняет пробел в восприятии языковых кодов.

Социокультурные особенности, передаваемые видеорядом

Как вербальный, так и невербальный компоненты знакомят иностранного учащегося с реалиями русской гастрономической культуры. Незнакомые слова и понятия *кефир, сметана, блины со сметаной и красной икрой* представлены в наглядной форме. Посредством невербально-вербального единства в сознании учащихся формируется также представление о традиционном русском завтраке, который во многом отличается от типичного завтрака итальянцев.

Немаловажен тот факт, что ведущая является известной русской киноактрисой, в связи с чем можно расширить знания учащихся о российском кинематографе.

Музыкальное сопровождение перемежается со звуками, характерными для процесса приготовления еды, и соответствует активному ритму действий ведущей, а также подчеркивает ее бодрый настрой и хорошее настроение. Мажорная музыка подталкивает к активному восприятию и вызывает у реципиента положительные эмоции. Относительно громкий музыкальный фон, привлекающий внимание в самом начале видеоролика, сменяется на более умеренный, который сопровождает вербальный компонент.

Видеоролик «10 фактов о Санкт-Петербурге» (*Продолжительность – 4 минуты 16 секунд*)

Вербальная составляющая

Фонетический уровень

Лингводидактическим потенциалом данного видеоролика в отличие от традиционных видеоматериалов, знакомящих иностранных учащихся с известными российскими городами и их достопримечательностями, является, на наш взгляд, его неформальность, ориентированность на современного молодого зрителя.

Молодой бодрый голос девушки за кадром звучит по-дружески. Это не голос профессионального актера или преподавателя, создающий некоторый психологический барьер и в определенной степени влияющий на восприятие на подсознательном уровне. Неофициальный дружелюбный тон, средний разговорный темп речи, непрофессиональное произношение и дикция

положительно влияют на создание благоприятной атмосферы, а также снимают эмоциональное и психологическое напряжение учащегося.

В самом начале видеоролика девушка здоровается со зрителями, сообщая также название данного подкаста: *Привет! С вами Лина Риччи и это подкаст⁹ Питер Лайф*. Данный видеоролик – это продукт, созданный, скорее всего, в домашних условиях с целью распространения интересной для многих информации, и этот факт, несомненно, повышает мотивацию студентов к просмотру данного видеоролика и дальнейшей работы с ним.

Мелодика речи молодой девушки за кадром отличается эмоциональностью и непосредственностью, свойственной молодым людям, что также усиливает воздействие на реципиента.

Лексико-грамматические особенности

В данном поликодовом тексте используется общеупотребительная лексика и лексика разговорного стиля с определенным преобладанием существительных и прилагательных, характерных для повествовательных текстов с элементами описания: *интересные, факты, метро, глубокий, мир, станция, средний, глубина, погода, станция, туристы, достопримечательности, город, собор, здание, высота, крупнейший, романтический, известный, музей, проспект, уличный, капризный, вкусняшки* и т.д.

Данный лексический материал позволяет студентам не только повторить, но и углубить свои знания по теме, посвященной описанию города.

Для знакомства иностранных студентов с русской культурой важное значение имеет наличие в тексте названий достопримечательностей, а также культурных и традиционных реалий Санкт-Петербурга, которые также дублируются в виде надписи в кадре, что позволяет не только услышать название, но и прочитать его, соответственно, лучше запомнить данную лексику:

⁹ *Подкастом* называется либо отдельный аудиофайл (обычно в формате MP3, AAC, Ogg/Vorbis (для аудио); Flash Video и AVI (для видеоподкастов), либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых на одном ресурсе Интернета, с возможностью подписки (<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B3>).

Петербуржское метро, здание Адмиралтейства, Эрмитаж, Чижик-Пыжик, Корюшка, Невский проспект, Исаакиевский собор, Северная Венеция и т.д.

Преобладание форм превосходной степени прилагательных и грамматической конструкции *один из + сравнительная степень прилагательного (родительный падеж)*, вызывающей существенные затруднения у иностранных учащихся, является важным грамматическим потенциалом данного поликодового текста: *самый большой, самый высокий, одно из самых глубоких метро, одна из главных достопримечательностей города, один из самых выдающихся памятников, один из крупнейших художественных музеев* и т.д.

Частотное употребление глагола *являться* в третьем лице единственного числа настоящего времени способствует более прочному запоминанию данного глагола и правила его использования (с твор. пад.): *символом города является уличный запах свежих огурцов; этот кусок является самым большим; Исаакиевский собор является самым высоким собором.*

Невербальная составляющая

Данный звучащий поликодовый текст представляет собой видео-гид по Санкт-Петербургу. Видеоряд включает в себя фотографии, карты, рисунки, комиксы, которые находятся в постоянном движении, благодаря чему формируется динамизм данного ролика.

Приглашение к просмотру данного видеоролика гармонично подчеркивается изображением открытых ворот в прекрасный сад перед Царскосельским дворцом Екатерины, а движение камеры создает впечатление движения в сторону дворца.

Видеоверальный текст состоит из 10 небольших рассказов об интересных фактах, связанных с достопримечательностями, культурой и традициями Санкт-Петербурга. Сначала мы видим фотографию или рисунок, изображающие исторический объект, о котором пойдет речь, а также вербальное сопровождение в виде названия данного места или памятника культуры. Так, например, перед

сюжетом о Петербургском метро, появляется изображение поезда, а перед рассказом об Эрмитаже – фотография музея и т.д.

Думается, такое сочетание невербального и вербального компонентов в значительной мере облегчают иностранному учащемуся восприятие данного текста. Примечательна также роль цветов: на темном или черном фоне появляется яркий или цветной рисунок, при этом вербальная составляющая выделена белым цветом. Подобные цветовые сочетания позволяют эффективно выделить как невербальную, так и вербальную составляющие в их единстве.

В ходе рассказа наиболее значимые и интересные факты выделяются при помощи дополнительных рисунков, фотографий и комиксов, вовлекающих зрителя в более активный процесс восприятия новой информации. Данный прием способствует лучшему восприятию текста, а переключение внимания посредством появляющихся юмористических изображений с надписями в облачке, используемом в комиксах, активизирует мыслительную деятельность реципиента.

Во время рассказа о глубине Петербургского метрополитена на фоне основного изображения в правом верхнем углу появляется фотография людей в метро, лицо одного человека закрыто нарисованным улыбающимся лицом, характерным для интернет-комиксов, а в «облачке» написано: *«Я на глубине 86 метров!»*; при упоминании золота, которым покрыт кораблик-флюгер на здании Адмиралтейства, на фоне фотографии шпиля – рисунок известного мультипликационного персонажа Скруджа, ассоциирующегося с жадностью и пристрастием к золоту, а в "облаке" появляется надпись: *«Целых 2 килограмма золота?»* и т.д.

Сочетание невербального и вербального компонента такого типа не только акцентирует внимание реципиента на определенных фактах, но и позволяет семантизировать новую лексику. Например, во время повествования о протяженности здания Адмиралтейства на основном фоне появляется фотография маленькой девочки с широко разведенными в сторону руками, а на фотографии написано: *«А протяженность его вот такая!»*. Такое наглядное объяснение незнакомой лексики способствует ее лучшему пониманию и усвоению.

В финале видеоролика мы видим руки, сложенные в виде сердца, на фоне Невы, под которыми появляется надпись, играющая роль слогана, он остается в памяти и оказывает эмоциональное воздействие на адресата: *Я люблю тебя, Питер...*

Социокультурные особенности, передаваемые видеорядом

Тематика и жанрово-композиционные особенности данного видеоролика позволяют познакомить иностранных учащихся с некоторыми фактами русской культуры в неформальной, почти игровой форме, а воздействие видеоряда, гармонично сочетающего в себе невербальные и вербальные компоненты, более эффективно.

Особую роль при обучении итальянских учащихся играет факт упоминания о Венеции и сравнение Санкт-Петербурга с итальянским городом. Сравнение незнакомого русского города с родным и известным позволяет увидеть в чужом и новом что-то свое, провести определенные культурные параллели и, таким образом, сделать чужое более близким и понятным.

Звукомзыкальное сопровождение ненавязчиво, поэтому не заглушает голос за кадром и не отвлекает реципиента. Во время приветствия и презентации звучат бодрые музыкальные переливы, создавая определенное эмоциональное настроение, однако затем музыкальное сопровождение, сходящее периодически на нет, а в некоторых моментах усиливающееся, сопровождается звуками, которые подчеркивают вербальную составляющую. Это шаги прохожих, стук каблучков, гудки, приглушенный гул голосов, чириканье птицы, звон монет, аплодисменты, шум воды и т.д. Так, например, перед рассказом о Невском проспекте к изображению добавляется уличный шум, а историю об Исаакиевском соборе предвосхищает колокольный звон и т.д.

Таким образом, звукомзыкальное сопровождение выделяет необходимые элементы данного текста, не отвлекая от основной информации.

Несомненно, положительным моментом является разделенность данного видеоролика на отдельные небольшие истории, каждая из которых длится в среднем около 15-16 секунд, что позволяет преподавателю по-разному организовывать работу с данным текстом в соответствии с целями, наличием времени, интересами учащихся, их языковой подготовкой и т.д.

Видеоролик «Правила этикета в общественном транспорте»

(Продолжительность – 2 минуты 20 секунд)

Данный звучащий поликодовый текст посвящен правилам этикета в общественном транспорте, оформлен в виде очередного выпуска многосерийной телепередачи, который сочетает в себе формальное поведение ведущей и юмористическое сопровождение, иллюстрирующее правила поведения, посредством использования шаблонных манекенов, акцентируя внимание на типичности ситуации.

Вербальная составляющая

Фонетический уровень

Среди интонационных компонентов данного текста следует выделить характеризующийся повышенной информативностью ускоренный темп, который несколько превышает разговорный темп речи и составляет приблизительно 144 слова в минуту. Произношение ведущей соответствует современным орфоэпическим нормам. Мелодика не отличается излишней экспрессивностью и передает лишь интонационные оттенки вежливости и учтивости, что характерно для официально-делового повествования, а также в полной мере соответствует тематике данного звучащего текста. У ведущей приятный тембр голоса, паузы выполняют эмоционально-выразительную роль, а также отделяют одну смысловую часть от другой.

Лексико-грамматические особенности

В данном поликодовом тексте используется общеупотребительная нейтральная лексика (*доброе утро, поговорим, общественный транспорт, автобус, остановка, открылись, мужчина, помочь, при входе, спортивные сумки, нужно* и т.д.), а также лексика, характерная для официально-делового стиля (*дамы и господа, согласно, необходимо, по негласным, предназначены, за оказанную любезность, следует, заблаговременно* и т.д.).

Употребление в данном тексте приставочных и бесприставочных глаголов движения совершенного и несовершенного вида в доступном для восприятия контексте способствуют лучшему пониманию и закреплению этого трудного грамматического

материала. Следует обратить внимание учащихся на случаи употребления следующих однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения: *подъехал, заходит, войти, едете, обойти, выходит, не выходите, выйти, выходит*.

С помощью такого текста у иностранных учащихся формируется лингвосоциокультурная компетенция: они знакомятся со речевыми клише, используемыми в общественном транспорте в определенных ситуациях, например, такими как: «*Пожалуйста, присаживайтесь!*»; «*Простите, вы выходите?*». Следует учитывать и тот факт, что грамматические конструкции и их лексическое наполнение, используемые в ситуациях на общественном транспорте, значительно различаются в итальянском и русском языках.

В данном звучащем поликодовом тексте широко используются глаголы, в том числе в форме императива, выражающие призыв к определенным действиям или предостережение от ошибок: *не спешите, пропустите, спросите, произнесите, присаживайтесь, не забывайте, помните*. Многообразие форм повелительного наклонения как с отрицательной частицей *не*, так и без нее позволяет использовать данный текст для введения, повторения, закрепления употребления формы императива совершенного и несовершенного вида.

Невербальная составляющая

Видеоряд сочетает в себе элементы студийной записи, а также реконструкцию ситуаций, возникающих в транспорте и требующих определенных правил поведения согласно этикету. Следует подчеркнуть особую роль шаблонных манекенов, изображающих пассажиров разных возрастных и гендерных категорий, среди которых реципиент узнает изображение актера, играющего роль агента 007, который ассоциируется в сознании зрителя с образом джентльмена.

На наш взгляд, прием использования манекенов, во-первых, позволяет наглядно иллюстрировать правила поведения, во-вторых, создает некий мультипликационный эффект, вызывая положительные эмоции у реципиента, и, соответственно, усиливая воздействие, в том числе посредством ассоциаций, вызываемых посредством обращения к известному образу, связанному в

сознании молодых людей с галантностью и умением вести себя в разных ситуациях в соответствии с этикетными нормами.

На белом фоне выделяется вербальный компонент: многократно повторяющаяся надпись *этикет*.

Социокультурные особенности, передаваемые видеорядом

Единство невербального и вербального компонентов отражает правила поведения в общественном транспорте, которые, на первый взгляд, могут показаться очевидными для всех, независимо от национальной принадлежности.

Однако, как оказывается на практике, это не совсем так. В сознании большинства европейских женщин, выросших и воспитанных в духе борьбы между слабым и сильным полом, а также руководствующихся постулатами феминизма, мужчина не должен уступать женщине место, пропускать ее вперед или помогать ей в чем-то. Поэтому незнание иностранцами правил поведения, принятых в России, может привести не только к непониманию, но и к конфликтным ситуациям, которых можно избежать благодаря использованию поликодовых текстов такого типа.

Звукомзыкальное сопровождение меняется в зависимости от видеоряда, переключая внимания реципиента при смене ситуации и мини-аргумента. Так во время студийной декорации звучит достаточно громкая бодрая музыка на фортепьяно, создавая определенное приподнятое позитивное эмоциональное настроение, однако во время видеоряда, иллюстрирующего непосредственно ситуации в транспорте и правила поведения, музыка меняется, громкость приглушается, а ритм замедляется, что способствует, на наш взгляд, повышению концентрации внимания реципиента и увеличению эффективности воздействия как невербальной, так и вербальной составляющей.

Рекламный аудиоролик «Аэроэкспресс «Бизнес» (Продолжительность 14 секунд)

Данный аудиовербальный поликодовый текст представляет собой короткий звучащий рекламный ролик, включающий в себя вербальные и невербальные компоненты. Как известно, «реклама – текст небольшого объема, но содержательный и семиотически избыточный. Избыточность рекламного текста формируется двумя

факторами – повышенной концентрацией экспрессивных средств и интертекстуальностью» (Современный медиатекст, 2011, с. 331).

Отсутствие визуального образа не должно негативно сказываться на восприятии реципиентом информации: «радиосообщение, отличающееся сиюминутностью, спонтанностью, однотипностью, отсутствием визуального ряда, должно обладать следующими качествами: наглядностью, точностью, образностью, небанальностью» (Там же. С. 218).

Несмотря на бытующее мнение о том, что лучше «один раз увидеть, чем сто раз услышать», психологи и специалисты по рекламе утверждают, что воздействие радиорекламы во много раз сильнее, чем воздействие печатной или даже телевизионной: «Ухо реагирует быстрее, чем глаз. Неоднократные проверки показывают, что мозг способен воспринять произнесенное слово за 140 миллисекунд, а на понимание печатного слова требуется 180 миллисекунд. Психологи полагают, что разница в 40 миллисекунд тратится мозгом на то, чтобы перевести зрительное изображение в слуховое, которое мозг может воспринять. Вы только слышите быстрее, чем видите; наше слуховое восприятие длится дольше, чем зрительное. Зрительный образ – картина или печатные слова – затухает менее чем за одну секунду, если ваш мозг не предпринимает специальных усилий для запоминания сути увиденного. Слуховое же восприятие длится в 45 раз больше» (Бове, Аренс 1995, с. 270). При этом для восприятия радиотекста требуется больше воображения, поскольку необходимо восполнить визуальный аспект сообщения (Назайкин 2007).

Кратковременность бытования рекламных аудиотекстов и особая прагматическая цель – побуждение адресата к определенным действиям – обуславливают ещё две характерные черты рекламы – «ее особую семиотическую природу и избыточность» (Современный медиатекст 2011, с. 329).

Вербальная составляющая

Фонетический уровень

К выразительным средствам фонетического уровня относится использование рифмы в слогане, оказывающей дополнительное воздействие на

реципиента, способствующей лучшему запоминанию информации: *Чувство полета – наша забота.*

Среди интонационных компонентов данного звучащего текста следует выделить громкость голоса, а также такие его специфические качества, как хриплость и некоторая придыхательность, которые способствуют дополнительному эмоциональному воздействию с целью привлечения внимания реципиента. "Хрипотца" голоса может также передавать информацию о возрасте говорящего.

Необходимо подчеркнуть смену мужского голоса, произносящего основной текст рекламы, на мягкий женский голос, озвучивающий слоган данного рекламного текста. «Смена тембра сигнализирует о новой теме» (Там же. С. 208). Такой прием позволяет наиболее эффективно переключить внимание реципиента, избежать монотонности и однообразия, оказывающих негативное влияние на эффективность восприятия.

Темп речи ускоренный и составляет приблизительно 6 слов в секунду, что способствует оказанию дополнительного воздействия с целью достижения максимальной концентрации внимания. Произношение дикторов характеризуется точностью, ясностью и соответствуют современным орфоэпическим нормам. Наиболее значительная пауза (около 5 секунд) отделяет основной текст рекламы от слогана.

Лексико-грамматические особенности

В данном поликодовом тексте используется нейтральная лексика (*еще, два часа, назад, завтра, ждут, чувство*), а также лексика, присущая официально-деловому стилю, употребляемая, в том числе, в сфере бизнеса (*подписывать, контракт, бизнес-класс* и т.д.).

На наш взгляд, употребление глаголов, придающих динамизм повествованию, может быть эффективно использовано в лингводидактических целях. Особого внимания заслуживает сложное составное сказуемое в прошедшем времени, структурными компонентами которого является модальное слово *должен*, глагольная связка в прошедшем времени

единственного числа мужского рода *был* и инфинитив несовершенного вида глагола *подписывать*: *должен был подписывать*.

Глагол прошедшего времени изъявительного наклонения совершенного вида *изменились* указывает на завершенность и быструю смену действия. Используемая в данном тексте форма глагола изъявительного наклонения настоящего времени в значении будущего отражает разговорную тенденцию употребления глаголов настоящего времени в значении будущего, что также характерно для грамматики разговорного итальянского языка: *завтра меня ждут в Гамбурге*.

Формы предложного падежа в значении, указывающем на местонахождение, позволяют повторить данный грамматический материал: *в Саратове, в бизнес-классе, в Гамбурге*.

Социокультурная информация

Вербальная составляющая передает социокультурную информацию об одном из удобных видов транспорта, широко используемом как туристами, так и местными жителями, собирающимися в путешествие или в деловую поездку: *в бизнес-классе «Аэроэкспресса», Аэроэкспресс*.

Невербальная составляющая

Звуковой фон, сопровождающий речь диктора, передает обрывки разговора людей, отдаленного шума, звучащих объявлений, погружая слушателя в звуковую атмосферу вокзала или аэропорта. Музыкальный перелив разделяет условно текст на две смысловые части, подготавливая реципиента к прослушиванию второй части, содержащей слоган рекламного текста, который произносится в полной тишине, максимально концентрируя, таким образом, внимание слушателя на основной информации.

Песни

Переходя к анализу песен, следует привести наиболее распространенные дефиниции звучащего поликодового текста данного типа.

Музыкальный поэтический текст – «сложная знаковая система, отвечающая основным требованиям построения общего текста, являющаяся результатом художественного мышления, подразумевающая наличие

поэтического компонента, преподносимого в сочетании с индивидуальным музыкальным сопровождением, определяющим уникальные особенности ее формы и содержания. Объединение поэтической и музыкальной составляющих определяет сущность музыкального поэтического текста как целостного художественного произведения и делает его особо интересным объектом лингвистического исследования» (Максименко, Подрядова 2013, с.31).

Под песней можно понимать «законченное, целостное произведение искусства, оба компонента которого имеют общий характер, общую идею и призваны подчеркивать заданные автором качества друг друга, тем самым усиливая эффект произведения впечатления при восприятии» (Там же. С.33).

