

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-27-35

Итоговое собеседование по русскому языку: интерпретация критериев оценивания

Марина Валентиновна Маслова*Лицей № 14 им. Заслуженного учителя РФ А. М. Кузьмина, г. Тамбов, Россия, marina.maslow@yandex.ru*

Аннотация. Целью статьи является уточнение понимания критериев оценивания диалога «Выполнение коммуникативной задачи» и «Учет условий речевой ситуации» на итоговом собеседовании по русскому языку, а также конкретизация направлений обучения школьников речевому реагированию в диалоге. В исследовании были применены следующие методы: корреляционный и дискурсивный анализ ответов девятиклассников на вопросы экзаменатора-собеседника; анализ научных и научно-методических источников. Выполнение школьником коммуникативной задачи, по мнению автора статьи, заключается в адекватной интерпретации вопроса и формулировании развернутого ответного высказывания, коррелирующего с вопросом. В ходе корреляционного анализа ответов учеников на вопросы собеседника-экзаменатора установлено, что неумение интерпретировать вопросы и бедность апперцепционной базы порождают такие ошибки, как нарушение предметной области вопроса, подмена вопроса, нарушение тема-рематической организации ответа, тавтологичность ответа, слабоопределенная именная группа в ответе, отсутствие ответа на один из вопросов серии (вопросной пары), формальный ответ. Учет условий речевой ситуации сопряжен с фактором адресата, выраженным в речевом коде посредством выполнения говорящим контактоустанавливающих и метаязыковых речевых действий. Дискурсивный анализ результатов собеседования показал, что учащиеся употребляют в ответах многочисленные неречевые и условно-речевые единицы, с помощью которых регулируют собственную ментальную деятельность, но слабо и неумело ориентируют речь на адресата. Ответные реплики, избыточные вокализованными паузами, затяжками звуков, «словами-паразитами», свидетельствуют о напряженном речепорождении, лишены качества чистоты речи и затруднены для восприятия экзаменатором-собеседником. В свете предложенной интерпретации критериев оценивания диалога следует организовать обучение речевому реагированию в ситуации диалога по следующим направлениям: 1) обогащение апперцепционной базы; 2) обучение интерпретации вопросительных высказываний; 3) обучение контактоустанавливающим и метаязыковым речевым действиям, направленным на регуляцию ментальной деятельности и учет фактора адресата. Раскрытое в статье понимание критериев оценивания диалога помогает структурировать подготовку к выполнению задания 4 на итоговом собеседовании по русскому языку и усиливает преемственную связь собеседования в IX классе и ЕГЭ в XI классе.

Ключевые слова: диалог, коммуникативная задача, учет условий речевой ситуации, вопросно-ответное соответствие, апперцепционная база, интерпретационная деятельность коммуниканта, контактоустанавливающие и метаязыковые речевые действия

Для цитирования: Маслова М. В. Итоговое собеседование по русскому языку: интерпретация критериев оценивания // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 1. С. 27–35. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-27-35.

ORIGINAL ARTICLE

Interview during the Russian language Basic State Exam: Interpretation of assessment criteria

Marina V. Maslova*Lyceum No. 14 named after A. Khuzmin, an award-winning teacher of the Russian Federation, Tambov, Russia, marina.maslow@yandex.ru*

Abstract. This paper sets out to clarify the criteria «Performance of a communicative task» and «Ability to consider the conditions of a speech situation» used for assessing the dialogue assignment at the Basic State Exam interview in the Russian language, as well as to outline directions for training conversational vocal responsiveness. The applied methodology included a correlation and discourse analysis of 9th-grade Russian students' responses to the questions of the interlocutor-examiner, as well as a review of research and methodological sources. The author of the paper postulates

that the fulfilment of the first criterion – «Performance of a communicative task» – entails an adequate interpretation of the question and consequent formulation of a detailed vocal response correlating with the question. A correlation analysis of interviews revealed that students' inability to interpret questions and their insufficient apperception base generate such errors as violation of the subject domain of the question, question substitution, violation of the theme-rhematic structure of the answer, tautological character of the answer, poorly defined nominal group in the answer, absence of an answer to one of the questions in the series (question pair), formalistic answer. The second assessment criterion – «Consideration of the conditions of a speech situation» – is correlated with the recipient factor, expressed in the speech code through the speaker's performance of rapport-building and metalinguistic speech actions. A discourse analysis of interviews showed that students use numerous non-speech and nominal-speech units in their responses, which enable them to regulate their own mental activity, but appear to be invalid in terms of organising their speech with regard to a recipient. Vocalised pauses, puffs of sounds and filler phrases in the responses indicate tense speech production and a low level of lamprophony, thus making such responses difficult for the examiner to perceive. On the basis of the proposed interpretation of the criteria used for assessing dialogue speech, the author postulates the necessity of training speech responses in a dialogue situation, which can be organised in the following areas: 1) enrichment of the apperception base; 2) training the interpretation of interrogative statements; 3) teaching rapport-building and metalinguistic speech actions aimed at regulating mental activity and considering a recipient. The obtained results can be used for improving the methodology of preparing students for task 4 of the final interview in the Russian language, strengthening the continuity of training for interview at the 9th and Unified State Exam at the 11th grade.

