

Трефилова Светлана Георгиевна,

Смольный институт Российской академии образования; 195197, Санкт-Петербург, Полостровский пр., д. 59; e-mail: smun@smun.spb.ru.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ НАУЧНО-УЧЕБНОГО ТЕКСТА С ОПОРОЙ НА ТИПОВЫЕ МОДЕЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: теория обучения; методика обучения; принципы обучения; научно-учебный текст; моделирование; типовая модель предложения; синтагматические отношения; парадигматические отношения; валентность слов.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены лингвометодические основы обучения пониманию содержания научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения. К указанным основам относятся теоретические положения методики преподавания русского языка как неродного, лингвометодическая концепция моделирования научно-учебного текста и лингвометодические положения анализа научно-учебного текста с опорой на типовую модель предложения. Также лингвометодические основы включают в себя работу над типовыми фрагментами научно-учебного текста и типовыми моделями текста учебника истории 5 класса. Учитываются синтагматические отношения между словами, парадигматические отношения типовой модели предложения, а также обучающие возможности типовых моделей предложения, валентность слов, разработки в области моделирования текста. В качестве лингвометодических основ также используются общедидактические и частнодидактические методические принципы: принцип учета классификации денотативных ролей, принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста и принцип семантического предвосхищения текста с учетом типовых моделей предложений. Методическая концепция включает в себя грамматические умения находить в тексте типовые модели и строить с ними предложения, вставлять в предложение пропущенные модели, строить монологическое высказывание. Центральной единицей предлагаемой лингвометодической концепции является типовая модель предложения. Ведущим методом при обучении является метод моделирования.

Trefilova Svetlana Georgievna,

Smolny Institute of the Russian Academy of Education, St. Petersburg, Russia.

LINGU-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING UNDERSTANDING SCIENTIFIC LEARNING TEXTS ON THE BASIS OF TYPICAL SENTENCE MODELS

KEYWORDS: didactic theory; methods of teaching; principles of teaching; scientific learning text; modeling; typical sentence model; syntagmatic relations; paradigmatic relations; word valency.

ABSTRACT. The article deals with linguo-methodological foundations of teaching understanding scientific learning texts on the basis of typical sentence models. The foundations include theoretical statements of the methods of teaching Russian as a foreign language, the linguo-methodological conception of modeling the scientific learning text and linguo-methodological propositions of analysis of scientific learning texts on the basis of typical sentence models. Linguo-methodological foundations also include work with typical fragments of scientific learning texts and typical text models from the textbook of History for the 5th grade. The tasks take into consideration syntagmatic relations between words and paradigmatic relations of the typical sentence model, as well as teaching potential of typical sentence models, word valency and works in the field of text modeling. General didactic and particular didactic principles are also used as linguo-methodological foundations: the principle of classification of denotative roles, the principle of influence of communicative intention upon the structural-semantic organization of the text and the principle of semantic expectancy of the text taking into account typical sentence models. The author's methodological conception comprises grammatical skills to find in the text typical sentence models and make up sentences on their basis, insert left out models into sentences and create a monologic utterance. The typical sentence model is the central unit of the suggested linguo-methodological conception. The method of modeling is the leading teaching method.

В данной статье рассматриваются лингвометодические основы обучения пониманию научно-учебного текста учащихся 5 класса полиэтнической школы. Концепция обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения обусловлена потребностью общения в учебной и внеурочной деятельности, которое школьники могут осуществлять при помощи изучаемого языка.

Если русский язык является неродным для учащихся, он становится для них не только средством межнационального общения, но и способом овладения школьными предметами (литература, география, биология, история и т. д.). Такие учащиеся, наравне с русскоязычными школьниками, должны понимать тексты учебников, репродуцировать содержание материала учебных текстов, отвечать на вопросы, а это невозможно без овладения учащимися

языком научной литературы, т. е. научным стилем речи.