Однако далеко не все исследователи песен принимают во внимание его невербальную составляющую. Так Г.Д. Андронаки и В.В. Васильева не относят песенный текст к поликодовому и понимают его как «вербальный текст, который может иметь письменный эквивалент (последний, однако, не должен быть с ним отождествляем) и который входит в полисемиотичный комплекс, именуемый песней. Это, несомненно, текст поэтический стихотворный, созданный по литературному образцу, в русле литературной традиции, но литературе не принадлежащий» (Андронаки, Васильева, с.2). Такая трактовка полностью исключает роль музыкального компонента, изолируя и отделяя его от вербального компонента, что, по нашему мнению, сужает понимание песенного жанра.

Однако более убедительной представляется позиция Н.А. Алексеевой, рассматривающей песню как креолизованный текст, в котором выстраиваются синсемантические отношения между вербальным и музыкальным компонентом (Алексеева 2012, с. 186). И кроме того, «раздельное существование музыкального компонента и собственно текста разрушает понятие песни и создает два совершенно новых образования, восприятие и воздействие которых отличается от их восприятия в виде единого целого. Во-вторых, музыкальный компонент играет конституирующую роль в процессе текстообразования: он не только несет определенную часть информации, смысла, но и участвует в строении формальной стороны текста песни» (Там же. С. 184).

Н.И. Мокрова также подчеркивает синкретичность песни, которая представляет собой «единство мелодического и вербального компонентов, определяющих жанровую специфику текста» (Мокрова 2015, с.389).

Ю.Е. Плотницкий в свою очередь называет песню «сложным единством музыкального и вербального компонентов» (Плотницкий 2005, с.3). При этом указывая на трудность полноценного анализа музыкального компонента, исследователь подчеркивает необходимость его учета при изучении песенного дискурса: «...проводя лингвистическое исследование, необходимо помнить об их (текстов песен) двойкой природе, но одновременно абстрагироваться от мелодического компонента, поскольку последний не поддается однозначной интерпретации» (Там же. С.3).

Песня «Закаляйся, если хочешь быть здоров» (автор В. Володин)
(Продолжительность 43 секунды)

Вербальная составляющая

Фонетический уровень

Одним из основных средств создания звуковой выразительности в данном тексте является рифма: *Закаляйся, если хочешь быть здоров, постарайся позабыть про докторов, водой холодной обливайся, если хочешь быть здоров!* и т.д. Наличие повторяющегося припева с рифмой усиливает эмоциональное воздействие.

Среди интонационных компонентов, создающих дополнительную экспрессивно-смысловую окраску текста, следует выделить бодрый и задорный голос певца, передающий соответствующее настроение, усиливая тем самым содержание текста песни.

Лексико-грамматические особенности

Лексика данного поликодового текста относится к общеупотребительной и разговорной лексике (*солнце, воздух, вода, хочешь, позабыть* и т.д.), а также характерной для темы «Здоровье» (*закаляйся, обливайся, болезней, докторов*)

В данном звучащем тексте можно выделить следующие грамматические особенности, наделяющие его лингводидактическим потенциалом:

– частотное употребление возвратных глаголов в форме повелительного наклонения несовершенного вида, выражающих призыв к регулярным повторяющимся действиям: *закаляйся, обливайся*.

– наличие составного глагольного сказуемого, в состав которого входит возвратный глагол совершенного вида в императивной форме, и глагола совершенного вида в инфинитиве, выражающими необходимость достижения результата: *постарайся позабыть*;

– употребление безличной конструкции с логическим субъектом, используемым в дательном падеже и сравнительной степенью прилагательного: *нам полезней*;

– использование разговорной формы сравнительной степени прилагательного: *полезней*;

– употребление формы краткого прилагательного: *здоров*.

Социокультурная информация

Вербальная часть текста передает социокультурную информацию, связанную с представлениями о закаливании посредством обливания холодной водой. Само понятие, стоящее за словом *закаляться*, т.е. укреплять здоровье с помощью физических упражнений, водных процедур¹⁰ почти неизвестно и непонятно иностранцу в силу различия менталитета.

Невербальная составляющая

Мажорная ритмичная музыка, стимулирующая к выполнению гимнастических движений, усиливает вербальную часть и положительно воздействует на эмоциональную сферу реципиента.

Песня «Странник» (*исполнитель – В. Пресняков; продолжительность – 4 минуты 24 секунды*)

Вербальная составляющая

Фонетический уровень

10

<https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D1%8F%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F>)

К фонетическим средствам выразительности следует отнести рифму: *Я не ангел, я не бес, я усталый странник. Я вернулся, я воскрес и в дом твой постучал. Ты открыла очи мне сонным утром ранним. Прислонился я к стене и шепотом сказал*. Повторы припева также усиливают воздействие на слушателя.

Голос исполнителя достаточно высокий (альт), нетипичный и запоминающийся, поскольку отличается от распространенного низкого мужского тембра.

Лексико-грамматические особенности

Среди лексических единиц данного звучащего текста можно выделить общеупотребительные (*вернулся, дом, постучал, открыла, спать, годы* и т.д.), разговорные (*вдоволь, с дороги*), книжные (*странник, таить, путник* и т.д.), устаревшие (*очи, водицы*), а также относящиеся к религиозной сфере (*ангел, бес, воскрес*).

С позиции лингводидактики к грамматическим особенностям следует отнести следующие:

– использование глаголов прошедшего времени совершенного вида в значении ‘завершенность действия’, ‘результативность’, ‘последовательность завершенных действий’: *вернулся, воскрес, постучал, открыла, прислонился, сказал, пришел, пережила*;

– употребление императивных форм глаголов совершенного и несовершенного вида: *дай, расскажи, уложи, не таи, прости*.

– частотность прилагательных: *усталый, сонным, ранним, чистой, бывшее*.

Невербальная составляющая

Медленный напевный ритм минорной музыки передает общее настроение, гармонично дополняет вербальную часть и усиливает эмоционально-эстетическое воздействие на адресата.

Песня «Под небом голубым» (автор – Анри Волохонский, исполнитель – Б. Гребенщиков; *продолжительность – 2 мин. 33 сек.*)

Вербальная составляющая

Фонетический уровень

К выразительным фонетическим средствам можно отнести рифму: *Под небом голубым, есть город золотой с прозрачными воротами и ясною звездой...* и т.д. Не менее важное значение имеют повторы припева, позволяющие прослушать текст несколько раз.

Среди интонационных компонентов особую роль играет приятный мужской тембр голоса, который запоминается небольшим дрожанием, гармонично сочетающимся с размеренным плавным ритмом вербального текста.

Лексико-грамматические особенности

Общеупотребительная лексика данного звучащего текста отличается книжным характером (*исполненный, ангел, звезда*), встречаются также устаревшие слова (*очи, краса, светел*).

Для данного поликодового текста характерно частотное употребление прилагательных в полной форме: *невиданная, небесный, незабываемый, дивный*.

Особую роль, на наш взгляд, играют прилагательные со значением цвета, формирующим в сознании реципиента разноцветные образы, активизирующие фантазию и синтетическое восприятие текста посредством цветовой гаммы: *голубой, золотой, светел, огнегривый*.

Невербальная составляющая

Неторопливое инструментальное напевное музыкальное сопровождение усиливает воздействие вербальной составляющей, формируя в сознании реципиента образ сказочной многоцветной страны, придавая ей музыкальную форму и объем.

Фрагмент адажио из балета «Лебединое озеро» П.И. Чайковского (Продолжительность – 8 минут 9 секунд)

Отсутствие вербальной составляющей в данном полисенсорном тексте компенсируется звуковыми и визуальными составляющими невербального компонента.

Искусство создает для человека мир жизненных переживаний, выраженных специальными образно-символическими средствами. «Лебединое озеро» представляет собой поэму о величии и вечности любви, не боящейся смерти.

Центральной составляющей видеоряда является кинетический компонент, выражающийся в виде классического балетного танца. Изучение танца как образно-знаковой системы позволяет полнее и глубже взглянуть на специфику танцевального языка в аспекте смысловой содержательности. Танец способствует возникновению у зрителя определенного оценочного, эмоционально-окрашенному отношению совместно с чувством эстетического удовольствия. «Специфика танцевального языка заключается в отсутствии слова, что является его достоинством, благодаря которому развивается пластическая выразительность движений и воплощаются состояния, слову труднодоступные или недоступные совсем» (Фокин 1981, с. 88). М. Фокин справедливо отмечает, что «иногда танец может выразить то, что бессильно сказать словом» (Там же. С. 214).

В связи с отсутствием вербального компонента танец «воплощает мысль косвенно, опосредованно, при этом мысль сколь угодно глубокую (Голейзовский 1964, с.12). «Язык танца как основа хореографии рождает собственное значение, воплощает интеллектуальное содержание, идейные концепции не в меньшей мере, чем любые другие бессловесные искусства» (Гевленко 2009, с. 89).

Классический балет, в отличие от иных искусств обладает следующими особенностями:

– семиотическая насыщенность и одухотворенность движения или доминирование телесно-пластического начала в создании и передаче художественного образа – особый смысл пластики человеческого тела, при котором сама суть движения, танца оказывается одновременно и зрелищем, и художественным языком;

– диффузное, но ограниченное соединение различных искусств – именно в балете синтез хореографии и музыки, движения и его, по сути, музыкального сопровождения лишен выделенного доминирующего начала, представляя равнозначными (и равновеликими) категориями (Терентьева 2014, с.13–14).

Балет включает в себя не только танец и музыку, но и драматургию. Наличие драматургии, заключенной в танцевальном действии, также

способствует передаче основного смысла и содержания танца. К этому добавляется осмысленность ситуаций, конфликтов и событий хореографического действия, формирующими основу для передачи мысли в танцевальном искусстве.

Что касается фрагмента балета «Лебединое озеро», то в центре внимания зрителя оказывается балетная партия танцоров, отражающая трепетную, нежную и светлую любовь принца и принцессы, а также передающая некоторую трагичность и безвыходность ситуации, страх перед невозможностью разрушить злые чары волшебства.

Зооморфия персонажей также нагружена символически. Так, лебедь является символом чистоты, целомудрия, гордого одиночества, благородства. Сочетая в себе две стихии: воздуха и воды, лебедь является птицей жизни, и в то же время может олицетворять смерть.

Синкретизм балета проявляется в его неразрывной связи с музыкой, без которой его существование невозможно. Музыкальный компонент облегчает передачу эмоционально-чувственного содержания, подчеркивая, с одной стороны, радость встречи влюбленных, с другой стороны, выражая их тревогу и печаль, быстротечность прекрасных мгновений, проведенных вместе.

Социокультурный компонент

Популярность балетного искусства в мире связана с тем, что оно не требует перевода и понятно всем людям, независимо от их места проживания и языка. «Танец – большая часть культурного достояния народа. Рассматривая танец в контексте культуры, сохраняющей национальные духовные ценности, мы отмечаем, что знаки и знаковые системы в культуре выполняют роль идеальных образов и символов, хранят знания, которые составляют совокупный исторический опыт» (Гевленко 2009).

Следует подчеркнуть особое культурное значение балета для носителей русской культуры, который является эстетической "визитной карточкой" русского искусства. А музыкальное творчество П.И. Чайковского является великим достоянием русской культуры и высоко ценится во всем мире.

Видеофрагменты балета или танца можно использовать на занятиях по русскому языку как иностранному для закрепления навыков употребления глаголов движения (*идти, ходить, входить, выходить, бежать* и т. д.), а также прилагательных в превосходной степени (*величайший, самый красивый, тончайший* и т. д.).

2.2.2. Графические учебные поликодовые тексты.

Нами был проанализирован 31 графический учебный поликодовый текст с целью выявления их лингводидактического потенциала для обучения иностранных студентов русской грамматике.

В качестве примера приведем некоторые из них, характеризующиеся разными типами корреляции вербального и невербального компонентов.

Текст 1.

Se non conoscete ancora la cucina italiana, siamo lieti di invitarvi nella nostra trattoria "il Mandolino" !

Siete affamati? siete felici? siete tristi? Noi siamo sempre pronti a cucinare qualcosa di sfizioso e speciale per tutti!

Siamo aperti tutti i giorni, tranne il lunedì!

mandolino – мандолина
qualcosa – что-нибудь
sfizioso – очень вкусный
speciale – особенный
trattoria – трактир

Trattoria
il Mandolino

В данном обучающем графическом поликодовом тексте представлен вербально-доминирующий тип корреляции.

Этот поликодовый текст состоит из трех текстов, один из которых является аутентичным, и два – учебными.

Вербальная составляющая

Лексико-грамматические особенности

Первый текст – реклама итальянского ресторана-трактира на итальянском языке. Основной особенностью данного текста является частотное употребление прилагательных, для правильного перевода которых итальянским учащимся нужно знать следующие русские краткие прилагательные: *знакомы, рады, голодны, счастливы, грустны, готовы*.

Во втором тексте вербальный компонент – пары слов: *mandolino* – *мандолина*; *qualcosa* – *что-то, что-нибудь*; *sfizioso* – *очень вкусный*; *speciale* – *особенный*; *trattoria* – *трактир*, что облегчает перевод рекламы на русский язык.

Вербальный компонент третьего текста – надпись на итальянском языке *Trattoria il Mandolino* (*Трактир «Мандолина»*).

Невербальная составляющая

Невербальный компонент первых двух текстов представлен параграфическими средствами:

– рамки различной формы: прямоугольная рамка (основной рекламный текст), рамка с закругленными углами (словарь);

– различные линии для обозначения рамок: сплошная линия для пустой рамки и для рамки, содержащей рекламный текст на итальянском языке, отрывистая линия – для словарной рамки;

– розовый цвет словарной рамки;

– цветовое наполнение (светло-зеленого цвета) поля рамки с рекламным текстом;

– темно-коричневый цвет для вербального текста рекламы;

– пустая рамка как пространство для вербального текста, создаваемого учащимися;

– сплошные линии внутри пустой рамки, формирующие строки для написания вербального текста;

– различные шрифты для оформления вербального текста;

В аутентичном тексте используется дополняющий вербальную составляющую рисунок, на котором изображен молодой человек в средневековом костюме, играющий на мандолине.

Текст 2.

		
(Анжела) _____	(Борис) _____	(Вера) _____
		
(Женя) _____	(Дима) _____	(Саша) _____
Слова́ для справо́к: го́рло, нога́, зуб/зубы́, се́рдце, живо́т/желу́док, спи́на.		

Для данного учебного поликодового текста характерен невербально-доминирующий тип корреляции.

Вербальная составляющая

Комплексный поликодовый текст состоит из 6 мини-текстов, объединенных общей грамматической темой.

К вербальному компоненту относятся имена персонажей, а также слова для справок.

Лексико-грамматические особенности

Учащиеся должны, опираясь на невербальную составляющую и грамматические знания, восстановить высказывания, используя новую лексико-грамматическую конструкцию: *у кого что болит*.

Невербальная составляющая

Фотографии с изображением людей, испытывающих боль, позволяют активизировать и закрепить изучаемую лексико-грамматическую конструкцию.

Именно непосредственная опора на невербальный компонент является базовым конструктивным элементом данного учебного поликодового текста. Яркие красочные фотографии способствуют не только лучшему пониманию и правильному использованию лексико-грамматического материала, но выполняют эмоционально-экспрессивную функцию, оказывая позитивное влияние на запоминание нового материала.

К параграфемным средствам относится выделение жирным шрифтом **Слова для справок.**

Текст 3.

		
<p>1. Олег давно любит Аню, но она абсолютно ... к нему!</p>	<p>2. Когда Ваня ..., он ни с кем не хочет разговаривать.</p>	<p>3. Студентам скучно делать ... задания.</p>
<p>Слова для справок: слепой, злой, глухой, равнодушный, однообразный, голодный</p>		

В данном поликодовом тексте представлена взаимозависимая корреляция.

Поликодовый текст образуют 10 мини-текстов, из которых 9 – это фотографии с подписью и 1 рамка со словами для справок.

Вербальная составляющая

Лексико-грамматические особенности

В данных текстах используется нейтральная общеупотребительная лексика: *любит, абсолютно, не хочет, трудно, разговаривать, студенты, осторожно, писал, делать, по городу* и т.д.

В рамке со словами для справок даны полные формы прилагательных: *слепой, злой, глухой, равнодушный, однообразный, голодный.*

Невербальная составляющая

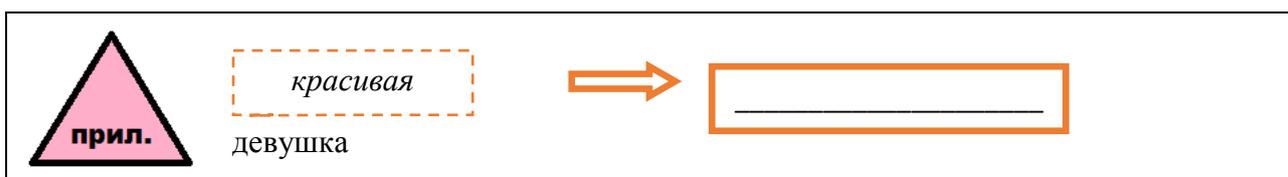
Фотографии не только иллюстрируют вербальный текст, но и несут дополнительную смысловую нагрузку, помогая учащимся адекватно понять текст с пропусками и восстановить его, употребляя лексические единицы в правильной грамматической форме.

Параграфемные средства

Среди основных параграфемных средств можно выделить:

- рамки под фотографиями с вербальным текстом и рамки со словами для справок;
- точки, создающие пространство для вписывания правильной грамматической формы;
- различные линии для контура рамок: сплошные для вербального текста под фотографиями, пунктирные – для прилагательных;
- цветовое выделение контура рамок: черный цвет для рамок под фотографиями, фиолетовый цвет для рамки со словами для справок
- написание курсивом;
- выделение жирным шрифтом.

Текст 4.



Такой тип поликодового текста можно отнести к текстам с взаимодополняющей корреляцией.

Поликодовый текст состоит из шести текстов-схем, которые можно использовать для объяснения новой грамматической темы.

Вербальная составляющая

В вербальном компоненте представлены полные формы прилагательных женского, среднего рода единственного числа и прилагательное множественного числа: *красивая, интересное, важные.*

Полные формы прилагательных дополнены существительными: *девушка, видео, новости*.

Невербальная составляющая

Параграфемные средства, образующие невербальную часть, включают в себя следующие элементы:

- рамки;
- различное цветовое выделение контура рамок с целью разграничения рода и числа прилагательных: темно-розовый цвет для женского рода, оранжевый – для среднего рода, черный – для множественного числа;
- различные контуры для рамок: сплошная широкая для рамки с полными формами прилагательных, пунктирная тонкая линия для пустой рамки, в которую учащиеся должны вписать форму краткого прилагательного определенного рода и числа;
- линии, формирующие строку для вписывания недостающих грамматических форм;
- курсив для выделения полной формы прилагательного;
- сокращенное написание ПРИЛ. (от «прилагательное») для обозначения грамматической категории;
- жирное выделение;
- треугольники различных цветов с целью обратить внимание студентов на разные окончания прилагательных в зависимости от рода и числа: розовый треугольник для прилагательных женского рода, голубой – для мужского рода, желтый – для среднего рода, розово-желто-голубой – для множественного числа;
- указательные стрелки, подчеркивающие закономерность образования кратких прилагательных от полных прилагательных.

Текст 5.





Здоровье за деньги не купишь.

В данном учебном тексте представлена оппозиционная корреляция вербального и невербального компонентов.

Поликодовый текст состоит из двух мини-текстов: картинка и текст русских поговорок, написанных в овальных рамках.

Вербальная составляющая

Вербальный текст – две русские поговорки, связанные с темой урока «Здоровье».

Лексико-грамматические особенности

К основным грамматическим особенностям следует отнести использование глаголов:

а) несовершенного вида, выражающих констатацию факта, а также указывающих на действия, которые никогда не имели место в прошлом: *Кто не болел, тот здоровью цены не знает*;

б) совершенного вида в значении ‘невозможность совершения действия’: *Здоровье за деньги не купишь*.

Социокультурные особенности

При обучении иностранному языку поговорки и пословицы предоставляют богатый лингвострановедческий материал, который можно использовать для демонстрации особенностей менталитета и культуры носителей изучаемого языка.

Невербальная составляющая

Рисунок копилки с монетами вступает в противоречие с вербальным компонентом: деньги, которые человек копит, предназначены для покупок, приобретения чего-либо, оплаты услуг. Из этого следует, что накопленные средства могут быть израсходованы, например, на лечение. Однако смысл русской поговорки прямо противоположный изображению на рисунке. Такой

тип корреляции наиболее эффективен при обсуждении проблемных вопросов, в ходе которого учащиеся должны использовать изучаемые грамматические конструкции.