Keywords: dialogue, communicative task, consideration of conditions of a speech situation, question-answer correspondence, apperception base, interpretive activity of the communicant, rapport-building and metalinguistic speech actions

For citation: *Maslova M. V. Interview during the Russian language Basic State Exam: Interpretation of assessment criteria. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021. Vol. 82, No. 1. P. 27–35. DOI: 10.30515/0131-6141-2021-82-1-27-35. (In Russ.).*

Введение. В ходе итогового собеседования по русскому языку девятиклассник выполняет четыре задания: читает текст вслух; подробно пересказывает его, включая в пересказ цитату; создает монолог на одну из выбранных тем; участвует в диалоге с экзаменатором-собеседником.

В учительской и ученической среде сложилось мнение, что создание монолога является самым сложным, а участие в диалоге – самым простым видом работы на устном экзамене. Это ранжирование степени сложности третьего и четвертого заданий выражается и в балльном эквиваленте: 3 балла получает экзаменуемый за монолог и 2 за диалог (без учета критериев оценивания правильности речи).

Критериев оценивания диалога, учитывающих специфику этой формы речевой коммуникации, всего два: «Выполнение коммуникативной задачи» и «Учет условий речевой ситуации».

Изучение коммуникативной задачи имеет продолжительную историю как в теоретическом, так и в прикладном аспекте. До сих пор у этого понятия нет однозначного толкования и теоретического обозначения, с ним соотносят такие термины, как *задача коммуникации, задача общения, мыслительно-коммуникативная задача, социально-речевая задача, иллокутивный акт, коммуникативная целеустановка, коммуникативное*

намерение и др. В рамках итогового собеседования выполнение коммуникативной задачи в ситуации диалога сводится к развернутым ответам на все заданные вопросы, так как развернутость – единственное требование, предъявляемое к ученическим репликам. Следовательно, решение коммуникативной задачи в ситуации диалога сопряжено, по мысли разработчиков критериев, только с продуктивной деятельностью. Но прежде чем вербально отреагировать на вопрос собеседника, этот вопрос нужно услышать, обработать, понять. Поверхностную или глубинную структуру ответа детерминирует предваряющая его интерпретация вопроса. Таким образом, участник диалога должен решить не одну, а две коммуникативные задачи: интерпретировать вопрос и ответить на него.

К ответу следует предъявлять не одно только требование развернутости. Е. В. Падучева пишет: «Можно считать, что слушающий понял вопрос, если он понял, какого рода информацию он должен выдать в ответ (хотя, быть может, он этой информацией и не располагает)» [Падучева 2010: 234]. Из этого утверждения следует, что ответ должен коррелировать с вопросом, соотноситься с ним.

Обсуждение. Используя «доказательство от противного», назовем случаи нарушения вопросно-ответного соответствия. Вопросно-ответное несоответствие выражается в следующих ошибках: 1) нарушение

(сужение, расширение, неверное понимание) предметной области вопроса; 2) подмена вопроса; 3) нарушение тема-рема-тематической организации ответа, заданной вопросом; 4) тавтологичность ответа; 5) слабоопределенная именная группа в ответе; 6) отсутствие ответа на один из вопросов серии (вопросной пары); 7) формальный ответ (вокализованная пауза вместо ответа; выражение необоснованного согласия или несогласия; метавысказывание о незнании ответа или затруднениях в его поиске; односложный ответ).

Прокомментируем ответы, в которых нарушается вопросно-ответное соответствие.

Предметную область вопроса «Какие новые профессии появились в современном обществе?» составляет понятие «новые профессии», девятиклассники же заменяют его другими понятиями: а) востребованные, престижные или популярные профессии; б) новые сферы профессиональной деятельности; в) новые предмет и средства труда; г) новые условия труда; д) предпосылки появления новых профессий.