Обучение таких детей русскому языку требует особой методики, поскольку уровень владения русским языком у таких учащихся, как правило, очень низкий.

Как показывают наблюдения за ходом и организацией уроков по развитию речи в национальных школах, в задачу учителя не всегда входит формирование умений воспроизводить тексты в научном стиле, на уроках не уделяется достаточного внимания особенностям языка школьных учебников. Поэтому часто овладение научным стилем речи происходит неосознанно: через чтение научно-учебного текста и последующее его воспроизведение (пересказ), тогда как языковые средства не анализируются. Таким образом, взаимосвязь формирования у учащихся лингвистической и коммуникативной компетенций нарушается, что затрудняет усвоение материала.

В методике обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному разрабатывается обучение научному стилю речи (С. А. Вишнякова, 1999, 2001; Н. В. Анисина, 2002; М. В. Маркова, 2007; Ж. И. Жеребцова, 2007; С. А. Губарева, 2008). Вместе с тем на сегодняшний день остается много нерешенных вопросов, к которым относится обучение пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения. Необходимость разработки методики обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения объясняется актуальностью данной статьи. Все описанные лингвометодические основы связаны с новой концепцией, основанной на обучении пониманию содержания научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения.

Результаты обучения достигаются при условии соблюдения лингвометодических основ понимания научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения. К ним относятся теоретические положения методики преподавания русского языка как неродного, лингвометодическая концепция моделирования научно-учебного текста и лингвометодические положения анализа научно-учебного текста с опорой на типовую модель предложения.

Спецификой рассматриваемых в статье лингвометодических основ является опора на теоретические положения относительно синтагматических отношений между словами и парадигматических отношений в рамках типовой модели предложения, а также на обучающие возможности типовых моделей предложения и валентность слов, разработки в области моделирования текста.

Центральной единицей предлагаемой нами лингвометодической концепции является **типовая модель предложения**. Психологическое обоснование такого выбора обусловлено тем, что в долговременной памяти человека, представляющей собой базу в познавательных процессах, центральное место занимает структура языка, и прежде всего – структурирование компонентов предложения.

Методическое обоснование выбора типовой модели в качестве основной единицы обучения пониманию научно-учебного текста в нашей концепции обусловлено тем, что знание моделей словосочетаний, выражающих компоненты предложения, облегчает иностранному учащемуся овладение различными видами речевой деятельности: помогает в пересказе текстов, ответах на вопросы и т. п.

Одной из ведущих лингвометодических основ является работа над синтагматикой научно-учебного текста на примере учебника исторического цикла.

Эксперимент показал, что в моделях сочетаемости глаголов школьники полиэтнических классов делают много ошибок. Поэтому, проанализировав учебник истории 5 класса, мы предлагаем **работать над частотными сочетаемостями глагольных лексем**. Например, при указании на процессуальность действия давать школьникам (особенно в полиэтнических классах) модели сочетаемости глаголов: *препятствовать (кому? чему?)*, *достигать (чего?)*, *использоваться (где? как? для чего)*, *превращаться (во что?)*, *ускорять (что?)*, *получать развитие (где? когда?)*, *изменяться (как?)*, *перерастать (во что?)*.

Лексическая сочетаемость, с одной стороны, позволяет выявить различия в значении синонимичных слов, например: *образоваться – появиться – зародиться* и предупредить ошибки типа *В Древности образовались религия и искусство*. С другой стороны, помогает дифференцировать в первую очередь префиксальные глаголы, например, *поделить* и *разделить* и предупредить ошибки типа *Перед своей смертью император Феодосий поделил империю между двумя сыновьями*.

Также отметим, что при изучении лексической сочетаемости в аудитории с русским как неродным следует обращать внимание и на стилистический комментарий, чтобы предупредить ошибки типа *постепенно в финикийских городах получает развитие неравенство; Войско одержало поражение*.

