

Анисина Наталья Викторовна

**ОШИБКИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-НАУЧНОГО МИКРОТЕКСТА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПОНИМАНИЕ**

Статья рассматривает структуру учебно-научного микротекста как отражение психологического процесса разрешения проблемной ситуации, через который проходят автор и читатель. Рассматриваются различные виды нарушений построения и оформления микротекста, которые затрудняют понимание учебного текста студентами вузов. Предлагается методика исправления данных нарушений.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2016/6-1/21.html](http://www.gramota.net/materials/2/2016/6-1/21.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2016. № 6(60): в 3-х ч. Ч. 1. С. 72-78. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2016/6-1/](http://www.gramota.net/materials/2/2016/6-1/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [phil@gramota.net](mailto:phil@gramota.net)

Необходимо заметить в сопоставляемых языках и следующую особенность. Как известно, в русском языке видообразующие суффиксы выполняют функции словообразования, в бурятском языке же нет аффиксального выражения категории вида.

Таким образом, на основе анализа аффиксального способа образования глаголов в русском и бурятском языках можно сделать следующий вывод. В сопоставляемых разноструктурных языках наблюдаются типичные явления, которые можно объяснить общезыковыми процессами. Но вместе с тем в данных языках при образовании глаголов имеются существенные различия, вызванные специфическими особенностями сопоставляемых языков, а именно их принадлежностью к двум разным типологическим группам: русский язык является флективным, префиксально-суффиксальным, а бурятский – агглютинативным, суффиксальным.

#### *Список литературы*

1. Дондуков У.-Ж. Ш. Словообразование монгольских языков. Улан-Удэ: Бурятский госуниверситет, 1993. 194 с.
2. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, Универс, 1993. 656 с.
3. Серебrenников Б. А. Морфологическая типология и проблема классификации языков. М. – Л.: Наука, 1972. 167 с.

#### **TYPOLOGY OF AFFIXAL WAY OF VERBS FORMATION IN THE LANGUAGES OF DIFFERENT STRUCTURE – RUSSIAN AND BURYAT**

**Andreeva Svetlana Vasil'evna**, Ph. D. in Philology, Associate Professor

**Pataeva Valentina Dugarovna**, Ph. D. in Philology, Associate Professor

*Buryat State University*

*Sweta.andreeva1959@yandex.ru; pataeva@mail.ru*

The article presents a comparative-typological study of the most productive-affixal way of verbs formation in the languages of different structure, Russian and Buryat. The analysis revealed the typical word-formation processes occurring during the formation of verbs that can be interpreted with the help of the general language phenomena. Specific features are explained through the belonging of the compared languages to two different typological groups: the Russian language is inflected, prefixal-suffixal, and the Buryat language is agglutinative, suffixal.

*Key words and phrases:* languages of different structure; affixal way of formation; comparative-typological analysis; verb; root morpheme; derivational affixes; form-building affixes; inflected type of language; agglutinative Mongol languages.

УДК 81'42

*Статья рассматривает структуру учебно-научного микротекста как отражение психологического процесса разрешения проблемной ситуации, через который проходят автор и читатель. Рассматриваются различные виды нарушений построения и оформления микротекста, которые затрудняют понимание учебного текста студентами вузов. Предлагается методика исправления данных нарушений.*

*Ключевые слова и фразы:* микротекст; процесс разрешения проблемной ситуации; ошибки построения микротекста; редактирование учебного текста; понимание; доступность текста.

**Анисина Наталья Викторовна**, к. пед. н.

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого*

*anisinat@mail.ru*

#### **ОШИБКИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-НАУЧНОГО МИКРОТЕКСТА, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПОНИМАНИЕ**

Проблема изучения особенностей понимания учебного текста и факторов, влияющих на качественные и количественные показатели этого процесса, становится все более актуальной с развитием информационного общества в целом и дистанционных форм обучения в частности. Во время аудиторных занятий, то есть контактной коммуникации, учащийся имеет возможность задать вопросы, уточнить при непонимании текста учебника, а преподаватель может разъяснить учебный материал. В случае же неконтактной коммуникации текст должен быть составлен так, чтобы предусмотреть все возможные затруднения в понимании смысла и предупредить их, дав всю необходимую информацию в *удобной для понимания* форме. Поэтому представляется интересным рассмотреть влияние структуры микротекста на эффективность понимания его смысла учащимися.