В одном из ответов: «В современном обществе появилось очень большое количество новых профессий, таких как, допустим, программист, и много других инновационных профессий» — не соблюдается предметная область вопроса, так как отвечающий называет профессию, возникшую в XX в., а не в наше время.

Вместо нескольких требуемых профессий учащийся называет одну: «Ну, во-первых, в современном обществе появилась профессия сисадмина. Хочется сказать, что, из-за того что делается научно-технический прорыв, заменяются профессии людей, они не исчезают, и на их место становятся роботы и машины».

Сужение предметной области находим в ответе на вопрос «Насколько важно творческое отношение к жизни для образованного человека?»: «Сейчас очень часто требуют в каких-то разных профессиях специфического подхода к заданию, то есть креативности». (Вопрос требовал определить важность творческого отношения к жизни, а отвечающий говорит о творческом подходе только к профессиональной деятельности.)

В ответе на вопрос «Почему для образованного человека важно уметь работать

с информацией?» отвечающий расширяет область «Образованный человек» до области «Человек» и область «Работа с информацией» до области «Взаимодействие с миром». Об этом можно судить по продукту его речемыслительной деятельности: «Я считаю, что для образованного человека важно работать с информацией, потому что, работая с информацией, человек развивается, получает новые знания, качественно изучает материал и становится более грамотным».

Приведем несколько примеров **подмены вопроса**. Вопрос о важности творческого отношения к жизни для образованного человека девятиклассники подменяют вопросом о важности занятий искусством, о роли творческих способностей в жизни человека и т. д. Вопрос «Почему для образованного человека важно уметь работать с информацией?» подменен вопросом «Зачем образованному человеку уметь работать с информацией?»: «Человек обязан уметь работать с информацией, ведь он получает от этого знания». В вопросе «Для вас время года — это календарное или погодное понятие?» отвечающий слышит: «Чем времена года отличаются друг от друга?» («Для меня это погодное, так как времена года отличаются друг от друга погодными условиями».)

Нарушение тема-рема-тематической организации, заданной вопросом «Нужно ли ждать благодарности за оказанную помощь?», обнаруживаем в ответе: «Я считаю, что не стоит ждать благодарности, но, дабы быть гуманным и вежливым, мне кажется, человек должен поблагодарить за оказанную помощь». Здесь тема «Поведение принявшего помощь» и рема «Поведение помощника» меняются местами, ученик фактически отвечает на вопрос «Нужно ли благодарить за оказанную тебе помощь?». Можно сказать и так: в ответе проблематизируется не поведение помощника, а поведение благодарящего, что противоречит тема-рема-тематической организации, заложенной в вопросе.

В вопросе «Что дает человеку общение с животными?» ученик переставляет местами тему и рему, выстраивает свой ответ на вопрос-перевертыш «Что дает животному общение с людьми?», и получается такое высказывание: «Животные более слабые, нежели люди, им необходима помощь кого-то более сильного».

Неинформативным (тавтологичным) следует признать ответ на вопрос «Почему для образованного человека важно уметь работать с информацией?»: «Потому что, если человек умеет работать с информацией, он может ее использовать для себя и для общества». Значения слов *работать* и *использовать* синонимичны: *работать* — значит пользоваться кем-либо, чем-либо как материалом для занятий, для обучения, для исследования. Есть в ответе и отголоски подмены почему-вопроса зачем-вопросом. Тавтология наблюдается в ответе на вопрос о том, что дает человеку общение с животными: «Какие-то новые изменения. Может быть, изменится поведение, характер». Слово *дает* предполагает некое приращение, которое, в сущности, и является изменением. Нельзя признать удовлетворительным и следующий ответ: «Да, я бы хотел попробовать совершить прогулку верхом на лошади, потому что для меня это будет чем-то новым и неизвестным» — на вопрос «Хотели ли бы вы попробовать ездить верхом?» Глагол *попробовать* в контексте данного вопросительного высказывания имеет значение ‘попытаться что-либо делать, сделать’, это «что-либо» — новое дело, начинание.

Неинформативным является и такой ответ, который держится на противопоставлении инициальной реплике. Покажем это на примере.

В о п р о с. Как вы понимаете смысл высказывания: «Люди перестают мыслить, когда перестают читать?»

О т в е т. Я считаю, что смысл этого высказывания заключается в том, что книги помогают человеку выбрать направление, в котором он будет развиваться и мыслить в дальнейшем.

