



М.В. МАСЛОВА

Изучение интонации вопросительных предложений с опорой на аудирование в V–VI классах основной школы

В статье выявляются трудности изучения интонации в школьном курсе русского языка; иллюстрируются некоторые способы изучения вопросительных предложений с опорой на аудирование в V–VI классах основной школы; перечисляются условия реализации методов и приемов изучения интонации с опорой на аудирование в школьной практике.

Ключевые слова: *интонация; цель высказывания; вопросительное предложение; аудирование; аудитивные умения; аудиальный опыт.*

Marina V. Maslova

Studying of Interrogative Sentences Intonation Backed onto Text Listening in 5–6th Forms.

The article determines the difficulties of intonation studying in Russian language school course; illustrates some methods of studying of interrogative sentences intonation backed onto text listening in 5–6th forms; sums up the conditions of studying of interrogative sentences intonation backed onto text listening in school practice.

Key words: *intonation; statement intention; interrogative sentence; text listening; auditive skills; auditory experience.*

Значение интонации в речевом общении трудно переоценить. Ведущие специалисты в области теоретической и прикладной лингвистики Р.К. Потапова и В.В. Потапов полагают, что «в общей проблеме восприятия и понимания речи просодия играет весьма важную роль» [Потапова, Потапов 2006: 21]. По словам одного из крупных лингвистов, автора фундаментального учебника «Общая фонетика» С.В. Кодзасова, «синтезированная речь без интонационной компоненты практически недоступна для восприятия» [Кодзасов 2009: 175].

Однако интонация является чрезвычайно сложной материей для научных исследований и изучения в школьном курсе русского языка по ряду причин.

Марина Валентиновна Маслова, учитель русского языка и литературы

E-mail: marina.maslow@yandex.ru

*МАОУ «Лицей № 14 имени заслуженного учителя Российской Федерации А.М. Кузьмина»
ул. Мичуринская, д. 112 В, Тамбов, 392032, Россия*

Kuzmin Lyceum № 14

112 V, Str. Michurinskaya, Tambov, 392032, Russian Federation

Во-первых, в интонологии наблюдается терминологическая и концептуальная размытость, ученые по-разному определяют объем и содержание ключевого понятия интонологии – интонации, соотношение понятий «интонация» и «просодия»; в школьных учебниках сведения об интонации представлены скупо и бессистемно.

Во-вторых, «способность к интроспекции по поводу плана выражения интонации у носителя языка, даже у лингвиста, развита гораздо слабее, чем способность к анализу других явлений языка» [Янко 2008: 9].

В-третьих, до сих пор не решена проблема создания единой интонационной транскрипции, а пунктуационные знаки не могут исчерпывающе передать интонацию высказывания.

В-четвертых, «омонимия и многозначность, – свойства, присущие всем языковым уровням, – в интонации распространены особенно широко» [Там же: 10], что, с одной стороны, позволяет носителю языка полнее выразить тот или иной смысл, а с другой – затрудняет рефлексию над звучащей речью.

В-пятых, интонация находится в тесной связи со временем, зависима от него,

может быть, в большей мере, чем другие компоненты звучащей речи; она линейна и неуловима в своем движении, однократность и кратковременность предъявления интонации в живой разговорной речи создают трудность ее восприятия.

Одной из важнейших и наиболее разработанных в общей теории интонации проблем является проблема установления функций этой суперсегментной единицы. Так, исследователи традиционно выделяют функцию различения предложений по цели высказывания. Ф. Данеш, основоположник функционального подхода к интонации, относит эту функцию к числу «модальных, или вторичных»; М.И. Матусевич определяет ее как «синтаксическую»; в классификации Н.С. Трубецкого функция дифференцирования высказываний в зависимости от их цели тяготеет к «экспликативной»; в монографии Н.Д. Светозаровой «Интонационная система русского языка» описываются пять функций интонации, среди которых называется и интересующая нас «функция оформления и противопоставления коммуникативных типов высказывания» [Цит. по: Прохвятилова 2003–2004: 156].