Опираясь на работы Л. П. Добраева [8], мы рассматриваем структуру микротекста как отражение структуры психологического процесса разрешения проблемной ситуации (ППРПС), который был описан в работах психологов (см., например [11]). В своих исследованиях Л. П. Добраев изучал фрагменты текста объемом 2-17 предложений, именно такой объем, по его мнению, отражает проблемную ситуацию. При этом он считал, что первое предложение создает проблемную ситуацию, а остальные отражают ее разрешение. Поскольку ППРПС

происходит в мышлении читателя при чтении и понимании, Л. П. Добраев не выделял в структуре микротекста другие этапы этого сложного процесса. Мы же исходили из того, что при написании микротекста автор проходит в своем мышлении все основные этапы ППРПС, и, следовательно, они отражаются в содержании и оформлении логико-психологических частей микротекста и поэтому могут быть выделены. Один микротекст соответствует психологическому процессу разрешения **одной** проблемной ситуации, в нем раскрывается **одно** понятие, это определяет границы микротекста, отражающего ППРПС автора. При чтении и понимании микротекста читатель также проходит все этапы ППРПС, поскольку понимание – это процесс мышления, а в психологии мышление рассматривается как разрешение проблемной ситуации [Там же, с. 374-377].

В результате анализа текстов вузовских учебников мы установили, что объем микротекста не превышает объема кратковременной памяти человека  $7 \pm 2$  предложения (обычно 3-5) и что в микротексте можно выделить пять логико-психологических частей, отражающих основные этапы ППРПС [3]. Психологи выделяют в этом процессе больше, чем пять этапов, но микротекст представляет процесс мышления в идеализированном виде без неудачных попыток разрешения проблемной ситуации. Кроме того, в реальном ППРПС есть невербальный этап догадки (появления гипотезы), которая осознается и вербализуется человеком на следующем этапе. Поскольку мы изучаем словесное отражение ППРПС, для анализа микротекста мы объединили эти два этапа в один. Опишем логико-психологические части микротекста более подробно:

Первая часть (I) вводит тему микротекста, новую по отношению к предшествующему тексту, то есть формирует для читателя проблемную ситуацию, при разрешении которой он должен соединить тему и затем главную мысль микротекста с имеющимися у него знаниями. Вторая часть (II) дополняет тему, активизируя некоторую область знаний читателя. Третья часть (III) вводит новое для данного микротекста **понятие**, определяющее дальнейшее развитие смысла микротекста, новое по отношению к I и II частям. Именно эта III часть отражает этап выбора пути разрешения проблемной ситуации и является, с точки зрения теории познания, «интуитивным суждением» автора, его «догадкой» [11]. В тексте этому этапу соответствует некоторое слово, словосочетание или предложение, в котором появляется новое, неожиданное в данном микротексте понятие. Поэтому в начале данного предложения часто стоят такие средства межфразовой связи, как **но, однако, вместе с тем**. В соответствии с особенностями работы памяти, внимания и мышления во время ППРПС данное предложение (или словосочетание) всегда контрастно лексико-грамматически выделено на фоне окружающих предложений (см. подробнее об этом наши работы [1; 3; 4]). Четвертая часть микротекста (IV) раскрывает, развивает то новое понятие, которое появилось в третьей части, и является выведением логического следования из нового понятия. В пятой части (V) подводится итог, объединяющий все части, или вводится дополнительная информация. Появление нового понятия после этой части означает начало нового микротекста. Каждая из логико-психологических частей может иметь объем от 0,5 до 3 предложений, но III часть обычно представлена одним предложением.

Все описанные выше закономерности построения микротекста являются следствием особенностей работы мышления, внимания и памяти человека и отражаются пишущим и говорящим неосознанно, что может приводить к появлению нарушений. Как показали проведенные нами эксперименты, наличие таких нарушений приводит к затруднениям и ошибкам при понимании учащимися микротекста, в результате чего главная мысль микротекста выделяется ими лишь частично или даже искажается [3].

Проанализировав более 3000 учебно-научных микротекстов из вузовских учебников по различным дисциплинам, мы выделили несколько вариантов построения содержания и оформления микротекстов: микротексты типа А, Б, В, Г, которые мы представили в таблице (знаки « $\Rightarrow$ », « $\Leftarrow$ » отражают логически обусловленную связь, а знак « $\leftrightarrow$ » – ассоциативную связь). Для каждого из типов микротекстов характерны свои лексико-грамматические средства выражения логически обусловленных связей; микротексты разных типов различаются частотностью своего употребления [Там же, с. 32, 34], что также отражено в Таблице 1.