Рисунок копилки и ценника сопровождают вербальный текст пословиц с целью создания необходимых ассоциаций, активизации фоновых знаний учащихся, фантазии, а также собственно мыслительной деятельности. Без невербальной составляющей вербальный текст теряет для иностранного реципиента свою образность и выразительность.

Параграфемные средства

Вербальный текст включен в овальные рамки, заполненные светлыми цветами (светло-фиолетовым и светло-розовым) с целью дополнительного экспрессивно-эмоционального воздействия на восприятие учащимися.

ВЫВОДЫ по главе II

Поликодовые тексты обладают большим лингводидактическим потенциалом. Особенно перспективным видится привлечение аутентичных поликодовых текстов для обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному в условиях неязыковой среды.

Наличие визуальной опоры в поликодовых текстах оказывает позитивное влияние на функционирование механизмов речевой деятельности, восприятия, внимания, памяти и мышления. Двойное декодирование информации переводит восприятие информации с сознательного уровня на подсознательный, обеспечивая её быстрое усвоение и более прочное запоминание, в результате повышается эффективность мыслительных процессов и обучения языку в целом.

Вербально-визуальные коды, представленные в поликодовых текстах, способствуют комплексному воздействию на различные психологические типы личности, которые обладают различной доминантностью полушарий. Специфика эффективного воздействия поликодового текста на любого адресата обусловлена его гетерогенностью.

С целью выявления лингводидактического потенциала поликодовых текстов нами было проанализировано 10 звучащих текстов, среди которых можно выделить видео-, аудиовербальные поликодовые тексты и полисенсорный текст, а также 31 графический поликодовый текст.

Композиционно вербальная составляющая звучащих поликодовых текстов образуется совокупностью лексико-грамматических средств, социокультурного компонента и элементов интонационного уровня, включающего мелодику, темп, громкость, паузы и тембр голоса.

Среди наиболее важных компонентов невербальной составляющей, оказывающих дополнительное воздействие на реципиента, следует выделить использование видеоряда, быструю смену кадров, лингвосоциокультурный аспект, а также привлечение рисунков, фотографий, комиксов и звукомзыкального сопровождения, способствующих привлечению внимания учащихся и усиливающих эмоциональное воздействие на них.

Основу вербальной составляющей графических учебных текстов формируют лексико-грамматические и лингвосоциокультурные особенности. Среди наиболее важных компонентов невербальной составляющей следует выделить использование параграфемных средств, рисунков, схем, таблиц, фотографий и комиксов.

Эффективное сочетание вербального и невербального компонентов как в звучащих, так и в графических поликодовых текстах акцентирует внимание реципиента на определенных социокультурных фактах, грамматических явлениях, а также позволяет семантизировать и активизировать новую лексику.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ НА ОСНОВЕ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ (I СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)

3.1. Проблема отбора поликодовых текстов для обучения русской грамматике (I сертификационный уровень)

Не подлежит сомнению тот факт, что грамматика играет важную роль на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку: «формирование коммуникативных навыков при обучении русскому языку как иностранному невозможно вне формирования грамматических навыков – навыков понимания, узнавания, выбора и употребления в речи грамматических структур» (Захава-Некрасова 1973, с. 135).

Справедливо утверждение Б. В. Беляева, что «грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются (понимаются) грамматические особенности иноязычной речи, когда вслед за этим осознанием следует тренировка учащихся в продуктивно-творческой иноязычной речи», только «осознанное владение грамматическим строем изучаемого языка помогает адекватному построению собственных высказываний студентов» (Беляев 1965, с.141).

При этом изучение грамматики не является целью обучения РКИ, грамматическая компетенция рассматривается как составная часть компетенции языковой. В состав грамматической компетенции входят знания морфологии, словообразования и синтаксиса, а формирование грамматической компетентности предполагает становление навыков, необходимых для успешного пользования языком как средством общения.

Для успешного формирования грамматической компетенции на основе поликодовых текстов большую роль играет их правильный отбор и оптимальная организация в учебном процессе.

Современные средства массовой информации, а также Интернет предоставляют большой спектр самых разнообразных поликодовых и

полисенсорных текстов. Однако, как показывает практика, задача отбора гетерогенных текстов в целях обучения грамматике русского языка является довольно сложной.

В методике преподавания русского языка как иностранного используются различные принципы и критерии отбора дидактического материала в различных учебных целях. При отборе поликодовых текстов для обучения грамматике целесообразно учитывать общедидактические, психологические, лингвистические и методические принципы, а также принимать во внимание структурные особенности и характеристики поликодовых текстов.

Среди основных методических принципов можно выделить принципы аутентичности, доступности в информационном и языковом плане, актуальности, проблемности, эмоциональной окрашенности, учета потребностей иностранных учащихся, прагматической направленности учебных материалов, их соответствие возрастным потребностям учащихся, а также учет родного языка и культуры иностранцев. Дидактический материал также должен служить коммуникативно-развивающим задачам и, соответственно, учитывать один из основных методических принципов – принцип коммуникативности.

В методических трудах советского периода¹¹ представлены два основных принципа отбора материала – тематический и принцип учета возрастных особенностей учащихся. В работах И.В. Рахманова, А.А. Миролюбова, С.Ф. Шатилова, Г.И. Рожковой, З.Н. Иевлевой, Л. В. Московкина были выделены принцип коммуникативной необходимости и достаточности, тематико-ситуативный принцип, принципы системности, образцовости, дидактико-методической целесообразности.

Авторы учебных пособий¹² по РКИ, кроме указанных выше принципов, обратили внимание на принцип страноведческой ценности текстов (наличие

¹¹ См. работы Е. Г. Баш, М. Д. Зиновьевой, М. И. Гореликовой и др.

¹² Например, О. М. Аркадьева, Т. И. Капитонова, Ю. Г. Овсиенко, И. И. Потапова, И. М. Пулькина, Н. Б. Шевелев, А. Н. Щукин.

информации о культуре страны изучаемого языка, о ее обычаях, нравах и традициях).

Е.И. Пассов предлагал опираться на следующие подходы при отборе и организации дидактического материала:

- *аспектный*, в соответствии с которым материал отбирается по аспектам языка (фонетический, лексический, грамматический);
- *структурный* (структурные элементы языка);
- *трансформационный*;
- *структурно-функциональный* (речевые модели и образцы);
- *ситуативно-тематический*, обеспечивающий развитие речевых умений (Пассов 1977, с.106).

В соответствии со структурно-функциональным и ситуативно-тематическим подходами определяются ситуации обучения, которые задают темы общения и необходимый языковой и речевой материал.

Особую роль играет принцип лингвострановедческой направленности. Критерием отбора текстов в учебных целях становится степень значимости материала для приобщения к культуре страны изучаемого языка, что способствует формированию лингвосоциокультурной компетенции.

Сказанное убеждает в том, что важнейшими критериями отбора поликодовых текстов для обучения грамматике являются: языковой, познавательный-содержательный, социокультурный и коммуникативный.

Кроме того, выбирая поликодовые тексты для практических занятий, преподаватель должен учитывать следующие общедидактические принципы, способствующие наиболее эффективному усвоению учащимися нового грамматического материала:

- *принцип сознательности*, заключающийся как в сознательном сопоставлении родного и иностранного языков для более глубокого проникновения в их структуру, а также для усвоения теоретической информации и развития умений применять ее на практике;

– *принцип наглядности*, вытекающий из сущности процесса восприятия, осмысливания и обобщения материала учащимся.

– *принцип развивающего обучения*, пробуждающего и приводящего в движение внутренние психические процессы с целью всестороннего развития личности;

– *принцип доступности и посильности*, учитывающий уровень подготовки учащихся и их лингвистические способности;

– *принцип прочности усвоения*, реализуемый путем предъявления ярких интересных, юмористических материалов, способствующих возникновения живых образов и ассоциаций; достаточной тренировки, стимулирования творческого мышления, а также системного контроля за усвоением знаний.

Не менее важно при отборе поликодовых текстов принимать во внимание особенности самого гетерогенного текста, характеризующегося взаимодействием и различной степенью корреляций между вербальной и невербальной составляющими.

Чтобы выполнять дидактическую функцию в полной мере, поликодовый текст должен соответствовать ряду требований. Учитывая вышеперечисленные общедидактические, психологические, лингвистические и методические принципы, попытаемся определить основные характеристики поликодовых текстов, которые могут быть эффективно использованы при обучении иностранных учащихся русской грамматике:

- 1) соотнесенность текстов с целями и задачами обучения;
- 2) способность текстов обеспечивать развитие коммуникативной компетенции, в состав которой входит грамматическая компетенция;
- 3) наличие необходимого языкового материала в вербальной части поликодового текста или предпосылки к его извлечению путем работы с невербальной составляющей, что позволяет организовать эффективную работу с грамматическим материалом на всех этапах урока;
- 4) соответствие языкового материала заданному уровню владения иностранным языком;

5) информативность и содержательность поликодовых текстов (наличие социокультурной, нравственно-этической информации, а также информации, близкой иностранному студенту в культурном плане с целью дальнейшего формирования диалога культур);

6) отражение и иллюстрирование типичных ситуаций речевого общения (тексты дают наглядные образцы не только речевого поведения, но и социокультурного);

7) коммуникативность поликодового текста, стимулирующего учащихся к активной речевой коммуникации;

8) аутентичность, благодаря чему с помощью поликодовых текстов можно познакомить учащихся с актуальной лингвистической и социокультурной информацией, интересами социума, а также динамикой развития языка. При этом считаем допустимым использование учебных поликодовых текстов, применяемых для введения и закрепления грамматического материала, в также на этапе контроля;

9) учет возрастных и профессиональных интересов учащихся, а также их фоновых знаний;

10) наличие актуальной информации, что повышает мотивацию и активизирует познавательную деятельность учащихся;

11) понятность и доступность для восприятия вербального и невербального компонентов;

12) высокое визуальное и аудиальное качество поликодовых текстов, объем графических печатных поликодовых текстов и продолжительность звучащих поликодовых текстов;

13) соответствие основным характеристикам гетерогенного текста (взаимодействие и взаимовлияние вербальной и невербальной составляющих).

Перечисленные выше характеристики поликодовых текстов были учтены при отборе поликодовых текстов для обучения итальянских учащихся грамматическому аспекту русского языка.

3.2. Обучающий эксперимент

3.2.1. Испытуемые, материал.

Целью эксперимента являлась проверка эффективности методики обучения итальянских учащихся факультета межкультурной коммуникации русской грамматике (I сертификационный уровень) на основе использования поликодовых текстов.

Для проверки эффективности методики обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень) на основе использования поликодовых текстов был проведен эксперимент на базе Миланского государственного университета (апрель 2017 г.). В эксперименте приняли участие 60 итальянских студентов второго курса факультета межкультурной коммуникации. Возраст испытуемых – от 21 года до 24 лет. Уровень владения русским языком как иностранным – А2.

В экспериментальной группе занятия вел автор данного исследования по разработанному ею комплексу грамматических упражнений. Студенты контрольной группы работали под руководством опытного преподавателя (стаж работы около 7 лет)»; обучение грамматике осуществлялось по учебному пособию Т. Эсмантовой «5 элементов».

Предварительное изучение психологической, лингвистической, психолингвистической и методической литературы позволило сформулировать *рабочую гипотезу экспериментального исследования* следующим образом: повышение эффективности методики обучения итальянских учащихся русской грамматике обеспечивается использованием поликодовых текстов разных жанров.

Обучающий эксперимент состоял из нескольких этапов:

- 1) подготовка входного теста (40 позиций);
- 2) проведение входного тестирования;
- 3) анализ данных входного тестирования с целью выявления типичных грамматических ошибок и определения уровня сформированности грамматических навыков у итальянских учащихся;

4) проведение обучающего эксперимента, в ходе которого осуществлялась проверка эффективности разработанного комплекса грамматических упражнений с использованием поликодовых текстов;

5) подготовка итогового теста (64 позиции);

6) проведение итогового тестирования;

7) анализ данных итогового тестирования с целью выявления динамики в овладении грамматическими навыками на русском языке;

8) проведение анкетирования с целью выявления предпочтений итальянских учащихся в отношении учебных материалов по грамматике РКИ.

3.2.2. Анализ результатов входного тестирования.

Цель входного тестирования – определение у итальянских учащихся уровня сформированности грамматических навыков на русском языке (предложно-падежная система, глагольное управление).

Материал теста¹³ был подготовлен на основе требований к владению грамматическими навыками на I сертификационном уровне и субтеста «Лексика. Грамматика» (ТРКИ-I)¹⁴.

Грамматические ошибки, допущенные испытуемыми, представлены в *таблице 2*.

Таблица 2.

Грамматические ошибки итальянских учащихся (констатирующий срез)

№ №	ПОЗИЦИЯ	Группы	
		КГ	ЭГ
		Кол-во ошибок (в %)	
1	Вчера я получил письмо ...	46,66	50
2	Банк работает ... 9 часов.	76,66	66,66
3	Лампа висит над ...	20	20
4	У меня болит рука, поэтому завтра я иду ...	20	13,33
5	Я раньше никогда не встречал ...	36,66	50
6.	Расскажи мне ...	10	13,33

¹³ Полный вариант теста по грамматике дан в Приложении 1.

¹⁴ См. Государственный образовательный стандарт... (1999) и Тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень (2004).

7.	Поэт прочитал стихи...	40	50
8.	Русская актриса будет играть...	36,66	10
9.	Я показала фотографии...	20	10
10.	Мама научила ... хорошо готовить.	50	66,66
11.	Петербург стоит на берегу	20	10
12.	Мы плыли ... 2 дня.	53,33	66,66
13.	... очень много лет.	66,66	76,66
14.	Давай встретимся...	46,66	36,66
15.	Давно открылась ... ?	40	50
16.	Я купила билеты ...	40	36,66
17.	Как получить визу... ?	76,66	83,33
18.	Итальянское посольство находится ...	36,66	40
19.	Мы слушали эту лекцию...	20	10
20.	Работа пилота требует ...	36,66	40
21.	Я давно интересуюсь ...	36,66	66,66
22.	Ты обещала ... позвонить вечером.	20	40
23.	Мне надо поговорить ...	40	36,66
24.	Мой друг стал ...	20	36,66
25.	Принесите, пожалуйста, бутылку ...	20	40
26.	Ты отлично сделал ...	40	50
27.	Он начал работать с марта ...	50	66,66
28.	Ты знаешь, сколько ... в этом словаре?	66,66	76,66
29.	Почему здесь только 2 ...?	83,33	86,66
30.	... приятно получать подарки от детей.	90	86,66
31.	Для перевода мне нужны ...	40	40
32.	В праздники ... выступают артисты.	76,66	66,66
33.	Я давно изучаю ...	20	20
34.	Я никогда не ищу информацию ...	50	66,66
35.	Я хочу пригласить ... в гости.	83,33	76,66
36.	Мне нравятся лекции ...	66,66	76,66
37.	Нам нужно перевести текст ...	36,66	40
38.	Антон всегда опаздывает ...	80	76,66
39.	На день рождения я приглашаю только ...	76,66	83,33
40.	Я благодарна ... за помощь.	76,66	83,33
Усредненный процент ошибок		46,66	48,24

Полученные данные позволяют утверждать, что у итальянских студентов уровень владения грамматическими навыками может быть признан неудовлетворительным (КГ – 53,34% и ЭГ – 51,76%). Как можно заметить, результаты входного тестирования почти не отличаются в обеих группах, что свидетельствует о примерно равном уровне сформированности грамматических навыков к началу эксперимента.

Грамматические ошибки, допущенные итальянскими учащимися при выполнении данного теста, были разделены на 2 группы.

1. Ошибки в управлении:

- а) нарушение норм беспредложного глагольного управления;
- б) нарушение норм предложного глагольного управления;
- в) нарушение норм именного управления.

2. Ошибки, связанные с искажением грамматической модели.

Рассмотрим подробно типичные грамматические ошибки итальянских студентов, изучающих русский язык.

1. Ошибки в управлении

а) нарушение норм беспредложного глагольного управления

Позиция 5: *Я раньше никогда не встречал ...*

Выбор предложно-падежной конструкции *С+ сущ. в тв. пад. (с этим человеком)* вместо словосочетания в вин. пад., обусловлен, на наш взгляд, внутриязыковой интерференцией: студенты не различают глаголы *встречаться* и *встречать*, у которых разное глагольное управление. В ответах испытуемых зафиксирован также выбор именительного падежа вместо винительного (*этот человек*). Можно предположить, что такая ошибка связана с незнанием окончаний винительного падежа одушевлённых существительных.

Позиция 9: *Я показала фотографии ...*

Ошибочный выбор сущ. в дат. пад. с предлогом *К* (*к своему другу*) объясняется, с одной стороны, незнанием управления глагола *показать* (дат. пад. существительного в значении адресата), а с другой – опорой на конструкцию в

итальянском языке, требующую употребления дательного падежа с предлогом после глагола *mostrare* – ‘показать’: *No fatto vedere le foto al mio amico.*

Некоторые испытуемые выбрали сущ. в предл. пад. с предлогом **O** в значении объекта мысли (*о своём друге*), что связано с неправильным пониманием смысла предложения и стремлением описать то, что изображено на фотографии или указать на лицо, которому принадлежат фотографии. Допускаем, что в данном случае испытуемые опирались на родной язык, поскольку итальянский предлог **DI** иногда может русским предлогом **O**: *No fatto vedere le foto del mio amico.*

Позиция 10: *Мама научила ... хорошо готовить.*

Употребление местоимения в дательном падеже *мне* после глагола *научить* можно рассматривать как ошибку, вызванную межъязыковой интерференцией: в итальянском языке глагол *insegnare* – ‘научить’ используется с дат. пад. (*Mamma ha insegnato a me a cucinare bene.* = *Mamma mi ha insegnato a cucinare bene*).

Позиция 20: *Работа пилота требует*

Ошибки, связанные с выбором конструкции ‘предлог **C** + сущ. в тв. пад.’ (*с большим вниманием*), скорее всего, спровоцированы незнанием переносного значения глагола *richiedere* ‘ожидать проявления каких-нибудь свойств, действий’¹⁵ и, следовательно, незнанием правила употребления сущ. в род. пад. после этого глагола в данном значении. Кроме того, возможно, студенты соотнесли русский глагол *требовать* с итальянским глаголом *associarsi* – *ассоциироваться с кем? с чем?*: *Il lavoro di un pilota si associa con la grande attenzione.*

Позиция 21: *Я давно интересуюсь*

По нашему мнению, студенты, допустившие ошибки в данном контексте, не усвоили правило употребления сущ. в тв. пад. после возвратного глагола *interessarsi* кем? чем?. Выбор родительного падежа (*Древнего Рима*) связан

¹⁵ <http://tolkru.com/page/trebovaty.php>

с опорой на итальянский перевод, где после возвратного глагола *interessarsi* – *интересоваться* употребляется форма род. пад. сущ. в значении ‘предмет интереса’: *E’ da tanto tempo mi interesso della Roma Antica.*

Позиция 22: *Ты обещала ... позвонить вечером.*

Ошибочный выбор формы вин. пад. местоимения (*меня*) и формы тв. пад. (*со мной*) обусловлен, по всей видимости, незнанием значения глагола *обещать* и его интерпретацией либо как глагола, действие которого направлено на объект (лицо), либо как глагола, предполагающего совместное действие.

Позиция 24: *Мой друг стал*

В этой позиции были допущены следующие ошибки: форма им. пад. (*талантливый учёный*) и конструкция с союзом **КАК** (*как талантливый учёный*). С нашей точки зрения, учащиеся недостаточно хорошо усвоили управление глагола *стать* (*кем? чем?*).

Позиция 26: *Ты отлично сделал*

Немногочисленные ошибки в данном предложении – выбор сущ. в род. пад. вместо винительного (*этого задания*). Думается, эта ошибка связана с переносом правила употребления одушевлённых существительных м. р. в вин. пад. на существительное среднего рода.

Позиция 33: *Я давно изучаю*

Выбор формы предл. пад. сущ. с предлогом **О** в изъяснительном значении (*о национальных танцах*) и род. пад. (*национальных танцев*) можно объяснить или незнанием правила употребления существительного, обозначающего предмет изучения, в форме вин. пад. после глагола *изучать что?*, или недостаточно точным пониманием значения фразы.

