

## ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОДКАСТА КАК АУТЕНТИЧНОГО АУДИОМАТЕРИАЛА: СТРУКТУРНО- СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ПЕРЦЕПТИВНЫЙ АСПЕКТЫ

<https://doi.org/10.5281/zenodo.19638007>

**Абдурахманова Асалхон Бахтиёржон кизи**

*студентка Андижанского государственного института иностранных языков,  
направление «Филология и обучение языкам: русский язык»*

*Научный руководитель: доцент АГИИЯ*

**Богданович Геннадий Александрович**

### **Аннотация**

Статья посвящена использованию подкастов в обучении аудированию на русском языке. На основе лингвистического анализа аутентичных аудиоматериалов выявлены параметры, влияющие на восприятие речи: темп, редукция, интонационные конструкции, синтаксические особенности, метадискурсивные элементы. Предложена типология подкастов по степени спонтанности, когнитивной сложности структуры и плотности культурно-маркированной лексики. Введена модель лингвометодического профиля как инструмента отбора учебного материала. Разработана система упражнений для формирования навыков восприятия спонтанной устной речи.

### **Ключевые слова**

подкаст, аудирование, аутентичная речь, лингвометодика, спонтанная устная речь, метадискурсивность, парцелляция, хезитация, интонационные конструкции, разговорные клише, типология аудиоматериалов, перцептивный порог, синтаксическая сложность, коммуникативная цель, система упражнений.

В последние годы подкасты стали неотъемлемой частью медиасреды. Ежедневно тысячи аудиовыпусков на самые разные темы — от научно-популярных лекций до непринужденных разговоров друзей — публикуются в открытом доступе. Эта тенденция не могла не затронуть сферу языкового образования. Преподаватели все чаще обращаются к подкастам как к источнику аутентичного звучащего материала, ведь традиционные учебные аудиозаписи, при всей их методической выверенности, далеки от живой речи: в них отсутствуют естественные паузы, слова-паразиты, перебивы, изменение темпа и прочие признаки реального устного общения.

Однако практика использования подкастов в обучении аудированию сталкивается с серьезной проблемой. Отбор материала зачастую происходит стихийно: ориентиром служит либо тема выпуска, либо субъективное впечатление преподавателя о степени сложности. При этом лингвистические особенности конкретного подкаста – темп речи, плотность пауз, насыщенность разговорными конструкциями, структурная организация – остаются вне поля профессионального анализа. В результате один и тот же подкаст может оказаться слишком простым для одной группы обучающихся и непосильным для другой, а методические приемы работы с ним сводятся к стандартной схеме «прослушать – ответить на вопросы», не учитывающей специфику материала.

Таким образом, возникает необходимость в создании инструментария, который позволил бы подойти к отбору и использованию подкастов системно, опираясь на объективные языковые параметры, а не на интуицию.

Объект исследования – процесс обучения аудированию на основе аутентичных аудиоматериалов.

Предмет исследования – лингвистические характеристики подкастов (фонетические, лексико-грамматические, синтаксические, композиционные) и их учет в методике обучения аудированию.

Цель исследования – разработать лингвометодическую типологию подкастов, позволяющую обоснованно отбирать материал и выстраивать работу с ним в зависимости от объективных параметров аудиотекста.

### **Теоретические основы и методология**

Для решения поставленных в исследовании задач необходимо обратиться к трем взаимосвязанным областям научного знания: медиалингвистике, которая позволяет определить место подкаста в системе современных аудиальных жанров; психолингвистике, раскрывающей механизмы восприятия звучащей речи; и методике преподавания языка, в рамках которой разрабатываются принципы отбора и использования аутентичных материалов в учебном процессе.

### **Подкаст как жанр медиалингвистики**

Термин «подкаст» (от англ. *podcast* – *iPod* + *broadcast*) вошел в активный научный оборот в начале 2000-х годов. В самом общем виде под подкастом понимается аудиофайл (реже видеофайл), распространяемый через интернет по подписке и доступный для свободного скачивания или прослушивания онлайн. Однако для целей лингвистического и методического анализа этого определения недостаточно – важно понять, какими жанровыми

характеристиками обладает подкаст и чем он отличается от смежных явлений (радиопередачи, аудиолекции, аудиокниги).

В медиалингвистике подкаст рассматривается как гипержанр, объединяющий признаки нескольких форматов. Как отмечает И.А. Давыдова, специфика подкаста заключается в сочетании «эфирности» (ориентации на слушателя, использование приемов устной речи) и «постэфирности» (возможность нелинейного прослушивания, отсутствие жестких временных рамок, свобода тематического выбора)<sup>10</sup>. Иными словами, подкаст наследует традиции радиожурналистики, но одновременно освобождается от ее ограничений: продолжительность выпуска может варьироваться от нескольких минут до нескольких часов, тематика не привязана к сетке вещания, а формат допускает как высокую степень подготовленности текста, так и спонтанность живого разговора.

С точки зрения структуры, подкаст редко представляет собой монолитное высказывание. Для него характерны композиционные элементы, редко встречающиеся в письменных текстах, но типичные для устной речи: приветствие, отступление от темы, возврат к основному сюжету, метадискурсивные комментарии (оговорки типа «как я уже говорил», «вернемся к этому позже»), а также разнообразные паралингвистические средства — смех, паузы хезитации, изменение интонации, фоновые шумы.