Таблица 1.

## Логико-психологические типы учебно-научных микротекстов

Характеристика типа микротекста	Структура	Лексические средства связи	Распространенность (в процентах)
Тип А причина $\Rightarrow$ следствие, общее $\Rightarrow$ частное, основание $\Rightarrow$ утверждение, новое понятие $\Rightarrow$ его развитие	I – II – III $\Rightarrow$ IV – V	III $\Rightarrow$ Поэтому, значит, отсюда следует, в результате этого, это приводит, например, в частности, следовательно IV	75-85
Тип В следствие $\Leftarrow$ причина, объяснение	I – II $\Leftarrow$ III – IV – V	II $\Leftarrow$ Причина этого..., Это объясняется... III	3-5
Тип Г следствие $\Leftarrow$ причина, подтверждение, частное $\Leftarrow$ общее	I – II – III $\Leftarrow$ IV – V	III $\Leftarrow$ Действительно, это подтверждается IV	7-10
Тип Б – перечисление равнозначных признаков с обобщением в начале или в конце, а также без него	I – II – III – IV – V		8,5-10

Микротексты типа А полностью повторяют логико-психологические закономерности описанного выше ППРПС, поэтому они используются гораздо чаще других. Микротексты типа В и Г также делятся на пять частей, имеют контрастно выделенную III часть, в которой вводится новое понятие, но отличаются от типа А обратным направлением логически обусловленных связей. Между собой микротексты типа В и Г различаются логико-смысловым статусом вводимого в III части нового понятия: оно мыслится как причина (тип В) или как результат (тип Г). Микротексты типа Б построены на основе ассоциативных связей, в них отсутствует контрастно выделенный смысловой центр [Там же, с. 40-41]. Кроме того, в структуре текста выделяются отдельные предложения, связывающие большие блоки текста (или описывающие примеры), не входящие ни в один микротекст и являющиеся *квазимикротекстами* [Там же, с. 43].

Приведем примеры микротекстов разных типов. В представленных ниже микротекстах III логико-психологическая часть обозначена курсивом, жирным шрифтом выделены средства выражения логико-смысловых отношений (если они отсутствуют, то подходящие по смыслу приводятся в квадратных скобках).

**Тип А** (причина  $\Rightarrow$  результат): «(I-II) Важное место в полемике (особенно в первом послании Грозного) занимали пространные ссылки на церковную литературу. (III) *Но, стремясь доказать читателям из “всего Российского государства” свою правоту и преступность “крестопреступников”, царь не мог ограничиться только обширными цитатами из “отцов церкви” и риторикой.* (IV-V) [Поэтому] Ему нужны были выразительные примеры понесенных им “обид”» [9, с. 326].

В данном микротексте второе предложение соответствует III логико-психологической части. Способы контрастного выделения: семантика подлежащего (одушевленность – неодушевленность), наличие или отсутствие деепричастного оборота, наличие или отсутствие однородных членов предложения, утверждение – отрицание.

**Тип Б** (перечисление признаков без причинно-следственных связей между этими признаками): «Золото встречается в природе почти исключительно в самородном состоянии, главным образом в виде мелких зерен, вкрапленных в кварц или содержащихся в кварцевом песке. В небольших количествах золото встречается в сульфидных рудах железа, свинца и меди. Следы его открыты в морской воде. Общее содержание золота в земной коре составляет всего [формула]» [5, с. 579].

В микротекстах типа Б отсутствует деление на логико-психологические части и, следовательно, отсутствует контрастное лексико-грамматическое выделение центрального фрагмента. Существуют следующие виды микротекстов типа Б: 1) все предложения логически равноправны, связаны между собой ассоциативно, как в приведенном примере; 2) первое предложение содержит обобщающую информацию, остальные ее конкретизируют, но между собой они логически равноправны, это одноуровневые понятия; 3) то же самое, но обобщающую информацию содержит последнее предложение.

**Тип В:** «(I) Конверторный метод имеет ряд недостатков по сравнению с мартеновским. (II) Качество бессемеровской стали ниже, чем мартеновской. (III) *Это объясняется тем, что в ходе дутья в металле создается заметное количество азота, что обуславливает склонность бессемеровской стали к старению* – (IV) утрате с течением времени пластичности и возрастанию хрупкости. (V) Бессемеровская сталь значительно лучшего качества получается при использовании кислородного дутья» [Там же, с. 681].