Обратимся теперь к преломлению сведений о данной функции интонации в школьной практике и подробнее остановимся на изучении вопросительных предложений в школе. О трех видах предложений по цели высказывания учащиеся узнают еще в начальной школе. Во вводном синтаксическом курсе V класса знания, полученные в начальной школе, систематизируются; в VI–VII классах умение определять цель высказывания оказывается востребованным главным образом при чтении отдельных предложений, оформлении их границ на письме и выполнении синтаксического разбора простого предложения. О результатах изучения вопросительных предложений в основной общеобразовательной школе можно судить по уровню сложности синтаксического материала, предъявляемого в IX классе. Далее такая синтаксическая характеристика, как цель высказывания, распространяется на сложные предложения и предложения с прямой речью [Бабайцева 2015: 199, 279; Шмелев 2016: 61; Львова 2012: 275]. Однако сложные вопросительные предложения как объект изучения редко встречаются на страницах учебников. Приведем статистический анализ: четыре сложных вопросительных предложения

содержится в учебнике «Русский язык. 9 класс. Практика» под ред. Ю.С. Пичугова; 15 – в учебнике «Русский язык: 9 класс» под ред. А.Д. Шмелева. Причем интонация предложений данного типа в учебнике почти не рассматривается, а между тем среди них много высказываний с весьма интересным интонационным рисунком; ср.:

«Кто сказал тебе, что нет на свете настоящей любви?» [Шмелев 2016: 61];

«Не мешало бы теперь пойти и посмотреть: цела эта лапка или нет?» [Там же: 64];

«А не кажется ли вам, что в этих опытах над живыми людьми вы перешли границу дозволенного?» [Там же: 73];

«Откуда я знаю, кто в моей семье платит квартплату!» [Там же: 101];

«Но вот прошло еще сто лет – и что же мы видим?» [Там же: 154];

«Кто бы мог думать, ваше превосходительство, что человеческая пища, в первоначальном виде, летает, плавает и на деревьях растет?» [Там же: 268];

«Чем кумушек считать трудиться, не лучше ль на себя, кума, оборотиться?» [Там же: 284];

«А если это так, то что есть красота и почему ее обожествляют люди?» [Там же: 309].

Пищу для размышлений об интонации вопросительных предложений могут дать и включенные в учебник простые предложения. Например, почти тавтологичные вопросы из рассказа Ю. Казакова «Во сне ты горько плакал» – «Зачем я пришел сюда?» и «Зачем мне служить посмешищем!» [Там же: 58] – отличаются друг от друга пунктуацией, и это отличие может стать отправной точкой исследовательской деятельности на уроке, однако интонационный потенциал фрагмента не реализуется в учебнике. В материале упражнений первой части учебника С.И. Львовой «Русский язык. 9 класс» сложные вопросительные предложения тоже наперечет:

«Зачем вы принесли в комнату этот стеллаж и куда мы его будем ставить?» [Львова 2012: 90];

«Кто может знать, что ждет меня?» [Там же: 112];

«Знаете ли вы, что происхождение фразеологизма “невзирая на лица” связано с историей Древней Греции?» [Там же: 141];

«Выходит, будто раннее облысение благотворно влияет на умственные способности?» [Там же: 183];

«Почему белый дым получается обильным, если бумажку, смоченную соляной кислотой,

держат над бумажкой, смоченной аммиачной кислотой, а не наоборот?» [Там же: 183].