Позиция 35: *Я хочу пригласить ... в гости.*

В данной позиции наблюдались частотные ошибки употребления сущ. в дат. пад. вместо винительного (*Вам*). Итальянский глагол *invitare* так же, как и русский глагол *пригласить*, предполагает употребление существительного в вин. пад. Однако, возможно, учащиеся, выбравшие форму дат. пад., перевели глагол *пригласить* формой *fare invito* (дословно ‘*делать приглашение*’), которая требует

употребления существительных, обозначающих лицо, на которое направлено действие, в дательном падеже.

Позиция 39: *На день рождения я приглашаю только ...*

В данном случае многие учащиеся, допустившие ошибку, выбрали форму дат. пад. (*близким родственникам*). Причиной замены винительного падежа стала опора на неточный перевод глагола *приглашать* выражением *mandare invito* (дословно ‘отправлять приглашение’), которое в итальянском языке используется с существительными в дат. пад.

б) нарушение норм предложного глагольного управления

Позиция 1: *Вчера я получил письмо ...*

Употребление словосочетания в дат. пад. без предлога (*моему старому другу*) и с предлогом **К** (*к моему старому другу*) вместо родительного падежа с предлогом **ОТ**, на наш взгляд, обусловлено либо неточным пониманием значения глагола *получить* и его смешением с глаголом *отправить*, либо переводом на итальянский глаголами *mandare/inviare/spedire* – ‘отправить’, которые употребляются с предложно-именной конструкцией ‘*сущ. в дат. пад. + предлог AL*’: *Ieri ho mandato la lettera al mio vecchio amico.*

Позиция 2: *Банк работает ... 9 часов.*

Вероятно, ошибочный выбор предлога **ОТ** (*от 9 часов*) связан прежде всего с неувоенностью правила употребления предлога **С** в конструкциях, обозначающих начало временного отрезка. Кроме того, учащиеся могли соотнести предложенную конструкцию с итальянской, где используется предлог **ДА**, который на русский язык переводится и как предлог **ОТ**, и как предлог **С**: *La banca lavora dalle 9.*

Позиция 3: *Лампа висит над ...*

Большая часть допущенных ошибок – выбор существительного в форме предл. пад. (*столе*). По нашему мнению, к этой ошибке привела именно опора на итальянский перевод с использованием предлога **SU**, который употребляется с предложным падежом при описании местонахождения предмета и который в

некоторых случаях можно перевести на русский язык как предлогом **НАД**, так и предлогом **НА**.

Позиция 4: *У меня болит рука, поэтому завтра я иду ...*

Некоторые испытуемые выбрали варианты с предлогом **ОТ** (*от хирурга*) и с предлогом **У** (*у хирурга*). Первый тип ошибки оказался возможным из-за неразличения учащимися антонимичных предлогов **ОТ** и **К**. Второй тип – интерференционная ошибка: выбору правильной формы могло препятствовать влияние родного языка студентов, поскольку русские предлоги **ОТ** и **У** соотносятся с итальянским предлогом **ДА**, у которого много значений, в том числе: *Mi fa male la mano, perciò domani vado dal medico.*

Позиция 6: *Расскажи мне ...*

Немногочисленные ошибки – выбор сущ. в вин. пад. (*Москву*) и в род. пад. с предлогом **ИЗ** (*из Москвы*). Полагаем, что данные ошибки связаны либо с неточным пониманием значения высказывания, либо с незнанием правила управления глагола *рассказать о ком? о чём?*, который требует употребления существительного, обозначающего тему сообщения, в форме предл. пад. с предлогом **О**.

Позиция 7: *Поэт прочитал стихи ...*

Причиной выбора формы сущ. в предл. пад. с предлогом **В** (*в концерте*) вместо формы предл. пад. с предлогом **НА**, вероятно, могла стать неверная идентификация существительного *концерт* как места проведения мероприятия, а не самого мероприятия.

Позиция 8: *Русская актриса будет играть ...*

На наш взгляд, выбор сущ. в вин. пад. (*новый фильм*) и в тв. пад. (*с итальянским фильмом*) связан с незнанием значения глагола *играть* ‘сниматься где?’ и непониманием общего смысла предложения.

Позиция 12: *Мы плыли ... 2 дня.*

Студенты, допустившие ошибку в этом предложении, выбрали вариант с предл. пад. (*на Средиземном море*). Скорее всего, эта ошибка обусловлена опорой на итальянскую конструкцию: *Abbiamo navigato nel mare Mediterraneo*

per 2 giorni. В итальянском языке в предложениях такого типа употребляется предлог *nel = in+il*, который переводится русскими предлогами **В** и **НА**. Нельзя исключить и понимание смысла предложения как ‘движение в определенном месте’. Студенты должны были обратить внимание на то, что в данном случае «предлог по+дат. падеж указывает на предмет, по поверхности которого происходит движение» (Алияри Шорехдели, Момени 2014, с. 1182).¹⁶

Позиция 14: Давай встретимся ...

Большинство ошибок в этом контексте связано с выбором вин. пад. с предлогом **В** (*в Русский музей*). Незначительное количество ошибок – дат. пад. с предлогом **К** (*к Русскому музею*). Можно предположить, что причина ошибки – незнание управления возвратного глагола *встречаться* с существительными, обозначающими место встречи (в предложном падеже с предлогами **В/НА** или в род. пад. с предлогом **У**). Возможно влияние итальянского языка, в котором не существует грамматических различий между существительными, обозначающими место, где будет происходить какое-либо действие, и существительными, обозначающими место, в сторону которого направлено движение.

Позиция 17: Как получить визу...?

Большая часть испытуемых предпочла вариант *у российского консульства*, опираясь на итальянский перевод: *Come prendere il visto dal consolato russo?* В основе ошибочного выбора – соотнесенность с итальянской конструкцией в значении ‘получение документа из какого-то учреждения’, а не ‘в каком-либо учреждении’. В зависимости от контекста предлог **ДА** переводится с итальянского языка русскими предлогами **ИЗ** или **У**.

Позиция 23: Мне надо поговорить... .

Ошибки в этом высказывании (форма дат. пад. *тебе*) вызваны незнанием правила употребления существительного в тв. пад. с предлогом **С**,

¹⁶ По мнению М. Н. Усачевой, «<...> предлог «по» выражает сочетание пролативной ориентации ‘перемещаясь через’ с концептами In ‘внутри’ и Super ‘на’. С помощью первого концепта описываются контексты <...> с существительными типа «подземелье», обозначающими пространственные вместилища» (Усачева 2009, с. 500).

обозначающего лицо, которое вовлечено в совместное действие (*поговорить*), и опорой на итальянский язык, в котором глагол *поговорить* – *parlare* употребляется с существительным в дательном падеже: *Ti devo parlare = Devo parlare a te*.

Позиция 38: *Антон всегда опаздывает ...*

Наиболее частотной ошибкой оказался выбор предложно-падежной конструкции ‘предлог **НА** + сущ. в предл. пад.’ (*на занятиях*). Предполагаем, что выбор данного варианта связан с незнанием лексической сочетаемости глагола *опаздывать* с существительными, обозначающими место или событие, в вин. пад. с предлогами **В/НА** (*куда?*). Стоит отметить также, что студенты могли опираться на итальянскую конструкцию, в которой не существует грамматических различий между местом, где происходит какое-либо действие, и местом, в сторону которого направлено некое действие или движение: *Lo studente è sempre in ritardo per le lezioni*.

в) нарушение норм именного управления

Позиция 25: *Принесите, пожалуйста, бутылку ...*

Студенты, допустившие ошибку в данном контексте, выбрали форму винительного падежа *красное вино*. Незнание функции родительного падежа в конструкции ‘сущ. + сущ.’, где второе существительное обозначает название продукта, привело к ошибке.

Позиция 28: *Ты знаешь, сколько ... в этом словаре?*

Все ошибки в данном предложении относятся к выбору формы винительного падежа *слова́*. На наш взгляд, неполное усвоение правила употребления родительного падежа множественного числа после вопросительного местоимения *сколько* (*кого? чего?*) вынуждает учащихся ориентироваться на итальянский вариант, в котором нет формы род. пад., но имеется форма им. пад. множественного числа *parole* – ‘слова́’: *Tu sai, quante parole ci sono in questo dizionario?*

Позиция 29: *Почему здесь только 2 ...?*

Очевидно, что выбор форм существительного в род. пад. множественного числа *бокалов* и в им. пад. множественного числа *бокалы* объясняется не только незнанием правила употребления количественно-именных сочетаний ('числительные 2, 3, 4 + сущ. в род. пад. ед. ч. '), но и влиянием грамматических правил итальянского языка, требующих употребления формы множественного числа со всеми числительными, кроме числительного 1: *Perchè qui ci sono solo 2 bicchieri?*

Позиция 31: *Для перевода мне нужны*

Многие испытуемые допустили ошибку, выбрав форму род. пад. мн. ч. *хороших словарей*, что является доказательством несформированности навыка употребления модальной конструкции 'дат. пад. + нужен (нужна, нужно, нужны) + сущ. в им. пад.', а также попыткой воспользоваться переводом на родной язык. В итальянском языке в подобных конструкциях требуется употребление родительного падежа: *Per la traduzione mi servono dei buoni dizionari*.

Позиция 36: *Мне нравятся лекции ...*

Большая часть допущенных ошибок – выбор формы род. пад. (*русской культуры*). Из-за отсутствия знаний о правилах употребления конструкции 'предлог **ПО** + дат. пад.' для выражения лимитативных, ограничительных отношений¹⁷ студенты использовали форму род. пад. в значении принадлежности, которая, к тому же, полностью соответствует итальянской конструкции: *Mi piacciono le lezioni della cultura russa*.

Позиция 37: *Нам нужно перевести текст*

Для данной позиции некоторые испытуемые выбрали предложно-именную конструкцию 'сущ. в тв. пад. + предлог **С**' (*с экономикой России*) и беспредложную конструкцию с существительным в род. пад. (*экономики России*). Возможно, что эти ошибки обусловлены либо незнанием правила

¹⁷ См. Виноградов 2001, с. 563.

употребления именного словосочетания, в котором второе существительное обозначает тему, либо неточным пониманием смысла предложения.

Позиция 40: *Я благодарна ... за помощь.*

Ошибочный выбор формы существительного в вин. пад. (*своих друзей*) связан с неразличением краткого прилагательного *благодарен* (*благодарна, благодарны*) и глагола *благодарить*, имеющих разное управление. В итальянском языке они оба соответствуют глаголу *ringrazzare*, с которым употребляются существительные в вин. пад.: *Ringrazio i miei amici per l'aiuto.*

2) Ошибки, связанные с искажением грамматической модели

Позиция 13: *... очень много лет.*

Большинство испытуемых ошибочно выбрали вариант *у Исаакиевского собора*. Следует отметить, что конструкции такого рода представляют особые трудности для итальянских студентов. Выбор конструкции, выражающей 'наличие чего-л. у кого-л.' с предлогом *У* – ошибка интерференционного типа. В итальянском языке эта фраза переводится как *La Cattedrale di Sant'Isacco ha molti anni* (конструкции, с помощью которых обозначается возраст, предполагают использование глагола *иметь* – '*avere*': *кто имеет сколько лет*), в то время как в русской конструкции *кому/чему сколько лет* логический субъект употребляется только в форме дательного падежа без предлога.

Позиция 15: *Давно открылась ...?*

Наиболее частотными оказались ошибки, связанные с выбором существительного в вин. пад. (*эту выставку*). Есть основания предполагать, что вследствие незнания правила употребления некоторых возвратных глаголов с субъектами, выраженными неодушевлёнными существительными, студенты перевели данное предложение на итальянский язык как неопределенно-личное, где существительное *выставка* выполняет роль объекта и, соответственно, употребляется в винительном падеже: *E' da tanto tempo che hanno aperto questa mostra?* = *Давно открыли эту выставку?*

Позиция 16: *Я купила билеты*

Выбор винительного падежа с предлогом **В** (*в самолет*), по всей видимости, – ошибка внутриязыковая, ошибка аналогии (ср. *билет в театр, в кино*). В случае с выбором варианта *к самолету* имеет место опора на итальянский перевод: *No comprato i biglietti per l'aereo*. Предлог **PER** в некоторых значениях переводится русским предлогом **К**.

Позиция 19: *Мы слушали эту лекцию ...*

Ошибки, связанные с выбором родительного падежа (*огромного интереса*) и предложного падежа (*об огромном интересе*), на наш взгляд, вызваны стремлением подобрать форму, выражающую тему лекции, и в результате этого произошла замена грамматической модели *слушать как?* на *слушать лекцию о чём?*

Позиция 27: *Он начал работать с марта ...*

Некоторые испытуемые выбрали вариант с предложным падежом *в 2010 году*, что связано с трудностями усвоения временных конструкций русского языка. Вероятно, студенты, сделавшие ошибку, не обратили внимания на наличие существительного, называющего месяц, и использовали конструкцию, отвечающую на вопрос *когда?/ в каком году?*

Позиция 30: *... приятно получать подарки от детей.*

Замена дательного падежа (*родителям*) на именительный (*родители*) обусловлена незнанием безличной конструкции (*приятно получать кому?*) и неточным соответствием в итальянском языке: *Genitori sono contenti di ricevere i regali dai figli*. – *Родители рады получать подарки от детей.*

Позиция 32: *... на римских улицах выступают артисты.*

Думается, что выбор формы предложного падежа множественного числа с предлогом **В** (*в праздниках*), связан с незнанием случаев употребления слова *праздник* в функции обстоятельства времени (вин. пад.), что приводит студентов к мысли использовать конструкции, которые употребляются в предложном падеже (например, по аналогии с названиями месяцев).

Позиция 34: *Я никогда не ищу информацию ...*

Большинство учащихся, допустивших ошибку в данном предложении, выбрали форму существительного в род. пад. с предлогом **ИЗ:** *из рекламных*

объявлений. Некоторые студенты предпочли форму существительного в род. пад. с предлогом *У*: *у рекламных объявлений*. Возможно, учащиеся опирались на итальянский эквивалент данной фразы, в результате чего глагол *искать* был заменен на глагол *prendere* – *брать*, который в итальянском языке употребляется с предлогом *DA* – *ИЗ, У, С*: *Non prendo mai informazioni dagli annunci pubblicitari*. Этим можно объяснить замену грамматической модели ‘искать + предлог *В/НА* + сущ. в предл. пад.’ (где?) на *брать + предлог ИЗ + сущ. в род. пад.*’ (откуда?).

Таким образом, анализ грамматических ошибок, допущенных итальянскими студентами при выполнении входного теста, показал, что основными причинами таких ошибок являются:

- межъязыковая интерференция;
- внутриязыковая интерференция;
- невысокий уровень сформированности грамматической компетенции;
- неэффективные методические приемы обучения грамматике русского языка.

3.2.3. Комплекс грамматических упражнений с использованием поликодовых текстов и методика проведения эксперимента

Общепринятой классификацией упражнений является их разделение на *тренировочные (языковые)*, которые сами по себе не обеспечивают умение решать коммуникативные задачи, но позволяют достигнуть соответствующего уровня сформированности грамматических навыков, и на *условно-речевые (речевые)* упражнения, направленные на формирование и развитие навыков спонтанной коммуникации в соответствии с ситуацией общения (Щукин 2011; Семенистая 2011 и др.). Однако в связи с тем, что материалом разработанных нами грамматических упражнений являются поликодовые тексты, мы предлагаем иной принцип разграничения упражнений. В *табл. 3* представлены разновидности грамматических упражнений с использованием поликодовых текстов.

Таблица 3.

Разновидности грамматических упражнений на основе поликодовых текстов в зависимости от цели

Упражнения		Цель	Виды поликодовых текстов
I <i>Аналитико-синтетические</i>	Аналитические	Осмысление способов выражения грамматических значений в русском языке	таблицы с рисунками, графики, фотографии с подписями
	Сопоставительные	Сопоставление грамматических конструкций в русском и итальянском языках	цветовые выделения грамматических явлений в тексте, фотографии, аудиотексты
	Контекстуальные	Анализ контекстов с грамматическими конструкциями для того, чтобы подвести студентов к самостоятельным логическим умозаключениям	печатная и звуковая реклама, печатные и звуковые объявления
II <i>Стереотипизирующие</i>	Формально-смысловые	Автоматизация грамматических навыков в типичных микроситуациях, представленных в поликодовых текстах	видеотексты, реклама
	Ситуативно-обусловленные	Создание мотивации и целенаправленности речевой коммуникации, стимула к использованию нового грамматического материала	комиксы, реклама
	Дискурсивные	Формирование умения строить высказывания в различных ситуациях общения в процессе речевой деятельности	аудио- и видеотексты (фрагменты фильмов и радиопрограмм)
III <i>Контролирующие</i>	Тестовые	Определение уровня сформированности грамматических навыков и способности пользоваться грамматическими средствами	рисунки, фотографии, карикатуры

	Переводные коммуникативной направленностью	с	Контроль понимания и владения грамматическим материалом в процессе решения коммуникативных задач, требующих использования перевода	реклама, аудио- и видеотексты
--	--	---	--	-------------------------------

Рассмотрим предлагаемые разновидности грамматических упражнений на примере одного из уроков, разработанных для обучения итальянских учащихся русской грамматике (I сертификационный уровень).

Урок 1 «Будьте здоровы!» (единичное и повторяющееся действие)

Введение в лексическую и грамматическую тему происходит посредством *упражнений аналитического типа*, например, слушание диалога, который обязательно снабжен фотографией-иллюстрацией. В печатном тексте диалога выделяются синим цветом новые грамматические конструкции, требующие дальнейшего анализа и сопоставления с конструкциями итальянского языка.



• а) Прослушайте диалог 1. Скажите, почему **Анны** сегодня не было в университете.

б) Прочитайте про себя этот диалог, проанализируйте выделенные грамматические конструкции. Объясните значение видов глагола.

в) Переведите эти высказывания на итальянский язык и сравните грамматические конструкции в русском и итальянском языках.

Диалог 1.

– Алло! **Аня!**

– Привет!

– У тебя всё в порядке? Я не видела тебя в университете.

– Да **я заболела**. Утром у меня **была температура** 38.

– А сейчас как ты себя чувствуешь?

– Я приняла лекарство, температуры уже нет, но **очень болит голова**.

- *Может, тебе нужно поспать? Попробуй, мне обычно помогает.*
- *Ладно, попробую.*
- *Звони, если будет что-то нужно!*
- *Спасибо, пока!*
- *Пока!*

С целью контроля понимания содержания диалога студентам предлагается ответить на вопросы:

- *Как себя чувствует сейчас Анна?*
- *Что ей советует подруга?*

Затем осуществляется переход к свободной коммуникации, при этом активизируются навыки употребления глаголов несовершенного вида для обозначения регулярно совершающегося, повторяющегося действия.

Что Вы обычно делаете, если у Вас бо́лит голова́?

После работы над диалогом 1, анализа и сопоставления грамматических конструкций и ответов на вопросы целесообразно повторение лексики по теме «Части тела», а также закрепление навыков использования грамматической конструкции *у кого что болит*. Студенты выполняют серию **упражнений формально-смыслового типа**.

- **Посмотрите рисунки и скажите, что́ у кого что болит. Можете использовать слова для справок.**

	
(Борис) _____	(Вера) _____

Слова́ для справок: *го́рло, нога́, зуб/зубы, се́рдце, живо́т/желу́док, спи́на.*

Следующий этап – чтение диалога 2 («Интервью с врачом»). Для введения в тему диалога студенты отвечают на вопросы:

- *Вы часто болеете?*
- *В какое время года Вы чаще всего болеете?*

Кроме того, студенты знакомятся с лексикой, которая может вызвать трудности при понимании содержания диалога (в тексте новая лексика выделена зеленым цветом). Семантизация новой лексики осуществляется посредством поликодовых текстов – фотографий с подписями или с помощью перевода на итальянский язык.

	
У Ивана <i>насморк</i> . Он <i>чихает</i> .	У Натальи <i>кашель</i> . Она <i>кашляет</i> .

Диалог 2.

- а) Прочитайте интервью с врачом. Придумайте название текста.
- б) Вставьте пропущенные глаголы (используйте слова для справок).