В данном микротексте III логико-психологическая часть объясняет причины снижения качества стали. Принцип контрастного выделения этой III части – сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным в окружении простых.

**Тип Г:** «(I-II) Для изготовления оборудования в различных отраслях современной промышленности используются самые разнообразные материалы, как природные, так и созданные руками человека. (III) *Однако основа современной техники – машины и механизмы – изготавливаются в основном из металлических материалов – металлов, сплавов металлов друг с другом и с некоторыми неметаллами, прежде всего с углеродом.* (IV) *Это связано с тем,* что из всех видов материалов металлические материалы обладают наиболее ценными механическими свойствами. (V) Кроме того, металлические материалы очень многочисленны и разнообразны по своим свойствам» [Там же, с. 543].

В данном микротексте III логико-психологическая часть выделена наличием обособленных приложений.

В каждом микротексте раскрывается одно понятие: в I части вводится тема (новое понятие по отношению к предыдущему микротексту), во II части оно дополняется, а в III части указывается новый аспект этой темы, новое понятие, которое логически не вытекает из I и II частей. В IV и V частях это новое понятие III части развивается, конкретизируется, уточняется, поясняется, из него выводятся следствия и т.д. Как показали наши исследования аналитико-синтетической переработки информации микротекста, большинство студентов указывали в качестве главной мысли микротекста логическую связь между III и IV частями (микротексты А, Г) или между III и II частями (микротексты В), дополняя ее значимой информацией других частей. Остальные учащиеся указывали в качестве главной мысли лишь одну из частей: либо III, либо IV, либо V, либо II, что, с нашей точки зрения, является следствием недостаточной сформированности навыков и умений понимания текста. Многое также зависело от наличия или отсутствия средств выражения логических связей и от разновидности микротекстов типа А (от причины к следствию или от нового понятия к его развитию) [3, с. 83-86]. На основе логико-психологических закономерностей построения микротекста и экспериментальной проверки деятельности студентов 1-3 курсов мы разработали алгоритм выявления главной информации микротекста, который представлен в пособии «Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий» [12, с. 207-208].

Чаще всего в учебно-научных текстах встречаются микротексты типа А (более 75%), так как его структура идеально повторяет структуру ППРПС, и, следовательно, такие микротексты при правильном оформлении в наибольшей степени доступны для понимания. Доступность текста для понимания как одно из проявлений принципа доступности при обучении привлекала внимание многих педагогов и лингвистов. При этом рассматривались разные аспекты проблемы, в том числе влияние грамматической формы (Н. Хомский [15], А. Я. Микк [10] и др.), отбор содержания, его научная корректность и способ объяснения (К. К. Гомоюнов [6; 7] и др.). Л. П. Доблаев впервые говорил о понимании учебного текста как о процессе разрешения проблемной ситуации, происходящем во внутреннем мире читателя, и поставил проблему нарушений построения текста. Он экспериментально доказал, что доступность учебного текста для понимания зависит от ясности выражения логических, особенно причинно-следственных, связей между частями текста [8].

В ходе нашего исследования микротекстов вузовских учебников мы также выявили некоторые виды нарушений построения микротекста, влияющих на понимание. Появление таких нарушений или ошибок, с нашей точки зрения, связано с тем, что автор текста (как и читатель) не осознает закономерностей познавательной деятельности, так как следует им интуитивно. На основе выделенных нами моделей микротекстов, отражающих логико-психологические закономерности работы мышления, памяти и внимания человека в процессе творческого мышления (ППРПС), который составляет сущность порождения микротекста, его понимания и аналитико-синтетической переработки его содержания, мы разработали алгоритм редактирования, целью которого является приведение содержания и формы микротекста в соответствие с описанными нами идеальными моделями А, Б, В, Г [3]. После такого редактирования трудности в понимании микротекста могут быть связаны только с несовпадением объема знаний автора и читателя.

Рассмотрим **типы ошибок** построения микротекста, **влияющих на понимание** (в примерах курсивом выделена III смысловая часть):

1. Некорректная последовательность информации в микротексте, неправильный выбор информации для III логико-психологической части:

«1) В рассматриваемом произведении высокая книжная культура автора, его хорошее знание памятников переводной и оригинальной литературы удачно сочетаются с его широкой осведомленностью в “житейской мудрости”. 2) Он не боится обильно приводить “мирские притчи”, не избегает бытовой лексики. 3) Как замечает Д. С. Лихачев, “Даниил как бы щеголяет своей грубостью, нарочитой сниженностью стиля, не стесняясь бытового словаря”. 4) *Эта особенность стиля Даниила Заточника объясняется не только тем, что Даниил – представитель низших слоев общества, зависимый человек, но и литературной позицией автора.* 5) Нарочитая грубость Даниила, его балагурство восходят к скоморошеским традициям» [9, с. 156-157].