Нам представляется, что ученик здесь формулирует «противоположное общее место» — умозаключение, антонимичное содержащемуся в вопросе. «Человек начинает мыслить, когда начинает читать, берет в руки книгу», — говорит участник диалога. Такой способ толкования исходного высказывания нельзя считать эффективным. Мы квалифицировали эту ошибку как тавтологичность ответа.

Слабоопределенная именная группа присутствует в ответе на вопрос «Каких животных вы больше всего любите и почему?»: «Я всех животных люблю, потому что все они по-своему хороши». Посредством

местоимения *всех* автор фразы только указывает на объект любви, устанавливает нечеткие, размытые границы множества, в которое этот объект включен. Такие ошибки встречаются крайне редко в ответных репликах учеников, чем объясняется иллюстративная скудость этого вопросно-ответного несоответствия.

Условно признается, что участник беседы отвечает на три вопроса, хотя в действительности их задается больше. Как правило, к базовому вопросу прикрепляется вопрос, выражающий причинно-следственные отношения (каузальный) или касающийся образа действия (модусный), в результате получается вопросная пара наподобие следующей: «Насколько важно творческое отношение к жизни для образованного человека? Как развивать в себе творческие способности?» Первый вопрос из вышеприведенной пары ученик отклоняет и дает ответ только на последний: «Прежде всего необходима эрудированность в определенных вопросах. Творческая составляющая жизни — это прежде всего сама жизнь, и, чтобы быть в этом деле, так сказать, подкованным, надо изучать необходимую литературу и, самое главное, практиковаться. Практика позволяет наиболее проявлять себя в культуре, в определенном деле и на других поприщах». В этом заключается ошибка, названная нами: **отсутствие ответа на один из вопросов серии (вопросной пары)**.

Признаки **формального ответа** на вопрос перечислены при первом упоминании в статье об этом нарушении вопросно-ответного соответствия и, на наш взгляд, не нуждаются в иллюстрировании.

Чтобы исследовать действенность уточнения, внесенного нами в понимание критерия оценивания участия девятиклассников в диалоге «Выполнение коммуникативной задачи», мы провели корреляционный анализ ответов, данных 60 девятиклассниками из двух классов (условно назовем их «А» и «Б») двух школ города Тамбова на итоговом собеседовании по русскому языку, проведенном в 2018/2019 учебном году. С этой целью мы прослушали в аудиозаписях 60 диалогов, содержащих 180 ученических ответов (60 девятиклассникам было задано условно по три вопроса).

Анализ их показал, что нарушения вопросно-ответного соответствия допущены в 38 ответах (40,86 % от общего количества

ответов на заданные вопросы) в 9 «А» и 33 ответах (36,66 %) в 9 «Б». Следовательно, в 71 ответе (38,8 %) из 180 утрачена связь с вопросом. Формальные ответы составили 3,3 % от общего числа ответов, данных учащимися двух классов.

Проблему вопросно-ответного несоответствия можно снять посредством обучения школьника интерпретационной деятельности, направленной на вопросительное высказывание.

Случаи отсутствия ответа (а формальный ответ пуст с точки зрения информативности, поэтому его, строго говоря, можно расценить как отсутствие ответа) объяснимы бедностью фоновых знаний, которыми владеют учащиеся. Отметим, что уместнее здесь было бы употребить терминологическое сочетание «апперцепционная база», характерное для научного лексикона 1910–1920-х гг. и незаслуженно забытое в наше время. *Апперцепционная база и апперцепция* в методике преподавания языков – термины первостепенной важности. А. А. Потебня определяет апперцепцию как «участие сильнейших предвзятий в создании новых мыслей» [Потебня 1989: 103]. «Чем более я приготовлен к чтению известной книги, к слушанию известной речи, чем сильнее, стало быть, апперципирующие ряды, тем легче произойдет понимание и усвоение, тем быстрее совершится апперцепция», – утверждает лингвист [Там же: 104].

По словам Л. П. Якубинского, «наше восприятие и понимание чужой речи (как и всякое восприятие) апперцепционно: оно определяется не только (а часто и не столько) внешним речевым раздражением, но и всем прежде бывшим нашим внутренним и внешним опытом и в конечном счете содержанием психики воспринимающего в момент восприятия; это содержание психики составляет “апперципирующую массу” данного индивида, которой он и ассимилирует внешнее раздражение» [Якубинский 1986: 38].

Апперцепция – это зависимость последующих восприятий от предшествующих; обусловленность восприятия внутренним и внешним опытом человека. Апперцепция запускает механизм прогнозирования, речевые сообщения благодаря ей обретают предсказательную силу, и осмысление речи протекает быстрее.