	<p>Сегодня мы побеседуем с доктором Иваном Петровичем Поповым и узнаём, как отличить простуду от гриппа, а также как следует лечиться.</p> <p>– Здравствуйте, Иван Петрович!</p> <p>– <i>Добрый день!</i></p> <p>– В холодное время года люди часто _____ простудой и гриппом. Многие _____, что простуда и грипп – это одно и то же. Это действительно так?</p> <p>– Как правило, простуда _____ не сразу, а постепенно. Пациенты _____ на боль в горле и в носу. Основные симптомы простуды – насморк, чихание и кашель. Температура может подниматься до 38° С.</p>	
---	--	---

– Как же понять, когда у нас грипп?



– Грипп обычно _____ с **резкого** повышения температуры (более 38° C) и только через несколько дней у больного **появляются** насморк и кашель.

– Что Вы обычно _____ вашим пациентам, когда они _____ простудой и гриппом?

– Во время простуды и гриппа **необходимо** пить много **жидкости**, полоскать горло, делать ингаляции, промывать нос, а также _____ витамины. Если это грипп, то надо соблюдать постельный режим и _____ специальные препараты. Очень важно посоветоваться со своим **лечащим врачом**.



– Спасибо за беседу.

Слова для справок:

пить-выпить, начинаться-начаться, советовать-посоветовать, болеть-заболеть, думать-подумать, принимать-принять.

Когда учащиеся осуществляют выбор подходящего по смыслу глагола, они не только повторяют изученную ранее лексику, но и анализируют смысл всего предложения с целью установления требуемого по контексту видового значения определенного глагола. В диалоге внимание сосредоточено на глаголах несовершенного вида в значении ‘повторяющееся регулярное действие’.

С целью контроля понимания общего содержания интервью преподаватель просит студентов рассказать, *что́ нового они узнали из интервью, а что уже знали раньше* и объяснить, *чем отличаются насморк и простуда?*

В связи с тем, что в итальянском языке такие разные понятия как “насморк” и “простуда” переводятся одним словом *raffreddore*, необходимо, чтобы учащиеся умели дифференцировать эти русские лексические единицы.

Для активизации лексико-грамматических навыков, а также вовлечения студентов в активную коммуникацию предлагается ответить на вопрос: *как Вы советуете лечиться от простуды и гриппа?*

Цель **ситуативно-обусловленных упражнений** – создание мотивации к



речевому общению с использованием нового грамматического материала. На наш взгляд, наиболее эффективным упражнением является составление монологического высказывания на основе комикса.

Затем студенты обсуждают проблему «*Есть ли разница между тем, что делают мужчины и женщины, когда болеют?*».

В качестве **аналитико-синтетического упражнения** можно



использовать анализ рекламного текста (в данном уроке это реклама медицинского препарата в виде комикса). Студенты выполняют следующие задания:

- 1) Найдите предложения с глаголами несовершенного вида.
- 2) Найдите предложения с глаголами совершенного вида.
- 3) Сравните предложения с глаголами НСВ и с глаголами СВ.

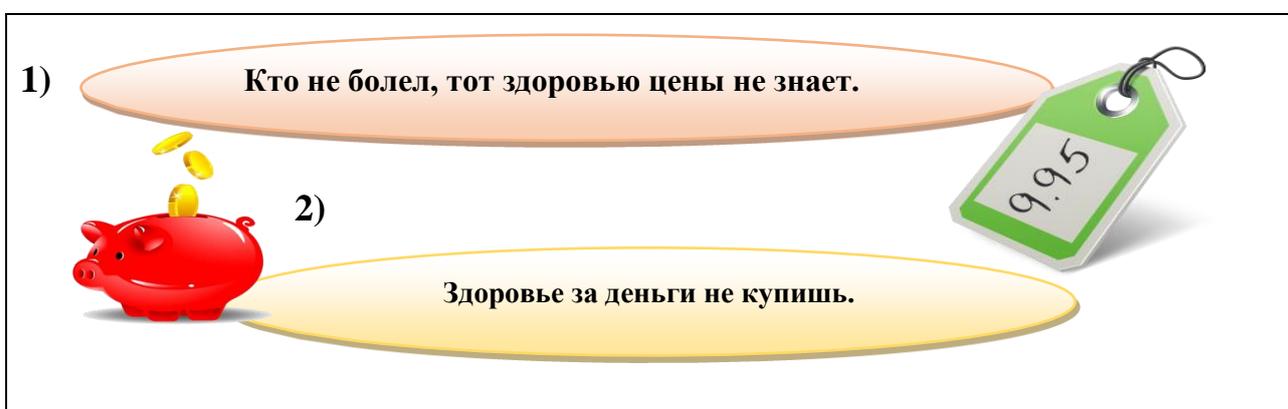
4) Объясните употребление глаголов НСВ и СВ в этих предложениях.

Какие слова помогают выбрать нужный вид глагола?

Такого рода работа с печатной рекламой, насыщенной изучаемыми грамматическими формами, позволяет произвести детальный анализ контекстов и подвести студентов к самостоятельным логическим умозаключениям.

Для *сопоставительно-контекстуальных упражнений лингвострановедческого характера* привлекаются русские пословицы и поговорки, которые сопровождаются рисунками и фотографиями.

• а) Прочитайте русские пословицы. Скажите, как Вы их понимаете.



1) Кто не болел, тот здоровью цены не знает.

2) Здоровье за деньги не купишь.

Учащиеся должны найти глаголы совершенного и несовершенного вида, объяснить их значение и выбор вида глагола в данном контексте.

Для того чтобы облегчить понимание пословиц и поговорок, предлагается ряд предложений, среди них студенты должны найти те, в которых наиболее точно выражено значение пословицы и поговорки.

• б) Выберите правильный вариант объяснения для каждой пословицы.

А) Кто редко болеет, тот не знает, сколько стоят платные медицинские услуги.

Б) Здоровый человек не ценит своё здоровье.

В) Богатый человек может заплатить за лечение любые деньги.

Г) Любую болезнь можно вылечить за деньги.

Д) Деньги не всегда могут помочь человеку стать здоровым.

Затем студенты находят эквивалент пословицы в итальянском языке или переводят их на итальянский язык и сравнивают грамматические конструкции в обоих языках. Работа с пословицами завершается свободным обсуждением точек зрения, представленных в высказываниях.

Формально-смысловые упражнения направлены на автоматизацию навыков употребления глаголов совершенного и несовершенного вида для обозначения, единичного и повторяющегося действий в типичных микроситуациях:

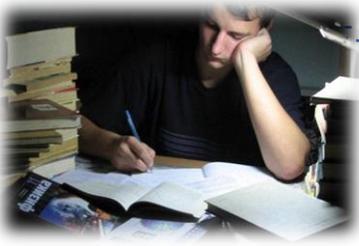
- **Посмотрите фотографии, прочитайте реплики и посоветуйте, что надо сделать в данных ситуациях. Используйте слова для справок. Начните так: «Тебе нужно/надо/необходимо ...»**

1)

Я стала плохо видеть.



2)



Сегодня я весь день готовился к экзамену, долго сидел за столом. Теперь у меня ужасно болит спина!

Слова для справок помещены в рамку, выделенную оранжевым цветом, и даны с переводом на итальянский язык. Особенность этого упражнения в том, что оно требует построения диалога (выражение совета), максимально

приближенного к условиям реальной коммуникации. Упражнение предусматривает парную работу.

Дискурсивные упражнения – работа с видеорекламой (реклама лекарственного препарата). Сначала студенты выполняют упражнения, направленные на снятие лексических трудностей, активизацию грамматических навыков и подготовку к просмотру видеорекламы. Кроме того, эти упражнения способствуют развитию умений в говорении (обсуждение проблемного вопроса).

Слова для справок

записываться/записаться на приём (к кому?) – *prendere l'appuntamento dal medico*

сдавать/сдать анализы – *fare gli esami medici*

проверять/проверить зрение – *controllare la vista*

консультироваться/проконсультироваться (с кем?) с врачом – *consultare il medico*

• **Прочитайте высказывание. Объясните, как Вы понимаете значение выделенного слова. Назовите однокоренные слова.**

Я всегда опаздываю, поэтому завтракаю в спешке.

Что вы обычно/иногда/никогда не делаете в спешке?

• **Прочитайте рекламный слоган.**

«МЕЗИМ» – ХОРОШО ЖЕЛУДКУ С НИМ.

Как Вы думаете, какой продукт рекламируется? Для кого этот продукт?

В ходе просмотра видеоролика

<https://www.youtube.com/watch?v=TFWEoS67GCU> студенты должны заполнить таблицу:

Вопросы	Ответы
1. Что делает девушка утром?	
2. Что она делает в обед?	
3. Что она делает вечером?	
4. Что может случиться, если всегда есть в спешке?	

После второго предъявления видеоролика студенты отвечают на вопросы, в которых предполагается использование изученных на уроке грамматических конструкций с глаголами НСВ и СВ:

- *какую проблему помогает решить «Мезим»?*
- *что рекомендуют сделать, чтобы сразу почувствовать себя лучше?*
- *как Вы думаете, что нужно делать, чтобы не болел желудок?*

На заключительном этапе урока учащиеся прослушивают песню «Закаляйся, если хочешь быть здоров». Некоторые слова из песни даются с переводом на итальянский язык (*закаляться – rinvigorirsi; обливаться – curarsi con abluzioni*). Задача студентов – вписать недостающие глаголы, а затем объяснить значение видов глаголов.

Закаляйся, если хочешь быть здоров!

Постарайся _____ про докторов.

Водой холодной _____,

если хочешь быть здоров!

Нам полезней

Солнце, воздух и вода

От болезней

_____ нам всегда

От всех болезней

нам полезней

солнце воздух и вода!

Далее студенты переходят к выполнению **переводно-коммуникативного упражнения**, которое дополнено фотографиями героев диалога. Реплики, принадлежащие разным говорящим, оформлены графически по-разному.

Для контроля уровня владения грамматическими навыками студентам предлагается тестовое задание с рисунками/фотографиями.

• **Выполните тест.**

1. У Николая _____ зубы.

А. болит.

Б. болят.



2. Думаю, тебе лучше _____ завтра доктору.

А. позвонить

Б. звонить

Работа по организации процесса обучения в ходе основного эксперимента проводилась в два этапа:

- 1) подготовительно-организационная работа;
- 2) обучение русской грамматике (I сертификационный уровень).

На первом этапе были:

- *определены варьируемые и неварьируемые условия эксперимента;*
- *разработан входной тест;*
- *проведено входное тестирование;*
- *отобраны грамматические темы, а также определена их последовательность.*

Неварьируемые условия:

- *количество занятий;*
- *длительность занятий;*
- *грамматические темы;*
- *контрольные задания для проверки уровня сформированности грамматических навыков.*

Варьируемые условия:

- *комплекс упражнений, построенный на основе поликодовых текстов;*
- *использование электронных ресурсов.*

В ходе основного эксперимента были решены следующие задачи:

- 1) обучение грамматическим темам, входящим в требования к I сертификационному уровню, на основе разработанной методики с использованием поликодовых текстов;
- 2) определение уровня владения грамматическими навыками, достигнутого обучаемыми к концу обучения (итоговый тест);
- 3) анализ полученных результатов с целью проверки эффективности комплекса грамматических упражнений с использованием поликодовых текстов.

Продолжительность обучающего эксперимента –14 академических часов. Занятия со студентами КГ проводились по учебнику Т.Л. Эсмантовой «Русский язык: 5 элементов» (уровень B1). В ЭГ использовались разработанные нами учебные материалы с использованием поликодовых текстов. Были отобраны следующие грамматические темы:

- Несовершенный и совершенный вид глаголы (повторяющееся и единичное действие);
- Повелительное наклонение глагола. Образование форм глагола повелительного наклонения. Употребление глаголов совершенного и несовершенного вида в повелительном наклонении;
- Полная и краткая форма прилагательных;
- Сравнительная и превосходная степень прилагательных и наречий;
- Глаголы движения с приставками (при-, у-, в-, вы-, пере-, до-, про-).

3.2.4. Анализ результатов обучающего эксперимента.

По окончании экспериментального обучения учащимся ЭГ и КГ был предложен итоговый тест по грамматике.¹⁸ Задания для итогового теста не отличались по характеру от заданий во входном тесте.

Рассмотрим наиболее частотные грамматические ошибки, допущенные учащимися в ходе итогового тестирования.

1. Видовременные ошибки

¹⁸ Полный вариант итогового теста дан в Приложении 2.

а) выбор вида глагола в инфинитиве

Позиция 2: *Советую ... доктору, если и завтра у тебя будет болеть голова.*

Выбор глагола несовершенного вида *звонить* вместо глагола совершенного вида *позвонить* связан, на наш взгляд, либо с непониманием значения предложения, либо с незнанием правила употребления инфинитива в форме совершенного вида, подчеркивающего единичное результативное действие. Возможно, что студенты интерпретировали данное высказывание как конструкцию, включающую в себя два параллельных действия.

Позиция 3: *Надо чаще ... родителям.*

Выбор инфинитива совершенного вида *позвонить* вместо несовершенного вида *звонить* обусловлен, по всей видимости, незнанием формы сравнительной степени наречия *часто*, указывающего на действие, которое должно совершаться регулярно.

Позиция 9: *Врач порекомендовал ... это лекарство 2 раза в день.*

Употребление инфинитива совершенного вида *принять* вместо несовершенного вида *принимать* можно объяснить тем, что учащиеся не обратили внимание на указание на частотность выполнения действия посредством употребления формы *2 раза в день*, подчеркивающей регулярность действия. Вероятно, испытуемые опирались на форму совершенного вида глагола прошедшего времени *порекомендовал*, полагая, что интенция "совет" должна подчеркивать результативность, завершенность действия, но не его повторяемость.

Позиция 14: *Вечером у нас будут гости, нужно ... продукты.*

Выбор глагола несовершенного вида *покупать* связан, возможно, с непониманием значения предложения, выражающего необходимость совершения конкретного единичного результативного действия. Многие итальянские учащиеся используют глагол *покупать* в качестве глагола совершенного вида, исходя из наличия приставки *по*, характерной для некоторых глаголов совершенного вида.

Позиция 15: *Я очень устала, мне надо ... немного.*

Непонимание значения предложения, выражающего необходимость совершения результативного ограниченного по времени действия, привело к ошибочному выбору формы глагола несовершенного вида *отдыхать* вместо *отдохнуть*.

б) выбор вида глагола в прошедшем времени

Позиция 8: *Ты уже ... свой перевод преподавателю?*

Очевидно, студенты, выбравшие форму несовершенного вида *сдавал*, не увидели содержащегося в данном предложении указания на результативность и завершенность действия и использовали форму несовершенного вида в значении 'констатация факта'.

г) выбор вида глагола в повелительном наклонении

Позиция 10: *Если у тебя болит голова, ... это лекарство и сразу пройдет.*

В данном предложении большинство студентов, допустивших ошибку, использовали форму инфинитива несовершенного вида *принимай*, выражающего регулярность и повторяемость действия, вместо императива совершенного вида *прими*, указывающего на единичность действия и его завершенность.

Думается, учащиеся не смогли выявить причинно-следственную связь, выраженную посредством наречия *сразу* и глагола совершенного вида будущего времени *пройдет*.

Позиция 20: *Если Вы хотите хорошо знать русский язык, ... книги по-русски.*

Ошибки выбора формы императива совершенного вида связаны с незнанием правила употребления глаголов повелительного наклонения несовершенного вида в значении 'побуждение к повторяющемуся действию'. Довольно часто иностранные учащиеся делают выбор, исходя из наличия/отсутствия негативной частицы *НЕ* перед императивом, не принимая во внимание значение, выраженное формой повелительного наклонения.

Позиция 25: *... пиццу горячей к столу!*

Большинство студентов, допустивших ошибку в данном предложении, выбрали форму императива совершенного вида *подайте* на основании того, что перед глаголом отсутствует негативная частица *НЕ*.

Позиция 29: *Не ... написать письмо Ольге! Она очень ждёт.*

Ошибочный выбор форм императива несовершенного вида *забывайте, забывай* обусловлен, на наш взгляд, невлadением конструкцией напоминания, выражающей побуждение к выполнению конкретного действия. Студенты, не знающие конструкцию напоминания, употребляют императив несовершенного вида, ориентируясь на наличие негативной частицы *НЕ*.

д) выбор вида глагола движения с приставкой

Позиция 59: *Утром ... Ирина, она принесла тебе конспекты.*

В данном предложении многие испытуемые выбрали префиксальный глагол движения совершенного вида *пришла* вместо *приходила*. Можно предположить, что студенты, сделавшие ошибку, опирались на конструкцию, описывающую последовательные действия, не учитывая общего смысла предложения. Кроме того, ошибочный выбор может быть связан с непониманием ситуации, при описании которой используется разнонаправленный глагол с приставкой в общефактическом значении.

2. Ошибки, связанные с выбором полной и краткой формы прилагательного.

Позиция 40: *Мы с Антонио были такие ..., что съели 4 большие пиццы.*

По нашему мнению, незнание правила употребления полной формы прилагательного с указательным местоимением *такие* привело к выбору краткой формы прилагательного *голодны*.

Позиция 41: *Если Вы очень ..., я сейчас что-нибудь быстро приготовлю.*

Вместо краткой формы прилагательного *голодны* некоторые испытуемые выбрали полную форму *голодные*. Такая ошибка вызвана неусвоенностью правила употребления краткого прилагательного в предикативной функции.

Позиция 43: *Какие вы ..., что уже сдали все экзамены!*

Выбор краткой формы прилагательного *счастливы* связан с незнанием правила употребления полной формы прилагательного с определительным местоимением *какие*.

3. Ошибки в употреблении сравнительной и превосходной степени прилагательного

Позиция 50: Миланский университет – один из ...

Большинство студентов, допустивших ошибку, выбрали вариант *самый известный*. Скорее всего, выбор этой формы связан с незнанием грамматической конструкции, требующей использования превосходной степени прилагательного в родительном падеже после предлога *из*.

При выполнении итогового теста был зафиксирован более высокий уровень сформированности грамматической компетенции у испытуемых экспериментальной группы: в ЭГ среднее количество допущенных ошибок составило 16,52%, а в КГ – 44,23%. Данный факт позволяет говорить об эффективности предложенного нами комплекса упражнений по обучению итальянских учащихся русской грамматике, по которому обучались студенты ЭГ

Усредненные результаты выполнения итогового теста испытуемыми ЭГ и КГ представлены в *диаграмме 1*.

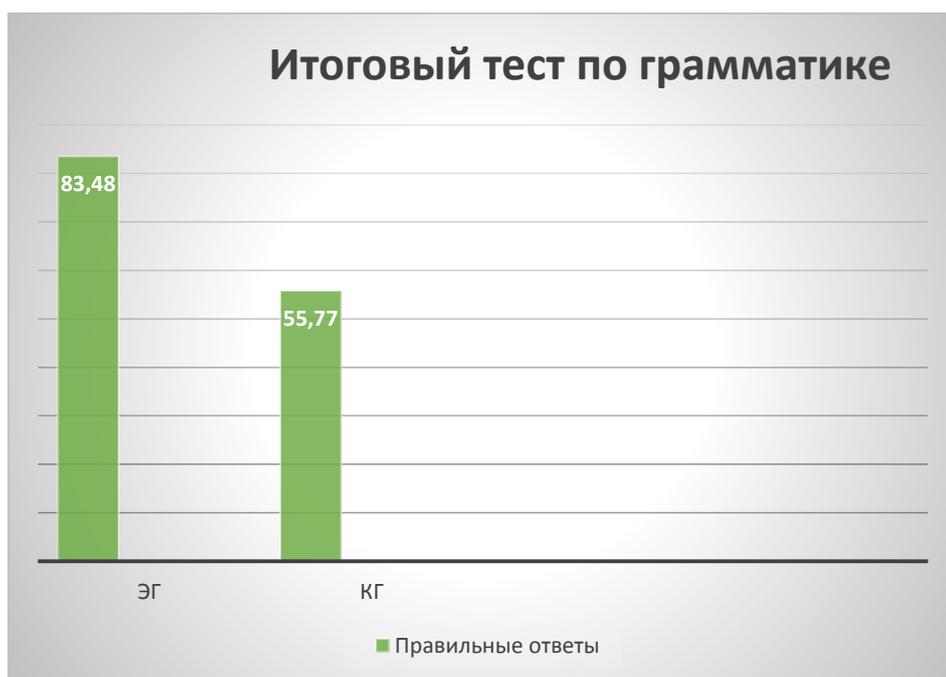


Диаграмма 1. Результаты выполнения итогового теста (ЭГ и КГ)

Результаты выполненного итогового теста были проверены нами по критерию Стьюдента с целью установления достоверности отличия результатов одной группы от другой. Как известно, с помощью данного критерия можно оценить степень расхождения средних арифметических показателей двух групп данных (M_1 и M_2) относительно дисперсии σ^2 , т. е. разброса индивидуальных данных, рассчитанной применительно к этим двум группам, где количество членов соответствует N_1 и N_2 .