В этом микротексте типа В четвертое предложение является III логико-психологической частью структуры микротекста, в которой вводится новое понятие – «литературная позиция автора». Но в центре, где должна быть расположена эта смысловая часть, стоит цитата, которая привлекает внимание не к этому новому понятию, а к имени собственному, что может затруднить понимание или привести к ошибке. Поэтому третье и четвертое предложения необходимо поменять местами. В этом случае мы приблизим микротекст к идеальной модели типа В.

2. Нарушение причинно-следственных связей в результате неправильного выбора информации для III или для IV-V частей. Например, в качестве следствия, вывода, развития понятия может быть указано то, что таковым не является. Или же формулировка вывода недостаточно точна и вызывает много вопросов. Кроме того, в результате неправильного выбора информации для IV-V частей или некорректной последовательности информации могут появляться параллельные логические связи, которые мешают пониманию. Например:

«(I) Так началась растянувшаяся на несколько лет неограниченная диктатура Ивана Грозного, целью которой стали окончательная централизация страны, ликвидация уделов, искоренение боярского самовластия, а также всяческого инакомыслия, несогласия с царем и его идеями самодержавной власти. (II) Одновременно его новые помощники просто расправлялись со своими противниками, с неугодными лицами, наживались на конфискации их имений, добра. (III) *Уничтожению подлежали все, кто когда-либо выступал против царя или чем-то обидел его в юности или в период его болезни в 1553 г., когда часть боярства отказалась присягать его сыну.* (IV) Под подозрение попало немало честных и преданных России людей – деятели приказов, воеводы, которые своими способностями и талантами задевали самолюбие Ивана IV. (V) Таким образом, интересы государственной централизации и укрепления царской власти соединились с личной мстостью царя и его новых соратников окружавшим их людям, сведением личных счетов, далеких от интересов страны, обогащением одних за счет других» [13, с. 255].

В данном микротексте с третьей частью связаны две логические связи. Первая связь III  $\Rightarrow$  IV (тип А: новое понятие  $\Rightarrow$  развитие этого понятия), вторая связь I + II + III  $\Rightarrow$  V, а четвертая часть не участвует в этой связи (тип А: основание  $\Rightarrow$  вывод). Для облегчения понимания связи лучше поменять местами 4-е и 5-е предложения. Тогда 4-е предложение, вводя дополнительную информацию, не будет мешать пониманию причинно-следственных связей.

3. Неполнота микротекста, пропуск логически важной информации, в результате чего логические связи оказываются невыраженными. Например, в следующем микротексте отсутствует следствие или вывод:

«(I) Екатерина II являлась вполне человеком своего времени. (II) В отличие от своих предшественниц она прекрасно понимала неотвратимость наступающих перемен. (III) *Но, став самодержавной правительницей и будучи человеком крайне властолюбивым и честолюбивым, она была больше всего озабочена сохранением своей неограниченной власти*» [Там же, с. 468].

Третья логико-психологическая часть грамматически выделена на фоне первой и второй частей наличием деепричастных оборотов и вводит новое понятие – «*стремление сохранить неограниченную власть*». В результате читатель подсознательно ожидает развития, конкретизации этого нового понятия, указания на то, к чему привело это стремление. Однако следующее предложение вводит еще одно новое понятие (*обоснование идей просвещенного абсолютизма в произведениях западноевропейских просветителей*), которое раскрывается в следующем микротексте.

4. Введение в одном микротексте двух новых понятий вместо одного, то есть после III части, где появляется новое для данного микротекста понятие, вместо развития этого понятия вводится еще одно новое. Это приводит к избыточности информации для раскрытия понятия, при этом второе новое понятие не раскрывается. Для исправления ошибки мы рекомендуем или удалить избыточную информацию, или разделить микротекст на два отдельных и дополнить каждый из них, чтобы каждое понятие было введено и раскрыто в соответствии с идеальными моделями.