Апперцепционная база – это необходимое условие для апперцепции и результат осуществленных реципиентом в процессе обучения и – шире – в течение жизни восприятий. Апперцепционная база не включает одни только знания (поэтому мы предпочли понятие «апперцепционная база» понятию «фоновые знания»). Л. П. Якубинский понимает под апперцепционной базой содержание психики в целом; большинством ученых апперцепционная база определяется как прошлый опыт.

Несмотря на то что в законах получения, сохранения и использования опыта есть много непроясненного, ученые утверждают, что апперцепционную базу можно целенаправленно создавать и обогащать. «В ходе диалога апперцепционная база не остается неизменной. Те или иные моменты, сохраняемые в памяти говорящего в связи с речевой ситуацией, могут либо выступать на передний план, либо отходить на второй, либо не возникать совсем» [Читао 2006: 175].

Предупреждение формального ответа или его полного отсутствия возможно в том случае, если учащийся имеет соответствующую апперцепционную базу.

Обратимся ко второму критерию оценивания участия девятиклассника в диалоге – **учету условий речевой ситуации**.

Коммуникативная ситуация складывается из условий, обстановки, контекста общения. В отличие от коммуникативной ситуации монолога, в условиях диалогического взаимодействия активизируется фактор адресата, поэтому учет условий коммуникативной ситуации может быть приравнен к учету фактора адресата. Казалось бы, соблюсти этот критерий довольно просто: для этого необходимо корректно реагировать на вопросы экзаменатора-собеседника. Но трудность заключается в том, что учет фактора адресата тогда может быть замечен экспертом, определяющим уровень владения школьником спонтанной речью, когда он воплощен в речевом коде учащегося.

Речь, адресуемая собеседнику-экзаменатору, должна отличаться таким качеством, как чистота; это делает речь хорошо воспринимаемой. В книге И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталя «Секреты хорошей речи» перечисляются те единицы, которые засоряют нашу речь: «Это могут быть

и диалектные слова, и профессионализмы, и просторечные слова, и вульгаризмы, и речевые штампы, и лишние, ненужные слова» [Голуб, Розенталь 1993: 99]. Поскольку на итоговом собеседовании речь учащихся спонтанная, неподготовленная, они употребляют в своих ответах не только речевые, но и неречевые и условно-речевые единицы, избыточные с точки зрения информативности высказываний, засоряющие речь, затрудняющие ее восприятие. Вместе с тем нельзя категорично называть эти средства «пустыми», так как они выполняют в диалоге важные функции: замедляют темп речи, а значит, дают время на обдумывание инициальной реплики, выносят внутреннее речевое поведение коммуниканта — так называемую ментальную деятельность — во внешний план, служат регуляторами осмысления вопроса, формирования и формулирования ответа.

К неречевым единицам, используемым говорящим, относятся вокализации (различные звуки нефонемного характера: [а-а], [э-э], [гм]), растяжки звуков (нефонемные удлинения гласных и согласных элементов в лексических единицах: *в кино-о, карти-ины*), вздохи, смех, покашливания и др.

Условно-речевыми единицами являются десемантизированные конструкции, которые соотносятся с разными элементами прагматического содержания (с намерениями адресата и адресанта сообщения, с фактами речепорождения и восприятия речи, со способом оформления высказывания и т. д.), т. е. «самым непосредственным образом отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего, то, как говорящий интерпретирует факты, о которых он сообщает слушающему, как он оценивает их с точки зрения важности, правдоподобности, вероятности и проч.» [Баранов и др. 1993: 7]. Н. В. Богданова-Бегларян, называя условно-речевые единицы термином *прагматема*, пишет, что «зачастую эти единицы представляют собой не отдельные лексемы, а целые конструкции, которые могут иметь несколько вариантов употребления» [Богданова-Бегларян 2014: 10].

В речевых единицах, «овнешняющих» внутреннюю деятельность коммуниканта, семантическая составляющая хоть и ослаблена, но не утрачена полностью, их

значения и функции точнее «расшифровываются», чем у условно-речевых единиц, однако их все же нельзя признать фактуальными, базовыми высказываниями, они носят надстроечный характер.

Мы инвентаризовали употребленные учащимися в речевом потоке нефактуальные, избыточные единицы.