Формула расчета t- критерия имеет следующий вид:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

Критерий Стьюдента относится к группе параметрических критериев, т.к. в своих расчетах опирается на "параметры" распределения (средние арифметические величины и дисперсии). А поскольку параметры, или описательные статистики (если речь идет о малых выборках) адекватны только для сравнения нормальных распределений, то и критерий Стьюдента применяют обычно для оценки достоверности различий между двумя группами данных, где имеет место нормальное распределение или близкое к нему.

Рассчитаем среднеарифметическое¹⁹ M_1 и M_2 для ЭГ и КГ:

$M_1=1601/30=53.37$ и M_2 для второй группы $M_2=1069/30=35.63$

Вычислим два вида несмещенных дисперсий, которые опираются на величины отклонений (deviation — d) точечных значений, т.е. конкретных результатов (X) от средних арифметических (M). Отметим, что при расчете внутригрупповой дисперсии (WG) в роли среднего арифметического выступает M, полученная в конкретной группе, поэтому отклонения внутри групп должны

¹⁹ Среднее арифметическое — это сумма всех значений в распределении деленное на их количество.

считаться от различных по величине средних арифметических, поскольку M в группах отличаются между собой.

Для наглядности мы построили совмещенную таблицу, где отражены:

1) средние арифметические значения в группах ($M_{1,2}$), т.е. усредненное число ошибок в группе,

2) все отклонения (dx_{WG}) конкретных результатов (X), которые представляют собой число ошибок, — от среднего арифметического по группе.

$$DX1=X1-M1$$

$$DX2=X2-M2$$

Затем были рассчитаны квадраты отклонений (см. табл. 4).

Таблица 4.

**Квадраты отклонений результатов выполнения итогового теста
(ЭГ и КГ).**

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	ЭГ X1	КГ X2	Dx 1	Dx 2	B.1	B.2
1	52	38	-1.37	2.37	1.8769	5.6169
2	52	38	-1.37	2.37	1.8769	5.6169
3	52	38	-1.37	2.37	1.8769	5.6169
4	52	38	-1.37	2.37	1.8769	5.6169
5	52	38	-1.37	2.37	1.8769	5.6169
6	52	38	-1.37	2.37	1.8769	5.6169
7	53	37	-0.37	1.37	0.1369	1.8769
8	53	37	-0.37	1.37	0.1369	1.8769
9	53	37	-0.37	1.37	0.1369	1.8769
10	53	37	-0.37	1.37	0.1369	1.8769
11	53	37	-0.37	1.37	0.1369	1.8769
12	53	37	-0.37	1.37	0.1369	1.8769
13	53	37	-0.37	1.37	0.1369	1.8769
14	53	37	-0.37	1.37	0.1369	1.8769

15	54	36	0.63	0.37	0.3969	0.1369
16	55	35	1.63	-0.63	2.6569	0.3969
17	55	35	1.63	-0.63	2.6569	0.3969
18	55	35	1.63	-0.63	2.6569	0.3969
19	55	35	1.63	-0.63	2.6569	0.3969
20	55	35	1.63	-0.63	2.6569	0.3969
21	55	35	1.63	-0.63	2.6569	0.3969
22	55	35	1.63	-0.63	2.6569	0.3969
23	53	29	-0.37	-6.63	0.1369	43.9569
24	56	34	2.63	-1.63	6.9169	2.6569
25	54	34	0.63	-1.63	0.3969	2.6569
26	54	33	0.63	-2.63	0.3969	6.9169
27	51	33	-2.37	-2.63	5.6169	6.9169
28	53	31	-0.37	-4.63	0.1369	21.4369
29	51	31	-2.37	-4.63	5.6169	21.4369
30	54	39	0.63	3.37	0.3969	11.3569
Суммы:	1601	1069	-0.1	0.1	50.967	168.967
Среднее:	53.37	35.63				

Затем мы рассчитали стандартное отклонение положительное значение квадратного корня из дисперсии для каждой из групп

$$\sigma_x = \sqrt{D_x} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - M_x)^2}{n-1}}$$

Для ЭГ. **d1 = 1.303**

Для КГ **d2 = 2.373**

Были вычислены эмпирические значения по формуле t-критерия Стьюдента для независимых выборок:

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}} = 35.9,$$

где $M_1=53.37$ $d_1=1.303$ $N_1=30$ $M_2=35.63$ $d_2=2.373$ $N_2=30$

Степень свободы: $N_1+N_2-2=30+30-2=58$.

По таблице критических значений t -критерия Стьюдента мы определили вероятность ошибки.

df	p=0,05	p=0,01	p=0,001
58	2,002	2,663	3,466

Полученное в ходе вычислений значение **35.9** находится в зоне значимости, поскольку превышает значение t кр 3,466.

Таким образом, можно утверждать, что между двумя группами имеются достоверные различия в количестве правильных ответов испытуемых.

*Результаты анкетирования итальянских студентов-участников
эксперимента*

На заключительном этапе экспериментального исследования нами было проведено анонимное анкетирование итальянских учащихся,²⁰ в ходе которого было выяснено их отношение к дидактическим материалам, использованным в обучающем эксперименте.

Было установлено, что 95% учащихся ЭГ высоко оценивают учебные материалы, по которым они обучались в период проведения эксперимента. По мнению 87% студентов, каждый урок был по-своему интересен для изучения русской грамматики. Наиболее полезными для запоминания грамматического материала учащиеся считают аналитико-синтетические упражнения (85%

²⁰ Анкета представлена в Приложении 3.

опрошенных), особый интерес вызвали ситуативно-обусловленные упражнения (76% испытуемых).

Не менее важным фактором, влияющим на восприятие учебной информации и активизацию когнитивных процессов, является использование цвета: 87% учащихся отметили, что яркое цветовое оформление помогает им лучше понять и запомнить новый грамматический материал. Среди цветов, способствующих прочному усвоению информации, были названы: красный, зеленый, синий, голубой, оранжевый.

Ответы итальянских учащихся подтверждают целесообразность использования поликодовых текстов в процессе обучения РКИ. 90% учащихся подчеркнули важность применения поликодовых текстов и параграфемных средств на всех этапах учебного процесса, утверждая, что такие средства обучения способствуют точному пониманию и быстрому запоминанию грамматических явлений, помогают быстро выполнять грамматические задания, делают процесс обучения более интересным, а также стимулируют творческую деятельность. Особенно привлекательными оказались такие поликодовые тексты как: таблицы с рисунками, графики, фотографии с подписями, цветовые выделения грамматического материала в текстах для чтения, аудио- и видеотексты, печатная и звуковая реклама, объявления, комиксы, рисунки и карикатуры.

Таким образом, разработанная нами методика обучения итальянских учащихся русской грамматике на основе поликодовых текстов позволяет не только повысить уровень владения грамматическими навыками, но и мотивировать к дальнейшему изучению русского языка.

ВЫВОДЫ по главе III

Успешное формирование грамматической компетенции на основе поликодовых текстов во многом зависит от правильного отбора учебного материала и оптимальной организации учебного процесса.

При отборе поликодовых текстов следует учитывать общедидактические, психологические и методические принципы, а также принимать во внимание структурные особенности и характеристики поликодовых текстов.

Упражнения с привлечением поликодовых текстов способствуют достижению высокого уровня мотивации и целенаправленности речевой коммуникации, а также стимулируют учащихся к активному использованию изучаемого грамматического материала в реальном общении на иностранном языке.

Наличие вербального и невербального компонентов поликодовых текстов обеспечивает прочность усвоения для аудиалов, визуалов, дискретов и кинестетиков в равной степени, а также позволяет учитывать особенности восприятия информации учащихся с различными когнитивными типами и, таким образом, повышать эффективность обучения иностранному языку в больших группах. Следует также подчеркнуть, что поликодовые тексты выступают как средство коммуникации и отражают мировоззрение, ценности, этические идеалы носителей инокультуры, а следовательно, способны формировать лингвосоциокультурную компетенцию учащихся, изучающих русский язык в неязыковой среде.

Целью проведенного нами эксперимента являлась проверка эффективности методики обучения итальянских учащихся факультета межкультурной коммуникации русской грамматике (I сертификационный уровень) на основе использования поликодовых текстов.

Результаты итогового тестирования итальянских учащихся, принимавших участие в эксперименте, позволяют говорить об эффективности предложенного нами комплекса упражнений по обучению русской грамматике.

Таким образом, разработанная нами методика обучения итальянских учащихся русской грамматике на основе поликодовых текстов обеспечивает не только повышение уровня владения грамматическими навыками, но и развитие коммуникативной компетенции на изучаемом языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование доказало важность решения актуальной проблемы – разработать методику обучения иностранных учащихся русской грамматике с использованием поликодовых текстов. Необходимостью разрешить имеющиеся противоречия между реальными условиями обучения русскому языку как иностранному и потребностями иностранных учащихся в повышении уровня владения русским языком обусловлена актуальность данной работы.

В работе дано теоретическое и практическое обоснование эффективности применения поликодовых текстов для обучения итальянских учащихся русской грамматике.

В ходе исследования были рассмотрены существующие определения поликодового текста, точки зрения разных исследователей на структуру такого рода текста и типологию вербально-визуальных отношений в поликодовом тексте.

Мы предлагаем выделять пять типов корреляций, представленных в разных типах поликодовых текстов, которые могут эффективно использоваться при обучении иностранных учащихся русскому языку: 1) вербально-доминирующая корреляция; 2) невербально-доминирующая корреляция; 3) взаимозависимая корреляция; 4) оппозиционная корреляция; взаимодополняющая корреляция.

На основе изученной литературы в нашей работе описаны психолингвистические механизмы и модели понимания поликодовых текстов с целью выявления их воздействия на реципиента в процессе восприятия поликодового текста.

Нами предложена классификация поликодовых текстов, которые предназначены для использования в учебных целях, выделены их функции, а также дано определение обучающего/учебного поликодового текста.

Выделяя информативность в качестве одной из важнейших характеристик поликодовых текстов, считаем целесообразным разграничивать обучающие поликодовые тексты на основе разных видов информации:

– содержательно-фактуальная информация;

- содержательно-концептуальная информация;
- содержательно-подтекстовая информация;
- эстетическая информация;
- инструктивная информация;
- методико-теоретическая информация.
- стереотипизирующая информация.

В ходе анализа составляющих звучащих и графических поликодовых текстов с целью выявления их лингводидактического потенциала были определены значимые элементы, образующие структуру вербального и невербального компонентов: лексико-грамматические средства, интонационные средства, видеоряд, изобразительная наглядность, звукомзыкальное сопровождение, параграфемные средства и лингвосоциокультурный компонент.

Использование поликодовых текстов в процессе обучения позволяет решить важные задачи, связанные с преподаванием русского языка иностранным учащимся в условиях отсутствия языковой среды:

- формирование языковой, речевой и лингвосоциокультурной компетенций;
- организация тренинга для развития навыков и умений в разных видах речевой деятельности;
- воссоздание языковой среды;
- повышение уровня мотивации учащихся к изучению иностранного языка;
- развитие эстетического вкуса;
- толерантное отношение к ценностям другой культуры;
- создание благоприятной рабочей атмосферы на уроке;
- стимулирование активной творческой деятельности;
- реализация принципов проблемности и рефлексии;
- разнообразие форм, способов и приемов обучения.

При решении проблемы отбора поликодовых текстов для обучения русской грамматике (I сертификационный уровень) были рассмотрены основные

дидактические, психологические, лингвистические и методические принципы, а также определены основные характеристики таких текстов.

Было проведено входное тестирование с целью определения у итальянских учащихся уровня сформированности грамматических навыков на русском языке, проанализированы и классифицированы грамматические ошибки, допущенные в ходе контрольного среза, а также указаны их основные причины.

Был разработан комплекс грамматических упражнений с использованием поликодовых текстов, включающий в себя группу аналитико-синтетических, стереотипизирующих и контролирующих упражнений, которые различаются в зависимости от цели обучения.

В работе приводится анализ результатов обучающего эксперимента, рассматриваются наиболее частотные грамматические ошибки, допущенные учащимися в ходе итогового тестирования. Полученные результаты были проверены по критерию t-Стьюдента, что позволило установить достоверность отличия результатов одной группы от другой.

При выполнении итогового теста был зафиксирован более высокий уровень сформированности грамматической компетенции у испытуемых экспериментальной группы. В связи с этим можно утверждать, что комплекс грамматических упражнений, построенный на основе поликодовых текстов и предназначенный для обучения итальянских студентов русскому языку в неязыковой среде, способствует эффективному овладению грамматической компетенцией, поскольку специфическая комбинация элементов разных знаковых систем в такого рода текстах обеспечивает более прочное усвоение грамматических явлений изучаемого языка.

Перспектива исследования видится в дальнейшем изучении особенностей и характеристик поликодовых текстов с целью их наиболее эффективного использования в процессе преподавания русской грамматики иностранным учащимся на последующих уровнях обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Авдеева Е. С.* Использование комиксов при обучении японскому языку студентов второго курса языкового вуза: автореф. канд. педаг. наук. М., 2009. 26 с.
2. *Авлова Т.Б., Бурова Т.В., Добровольская М.Г., Карташева С.А., Московкин Л.В., Реброва И.В.* Лингвометодический потенциал поликодового публицистического текста (на материале текстов «Анатомия Петербурга») // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 87–91.
3. *Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. 6-ое изд., стереотип. М.: Рус. яз. Курсы, 2008. 256 с.
4. *Алексеев Ю.Г.* Восприятие креолизованного текста иноязычным реципиентом (к постановке проблемы) // Проблемы прикладной лингвистики: Мат-лы семинара. Ч. 1. Пенза: Автономная некоммерческая научно-образовательная организация «Приволжский Дом знаний», 1999. С. 8–10.
5. *Алексеев Ю.Г.* Креолизованный текст в межкультурной коммуникации (на матер. этнопсихолингвистического эксперимента) // Уч. зап. УлГУ. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Сер. Лингвистика. Вып. 1(6). Ульяновск: Ульяновский государственный университет, 2001. С. 58–65.
6. *Алексеева Н.А.* Музыкальный компонент как составляющая креолизованного текста песни // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. Т. 1. № 2. С. 180–187.
7. *Алияри Шорехдели М., Момени Н. Ш.* Пространственные значения предлога "по" в русском языке и способы их передачи на персидский язык // Молодой ученый. 2014. №4. С. 1180–1184.
8. *Аникеева Е. С.* Соотношение вербального и визуального компонентов в современном поэтическом дискурсе (на материале английского языка): Дисс. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2015. 343 с.
9. *Анисимова Е. Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 128 с.

10. *Анисимова Е.Е.* О целостности и связности креолизованного текста (к постановке проблемы) // *Филологические науки.* 1996. № 5. С. 74–85.
11. *Анисимова Е. Е.* Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // *Вопросы языкознания.* 1992. № 1. С. 71–79.
12. *Аркадьева О.М.* Употребление падежей в речи. М.: Изд. МГУ, 1975. 126 с.
13. *Артамонова В. В., Гаврилова В. Л.* Интерактивно-коммуникативный потенциал игровой деятельности при обучении иностранных студентов русскому языку // *Современные тенденции в изучении и преподавании русского языка и литературы. Мат-лы докладов и сообщений XXII междунар. научно-метод. конференции.* 2017. С. 302–306.
14. *Балахнина В. Ю.* Мастер-класс «Работа с текстами в рекламе»: Учебное пособие. Комсомольск-на-Амуре: ФГБОУ ВПО «КНАГТУ», 2013. 60 с.
15. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного. Уч. пос. для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007. 185 с.
16. *Барт Р.* Основы семиологии // *Структурализм: «за» и «против».* М.: Прогресс, 1975. С. 114–163.
17. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. 543 с.
18. *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М.: Просвещение, 1965. 229 с.
19. *Белянин В.П.* Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). М.: Тривола. 2000. 248 с.
20. *Березин В.М.* Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2003. 174 с.
21. *Бернацкая А.А.* К проблеме креолизации текста: история и современное состояние // *Речевое общение: специализированный вестник.* [Под ред. *А. П. Сковородникова*]. Вып. 3 (11). Красноярск: Красноярский гос. университет, 2000. С. 104–110.
22. *Бернацкая А.А.* О понятии «текст» // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. Supplement.* 2009 (2). P. 30–37.

23. *Бернацкая А.А.* Подпись как тип текста // Проблемы лингвистического анализа текста и коммуникации. Иркутск: Изд -во Иркутского гос. пед. ин-та, 1987. С. 118–128.
24. *Бове К., Аренс У.* Современная реклама. Тольятти: Довгань, 1995. 661 с.
25. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику. М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. 516 с.
26. *Бойко М.А.* Функциональный анализ средств создания образа страны (на материале немецких политических креолизованных текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006. 25 с.
27. *Бойкова Н. Г.* Эволюция невербальной коммуникации в современных телевизионных ток-шоу // Век информации. СПб.: Институт журналистики и массовых коммуникаций. 2017. №2. Т. 2. С. 17–18.
28. *Большакова Л.С.* Метафора в англоязычном поликодовом тексте (на материале британских и американских музыкальных видеоклипов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2008. 24 с.
29. *Большакова Л.С.* О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Самарского гос. университета. 2008. № 4(63). С. 19–24.
30. *Большакова Л. С.* Вербальное сопровождение фотоизображения в современной британской прессе: Содержание и структура: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986. 21 с.
31. *Борисова И. Е.* Интермедиаальный аспект взаимодействия музыки и литературы в русском романтизме: Дисс. ... канд. культуролог. наук. СПб., 2000. 251 с.
32. *Брудный А.А.* Семантика языка и психология человека. Фрунзе: Илим, 1972. 233 с.
33. *Бубнова М. С.* Афиша как тип текста // Высказывание и текст: Семантические проблемы. М.: Наука, 1987. С. 50–57.
34. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. «Филология». М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 384 с.
35. *Валгина Н. С.* Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.

36. *Валуйцева И.И.* Влияние фоносемантической структуры текста на его оценку носителями русского языка // Речевое воздействие психологические и психолингвистические проблемы / Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. М.: АН СССР, Институт языкознания, 1986. С. 113–123.
37. *Васина-Гроссман В.А.* Музыка и поэтическое слово: музыкальное произведение, вокальное. Ч. 2 . Интонация; Ч. 3. Композиция. М.: Музыка, 1978. 365, [1] с.
38. *Вашунина И. В.* Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М. 2009. 42 с.
39. *Величко А.В., Красильникова Л.В. и др.* Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. М.: Издательство Московского университета, 2009. 648 с.
40. *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). [Под. ред. Г. А. Золотовой]. 4-е изд. М.: Русский язык, 2001. 720 с.
41. *Волоскович А. М.* Когнитивные и семиотические аспекты взаимодействия компонентов полимодального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 26 с.
42. *Воробьёва Е. В.* К вопросу о взаимодействии вербальных и визуальных средств в креолизованном тексте // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Серия "Филологические науки". Волгоград: Изд-во ВГПУ "Перемена", 2009. № 10 (44). С. 54–58.
43. *Ворошилова М. Б.* Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Вып. 20. Екатеринбург, 2006. С. 180–189.
44. *Ворошилова М.Б.* Креолизованный текст: кинотекст // Политическая лингвистика. Выпуск (2) 22. Екатеринбург, 2007. С. 106–110.
45. *Ворошилова М. Б.* Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: [Монография]. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. 194 с.
46. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века)

47. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Уч. пос. 3-е изд стер. М.: Академия, 2006. 336 с.
48. *Гевленко Ю.Я.* Семиотический анализ танца // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 320. С. 87–89.
49. *Голейзовский К.* Образы русской народной хореографии. М.: Искусство, 1964. 230 с.
50. *Головина Л.В.* Взаимовлияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текстов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 16 с.
51. *Гончар И. А.* Вербализация инфографики: специфика текстообразования (на материале видеogramм «Россия в цифрах») // Филологический класс. 2015. № 2. С. 62–65.
52. *Гордеев Ю.А.* Фотоизображение в пресс-рекламе / *Корнилова Е.Е., Гордеев Ю.А.* Слово и изображение в рекламе. Сер. "Системы и коммуникации". Воронеж: рекламно-изд. фирма «Кварта», 2001. С. 61–204.
53. *Горелов И.Н.* Невербальные компоненты коммуникации. Изд. 4-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 112 с.
54. *Григорьева Н. Ю.* Исследование когнитивной деятельности реципиента поликодового текста // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 24(315). Филология. Искусствоведение. Вып. 82. С. 81–84.
55. *Демосфенова Г. Л., Нурок А., Шантыко Н.* Советский политический плакат / [Под общ. ред. *Ф. Калошина*]; Акад. художеств СССР. Науч.-исслед. ин-т теории и истории изобразит. искусств. М.: Искусство, 1962. 443 с.
56. *Добросклонская Т. Г.* Методы анализа видео-вербальных текстов // Медиалингвистика. 2016. 2(12). СПб.: Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». С. 13–25.
57. *Дридзе Т. М.* Язык и социальная психология. Учебное пособие. М.: Высшая школа, 1980. 224 с.