Анализ учебников русского языка под ред. В.В. Бабайцевой, С.Ю. Пичугова, С.И. Львовой, А.Д. Шмелева показывает, что знания об одной из важнейших функций интонации и речевого акта в целом находят применение в школьном курсе русского языка в основном при чтении предложений и коротких текстов, списывании предложений (с обязательным пунктуационным обозначением их границ) и выполнении формального синтаксического разбора, хотя речевой материал, предъявляемый в названных учебниках, интонационно сложен, неоднозначен и потому требует базовых умений для его восприятия и понимания. Для того чтобы выпускник основной школы умел воспроизводить (считывать) интонацию письменного источника, а также интонировать собственные высказывания в соответствии с коммуникативной задачей, воспринимать интонацию звучащего текста адекватно реализованному в ней авторскому замыслу, интерпретировать слышимую или оформленную на письме интонацию текста согласно выраженной в ней авторской позиции, эту работу следует вести уже в V–VI классах. Достижение вышеперечисленных результатов невозможно без опоры на аудиальный опыт учащихся, который приобретается в процессе аудирования. В обучении интонации необходимо опираться на звучащую речь, поэтому аудированию должно быть отведено ведущее место в процессе накопления учащимися аудиального опыта, в развитии умений воспринимать, воспроизводить, продуцировать и интерпретировать интонацию.

Опишем некоторые способы изучения интонации вопросительных предложений в V–VI классах. Предлагаемые нами приемы и методы не являются аудитивными в чистом

виде, потому что и в живом общении невозможно отделить слушание от других видов речевой деятельности. В рамках нашего подхода к изучению интонации аудирование сочетается с чтением, говорением и письмом. В контексте вводного синтаксического курса в V классе обращаемся к аудиозаписи стихотворения Р. Киплинга «Есть у меня шестерка слуг...» в переводе С.Я. Маршака. Выбор этого произведения обоснован тем, что стихотворение моделирует категориальный строй мышления человека, выражающийся в языке; употребленные в этом стихотворении модели местоимения и местоименные наречия являются своеобразными языковыми эквивалентами мыслительных категорий; в этих словах содержится потенциальное вопрошание об устройстве мироздания и месте человека в мире: о времени, пространстве, объекте и субъекте, причинах явлений и способах познания.

Слушая стихотворение, учащиеся по заданию учителя выявляют в нем вопросительные слова: как? почему? кто? что? когда? где? Учитель спрашивает, есть ли в стихотворении вопросительные предложения. Учащиеся обнаруживают, что такого вида высказываний в тексте нет. Далее следует выяснить (или проверить догадку), является ли наличие вопросительных слов в предложении определяющим фактором в реализации цели высказывания, — ликвидировать актуально осознанный пробел в знаниях.

Затем для определения роли вопросительных слов в высказываниях посмотрим с учащимися мультипликационный фильм «Слоненок» (1967 г.) режиссера Е. Гамбурга. В нем ученики находят законченные и незаконченные вопросы, которые задает главный герой мультфильма, и записывают их в таблицу.

Таблица

Незаконченные вопросы	Законченные вопросы
Извините, дорогая тетушка, а почему?.. Извините, пожалуйста, милая тетушка, а почему?.. Извините, пожалуйста, почтенный дядюшка, ну почему?.. А как?.. А где?.. А когда?..	А почему вода в реке мокрая? А куда прячется луна? А как держится на небе солнце? Почему ночью темно? Почему, когда бьют, тогда больно? А что кушает за обедом крокодил?

Следующий этап работы с выбранным для наблюдения материалом — сравнение предложений с вопросительными словами из стихотворения и незавершенных предложений из мультфильма. Учащиеся

отмечают, что «мультипликационные» предложения, в отличие от «книжных», являются вопросительными предложениями, хотя и не договорены персонажем до конца.

Учащиеся приходят к выводу, что наличие вопросительных слов в предложениях еще не является показателем их «вопросительности». Для создания вопросительных высказываний нужно прежде всего намерение говорящего, соответствующая цель и главное (а иногда даже единственное) средство реализации этой цели – интонация.

Опираясь на текст сказки Р. Киплинга и визуальные подсказки мультфильма, учащиеся могут закончить некоторые предложения, записанные в первую графу таблицы, например, так: «Отчего у страусов перья растут на хвосте?», «Отчего у бананов такой вкус?». Полагаясь на собственную фантазию, школьники могут завершить и оставшиеся предложения.