При синтаксической сочетаемости учитывается синтаксическая функция ключе-

вого слова или словосочетания по отношению к семантически реализуемому слову. Например, разные значения глагола *думать* сигнализируются разными конструкциями ключевого характера: а) думать о мужестве, думать над задачей (*С тех пор Сократ стал думать о добре и зле*); б) думать, что + придаточное предложение (*Они думали, что философ сочувствует аристократам и воспитывает из своих учеников врагов демократии*).

В отечественной науке считается, что сочетаемость лексических единиц представляет собой реальное воплощение законов, которые проявляются в языке независимо от воли говорящего и пишущего на данном языке. Она некоторым образом предписывает выбор того или иного слова, заставляет изучающего язык запоминать не отдельные слова, а целые обороты, выражения, необходимые для связного высказывания. Сочетаемость свидетельствует о действующих в языке принципах соединения слов [10].

Таким образом, лексическая и словосочетательная синтагматика, заключенная в типовой модели предложения, демонстрируя правила построения слов и словосочетаний, позволяет учащемуся развертывать в линейном порядке словесные выражения.

Не менее важной основой обсуждаемой проблемы является использование вербоцентрической концепции Л. Теньера. Согласно данной концепции, ядерный глагол в позиции сказуемого потенциально несет в себе типовое предложение, реализуемое через актуализацию глагольной валентности [8]. Глагол выходит на передний план и рассматривается как структурный центр предложения, который открывает при себе другие «пустые места», нуждающиеся в своем заполнении. Набор и число таких «пустых мест» зависит от типа ситуации, обозначаемой глаголом, и можно предположить, что число «пустых мест» зависит от семантического типа предиката и его лексического значения.

Таким образом, такая лингвометодическая особенность в данной концепции, связана с использованием *теории валентности*.

Проблема валентности с практической точки зрения является важной лингвометодической основой при обучении нерусских школьников. Изучение данного аспекта позволяет не только сформулировать правила, согласно которым можно предсказать типы синтагматического распространения глаголов, входящих в типовую модель, но и скорректировать эти правила с учетом действия различных факторов, таких как прагматические смыслы, влияющие на синтагматику, фоновые знания.

Представляется перспективным в лингвистическом плане изучение связи синтаксической структуры предложения с лексическим значением слов, входящих в типовую модель предложения. Также считаем перспективным создание лексически ориентированного синтаксиса. Это позволит установить связь между формой предложения и семантикой главного глагола, организующего через свою глагольную функцию предложение синтаксически и семантически.

Актуальной для обучения пониманию научно-учебного текста в лингвометодическом плане представляется опора на идеи относительно парадигматических отношений с применением к типовой модели предложения в научно-учебном тексте. Это обусловлено тем, что речь обучаемого должна состоять из слов и предложений, которые были бы адекватно поняты собеседником. Учащиеся-инофоны должны уметь общаться с ровесниками, друзьями, родственниками, учителями в школе, представлять как устно, так и письменно «связные мысли в связных речевых формах» [12].

Значение парадигматических отношений при обучении школьников языку истории покажем на примерах. В учебнике истории 5 класса парадигматические отношения представлены, например, в виде синонимии и антонимии.

Синонимичными типовыми моделями являются, например, такие:

– *что получает развитие (развивается) где, когда; что способствует развитию чего:*

- 1) ответы на многие вопросы люди узнали тогда, когда получила развитие наука;
- 2) долгое время хозяйство Египта успешно развивалось под единой и сильной властью царей;
- 3) тираны способствовали развитию ремесел и торговли;

– *кто выступает против чего, кто борется против чего:*

- 1) Марку Аврелию пришлось выступить против мятежника;
- 2) начиная с VII в. до н. э. не только в Афинах, но и во многих других греческих полисах demos боролся против аристократии.