Выяснилось, что учащиеся при продуцировании ответа прибегают главным образом к неречевым избыточным единицам: их употреблено 227 в 9 «А» и 221 в 9 «Б». Условно-речевых единиц использовано соответственно 67 и 42. Речевых — 33 и 41.

Раскроем значения и функции некоторых единиц, употребленных девятиклассниками.

Из эмпирически наблюдаемых неречевых единиц наиболее частотными оказались вокализация и растяжки звуков. Они выполняют в ответах девятиклассников стартовую и поисковую функции и сообщают адресату информацию о приеме вопроса и интенсивности поиска ответа.

Охарактеризуем функции, выполняемые условно-речевыми единицами в конкретных сообщениях, и установим, насколько эти единицы учитывают фактор адресата.

Принято считать, что *то есть* — показатель тождества содержания. Вот один из примеров, в котором *то есть* маркирует тождество: «Лично для меня, в моем понимании *то есть*, приятелем можно назвать человека, с которым можно хорошо провести время». Однако в речи учащихся данная единица реализует не только указанное значение. Кроме тождества *то есть* может выражать причинно-следственные связи («Я думаю, что я могу привести в пример мою маму, *то есть* <= потому что> это очень добрый человек»; «У меня такой опыт был: я с одним человеком очень хорошо общался, но нас рассорил третий. *То есть* <= из этого следует, что> ссоры бывают между друзьями»), предвзвешивать пояснение («Седьмого января православные празднуют Рождество. Люди ходят по домам, *то есть* <= а именно> собираются рано утром или ночью вообще и прославляют Христа»); предупреждать о последующей конкретизации («Когда люди спорят, это означает, что у них расходятся мнения, а ссора — это когда *то есть* <= например> они поругались, сказали друг другу какие-нибудь неприятные слова и обижены друг

на друга»). В этих случаях, по-видимому, мы имеем дело с ошибочным употреблением союза.

В центре нашего внимания оказались случаи употребления *то есть* как единицы дискурса, обеспечивающей связность создаваемого высказывания и характеризующей ментальную деятельность коммуникантов. Приведем пример такого употребления: «Приятель — это тот, кто может с тобой прогуляться, как-то просто... то есть помочь, но в то же время он может в помощи отказать». Здесь *то есть* сигнализирует о результате поиска (невокализованная пауза свидетельствует собственно о поиске) — слове *помочь*.

Единицы *как бы* и *там* являются маркерами приблизительности в созданных учащимися контекстах. Думается, что есть основания приписать им также те значения и функции, которые видит М. А. Кронгауз у условно-речевой единицы *как бы*: «Такое “как бы” относится не к какому-то конкретному слову (как, например, английский артикль), а характеризует человека в целом, его психологическое состояние и, возможно, даже социальный статус. Как это ни парадоксально звучит, это слово стало очень своеобразным инструментом вежливости (или “как бы вежливости”). Фактически оно означает, что говорящий отказывается делать резкие и окончательные высказывания о мире, а каждый раз заявляет о своей неуверенности, об отсутствии у него права делать такие утверждения, и в том числе о его невысоком статусе, в частности по отношению к собеседнику» [Кронгауз 2019: 76–77]. Разница между этими маркерами заключается в том, что *как бы* вежливее, внимательнее к собеседнику, чем небрежно брошенное *там*.

Из типов дискурсивного употребления *вот*, выделенных А. А. Рачёвой («финальное *вот*, маркер открытия новой темы, анафорическое *вот*, маркер возвращения к теме, маркер поиска, маркер чужой речи» [Рачёва 2016: 171]), учащиеся предпочли *вот* поиска.

В моем понимании разграничивает общесистемное и личностное понимание слова.

«Лидирующее» в перечне условно-речевых единиц слово *ну* употреблено как маркер старта и маркер поиска и приближительной номинации.

Обратимся теперь к речевым единицам.

В журналистике оборот *я думаю* относят к «рефлексивам, связанным с областью проблемной достоверности» [Белоедова 2014: 144]. Но способность повысить статус достоверности информации у него выражена слабее, чем у оборота *я считаю*, стоящего на первом месте в списке показателей ментальной деятельности по количеству употреблений в ученических ответах. Вместе с тем *я считаю* и *я думаю* подчеркивают самостоятельность мышления коммуниканта и предупреждают слушающего о субъективном подходе к решению вопроса.

Обобщая данные проведенного нами исследования, отметим, что неречевые, условно-речевые и речевые единицы, употребленные девятиклассниками, маркируют ментальную деятельность, связанную с планированием, формированием и формулированием ответа. О работе с вопросом сообщили только три учащиеся. Прочитываем эти вопросно-ответные комплексы.