«(I) В летописной повести о битве на Воже в 1378 г. упоминается имя Даниила Заточника. (II) Здесь говорится о некоем попе, которого сослали “в заточение на Лаче озеро, иде же бе (где был) Данило Заточник”. (III) *Однако это упоминание не решает вопроса о том, кто такой Даниил Заточник.* (IV) Вероятнее всего, оно само восходит к “Слову” или “Молению” и свидетельствует лишь о популярности этого произведения в Древней Руси. (V) Мы не можем даже быть уверенными, существовал ли в действительности Даниил, почему-то и когда-то попавший в немилость у своего князя и находившийся на озере Лача (на северном берегу озера расположен город Каргополь)» [9, с. 155].

Данный микротекст относится к типу А, к разновидности «основание  $\Rightarrow$  утверждение, вывод». Логические отношения связывают третье и пятое предложения, между ними можно вставить слово «*поэтому*». В четвертом предложении вводится лишняя для развития данного понятия информация («*популярность произведения как причина упоминания*»), которую необходимо удалить из этого микротекста. Если идея 4-го предложения представляется автору важной, можно рекомендовать составить отдельный микротекст на данную тему.

5. Неадекватное языковое оформление логически обусловленных отношений третьей логико-психологической части микротекста со второй или четвертой частями и, как следствие, искажение логических отношений в результате неправильно выбранного слова. Например, если в микротексте типа Г в IV части вместо причинно-следственной связи представлена функциональная («*что соответствует чему*» вместо «*что является следствием чего*»), то осознать реальные связи читателю будет труднее.

Как мы выяснили в результате экспериментов, при аналитико-синтетической переработке текстовой информации около 70% учащихся обобщают информацию микротекста, обозначая словами логическую связь между содержанием III и IV или III и II частей. При этом наличие в микротексте лексических средств выражения межфразовой связи (*поэтому, следовательно, например* и др.) ускоряет процесс понимания и снижает количество искажений при формулировке главной мысли. Наличие же ошибок при выборе лексико-грамматических средств выражения логических связей может спровоцировать ошибки понимания [3]. Эти результаты подтверждают выводы Л. П. Доблаева [8]. Следовательно, можно рекомендовать авторам использовать эти средства чаще и следить за соответствием их семантики реальным логическим отношениям между частями микротекста.

6. Некорректное оформление I и II частей, слишком сложная форма и насыщенное содержание которых отвлекают внимание от информации III логико-психологической части. В результате происходит смещение фокуса внимания читателя с главного на второстепенное, что приводит к ошибкам понимания главной мысли автора.

«(I) Со временем сложилось так, что видные государственные деятели, полководцы и флотоводцы, деятели науки и культуры склоняли перед ней головы не только потому, что она была императрицей, но и потому, что являлась выдающейся личностью, во многом стоящей выше их в смысле интеллекта, образования, воли и энергии. (II) Она, проникая в сокровенные мысли собеседников, использовала их сильные черты характера, таланты, играла на их слабостях. (III) *Она умела выбирать сподвижников, не боялась людей ярких, талантливых.* (IV-V) [Поэтому] Не случайно рядом с ней были такие выдающиеся личности нашего отечества, как Никита Панин, Григорий Потемкин, Петр Румянцев, Александр Суворов, Федор Ушаков, Екатерина Дашкова, Гавриил Державин и многие другие» [13, с. 471].

Данный микротекст относится к типу А. I и II логико-психологические части грамматически и лексически перегружены (придаточное предложение, деепричастный оборот, однородные члены предложения). В результате время аналитико-синтетической переработки содержания этого микротекста увеличивается, и могут возникнуть затруднения при понимании. Необходимо упростить форму первой и второй частей микротекста, но при этом сохранить лексико-грамматический контраст.

7. Неправильное оформление III логико-психологической части микротекста, соответствующей введению нового понятия. Эта часть и предложение, ее оформляющее, с точки зрения теории познания носит характер «интуитивного суждения» [14] (в случае чтения текста суждения, привходящего извне, предложенного автором, а не выработанного самим читателем, что отличает чтение от самостоятельной познавательной деятельности). Поэтому если в III части используется сложное предложение, то последовательность частей должна быть от причины к следствию (от условия, цели, основания к результату), именно такова последовательность мысли человека в момент разрешения проблемной ситуации [2].

«(I-II) В XIV в., как и в предшествующем периоде, между русскими княжествами продолжается ожесточенная борьба за политическое и экономическое первенство. (III) *Междоусобные распри были выгодны для Орды,*

*так как они подрывали силы, могущие противостоять гнету завоевателей.* (IV-V) [Поэтому] Ордынские ханы разжигали эту внутреннюю борьбу между русскими князьями, использовали ее для подавления стихийно вспыхивающих народных восстаний против поработителей» [9, с. 183].