Антонимичными моделями являются, например, следующие:

– *что начинается (с какого времени); что закончилось чем, как; что завершилось (к какому времени):*

- 1) каменный век начался с момента выделения человека из мира животных и закончился 4–5 тысяч лет назад;
- 2) античная история закончилась в V в. н. э. с гибелью Римской державы;

3) поэма «Илиада» завершается описанием погребения Гектора;
– *кто (что) объединяется во что (с кем); что разделяется на что, кто разделяет кого (на что):*

- 1) знать Персии объединилась для защиты своих интересов;
- 2) жители полиса разделялись на свободных и рабов.

Таким образом, работа над парадигматическими отношениями в моделях предложения и текста помогает формированию коммуникативно обусловленной речи.

В качестве лингвометодических основ обучения мы также используем общедидактические и частнодидактические методические принципы.

Эффективность формирования осознанных речевых умений при обучении пониманию содержания научно-учебного текста обеспечивается с учетом таких частнометодических принципов, как принцип учета классификации денотативных ролей, принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста и принцип семантического предвосхищения текста с учетом типовых моделей предложений [15].

Принцип учета классификации денотативных ролей [13] рассматривает содержательный инвариант предложения, который может быть реализован в достаточно большом количестве высказываний. Данные высказывания будут различаться конкретными исполнителями типовых значений. В нашей концепции мы классифицируем денотативные роли, основываясь на ролевой грамматике [7]. В основу этой классификации положен смысловой признак – денотативный класс предиката: 1) бытийность; 2) акциональность (действие, процесс, событие); 3) стативность/статальность (состояние); 4) реляционность (отношение); 5) характеристика (признаковость). Бытийность представлена моделями, обозначающими квалификацию предмета, явления, лица (*кто – это кто, что – это что, кто (что) является кем (чем, каким) и т. д.*), наличие лица, предмета, явления (*где существовало что; где не существовало чего; кто (что) имеет кого (что); кто (что) не имеет кого (чего) и т. д.*). Акциональность выражается моделями, указывающими на процессуальность действия (*что препятствует чему; что достигает чего, что используется где; что превращается во что*); моделями, выражающими активные действия субъекта (*кто (что) заботится о ком, чем; кто напал на кого (что); кто (что) принимает меры по (к) чему кто (что) оказывает сопротивление (чему) и т. д.*). Характеризация представле-

на моделями, которые отражают характеристики главных отличительных качеств, свойств, внутренней сущности предмета, лица явления: *что представляет собой что; кто ценит кого (что) за что и т. д.* Статальность, обычно представленная категорией состояния, для нашего исследования не является актуальной.

Учет вышеперечисленных характеристик является важным, так как учащиеся часто не понимают категории абстрактности, используемой для выражения внутренней сущности явлений, процессуальности, не могут указать на отношения между лицами, предметами и т. п.

Принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста реализуется при определении главных элементов внутритекстовых связей: тема текста, микротема, коммуникативная задача, данная и новая информация. В микротемах текста в зависимости от коммуникативной задачи присутствуют те или иные типовые модели текста. Например, если коммуникативная задача текста по истории – описать военные действия, то соответственно будут использоваться следующие модели: *кто напал на кого, кто оказывает сопротивление кому, кто борется против кого, чего (за что), с кем (чем), кто принимает меры по (к) чему, кто (что) наносит удар (по чему), кто (что) наносит поражение (кому, чему).*

Методическая концепция включает в себя следующие грамматические умения, связанные с типовой моделью предложения: находить в тексте типовые модели и строить с ними предложения, вставлять в предложение пропущенные модели, строить монологическое высказывание, используя нужные модели предложения в зависимости от типовых фрагментов текста.

При обучении иностранных учащихся пониманию внутритекстовых связей научно-учебного текста крайне важным является принцип семантического предвосхищения текста с учетом типовых моделей предложений [10].

Данный принцип касается предугадывания ситуаций, в которых соответственно будут использоваться те или иные типовые модели предложений. После изучения главных смысловых связей текста иностранные учащиеся смогут спрогнозировать микротемы, если будут известны тема и коммуникативная задача текста.