Используя рассмотренный «вопросительный» материал, можно попутно сообщить о синонимии вопросительных слов *отчего* и *почему*, обратить внимание на особенности их правописания.

Интересно, что в сказке Р. Киплинга и мультфильме на ее основе вопрошающим, т.е. формулирующим вопросы, является не только слоненок. Не будет лишним при повторном просмотре (и прослушивании) мультфильма записать вопросы, которые задают другие персонажи. Эта выборка вопросов откроет широкие возможности для интерпретации интонации. Так, бегемотиха задает свой вопрос «Вы слышали это?» не для того, чтобы проверить остроту слуха у родственников, – она возмущена тем, что слоненок посмел возомнить себя объектом переживаний тетушек и дядюшек. Вместо «Вы слышали это?» она могла бы сказать: «Много чести!»

Павиан, произнося «Как вам понравится?», не спрашивает о впечатлении, произведенном слоненком на «честную компанию», – он выражает всеобщее недовольство словами и действиями малыша: во фразе «Как вам понравится?» выражается смысл «Неслыханно!» В процессе аудирования и рефлексии над услышанным дети получают информацию о том, что вопросительные предложения не обязательно реализуют стремление говорящего узнать о чем-либо – они могут также сообщать мысли или эмоции или побуждать к действиям (т.е. преследовать те цели, которые свойственны повествовательным и побудительным предложениям).

Кроме того, сопоставляя вопросы слоненка и вопросы других персонажей

сказки, слушатели приходят к пониманию основной мысли сказки Р. Киплинга: двигателем эволюции является не физическая сила, а любознательность. Действительно, слоненок «усовершенствовался» и смог противостоять господствовавшему в природе естественному отбору, культу физической силы благодаря тому, что умел и любил задавать вопросы.

Существует множество научных классификаций вопросительных предложений. В частности, С.В. Кодзасов предлагает различать вопросы канонические (среди которых, в свою очередь, выделяет специальные, общие, дизъюнктивные, контрастные, сопоставительные), риторические и вопросы с цитацией. Остановимся на дизъюнктивных вопросах, в которых проявляется «различие установок спрашивающего относительно возможных альтернатив при заполнении пробела в знаниях» [Кодзасов 2009: 183]. Формальный показатель дизъюнктивных вопросов – «сочиненная компонента с *или*» [Там же: 184].

Дизъюнктивными вопросами являются почти все реплики рассказчика в миниатюре Джанни Родари «Неверное эхо», поэтому рассказ может быть использован как материал для изучения вопросительных предложений данной разновидности [Электронный ресурс]. Это произведение следует слушать в умелом исполнении, способном передать особенности отражения эхом человеческого голоса. Эхо повторяет последний структурный компонент вопроса, следовательно, чтобы эхо стало «верным», надо трансформировать вопросы: «спрятавшиеся» в них ответы должны оказаться финальными словами вопросительных высказываний. Учащиеся получают задание перестроить все (не только дизъюнктивные, но и специальные, т.е. содержащие вопросительные слова *сколько*, *что*, *кто* и др.) вопросы текста таким образом, чтобы ответы эха стали правильными. Отредактированные учениками вопросы могут выглядеть так:

Сколько будет единойды два? Сколько будет единойды три? Что больше – озеро Комо или Рим? Кто основал Рим – Цезарь или Ромул? Кто из нас меньше знает, ты или я?

В процессе конструирования предложений учащиеся изучают строение дизъюнктивных вопросов. Читая текст с внесенными в него изменениями и сопоставляя его звучание со звучанием оригинала,

пятиклассники обращают внимание на роль фразового ударения в вопросительных конструкциях. В VI классе работа с интонацией вопросительных предложений продолжается. Раздел «Повторим изученное в 5 классе» в учебнике «Русский язык. Практика: 6 класс» под. ред. Г.К. Лидман-Орловой открывается упражнением, направленным на обучение детей сегментации текста: в деформированном (без абзачного членения, знаков препинания и заглавных букв) фрагменте рассказа Э. Распе «Конь на крыше» требуется найти и обозначить границы предложений и абзацев. Проверить себя учащиеся могут по «ключам», данным в конце учебника, но лучше, на наш взгляд, это сделать, послушав рассказ, создающий, помимо прочего, хорошие условия для дальнейшего изучения вопросительных предложений.