В этом микротексте типа А рекомендуется изменить последовательность частей сложноподчиненного предложения, которое является III логико-психологической частью: *поскольку распри подрывали..., они были выгодны...*

8. Нечеткое контрастное выделение III части микротекста. Контрастное выделение этой логико-психологической части необходимо, чтобы привлечь произвольное внимание читателя и этим обеспечить более эффективную работу мышления и памяти по аналитико-синтетической переработке информации. Как мы видели в примерах, эта смысловая часть всегда выделена по нескольким лексико-грамматическим признакам. Одним из вариантов такого нарушения является разделение III части на два предложения при отсутствии лексико-грамматических средств выражения логической связи между частями единого смыслового целого, имеющего статус «интуитивного суждения».

«1) В условиях господства церковной идеологии большое значение для них [тверских и московских князей – Н. А.] имела поддержка церкви. 2) *Наибольшего успеха в укреплении союза с церковью добилась Москва.* 3) *В 20-х гг. XIV в. при московском князе Иване Даниловиче Калите митрополит всея Руси Петр переехал из Владимира в Москву.* 4) [Поэтому] Москва становится церковным центром всех русских земель» [Там же].

Для исправления этого нарушения в данном микротексте типа А необходимо трансформировать два предложения в одно, так как они вместе составляют причину того, что описано в четвертом предложении. При этом важно обозначить логически обусловленную связь. В данном примере рекомендуется объединить второе и третье предложения в одно сложноподчиненное с союзом *поскольку*: *поскольку наибольшего успеха... добилась..., ...митрополит... переехал... в Москву.* В результате III логико-психологическая часть будет выделена не только семантикой подлежащего (одушевленное – неодушевленное существительное), но и как сложное предложение в окружении простых.

9. Неправильный выбор модели для раскрытия понятия. Как мы выяснили в ходе эксперимента, при конспектировании текста учащиеся выбирают информацию для записи из микротекста случайным образом [3]. Поэтому, с нашей точки зрения, важная для понимания некоторой темы информация должна быть представлена с помощью микротекстов типа А, В, Г.

Для проверки влияния на понимание описанных нами нарушений построения и оформления микротекста мы провели эксперимент, в ходе которого просили студентов сформулировать главную мысль микротекста в виде одного нового предложения и отмечать время начала и окончания работы. Сравнив ответы студентов, читавших микротексты с ошибками построения, и студентов, читавших отредактированные варианты, мы выяснили, что наличие нарушений приводит к увеличению числа неполных и неправильных ответов в 1,5-2 раза и к увеличению времени обработки информации [Там же, с. 107-121]. Следовательно, предлагаемая нами методика выявления и исправления нарушений логико-психологических закономерностей построения микротекста позволяет сделать учебный текст более «дружественным» читателю и снизить вероятность появления ошибок понимания. На основе полученных данных нами были разработаны рекомендации для авторов и редакторов учебных текстов [7, с. 38-44].

#### Список литературы

1. Анисина Н. В. Закономерности построения учебно-научного микротекста как отражение процесса познавательной деятельности // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. № 3 (155). С. 29-36.
2. Анисина Н. В. Коммуникативные аспекты сложного предложения с ПСО // Человек и общество. Актуальные проблемы: материалы конф. молодых ученых. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993. С. 40-41.
3. Анисина Н. В. Методика обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста: дисс. ... к. пед. н. СПб., 2002. 186 с.
4. Анисина Н. В. Семантико-грамматический контраст как средство управления произвольным вниманием адресата речи // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного в вузе. СПб.: Нестор, 2000. С. 8-14.
5. Глинка Н. Л. Общая химия. Изд. 20-е, испр. Л.: Химия. 1978. 720 с.
6. Гомоюнов К. К. Врачевание знаний. По страницам учебников физики: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. 128 с.
7. Гомоюнов К. К., Анисина Н. В. Гуманитарный минимум для авторов учебных текстов: Методологические рекомендации / под общ. ред. К. К. Гомоюнова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. 50 с.
8. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
9. История русской литературы X-XVII веков / под ред. Д. С. Лихачева. М.: Просвещение, 1989. 462 с.
10. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
12. Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий: учеб. пособие / под ред. Е. В. Ганнопольской, А. В. Хохлова. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
13. Сахаров А. Н., Боханов А. Н., Шестаков В. А. История России с древнейших времен до наших дней: учебник: в 2-х т. / под ред. А. Н. Сахарова. М.: Проспект, 2016. Т. 1. 544 с.
14. Фейнберг Е. Л. Две культуры: Интуиция и логика в искусстве и науке. М.: Наука, 1992. 251 с.
15. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 259 с.