Принцип семантического предвосхищения текста предполагает наличие психофизиологической основы особого механизма в системе регуляции деятельности – вероятностного прогнозирования [15]. Под принци-

пом семантического предвосхищения текста при его моделировании понимается свойство мышления строить вербальные гипотезы развития информации в тексте, предвосхищать в нем развитие мысли. Например, на занятиях учащимся демонстрируется, что типовые модели *кто, что представляет собой что; кто ценит кого за что* используются при характеристике главных отличительных качеств, свойств, внутренней сущности предмета, лица, явления, а потом приводятся примеры использования других типовых моделей предложений, при этом учащиеся догадываются, в каких ситуациях их следует употреблять. И наоборот: учащийся, представляя модели типового фрагмента, может предвосхитить информацию текста. Например, если нерусский школьник читает типовой фрагмент, связанный с разворачиванием военных действий, и знает, что одна из основных моделей такого фрагмента *кто побеждает кого*, то информация будет разворачиваться следующим образом: где, когда, кто участвует в этих действиях, с чем они связаны и т. д., и модель *кто побеждает кого* будет являться следствием разворачиваемых событий. Следовательно, данный принцип помогает развитию языкового чутья у иностранных учащихся.

Используемый в нашей концепции принцип активности обучения представляет собой заинтересованность учащихся полиэтнической школы в обучении русскому языку и выражается в мотивации их активности. Данный принцип обеспечивается различными средствами: интересными учебными текстами по истории 5 класса, характером упражнений (на парадигматику, синтагматику, валентность и т. д.), необычной формулировкой заданий («Представьте себе, что вам нужно рассказать о... Какие типовые модели предложений вам для этого понадобятся?» и т. п.), постановкой проблемных задач («Как вы думаете, какие типовые модели предложений можно использовать, чтобы рассказать о...»), оборудованием урока наглядными пособиями, использованием материалов занимательной грамматики, постановкой лингвистических экспериментов, путем исправления речевых ошибок, познавательными беседами о языке и т. д.

Методология обучения научно-учебному тексту в нашей концепции включает в себя такие методы, как словесные, наглядные, практические, репродуктивные, методы, мотивирующие учебную деятельность – создание проблемной ситуации, а также методы контроля усвоения материала.

Ведущим методом является *метод моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста* [5; 1; 2; 9]. Суть его заключается в том, что он служит

средством формирования нового образа (или системы понятийных образов). В предлагаемой нами концепции обучения пониманию научно-учебного текста наиболее важным является использование моделирования как *процесса познания изучаемого объекта*, в частности выявление или использование типовых моделей предложения как свидетельств понимания типовых фрагментов учебного, его определенного подязыка.

Данный метод является частнометодическим и опирается на характеристики общенаучного метода моделирования – *гносеологические функции и свойства* модели как таковой [11; 6; 14]. К гносеологическим функциям метода моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста относятся отображательная функция типовой модели предложения и модель как средство получения новых знаний о замечаемом объекте.

При моделировании текста используются как общенаучные логические приемы, имеющие специфическое наполнение в связи с рассматриваемой проблемой, так и специфические, частнонаучные приемы. Рассмотрены общенаучные логические приемы.

Распространенным приемом рассматриваемого метода является *прием сравнения* (сопоставления). Данный прием может использоваться для достижения различных целей: установления синонимического сходства типовых моделей предложения – *кто выступает против чего / кто борется против чего*; антонимического целесобразия употребления типовых моделей предложения соответственно коммуникативной ситуации (работа над парадигматическими отношениями) – *что начинается с какого времени / что заканчивается когда (к какому времени)*; выяснения сходства и различия типовых моделей предложения по признакам синтаксической и лексической сочетаемости.

Специфическим приемом является *прием выделения*, например, когда учащимся необходимо найти в типовом фрагменте текста типовые модели предложения. Они сначала выделяются на прогностическом уровне, и только потом проверяется правильность их выделения путем просмотра текста и их нахождения.