Итак, учащиеся слушают рассказ «Конь на крыше» из «Приключений барона Мюнхаузена» Э. Распе в пересказе К. Чуковского, вычлениают из текста вопросительные предложения и записывают их в тетрадь:

Что было делать? Что такое? Куда я попал? Как могли эти дома вырасти здесь в одну ночь? И куда девался мой конь? Я поднимаю голову — и что же? Но где же он? Что делать?

Оттенки интонации лучше дифференцируются при сопоставлении предложений с одинаковым или сходным вербальным содержанием, и детям предлагается объединить тавтологичные и плеонастические вопросы в группы. Таких групп должно получиться три:

- 1) Что было делать? — Что делать?
- 2) Что такое? — ...и что же?
- 3) И куда девался мой конь? — Но где же он?

Эти вопросительные предложения имеют сходное вербальное наполнение, но их отличает друг от друга интонация.

Рассмотрим первую пару вопросов. Вопрос «Что было делать?» является риторическим. Эта конструкция не указывает на отсутствие у говорящего каких-либо сведений и не предполагает ответа слушателя. Вопросительное предложение «Что было делать?» заменимо повествовательным невосклицательным синонимом «Делать было нечего». Вопрос «Что делать?», согласно классификации, предложенной С.В. Кодзасовым, является каноническим (т.е. выражает неполноту знания) и вместе

с тем содержит имплицитное побуждение автора вопроса к действию.

Обратимся ко второй паре вопросов. Конструкция «Что такое?» относится к числу канонических специальных вопросов, идентифицирующих широкую область незнания. Вопрос «...и что же?» не ориентирует ни говорящего, ни слушателей на поиск ответа. Его задача скорее структурная — замедлить повествование, подготовить слушателя к неожиданному исходу событий, парадоксальному ответу.

Исследуем, наконец, третью пару вопросительных конструкций. Перед нами канонические вопросы, порожденные потребностью героя-рассказчика восполнить представления об изменившемся мире. Вопрос «И куда девался мой конь?» замыкает серию вопросов об «оттаявшем» мире, стоит последним в ряду вопросительных предложений, является «фазовым показателем» [Кодзасов 2009: 188]. Как видим (или, точнее сказать, слышим), эта конструкция окрашена интонацией второстепенности и завершенности «фазы» — серии вопросов, о чем свидетельствует не только звуковая сторона конструкции, но и союз *и* в начале данного предложения. Вопрос «Но где же он?» выполняет фокусную функцию: он переносит внимание слушателя на объект, оказавшийся в серии вопросов на периферии. Этот объект («конь»), на который указывается в данной конструкции, уже не нуждается в номинации (говорящий и слушающие понимают, кто такой «он»). Отметим также, что данное предложение состоит только из местоимения, местоименного наречия, союза и частицы, в нем нет ни одного слова — носителя лексического значения, смысл такого высказывания выражает главным образом интонация.

От учащихся совсем не требуется классифицировать вопросы, но вербально описать найденные в результате сопоставления интонационные различия предложений учащиеся должны.

Итак, школьники в процессе слушания и анализа вопросительных предложений, встретившихся в звучащих текстах, убеждаются в том, что интонация несет не меньшую смысловую нагрузку, чем лексика и грамматика; предложения с одинаковым вербальным наполнением могут отличаться друг от друга интонационно и, вследствие несходства интонации,

семантически; существует большое интонационное разнообразие вопросительных предложений; вопросительные по форме предложения могут выступать в несобственно-вопросительных значениях.