## ERRORS OF FORMATION OF AN ACADEMIC-SCIENTIFIC MICROTTEXT, HAVING AN INFLUENCE ON UNDERSTANDING

Anisina Natal'ya Viktorovna, Ph. D. in Pedagogy  
Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University  
anisinat@mail.ru

The article examines the structure of an academic-scientific microtext as reflection of psychological process of solving a problem situation, which an author and a reader go through. Various kinds of errors of formation and presentation of the microtext, which hamper the comprehension of academic text by students of an institution of higher education, are considered. The methodology of correcting these errors is proposed.

*Key words and phrases:* microtext; process of solving a problem situation; errors of microtext formation; editing of an academic text; comprehension; text intelligibility.

УДК 811.512.142

*В статье рассматривается функционально-семантический потенциал обращений к знакомым и близким родственникам в карачаево-балкарском языке в разных коммуникативных ситуациях, в сельской и городской среде. Проводится сравнительный анализ традиционных национальных и современных вариантов обращений. Делается вывод, что не все обращения частотны в настоящее время, многие из них составляют пассивный словарный запас.*

*Ключевые слова и фразы:* обращения; карачаево-балкарский язык; термины; система родства; коммуникативная ситуация.

**Аппоев Алим Каншауович**, к. филол. н., доцент  
Кабардино-Балкарский институт гуманитарных исследований, г. Нальчик  
Appoev74@mail.ru

**Аппоев Асхат Каншауович**, к. филол. н.  
Госкомитет КБР по печати и массовым коммуникациям, г. Нальчик  
Appoev74@mail.ru

### ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЩЕНИЙ К БЛИЗКИМ ЗНАКОМЫМ И РОДСТВЕННИКАМ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Карачаево-балкарский язык, как и другие языки мира, располагает различными средствами контакта между общающимися людьми. Одним из таких средств, непосредственно выражающих связь говорящего с собеседником, является обращение. Обращение – это грамматически независимый и интонационно обособленный компонент предложения или более сложного синтаксического целого, обозначающего лицо или предмет, которому адресована речь.

Основные формы обращения с наименованием родства (при внутрисемейных ролевых отношениях) функционируют в следующих коммуникативных ситуациях: ситуация обращения детей к родителям и родителей к детям; ситуация обращения внуков к бабушке и дедушке и наоборот; ситуация обращения племянников к тете и дяде и наоборот.

Как и многим другим народам, балкарцам и карачаевцам свойственно употребление звательной-ласкательной формы при обращении к родственникам. Считается, что это связано с магией имени [5, с. 275].

В карачаево-балкарском языке обращение *атабыз* может употребляться при почтительном обращении к незнакомым или малознакомым мужчинам пожилого возраста.

У карачаевцев и балкарцев и сегодня сохраняются обращения подобно: *Шабайды кызы* «дочь Шабайды!» – так по отчеству обращался муж к жене, «скрывая ее имя», или же *Рахай кызы* «дочь рода Рахаевых» – так по фамилии супруги обращается муж к жене, «скрывая ее имя», *ол «он»* – так жена называет мужа на людях, избегая называть его по имени [2, с. 40].

В современном карачаево-балкарском языке для обращения к матери и бабушке говорящий употребляет слова: *ана, анака, анай, аначыгъым, амма, ынна, ыннака, ання, аба, мама, уллу мама*. Последнее из них образовано описательным путем, в качестве определения выступает прилагательное *уллу* «старшая». Такие номинации-обращения встречаются и в других тюркских языках. Между тем в карачаево-балкарском языке в настоящее время все чаще встречается при обращении к бабушке номинация *бабуля*, а при обращении к дедушке – *деда*. Супруг обращается к супруге *анасы, аналары* (буквально «их (детей) мать») [4, с. 79]. При почтительном обращении к незнакомой или малознакомой женщине пожилого возраста используется номинация *анабыз*.

Формы обращений *папа, мама, ата, ана* и др. реализуются в ситуации обращения невестки к родителям супруга.