Прием воспроизведения и конструирования модели предложения научно-учебного текста используется при составлении модели предложения как мысленного образа, в котором воспроизводятся главные структурно-смысловые связи. В системе упражнений этот прием может быть использован при конструировании типовых моделей предложения собственного монологического высказывания на заданную тему

учебника; дополнении недостающих элементов моделей предложения в готовом тексте; воспроизведении моделей предложения готового текста по памяти.

Также специфическим является прием *наполнения моделей предложения лексическими единицами* соответственно заданной коммуникативной ситуации.

Типовые модели предложения научно-учебного текста могут быть использованы при моделировании готового текста в целях оптимизации его пересказа, а также при создании монологического высказывания на научную тему. Именно поэтому метод моделирования типовых моделей предложения имеет большое значение для методики обучения пониманию научно-учебного текста. Обучая нерусских учащихся 5–6 классов работе с содержанием научно-учебного текста, развивая умение выделять и использовать типовую модель предложения, мы убедились, что это способствует овладению соответствующими коммуникативными умениями.

Таким образом, лингвометодическими основами обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения являются, с одной стороны, теоретические положения относительно синтагматических отношений между словами и парадигматических отношений типовой модели предложения, позволившие нам выйти на выбор и сочетаемость как парадигматические отношения типовой модели предложения, а также позволившие выявить обучающие возможности типовых моделей предложения.

С другой стороны, лингвометодическими основами рассматриваемой проблемы являются разработки в области моделирования текста: метод моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста; принцип учета влияния коммуникативного намерения на структурно-семантическую организацию текста; принцип семантического предвосхищения текста с учетом типовых моделей предложений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишнякова С. А. Лингводидактические основы концепции обучения пониманию научного текста на основе его моделирования // Русское слово в мировой культуре. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. 2003. Т. 2 : Образовательное пространство русского языка как иностранного. С. 78–81. (X Конгресс МАПРЯЛ).
2. Вишнякова С. А. Моделирование как способ извлечения информации из текста // Проблемы интенсивного обучения неродным языкам : материалы межвуз. конф. СПб., 1996. С. 17–21.
3. Вишнякова С. А. Обучение чтению научного текста на иностранном языке : учеб. пособие по научному стилю речи. СПб., 2013. 162 с.
4. Вишнякова С. А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста. СПб., 2001. 260 с.
5. Вишнякова С. А., Николаева С. Г. Метод моделирования типовых моделей предложения научно-учебного текста // 43 Междунар. филол. науч. конф. (11–15 марта 2014 г.). СПб. : СПбГУ, 2014.
6. Демьянков В. З. Падежная грамматика // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М., 1990.
7. Иргашева Т. Г. Работа над грамматическими средствами связи в тексте как междисциплинарным компонентом в школьном образовании по русскому языку // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе : тез. докл. участников междунар. науч.-практ. конф. (15–16 марта 2001 г.). М. : МПГУ, 2001. С. 60.
8. Маркова М. В. Обучение пониманию содержания русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтническим составом учащихся : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
9. Николаева С. Г., Вишнякова С. А. К вопросу о принципах и методах обучения пониманию синтаксиса научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения // Язык. Культура. Образование. СПб. : МВАА, 2014.
10. Николаева С. Г., Вишнякова С. А. Принципы и методы обучения пониманию синтаксиса научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения // Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России. СПб. : СПГУТД, 2014. С. 105–109.
11. Правдина Надежда. Описание классов моделей предложений и ролевая грамматика (на материале предложений, сформированных глаголами передачи информации). Донецк : Дон НУ, 2005.
12. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М. : Русские словари, 2000.
13. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988.
14. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания. Л. : ЛГУ, 1972. 178 с.
15. Яныгина О. И. Опыт применения двух приемов изучения сочетаемости синонимов // Исследования семантической структуры и сочетаемости слов в английском языке : сб. трудов / отв. ред. В. Д. Аракин. М., 1977. С. 131.