Вопрос. Какие новые профессии появились в современном обществе?

Ответ. Новые профессии в современном обществе. Есть такая тенденция, что они появляются на стыке определенных наук...

Учащийся, опираясь на воспринятое вопросительное высказывание, сформулировал именной темы.

Вопрос. Хотели бы вы постоянно жить в одном времени года?

Ответ. Сложный вопрос. Вероятно, не хотел бы...

Учащийся дал оценку вопросу.

Вопрос. Согласны ли вы с утверждением: «Если добрые чувства не воспитаны с детства, их никогда уже не воспитаешь»?

Ответ. В этом вопросе я вижу две стороны.

Учащийся выделил составляющие в этом вопросительном высказывании, произвел его структурный анализ.

Исследование частотности, значения и функций употребления неречевых, условно-речевых и речевых единиц, свидетельствующих о протекании ментальной деятельности и учете фактора адресата, позволяет сделать некоторые выводы.

1. Самые частотные единицы в ответах учащихся — неречевые. Они эксплицируют

ментальную деятельность и психологическое состояние отвечающего и слабо ориентированы на вопрошающего. Они скорее затрудняют восприятие речи, чем помогают адресату в этом.

2. Подавляющее число единиц, эксплицирующих ментальную деятельность учащихся, выносит во внешний план речепорождение, тогда как осмысление вопросительного высказывания остается невыраженным и, вероятно, невыполненным.

3. Условно-речевые единицы полифункциональны, с ослабленной или утраченной семантической составляющей (не случайно в обыденной речи их называют «пустыми» словами или «словами-паразитами») и потому не вполне удачны для экспликации ментальной деятельности, а также слабо ориентированы на адресата.

4. Неречевые и условно-речевые единицы не дают речевому потоку иссякнуть, помогают девятикласснику удержать инициативу в диалоге, но их обилие делает ответ прерывистым, свидетельствует о напряженности процесса речепорождения, нарушает требование чистоты речи, затрудняет ее понимание «вопрошающим».

Итак, «завирусанные» ответы учащихся могут послужить богатейшим материалом для ученых, исследующих детскую и подростковую речь, но мало и неумело ориентированы на экзаменатора-собеседника.

С одной стороны, ответная речь учащихся должна содержать как можно меньше избыточных неречевых и условно-речевых единиц, затрудняющих ее понимание собеседником, с другой — эти единицы необходимы для управления говорящим собственной ментальной деятельностью, в том числе деятельностью интерпретационной. Компромиссным решением в данном случае будет употребление речевых единиц, которые смогут послужить регуляторами интерпретационной и продуктивной деятельности и вместе с тем позволят настроить собственную речь на адресата. Для адекватной экспликации ментальной деятельности и «настройки» ответов учащихся на адресата могут быть использованы средства, рекомендованные Н. Н. Шпильной в целях диалогизации научной речи: «контактоустанавливающие (риторические вопросы, адресация к слушателям — мы, «оппонирование» своего выступления) и метаязыковые речевые действия (В начале своего выступления мы бы хотели

обратить внимание на то..., Повторим еще раз...; во-первых...)» [Шпильная 2018: 15]. Лишенные научной функционально-стилистической окраски, эти средства могли бы быть использованы учащимися для управления ментальной деятельностью и выражения учета фактора адресата в речевом коде.

Выводы. Обобщим наши размышления.

Ответ соответствует критерию «Выполнение коммуникативной задачи», оценивающему участие школьника в диалоге, если он информативен, развернут и коррелирует с вопросом.

Приведение ответа в соответствие с критерием «Учет условий речевой ситуации» означает осуществление говорящим контактоустанавливающих и метаязыковых речевых действий (интерпретативных, планирующих ответ, оценивающих его речевое оформление и т. д.).

В свете предложенной интерпретации критериев оценивания диалога конкретизируем направления обучения школьников речевому реагированию в ситуации диалога:

1) обогащение апперцепционной базы учащихся;

2) обучение школьников интерпретации вопросительных высказываний;

3) обучение контактоустанавливающим и метаязыковым речевым действиям, регулирующим ментальную деятельность и учитывающим фактор адресата в речевом коде коммуниканта.