Обретенный учащимися аудиальный опыт поможет им интонировать собственные высказывания в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, адекватно озвучивать письменные тексты, интерпретировать воспринимаемую интонацию.

Использование проиллюстрированных в статье способов изучения вопросительных предложений требует соблюдения определенных условий.

Так, развитию аудитивных умений способствует учебник русского языка, имеющий аудиоприложение. Если создатели УМК не предусмотрели такой важной составляющей комплекта, учитель может сделать эти записи самостоятельно.

Главное требование к речевому материалу, предназначенному для аудирования, — это, на наш взгляд, его текстоцентричность и звуковая доминанта. Иными словами, надо подбирать для аудирования такие тексты, которые своим содержанием и формой ориентированы на восприятие ушами в большей степени, чем глазами.

На уроках русского языка, зачастую интонационно бедных, держащихся в основном на речи учителя и репликах учеников, должны звучать голоса женские и мужские, взрослые и детские, юношеские и старческие, высокие и низкие. В формировании такого звукового фона и помогут аудиозаписи. Диапазон воспринимаемого на слух материала должен быть широким.

Наконец, непременным условием для выполнения упражнений и заданий с опорой на аудирование должно быть наличие аудиовизуальных средств обучения, без которых невозможно преодолеть однократность и кратковременность предъявления интонации, свойственные живой устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Кодзасов С.В. Исследования в области русской просодии. — М., 2009.
Потапова Р.К., Потапов В.В. Язык, речь, личность. — М., 2006.

Прохватилова О.А. К вопросу о функциях интонации // Вестник ВолГУ. Серия 2. — Вып. 3. — 2003—2004.

Родари Дж. Неверное эхо [Электронный ресурс]. — URL: <http://litra.pro/kakie-bivayut-oshibki/rodari-dzhanni/read/14> (дата обращения 24.11.2017).

Русский язык. Практика. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Ю.С. Пичугов, А.П. Еремеева, А.Ю. Купалова и др.; под ред. Ю.С. Пичугова. — 19-е изд., стереотип. — М., 2012.

Русский язык. Теория. 5–9 кл.: учебник / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. — 4-е изд., стереотип. — М., 2015 [Бабайцева].

Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / С.И. Львова, В.В. Львов. — 6-е изд., перераб. — М., 2012. — Ч. 1 [Львова].

Русский язык: 9 класс: учебник / А.Д. Шмелев, Э.А. Флоренская, Л.О. Савчук и др.; под ред. А.Д. Шмелева. — 2-е изд., перераб. — М., 2016 [Шмелев].

Янко Т.Е. Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте. — М. 2008.

REFERENCES

Kodzakov S.V. Issledovaniya v oblasti russkoi prosodii, Moscow, 2009.

Potapova R.K., Potapov V.V. Yazyk, rech', lichnost', Moscow, 2006.

Prokhvatilova O.A. K voprosu o funktsiyakh intonatsii, in Vestnik VolGU. Ser 2, issue 3, 2003 — 2004.

Rodari Dzh. Nevernoe ekho. Available at: <http://litra.pro/kakie-bivayut-oshibki/rodari-dzhanni/read/14> (November 24 2017).

Russkii yazyk. Praktika. 9th form, text-book for general education institutions, Yu.S. Pichugov, A.P. Eremeeva, A.Yu. Kupalova et al. (Ed. Yu.S. Pichugova) Issue 19, stereotype, Moscow, 2012.

Russkii yazyk, Teoriya, 5–9th forms, text-book, issue 4, stereotype, Moscow, 2015.

Russkii yazyk. 9th klass, text-book for general education institutions. Vol.1, issue 6, elaborate, Moscow, 2012.

Russkii yazyk, 9th form, textbook, A.D. Shmelev, E.A. Florenskaya, L.O. Savchuk et al. (Ed. A.D. Shmeleva) Issue 2, Moscow, 2016.

Yanko T.E. Intonatsionnye strategii russkoi rechi v sopostavitel'nom aspekte, Moscow, 2008.