REFERENCES

1. Vishnyakova S. A. Lingvodidakticheskie osnovy kontseptsii obucheniya ponimaniyu nauchnogo teksta na osnove ego modelirovaniya // Russkoe slovo v mirovoy kul'ture. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka: traditsii i perspektivy. 2003. T. 2 : Obrazovatel'noe prostranstvo russkogo yazyka kak inostrannogo. S. 78–81. (X Kongress MAPRYaL).
2. Vishnyakova S. A. Modelirovanie kak sposob izvlecheniya informatsii iz teksta // Problemy intensivnogo obucheniya nerodnym yazykam : materialy mezhvuz. konf. SPb., 1996. S. 17–21.

3. Vishnyakova S. A. Obuchenie chteniyu nauchnogo teksta na inostrannom yazyke : ucheb. posobie po nauchnomu stilyu rechi. SPb., 2013. 162 s.
4. Vishnyakova S. A. Teoreticheskie osnovy obucheniya modelirovaniyu nauchnogo teksta. SPb., 2001. 260 s.
5. Vishnyakova S. A., Nikolaeva S. G. Metod modelirovaniya tipovykh modeley predlozheniya nauchno-uchebnogo teksta // 43 Mezhdunar. filol. nauch. konf. (11–15 marta 2014 g.). SPb. : SPbGU, 2014.
6. Dem'yankov V. Z. Padezhnaya grammatika // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / pod red. V. N. Yartsevov. M., 1990.
7. Irgasheva T. G. Rabota nad grammaticeskimi sredstvami svyazi v tekste kak mezhdistsiplinarnym komponentom v shkol'nom obrazovanii po russkomu yazyku // Nauchno-metodicheskoe obespechenie protsessa obucheniya russkomu yazyku v shkole i vuze : tez. dokl. uchastnikov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (15–16 marta 2001 g.). M. : MPGU, 2001. S. 60.
8. Markova M. V. Obuchenie ponimaniyu sodержaniya russkogo uchebno-nauchnogo teksta v 5 klasse s polietnicheskim sostavom uchashchikhsya : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2007.
9. Nikolaeva S. G., Vishnyakova S. A. K voprosu o printsipakh i metodakh obucheniya ponimaniyu sintaksisa nauchno-uchebnogo teksta s oporoy na tipovye modeli predlozheniya // Yazyk. Kul'tura. Obrazovanie. SPb. : MVAA, 2014.
10. Nikolaeva S. G., Vishnyakova S. A. Printsipy i metody obucheniya ponimaniyu sintaksisa nauchno-uchebnogo teksta s oporoy na tipovye modeli predlozheniya // Izuchenie i prepodavanie russkogo yazyka i literatury v kontekste sovremennoy yazykovoy politiki Rossii. SPb. : SPGUTD, 2014. S. 105–109.
11. Pravdina Nadezhda. Opisanie klassov modeley predlozheniy i rolevaya grammatika (na materiale predlozheniy, sformirovannykh glagolami peredachi informatsii). Donetsk : Don NU, 2005.
12. Rakhilina E. V. Kognitivnyy analiz predmetnykh imen: semantika i sochetaemost'. M. : Russkie slovari, 2000.
13. Ten'er L. Osnovy strukturnogo sintaksisa. M., 1988.
14. Shtoff V. A. Vvedenie v metodologiyu nauchnogo poznaniya. L. : LGU, 1972. 178 s.
15. Yanygina O. I. Opyt primeneniya dvukh priemov izucheniya sochetaemosti sinonimov // Issledovanie semanticheskoy struktury i sochetaemosti slov v angliyskom yazyke : sb. trudov / otv. red. V. D. Arakin. M., 1977. S. 131.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Вишнякова.