Работа по данным направлениям не только поможет в подготовке учащихся к собеседованию, но и будет способствовать укреплению преемственности итогового собеседования по русскому языку в IX классе и ЕГЭ по русскому языку в XI классе, так как и в письменной речи нужно уметь интерпретировать чужое высказывание, управлять ментальной деятельностью и учитывать фактор адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н., Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М.: Помовский и партнеры, 1993. 207 с.
2. Белоедова А. В. Журналистский текст на шкале безусловной и проблемной достоверности // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2014. № 6(177), вып. 21. С. 141–145.

3. Богданова-Бегларян Н. В. Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. Сер.: Российская и зарубежная филология. 2014. Вып. 3(27). С. 7–20.

4. Голуб И. Б., Розенталь Д. Э. Секреты хорошей речи. М.: Международные отношения, 1993. 280 с.

5. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Издательство АСТ: Corpus, 2019. 512 с.

6. Падучева Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений / отв. ред. В. А. Успенский. 6-е изд., испр. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 296 с.

7. Потебня А. А. Слово и миф / сост., подгот. текста и примеч. А. Л. Топоркова. М.: Правда, 1989. 622 с.

8. Рачёва А. А. Употребление маркеров *вот* и *вон* как дискурсивный выбор говорящего // Сибирский филологический журнал. 2016. № 2. С. 164–176. DOI: 10.17223/18137083/55/18.

9. Читао И. А. Психологические факторы в обучении диалогической речи учащихся старших классов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 2. С. 173–176.

10. Шпильная Н. Н. Риторические нормы устной научной речи // Русский язык в школе. 2018. Т. 79, № 6. С. 13–15. DOI:10.30515/0131-6141-2018-79-6-13-15.

11. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Якубинский Л. П. Язык и его функционирование: избранные работы / отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1986. С. 17–58.

REFERENCES

1. Baranov A. N., Plungyan V. A., Rakhilina E. V. A guide to the discursive words of the Russian language. Potomskii i partner publ., Moscow, 1993. 207 p. (In Russ.).

2. Beloedova A. V. Journalistic text on the scale of unconditional and problematic reliability. *Nauchnye vedomosti BeLgu. Ser. Gumanitarnye nauki = Scientific Bulletin of BelSU. Ser. Humanitarian sciences*. 2014. No. 6(177), Issue 21. P. 141–145. (In Russ.).

3. Bogdanova-Beglarian N. V. Pragmatic items in everyday speech: definition of the concept and general typology. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiyskaya i zarubezhnaya filologiya = Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*. 2014. Issue 3(27). P. 7–20. (In Russ.).

4. Golub I. B., Rozental' D. E. Secrets of a good speech. *Mezhdunarodnye otnosheniya publ.*, Moscow, 1993. 280 p. (In Russ.).

5. Krongauz M. A. Russian language on the verge of a nervous breakdown. AST Publishing House: Corpus publ., Moscow, 2019. 512 p. (In Russ.).

6. Paducheva E. V. Utterance and its correlation with reality: referential aspects of the semantics of pronouns. Uspenskiy V. A. (ed.). Ed. 6th, rev. LKI publ., Moscow, 2010. 296 p. (In Russ.).

7. Potebnya A. A. Word and myth. Toporkov A. L. (ed.). Truth publ., Moscow, 1989. 622 p. (In Russ.).

8. Racheva A. A. The use of the markers *vot* and *von* as a discursive choice of the speaker. *Sibirskii filologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Philology*. 2016. No. 2. P. 164–176. DOI:10.17223/18137083/55/18. (In Russ.).

9. Chitao I. A. Psychological factors in teaching dialogical speech of senior pupils. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bulletin of Adyge State University: Internet Scientific Journal*. 2006. No. 2. P. 173–176. (In Russ.).

10. Shpil'naya N. N. Rhetorical norms of the oral scientific speech. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2018. Vol. 79, No. 6. P. 13–15. DOI:10.30515/0131-6141-2018-79-6-13-15. (In Russ.).

11. Yakubinskii L. P. About dialogic speech. *Yakubinsky L. P. Language and its functioning: selected works. Leon't'ev A. A. (ed.). Science publ.*, Moscow, 1986. P. 17–58. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Валентиновна Маслова, учитель русского языка и литературы, Лицей № 14 им. Заслуженного учителя РФ А. М. Кузьмина

Marina M. Maslova, Teacher (Russian Language and Literature), Lyceum No. 14 named after A. Khuzmin, an award-winning teacher of the Russian Federation

Статья поступила в редакцию 12.02.2020; одобрена после рецензирования 26.04.2020; принята к публикации 14.08.2020.

The article was submitted 12.02.2020; approved after reviewing 26.04.2020; accepted for publication 14.08.2020.