58. *Дубовицкая Л. В.* Феномен креолизованного текста (на материале креолизованных текстов письменной коммуникации): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 21 с.
59. *Дьякова Е.Ю.* Поликодовый текст в британском рекламном дискурсе сферы образования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. 2011. 25 с.
60. *Ейгер Г.В., Юхт В.Л.* К построению типологии текстов // Лингвистика текста: Матер. науч. конф. при МГПИИЯ им. М. Тореца, Ч. 1. М., 1974. С.24–27.
61. *Ефремова О.К.* К вопросу о роли музыки в рекламных сообщениях / Человек в мире культуры. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2012. С. 59–63.
62. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
63. *Жинкин Н. И.* Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: (Избр. тр.). М.: Лабиринт, 1998. 364, [2] с.
64. *Журавлев А. П.* Звук и смысл. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1991. 160 с.
65. *Залевская А.А.* Понимание текста: психолингвистический подход. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1988. 95 с.
66. *Захава-Некрасова Е.Б.* Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе // Русский язык и методика его преподавания нерусским. М.: Изд. Университета Дружбы народов, 1973. С. 52–60.
67. *Зенкова А. Ю.* Визуальная метафора в социально-политическом дискурсе: методологический аспект / Многообразие политического дискурса. / РАН, УрО, Ин-т философии и права, Урал. гос. с./х. акад.; [отв. ред. О. Ф. Русакова]. Екатеринбург: ИФиП УрО РАН: УрГСХА, 2004. С. 39–54.
68. *Зенкова А. Ю.* Визуальные исследования как интегральная область социально-гуманитарного знания // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2004. С. 184–193.
69. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
70. *Зимняя И.А.* Психологические особенности восприятия лекций в аудитории. М.: Знание, 1970. 31 с.

71. *Иванова Е.Б.* Художественный видеофильм как тип текста // *Языковая личность: проблемы межкультурного общения: Тез. науч. конф., посвящ. 50-летию фак-та ин. яз., Волгоград, 3-4 февр. 2000 г.* Волгоград: ВГПУ, 2000. С. 30–31.
72. *Игнатова И. Б.* Обучение грамматическому строю русской речи иностранных студентов-филологов как основа формирования языковой личности будущего учителя: Дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997. 410 с.
73. *Иевлева З.Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.: Русский язык. 1981. 144 с.
74. *Ильева П.С.* Психолингвистические особенности восприятия оценки художественного текста: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1983. 20 с.
75. *Ищук М. А.* Гетерогенный текст: функции его составляющих // *Вестник ТвГУ. Серия Филология. Вып. «Лингвистика и межкультурная коммуникация».* 2008. № 13. С. 176–182.
76. *Ищук М.А.* Специфика понимания иноязычного гетерогенного текста по специальности: автореф. ... канд. филол. наук. Тверь. 2009. 19 с.
77. *Калле М. И.* Поликодовый текст как методический ресурс в обучении студентов-иностранцев // *Медиалингвистика. Вып. 6. Язык в координатах массмедиа : матер. II Междунар. науч.-практ. конф. (2–6 июля 2017 г., Санкт-Петербург, Россия) / отв. ред. А. А. Малышев. СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций», 2017. С. 223–225.*
78. *Канныкин С. В.* Текст как явление культуры (пролегомены к философии текста). Воронеж: РИЦ ЕФ ВГУ, 2003. 143 с
79. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному/ [под ред. А.Н. Щукина]. М.: Рус. яз. Курсы, 2008. 312 с.
80. *Квон Сун Ман.* Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 25 с.

81. *Кириллина А. В.* Жанр «демотиватор» как проявление полифонии и фиксация повседневности / Полифония большого города: Сб. науч. статей. Под ред. Л. М. Терентия, В. В. Красных, А. В. Кириллиной. М.: МИЛ, 2012. С. 54–74.
82. *Кирилов А.Г.* Факторы воздействия новостей в политических нарративах на адресата // Обучение иностранным языкам: настоящее и будущее: Сб. материалов XII Международной научно-практической конференции. Самара: Самарский гос. ун-т, 2006. С. 26–37.
83. *Клюканов И. Э.* Структура и функции параграфемных элементов текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1983. 24 с.
84. *Колодкина Е. Л.* Специфика психолингвистической трактовки параметров конкретности, образности и эмоциональности значения существительных: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1987. 16 с.
85. *Кольцов И.А.* Методика использования креолизованных гипертекстов в обучении межкультурному иноязычному общению студентов языкового вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. Горно-Алтайск, 2009. 470 с.
86. *Комиссарова Н. Г.* Поликодовый текст в англоязычном рекламном дискурсе / Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 8. Редкол.: К. Б. Свойкин (отв. ред.). Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2011. С. 28–34.
87. *Корда О. А.* Креолизованный текст в современных печатных СМИ: структурно-функциональные характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013. 24 с.
88. *Красильникова Л. В.* Лингводидактические аспекты описания русского языка иностранным филологам на современном этапе преподавания РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 4. С. 69–83.
89. *Красникова Е.И.* Прогнозирование оценки квазислова в связном тексте / Проблемы мотивированности языкового знака. Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 1976. С. 54-60.
90. *Кремлев Ю.С.* О месте музыки среди искусств. М.: Музыка, 1966. 63 с.

91. *Кузнецова Г.Н.* Структурные и семантические особенности языка американской рекламы (прагматика рекламного текста): Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1984. 182 с.
92. *Куст Т. С.* О гипертекстуальности и креолизованности текстов электронных учебных пособий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2008. № 2. С. 62–65.
93. *Лазарева Э.А., Горина Е.В.* Использование приема когнитивного столкновения в политическом дискурсе СМИ // Лингвистика. Т. 11. Екатеринбург, 2003. С. 103–112.
94. *Леонтьев А.А.* Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема // Иностранные языки в школе. 1972. № 1. С. 24–30.
95. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста // *Лотман Ю.М.* Об искусстве. СПб.: Искусство, 1998. С. 14–285.
96. *Макошина А. И., Макарова Е. В.* Креолизованные тексты и их роль в обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2016. №7.5. С. 56–57.
97. *Максименко О.И.* Поликодовый vs. креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник РУДН. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 2. С. 93–102.
98. *Максименко О.И.* Семиотические особенности медиатекста интернета // Вестник РУДН. Серия "Теория языка. Семиотика. Семантика". 2011. № 1. С.50–58.
99. *Максименко О.И., Подрядова В.В.* Поликодовый музыкальный поэтический дискурс // Вестник РУДН. Серия "Теория языка. Семиотика. Семантика". 2013. № 4. С. 27–37.
100. *Максимова О. В.* Креолизованные тексты как материал для занятий по русскому языку в иностранной аудитории // Межпредметные связи и преемственность в преподавании речеведческих дисциплин: Мат. Докл. И сооб. XX междунар. метод. конф. СПб.: ФГБОУ ВПО «СПГУТД», 2015. С. 153–156.

101. *Мардиева Л. А.* Коды визуального поведения и прецедентные визуальные феномены в составе семиотически осложненных текстов средств массовой информации // Политическая лингвистика. 2014. № 2. С. 246–250.
102. *Марковина И. Ю.* Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982. 23 с.
103. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. *А. А. Миролюбова*. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
104. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г.* и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.
105. *Михеев А. В.* О некоторых типах взаимодействия изображения и текста / Типы коммуникации и содержательный аспект языка: сб. науч. тр. М.: АН СССР, Институт языкознания, 1987. С. 191–199.
106. *Мишина О.В.* Средства создания комического в видеовербальном тексте (на материале английского юмористического сериала «Monty Python Flying Circus»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 25 с.
107. *Мокрова Н.И.* Песня как явление комплексного характера // Вестник ИрГТУ. 2015. №6 (101). С. 389-393.
108. *Мохамед Н.В.* Психолингвистическое исследование процессов понимания текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 2000. 39 с.
109. *Мягкова Е.Ю.* Эмоциональная нагрузка слова. Опыт психолингвистического исследования: Монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. 110 с.
110. *Назайкин А.Н.* Рекламный текст в современных СМИ. М.: Эксмо, 2007. 352 с.
111. *Некрасова Е. Д.* Когнитивная обработка языковых стимулов в условиях бимодального аудиовизуального восприятия: Дисс. ... канд. фил. наук. Томск, 2016. 240 с.
112. *Носенко Э.Л.* Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности. Днепропетровск: Днепропетровск. гос. ун-т, 1975. 132 с.
113. *Носенко Э. Л.* Специфика проявления в речи состояния эмоциональной напряженности: автореф. дис. ... канд. д-ра психол. наук. М., 1979. 36 с.

114. *Орлова Т. Г.* Обучение жанрам поликодовых текстов в школе и в вузе: Автореф. ... канд. педаг. наук. М., 1995. 16 с.
115. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / [Под ред. чл.-кор. АПН СССР *И. В. Рахманова*]. М.: Педагогика, 1972. 318 с.
116. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранному языку. М.: Русский язык, 1977. 213 с.
117. *Пассов Е.И.* Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб.: Златоуст, 2009. 124 с.
118. *Плотницкий Ю.Е.* Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2005. 21 с.
119. *Пойманова О.В.* Семантическое пространство видеовербального текста: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1997. 237 с.
120. *Поликашина Р. А.* Смысловая структура пропагандистских текстов (Результаты пилотажного эксперимента) / Семантика языковых единиц и текста (лингвистические и психолингвистические исследования). М.: Инст. яз. АН СССР, 1979. С. 117–127.
121. *Почепцов Г. Г.* Теория коммуникации. М.: Просвещение, 2004. 123 с.
122. Преподавание русского языка студентам-иностранцам (основные методические положения) / *Бабалова Л. Л., Пулькина И.М., Лобанова Л. А., Муравьева Л. С.* М.: Высшая школа, 1965. 50 с.
123. *Протченко А. В.* Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006. 24 с.
124. *Резанова З.И.* Дискурсивные картины мира / Картины русского мира: современный медиадискурс / З.И. Резанова, Е.А. Костяшина и др. Томск: ИД СК-С, 2011. С. 15–97.

125. *Рожкова Г.И.* Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного: Спецкурс для слушателей ФПК по спец. "Рус. яз. как неродной". М.: Изд-во МГУ, 1978. 61 с.
126. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Изд. Питер, 2002. 720 с.
127. *Рязанцева Т. И.* Гипертекст и электронная коммуникация. М.: URSS, 2009. 256 с.
128. *Сазонов В.В., Шошников К.В.* О соотношении вербальной и визуальной информации в прессе // Предмет семиотики: теоретические и практические проблемы взаимодействия средств массовой коммуникации: мат-лы науч. симпозиума "Семиотика средств массовых коммуникаций" (г. Москва, 20-23 нояб. 1974 г.). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. С. 374–389.
129. *Сковородников А.П.* О типологии контаминированных текстов (к проблеме терминологии) // Русский язык за рубежом. 2006. № 5. С. 43–48.
130. *Слышкин Г. Г., Ефремова М. А.* Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
131. Современный медиатекст: учебное пособие / Отв. ред. *Н.А. Кузьмина.* Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2011. 414 с.
132. *Соколов Е.Н.* Нейронные механизмы памяти и обучения. М.: Наука, 1981. 140 с.
133. *Сонин А.Г.* Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // Вопросы психолингвистики. Московская международная академия (Москва). 2003. № 1. С.43–56.
134. *Сонин А. Г.* Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М.: РАН, Ин-т языкознания, 2005. 220 с.
135. *Сонин А.Г.* Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 115–126.
136. *Сонин А.Г., Махнин П.Н.* Экспериментальное исследование восприятия изобразительно-вербальных рекламных текстов // Вопросы психолингвистики. М., 2004. № 2. С. 77–91.
137. *Сонин А. Г., Мичурин Д. С.* Текст и контекст: исследование семантики языковых единиц в условиях поликодовой коммуникации // Русский язык в школе. 2013. № 9. С. 57–62.

138. *Сонин А. Г., Мичурин Д. С.* Эволюция поликодовых текстов: от воздействия к взаимодействию // Вопросы психолингвистики. 2012. Вып. 16. С. 164–174.
139. *Сорокин Ю. А.* Смысловое восприятие текста и библиопсихология / *Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / АН СССР. Ин-т языкознания. М.: Наука, 1979. С. 234–323.
140. *Сорокин Ю.А.* Текст и его изучение с помощью лингвистических и психолингвистических методик (ретроспективный обзор) // Теоретические и методологические проблемы психолингвистики. 2008. № 8. С.29–40
141. *Сорокин Ю. А., Марковина И.Ю.* Национально-культурная специфика художественного текста. М.: б. и., 1989. 87 с.
142. *Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. 240 с.
143. *Сорокин Ю.А., Шахнарович А.М., Скворцова А.В.* К вопросу о логико-композиционной вариативности текста // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М.: Наука, 1976. С. 77–79.
144. *Стрельчук Е. Н.* Русская речевая культура инофонов: Лингводидактический аспект. М.: РУДН, 2016. 356 с.
145. *Сыроватская К. С.* Использование поликодовых текстов при обучении чтению на иностранном языке // Вестник МГЛУ. 2015. Выпуск 4 (715). С. 94–100.
146. *Терентьева Н.А.* Классический балет: роль и функции в художественной культуре современности (общероссийский и региональный аспекты), автореф. дис. канд. культурологии, Челябинск, 2014.
147. *Толкачева С. Д.* Реконструкция речевого сообщения в различных условиях его передачи: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1977. 202 с.
148. *Трушина Л. Е.* Российская реклама как зеркало массовой культуры // Российская массовая культура конца XX века. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. С. 170–176.
149. *Тураева З.Я.* Лингвистика текста (Текст: структура и семантика). Учеб. пос. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1986. 127 с.
150. *Тынянов Ю.Н.* Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. С. 168–195.

151. *Удод Д. А.* Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста // Молодой ученый. Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 97–99.
152. *Усачева М. Н.* Значения предлогов «по» и «к» в русском языке: кодирование сирконстантов и семантических ролей // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог 2009» (Бекасово, 27-31 мая 2009 г.). Вып. 8 (15). М.: РГГУ, 2009. С. 499–503.
153. *Федоров А.В.* Анализ аудиовизуальных медиатекстов. М.: МОО «Информация для всех», 2012. 182 с.
154. *Федотова Н. Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб.: Златоуст, 2016. 192 с.
155. *Филимонюк Л.А., Удод Д.А.* Креолизованный текст в учебном пособии как фактор развития социокультурной компетенции // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). СПб.: Реноме, 2013. С. 27–30.
156. *Фокин М.* Против течения. Л.: Искусство, 1981. 260 с.
157. *Хавронина С.А., Балыхина Т.М.* Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Уч. пособие. М.: РУДН, 2008. 198 с.
158. *Хамраева Е.А.* Дифференцированный подход в обучении студентов-филологов практической грамматике неродного языка (простое предложение): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 20 с.
159. *Харченкова И. В.* Методика использования креолизованных немецкоязычных текстов как средства формирования лингвокультурологической компетенции студентов-германистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 25 с.
160. *Цивьян Ю. Г.* К метасемиотическому описанию повествования в кинематографе: труды по знаковым системам. Тарту: Тартуский ун-т, 1984. Вып. 17. С. 109–121.

161. *Чернышенко О.В.* Лингводидактический потенциал креолизованного текста в рамках компетентного подхода // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5 (118). С. 155–159.
162. *Чернявская В. Е.* Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учеб. пос. М.: Либроком, 2009. 248 с.
163. *Чернявская В. Е.* Поликодовое пространство текста: лингвосемантическая парадигма языкознания // Язык в парадигмах гуманитарного знания: XXI век: сб. науч. ст. / под общ. ред. д-ра филол. наук *В. Е. Чернявской* и д-ра филол. наук *С. Т. Золяна*. СПб.: Изд-во СПбГУ-ЭФ: Лингва, 2009. С. 23–35.
164. *Чернявская В.Е.* Текст в медиальном пространстве: учеб. пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 232 с.
165. *Шарифуллин С.Б.* Вербально-иконические тексты / Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / [под ред. *А.П. Сквородникова*]. Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. С. 85–86.
166. *Шарифуллин С. Б.* Вербально-иконические тексты в современной музыкальной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2013. 24 с.
167. *Шарифуллин С.Б.* Семантический анализ вербально-иконических текстов (на материале музыкальных клипов) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2010. №2. С. 257–261.
168. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: Уч. пос. для студ. пед. ин-ов. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
169. *Шестакова И.Г.* Семантические и структурно-композиционные особенности текстов межстилевого характера (на материале американской научно-технической рекламы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М, 1984. 18 с.
170. *Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Смирнова С.В.* Лингвокультурная толерантность как основа обучения русскому языку иностранных студентов (Первый сертификационный уровень) // Русский язык и литература в

- пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. 2015. С.1157–1163.
171. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.
172. *Щурина Ю.В.* Комические креолизованные тексты в интернет-коммуникации // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 57. С.82–86.
173. *Якобсон Р.О.* Язык в отношении к другим системам коммуникации / *Якобсон Р.О.* Избранные работы. М., 1985. С. 319–321.
174. *Bardin L.* (1975) Le texte et l'image // *Communication et langages*. № 26. P. 98–112.
175. *Carney R.N., Levin Joel R.* (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*. Vol. 14. No. 1. March 2002. Pp. 5–26.
176. *Celentin, P.* (2007) Applicazioni didattiche del video in Cardona, M. (a cura di) *Vedere per capire e parlare*, Utet, Torino. P.36–37.
177. *Gernsbacher, M. A.* (1996). The structure-building framework: What it is, what it might also be, and why. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text*, (pp. 289–311). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
178. *Gernsbacher, M. A.* (1990) *Language comprehension as structure building*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates. 308 p.
179. *Gernsbacher, M. A., & Faust, M.* (1991). The mechanism of suppression, a component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory and Cognition*, 17. P. 245–262.
180. *Glenberg, A. M., & Langston, W. E.* (1992). Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language*, 31. P. 129–151.
181. *Gyselinck, V.* (1995). *Les modèles mentaux dans la compréhension de textes le rôle des illustrations*. Thèse de doctorat. Université de Paris V.
182. *Johnson-Laird P. N.* (1991) Rhythm and meter: A theory at the computational level // *Psychomusicology*. 10. P. 88–106.
183. *Kintsch, W.* (1986). Learning from text, *Cognition and Instruction*, 3. P. 87–102.

184. *Kintsch, W., & van Dijk, T. A.* (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5). P. 363–394.
185. *Kress, G. & van Leeuwen, Th.* (1996) *Reading images: The grammar of visual design*. 2nd edition. Routledge, 2006. 312 p.
186. *Levie W.H., Lentz R.* (1982) Effect of text illustrations: A review of research // *Educational communication and technology journal*. № 30 (4). P. 195–232.
187. *Levin J.R., Anglin G.J., Carney R.N.* (1987) On empirically validating functions of pictures in prose // D.M. Willows, H. Houghton (eds.). *The psychology of illustrations*. V. 1: Basic research. New York, 1987. P. 51–85.
188. *Mayer, R.E.* (2005) Introduction to Multimedia learning. In *The Cambridge Handbook of Multimedia learning / Mayer, R.E.* (ed.). New York: Cambridge University Press. P. 1–16.
189. *Mayer, R. E.* (1997). *Multimedia learning: Are we asking the right questions?* // *Educational Psychologist*, 32. P. 1–19.
190. *Mayer, R.E.* (2001) *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 210 p.
191. *Mayer, R.E.* (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13. P. 125–139.
192. *O'Halloran, Kay L.* (2004) *Multimodal discourse analysis*. Bloomsbury Academic. 261 p.
193. *Paivio, A.* (1971). *Imagery and verbal processes* New York: Holt, Rinehart, and Winston. 596 p.
194. *Sauerbier S. D.* (1978) *Wörter bildlich / Bilder wörtlich. Schrift und Bild als Text: Probleme der Wort / Bild Korrelation // Die Einheit der semiotischen Dimensionen*. *Tübinger beitrage in Linguistik*. № 98. S. 27–93.
195. *Zavadska, O. V.* (2016) The phenomenon of creolized text: topical issues of modern linguistic investigations // *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. Вип. 43. P. 163–169.

ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

196. *Андронаки Г.Д., Васильева И.И.* Опыт лингвокультурологического анализа: песенный текст. [Электронный ресурс]: — URL: <http://psujourn.narod.ru/lib/vasilyeva1.htm.;c.2>
197. *Бугаева Н. В.* Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика. 2011. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf> (дата обращения: 12.06.2017).
198. *Ворошилова М.Б.* Креолизованный текст в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. Вып. 3(23). Екатеринбург, 2007. С. 73–78. [Электронный ресурс]. — URL: <http://philology.ru/linguistics1/voroshilova-07b.htm> (Дата обращения – 22.07.2017).
199. *Есильбаева А.* Основные признаки поликодового текста // Вестник КазНТУ. Алма-ата, 2011. № 3 (85). С.253–255. [Электронный ресурс]. — URL: <http://vestnik.kazntu.kz/files/newspapers/36/1073/1073.pdf> (Дата обращения – 24.07.2017)
200. *Мичурин Д. С.* Прецедентный поликодовый текст в вербально-изобразительной коммуникации интернет-сообществ. Тверь, 2014. 19 с. [Электронный ресурс]. — URL: (дата обращения: 07.09.2017).
201. *Некрасова Е.Д.* К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378. С. 45–48. [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vozpriyatii-polimodalnyh-tekstov> (Дата обращения – 10.07.2017).
202. *Петренко Т. Ф.* Лингводидактический потенциал поликодовых текстов. [Электронный курс]. — URL: http://pglu.ru/upload/iblock/d57/petrenko-t.f.-_lingvodidakticheskiy-...-viii_.pdf
203. *Петренко Т. Ф.* Межкультурная коммуникация через призму полисенсорных и поликодовых текстов. [Электронный курс]. — URL: http://pglu.ru/store/catalog/courses/mezhkulturnaya_kommunikatsiya_cherez_prizmu_polisensornykh_i_polikodovykh_tekstov/ (Дата обращения – 14.04.2017).

204. Самутина Н. Музыкальный видеоклип: поэзия сегодня // Неприкосновенный запас. 2001. №6. [Электронный ресурс]. — URL: <http://musicvideo.about.com>. (Дата обращения – 12.05.2017).
205. Скосарева Т.А., Кеил Е.А. Креолизованные тексты в обучении иностранному языку // VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля-31 марта 2014 года. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.scienceforum.ru/2014/470/1458> (Дата обращения – 17.07.2017).
206. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 44 с. [Электронный ресурс]. — URL: <http://cheloveknauka.com/v/184450/a/?#?page=46> (Дата обращения – 15.07.2017).
207. Сумин В. И., Чумакова В. В. Исследование процесса аудиовизуального восприятия информации // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. [Электронный курс]. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11753> (дата обращения: 17.11.2017).
208. Такумбетова Л.М. Интердискурсивность в современной российской прессе // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 2. [Электронный ресурс]. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/06/802> (дата обращения: 04.06.2017).
209. Тоймурзина М. В. Поликодовый текст в обучении иностранному языку (на материале финских комиксов). [Электронный ресурс]. — URL: <http://docplayer.ru/49974027-Polikodovyy-tekst-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-materiale-finskih-komiksov.html> (дата обращения: 10.06.2017).
210. Фатеева Н. А. Динамизация формы: поиски в области смысла или эксперимент? (text, visual) 2003. № 18. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.futurum-art.ru/o_nas/fateeva.php (дата обращения: 15.08. 2017).
211. Щурина Ю. В. Демотиватор как речевой жанр интернет-общения [Электронный ресурс] // Publishing House Education and Science S.R.O., 2012. [Электронный ресурс]. — URL:

http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Philologia/7_104996.doc.htm (дата обращения: 13.07.2017).

СЛОВАРИ, ЭНЦИКЛОПЕДИИ

212. *Бельчиков Ю.А.* Практическая стилистика современного русского языка. М: АСТ-Пресс Книга. 2012. 424 с.
213. БСЭ-12 – Большая Советская Энциклопедия. Третье издание. Т.12. М.: Изд. «Советская энциклопедия». 1973. 624 с.
214. БСЭ-19 – Большая Советская Энциклопедия. Гл. ред. *А.М. Прохоров*. 3-е изд. Т. 19. М., «Сов. энциклопедия», 1975. 648 с.
215. БПС – Большой психологический словарь. Под ред. *Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П.* ОЛМА-ПРЕСС СПб, 2003. 672 с.
216. Викисловарь. <https://ru.wiktionary.org/wiki/>
217. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
218. *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999. 384 с.
219. Словарь терминов межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. *И. Н. Жукова, М. Г. Лебедько, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович* [Под ред. *И. Н. Жуковой, М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной*]. 3-е изд., стер. М.: Флинта-Наука, 2017. 632 с.

УЧЕБНИКИ, УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО РКИ

220. *Баш Е. Г., Владимирский Е. Ю., Дорофеева Т. М., Лебедева М. Н., Половникова В. И., Шведова Л. Н.* Учебник русского языка для студентов-иностранцев, Обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР. Вып. 1. Ч. 2. Изд.4-е. М.: Русский язык, 1976. 304 с.
221. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение /*Андрюшина Н.П. и др.* М.-СПб.: Златоуст, 1999. 36 с.
222. Тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень (ТРКИ I) / *Андрюшина Н. П., Макова М. Н., Пращук Н. И.* М., 2004. 53 с.

223. *Маковецкая Р., Трушина Л.* Русский язык (начальный курс). Для италяязычных студентов М.: Прогресс, 1967. 211 с.
224. *Овсиенко Ю.Г.* Русский язык для начинающих: Учебник для говорящих на итальянском языке. М.: Русский язык, 2003. 457 с.
225. *Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е.* Русский язык: практическая грамматика с упражнениями. М.: Русский язык, 2000. 592 с.
226. *Шустикова Т.В., Новикова Н.С.* Русская грамматика в таблицах и схемах. Справ. пос. для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 176 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ВХОДНОЙ ТЕСТ ПО ГРАММАТИКЕ

ИМЯ _____

Возраст _____

№№	ПОЗИЦИЯ	ВАРИАНТЫ ОТВЕТА	
1	Вчера я получил письмо ...	А	моему старому другу.
		Б	к моему старому другу.
		В	от моего старого друга.
2	Банк работает ... 9 часов.	А	во время
		Б	от
		В	с
3	Лампа висит над ...	А	стола.
		Б	столом.
		В	столе.
4	У меня болит рука, поэтому завтра я иду ...	А	от хирурга.
		Б	у хирурга.
		В	к хирургу.
5	Я раньше никогда не встречал ...	А	этот человек.
		Б	с этим человеком.
		В	этого человека.
6.	Расскажи мне ...	А	о Москве.
		Б	Москву.
		В	из Москвы.
7.	Поэт прочитал стихи...	А	в концерте.
		Б	на концерте.
		В	концерту.
8.	Русская актриса будет играть...	А	итальянский фильм.
		Б	в итальянском фильме.
		В	о итальянском фильме.
9.	Я показала фотографии...	А	о своём друге.
		Б	своему другу.
		В	к своему другу.
10.	Мама научила ... хорошо готовить.	А	меня
		Б	со мной
		В	мне
11.	Петербург стоит на берегу	А	с Невой.
		Б	у Невы.
		В	Невы.
12.	Мы плыли ... 2 дня.	А	по Средиземному морю
		Б	Средиземным морем
		В	на Средиземном море
13.	... очень много лет.	А	Исаакиевскому собору
		Б	Исаакиевский собор

		В	У Исаакиевского собора
14.	Давай встретимся...	А	к Русскому музею.
		Б	в Русском музее.
		В	в Русский музей.
15.	Давно открылась ... ?	А	эту выставку
		Б	на этой выставке
		В	эта выставка
16.	Я купила билеты ...	А	в самолет.
		Б	на самолет.
		В	к самолету.
17.	Как получить визу... ?	А	в российском консульстве
		Б	у российского консульства
		В	из российского консульства
18.	Итальянское посольство находится	А	в центре Москвы.
		Б	на центре Москвы.
		В	у центра Москвы.
19.	Мы слушали эту лекцию...	А	огромного интереса.
		Б	с огромным интересом.
		В	о огромном интересе.
20.	Работа пилота требует ...	А	о большом внимании.
		Б	с большим вниманием.
		В	большого внимания.
21.	Я давно интересуюсь ...	А	с Древним Римом
		Б	Древнего Рима.
		В	Древним Римом.
22.	Ты обещала ... позвонить вечером.	А	меня
		Б	мне
		В	со мной
23.	Мне надо поговорить ...	А	тебя.
		Б	с тобой.
		В	тебе.
24.	Мой друг стал ...	А	талантливый учёный.
		Б	талантливым учёным.
		В	как талантливый учёный.
25.	Принесите, пожалуйста, бутылку ...	А	красное вино.
		Б	красному вину.
		В	красного вина.
26.	Ты отлично сделал ...	А	этого задания.
		Б	это задание.
		В	с этим заданием.
27.	Он начал работать с марта ...	А	2010 года.
		Б	в 2010 году.
		В	с 2010 года.
28.	Ты знаешь, сколько ... в этом словаре?	А	слов
		Б	слово
		В	слова́
29.	Почему здесь только 2 ...?	А	бокала

		Б	бокалы
		В	бокалов
30.	... приятно получать подарки от детей.	А	Родители
		Б	Родителям
		В	Родителей
31.	Для перевода мне нужны ...	А	хорошие словари.
		Б	хороших словарей.
		В	по хорошим словарям.
32.	... на римских улицах выступают артисты.	А	В праздники
		Б	В праздниках
		В	К праздникам
33.	Я давно изучаю ...	А	национальные итальянские танцы.
		Б	национальных итальянских танцев.
		В	о национальных итальянских танцах.
34.	Я никогда не ищу информацию ...	А	у рекламных объявлений.
		Б	в рекламных объявлениях.
		В	из рекламных объявлений.
35.	Я хочу пригласить ... в гости.	А	Вас
		Б	Вам
		В	с Вами
36.	Мне нравятся лекции ...	А	с русской культурой.
		Б	по русской культуре.
		В	русской культуры.
37.	Нам нужно перевести текст ...	А	об экономике России.
		Б	с экономикой России.
		В	экономики России.
38.	Антон всегда опаздывает ...	А	на занятия.
		Б	на занятиях.
		В	после занятий.
39.	На день рождения я приглашаю только ...	А	близкие родственники.
		Б	близким родственникам.
		В	близких родственников.
40.	Я благодарна ... за помощь.	А	своих друзей
		Б	своим друзьям
		В	от своих друзей

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ИТОГОВЫЙ ТЕСТ ПО ГРАММАТИКЕ

Фамилия _____

Имя _____

Возраст _____

№№	Позиция	Варианты ответа
1.	Сегодня Кати не было на экзамене, потому что вчера вечером у неё ... высокая температура.	(А) поднимается (Б) поднялась (В) поднималась
2.	Советую ... доктору, если и завтра у тебя будет болеть голова.	(А) позвони (Б) звони
3.	Надо чаще ... родителям.	(В) позвонить (Г) звонить
4.	Я обязательно ... тебе завтра.	(Д) позвоню
5.	Чтобы хорошо написать тест, нужно всегда ... домашнее задание.	(А) сделать (Б) делал (В) делать
6.	Преподаватель попросила студентов ... рабочие тетради.	(А) сдавал
7.	Я не люблю ... экзамены.	(Б) сдать (В) сдал
8.	Ты уже ... свой перевод преподавателю?	(Г) сдавать
9.	Врач порекомендовал ... это лекарство 2 раза в день.	(А) принимай (Б) принимать
10.	Если у тебя болит голова, ... это лекарство и сразу пройдет.	(В) принять (Г) прими
11.	Я никогда не ... в спешке.	(А) пообедать (Б) пообедаю (В) обедаю (Г) обедать
12.	Вчера преподаватель ..., что экзамен по русскому языку будет в июне.	(А) говорить (Б) говорил
13.	Преподаватель просит нас ... на уроке только по-русски.	(В) сказал (Г) сказать
14.	Вечером у нас будут гости, нужно ... продукты.	(А) купить (Б) купим (В) покупать
15.	Я очень устала, мне надо ... немного.	(А) отдохнули
16.	Где вы ... каждое лето?	(Б) отдыхаете
17.	Тебе надо чаще ...	(В) отдыхать (Г) отдохнуть
18.	..., пожалуйста, окно! Очень холодно!	(А) закрывай (Б) закрыть
19.	Не ... эту дверь.	(В) закрой (Г) закрываю
20.	Если Вы хотите хорошо знать русский язык, ... книги по-русски.	(А) прочитайте (Б) читайте (В) читай
21.	... эту статью. Тебе понравится!	(Г) прочитай

22.	Если вы решили приготовить блины, ... яйца, молоко, сахар.	(А) возьмите (Б) берите
23.	Всегда ... с собой на урок словарь.	(Г) брать
24.	Не забудь ... зонт, сегодня будет дождь.	(В) взять
25.	... пиццу горячей к столу!	(А) подайте (Б) дайте (В) подавайте (Г) давайте
26.	Если хочешь иметь красивую фигуру, всегда ... спортом!	(А) занимайся (Б) заниматься (В) позанимайся
27.	Обязательно... этот фильм! Классный!	(А) смотри (Б) посмотри (В) посмотри (Г) смотреть
28.	... на мир широко открытыми глазами.	
29.	Не ... написать письмо Ольге! Она очень ждёт.	(А) забудь
30.	Не ... нас, пишите.	(Б) забывайте (В) забывай (Г) забывать
31.	Я уже ... к экзамену.	(А) готовый
32.	Всё ...! Идите ужинать!	(Б) готовое (В) готов (Г) готово
33.	Мы очень ... результатами экзаменов.	(А) довольны (Б) довольные (В) довольно
34.	Вика любит ... юбки.	(А) короткое
35.	Это платье тебе ...!	(Б) коротка
36.	Я написал подруге очень ... письмо.	(В) короткие (Г) коротко
37.	Осторожно! Там ... собака.	(А) зла
38.	Иван не ... человек, просто у него часто бывает плохое настроение.	(Б) зол (В) злой
39.	Оксана очень ... на Игоря, поэтому не хочет мириться.	(Г) злая
40.	Мы с Антонио были такие ..., что съели 4 большие пиццы.	(А) голодная (Б) голоден
41.	Если Вы очень ..., я сейчас что-нибудь быстро приготовлю.	(В) голодные (Г) голодны
42.	Будьте ... вместе!	(А) счастливы
43.	Какие вы ..., что уже сдали все экзамены!	(Б) счастливые
44.	Фёдор считает, что он ... человек: прекрасная семья и интересная работа!	(В) счастлив (Г) счастливый
45.	Почему Стефано сдал экзамен ... меня?	(А) хорошее
46.	Я всегда ... готовлюсь к экзаменам, поэтому сдаю легко.	(Б) лучше (В) хорошо (Г) хороший
47.	Мой дом ..., чем твой.	(А) старше
48.	Мой брат ... меня на 5 лет.	(Б) старый (В) старше
49.	Вы должны ... говорить по-русски.	(А) самый частый (Б) чаще

		(В) более частый
50.	Миланский университет – один из ... университетов в Италии.	(А) самый известный (Б) более известный
51.	«Ла Скала» – ... театр в Милане.	(В) известнейших
52.	Лучано Паваротти ..., чем Тициано Ферро.	(Г) известнее
53.	Мои русские друзья попросили меня ... сувениры из Италии.	(А) увезти (Б) привезти (В) перевезти
54.	В прошлом году мы ... в новую квартиру.	(А) выехали (Б) проехали (В) переехали
55.	... к нам в гости!	(А) приходите (Б) придите
56.	Пожалуйста, ... мне завтра роман М. Булгакова на русском языке.	(В) приноси (Г) принеси
57.	Как жаль, что уже завтра вы ... домой.	(А) пролетаете (Б) перелетаете (В) улаете (Г) полетаете
58.	Аня ... домой и начала готовить ужин.	(А) приходила
59.	Утром ... Ирина, она принесла тебе конспекты.	(Б) пришла (В) вошла
60.	Учительница ... в класс и поздоровалась с учениками.	(Г) входила
61.	Я каждое утро ... 4 км.	(А) перешёл (Б) переходить
62.	Мы быстро ... до университета на машине.	(В) пробегаю
63.	Нельзя ... дорогу на красный свет. Это опасно.	(Г) перебегаю
64.	Я слышала, что Дарио ... на другой факультет.	(Д) доехали

ПРИЛОЖЕНИЕ 3
АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭГ

Ответьте, пожалуйста, на вопросы.

1. Понравились ли вам материалы, используемые на занятиях?

- 1) да, понравились
- 2) очень понравились
- 3) нет, не понравились
- 4) другое _____

2. Какой (какие) уроки Вам понравились больше всего?

- 1) Вид глагола. Единичное и повторяющееся действие
- 2) Императив.
- 3) Полная и краткая форма прилагательных.
- 4) Сравнительная и превосходная степень прилагательных и наречий.
- 5) Глаголы движения с приставками.

Почему? _____

3. Какой (какие) уроки Вам понравились меньше всего?

- 1) Вид глагола. Единичное и повторяющееся действие.
- 2) Императив.
- 3) Полная и краткая форма прилагательных.
- 4) Сравнительная и превосходная степень прилагательных и наречий.
- 5) Глаголы движения с приставками.

Почему? _____

4. Какие задания были самыми интересными для Вас? Укажите номер уроков и номер заданий.

Почему? _____

5. Какие задания были менее интересными для Вас? Укажите номер уроков и заданий.

Почему? _____

6. Какие задания были самыми лёгкими? Укажите номер уроков и заданий.

Почему? _____

7. Какие задания были самыми трудными?

Почему? _____

8. Какие задания Вы считаете самыми полезными для понимания грамматического материала?

Почему? _____

9. Какие задания Вы считаете самыми полезными для запоминания грамматического материала?

Почему? _____

10. Какие грамматические темы были самыми трудными?

Почему? _____

11. Помогает ли наличие рисунка или фотографии лучше понять грамматический материал?

- 1) да
- 2) нет
- 3) не имеет значения
- 4) другое _____

12. Помогает ли наличие рисунков или фотографий лучше запомнить грамматические формы слов?

- 1) да
- 2) нет
- 3) не имеет значения
- 4) другое _____

13. Что Вам больше всего помогает понять грамматический материал?

14. Что Вам больше всего помогает запомнить новый материал?

15. Интереснее ли читать текст (диалог), который сопровождается рисунками или фотографиями?

- 1) да
- 2) нет

3) не имеет значения

4) другое _____

16. Помогает ли наличие рисунков или фотографий выполнять грамматические упражнения?

1) да

2) нет

3) не имеет значения

4) другое _____

17. Помогают ли цвета лучше запомнить новый грамматический материал?

1) да

2) нет

3) не имеет значения

4) другое _____

18. Какие цвета помогают Вам лучше сконцентрировать внимание на изучаемом грамматическом материале?

19. Какие цвета Вас отвлекают?

20. Какие цвета Вас раздражают?

21. Помогает ли Вам музыка в изучении иностранного языка?

1) да

2) нет

3) не имеет значения

4) другое _____

22. Какая музыка помогает Вам лучше запоминать новый материал?

23. Нравится ли Вам работа с видеоматериалами при изучении иностранного языка?

1) да

2) очень нравится

3) нет

4) совсем не нравится

5) другое _____

24. Что Вам нравится в работе с видеоматериалами?

Почему? _____

25. Что Вам не нравится в работе с видеоматериалами?

Почему?

26. Напишите Ваши замечания и пожелания к учебным материалам по грамматике русского языка.

СПАСИБО!