Для методики обучения аудированию принципиально важным является различие понятий «аутентичный текст» и «адаптированный текст». Под аутентичным понимается текст, созданный носителем языка для носителя языка, не предназначенный изначально для учебных целей и сохраняющий все особенности естественного речевого произведения. Адаптированный текст, напротив, специально обработан для облегчения восприятия: из него удалены сложные конструкции, снижен темп речи, устранены «неправильности» устной речи (повторы, обрывы фраз, слова-паразиты).

Подкаст в этом смысле представляет собой особый тип аутентичного материала. Его аутентичность имеет несколько измерений. Во-первых, это языковая аутентичность: лексика, грамматические конструкции, фонетическое оформление соответствуют реальному употреблению носителей языка. Во-вторых, это ситуативная аутентичность: подкаст включен в реальный коммуникативный контекст (автор обращается к своей аудитории, отвечает на вопросы, реагирует на события). В-третьих, это психологическая аутентичность: слушатель воспринимает материал не как

---

<sup>10</sup> Давыдова И.А. Подкаст как новый медиаформат в системе интернет-журналистики // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2020. — № 1.

учебное упражнение, а как источник интересной информации или развлечения.

Вместе с тем степень аутентичности подкаста может варьироваться. Одни выпуски представляют собой тщательно подготовленный монолог, приближающийся по своим характеристикам к письменной речи. Другие – это запись живого разговора с перебивками, наложениями реплик, длительными паузами и большим количеством хезитаций (звуков и слов, заполняющих паузы: «м-м», «э-э», «как бы», «ну», «типа»). Именно эта вариативность делает подкасты ценным, но и сложным для систематизации материалом.

### **Психолингвистика аудирования**

Понимание того, как человек воспринимает звучащую речь, необходимо для обоснованного отбора аудиоматериалов и построения системы упражнений. В отечественной психолингвистике механизмы аудирования наиболее полно описаны в работах И.А. Зимней и А.А. Леонтьева.

И.А. Зимняя выделяет три основные фазы процесса аудирования: мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительную<sup>11</sup>. При этом ключевая роль отводится аналитико-синтетической фазе, в ходе которой слушающий осуществляет сегментацию речевого потока – то есть членение непрерывной звучащей цепочки на отдельные слова и смысловые блоки. Эта операция не является автоматической: слушающий опирается не только на знание слов, но и на интонационные контуры, паузы, а также на знание вероятностных закономерностей языка (например, какие сочетания звуков типичны для русского языка, а какие – нет).

А.А. Леонтьев ввел в научный оборот понятие «вероятностное прогнозирование» применительно к восприятию речи<sup>12</sup>. Суть этого механизма заключается в том, что слушающий не просто пассивно принимает звуковой сигнал, а постоянно предвосхищает (антиципирует) последующие элементы высказывания. Прогнозирование осуществляется на разных уровнях: сенсорном (ожидание определенного звука), лексическом (предугадывание слова по его началу), семантическом (предвосхищение смыслового развития фразы). Чем выше способность к вероятностному прогнозированию, тем легче и быстрее происходит понимание речи.

Из этих положений вытекает важный для настоящего исследования вывод: при обучении аудированию необходимо не просто предъявлять

<sup>11</sup> Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.

<sup>12</sup> Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969.

тексты для прослушивания, а целенаправленно формировать механизмы антиципации и сегментации. Это возможно только при условии, что учебный материал отражает реальные интонационные и структурные закономерности устной речи. Подкасты, в отличие от учебных аудиозаписей, содержат естественные просодические маркеры (интонационное выделение ключевых слов, паузы между смысловыми блоками, изменение темпа), которые служат опорой для прогнозирования.

### **Методологическая база исследования**

Методологическую основу работы составляют принципы коммуникативной методики преподавания языка. В рамках этого подхода обучение строится как модель реального общения: учебный процесс ориентирован на формирование коммуникативной компетенции, а не на усвоение изолированных языковых единиц. Одним из центральных принципов коммуникативной методики является использование аутентичных материалов, которые погружают обучающихся в среду естественного функционирования языка.

В современной методике понятие «аутентичность» трактуется неоднозначно. Р.П. Мильруд, обобщая различные подходы, выделяет несколько аспектов аутентичности: аутентичность материала (текст создан носителем языка для носителей), аутентичность восприятия (обучающийся взаимодействует с текстом как носитель языка, а не как ученик), аутентичность учебной задачи (задание имитирует реальную коммуникативную ситуацию)[4].

В контексте настоящего исследования значимы все три аспекта. Подкаст как материал аутентичен по определению. Аутентичность восприятия достигается за счет того, что подкаст воспринимается слушателем не как «учебный текст» с последующими вопросами, а как источник актуальной информации или форма досуга – при условии правильно организованной работы. Аутентичность учебной задачи обеспечивается конструированием заданий, имитирующих реальные ситуации взаимодействия с аудиоконтентом (например, написание комментария к подкасту, подготовка пересказа для друга, участие в обсуждении услышанного).

Таким образом, теоретическую рамку исследования образуют три опорные дисциплины. Медиалингвистика позволяет охарактеризовать подкаст как жанр, выявить его структурные и стилистические особенности. Психолингвистика дает понимание механизмов восприятия речи, на которые необходимо опираться при отборе материала и конструировании заданий. Методика преподавания языка задает критерии оценки учебной ценности

аутентичных материалов и принципы их интеграции в образовательный процесс. Взаимодействие этих трех подходов создает основу для разработки лингвометодической типологии подкастов — центральной идеи настоящего исследования.

### **Лингвистический анализ материала: параметризация аутентичности**

Для создания обоснованной лингвометодической типологии подкастов необходимо провести детальный анализ материала по ряду параметров. Такой анализ позволяет выявить объективные характеристики, влияющие на восприятие и понимание звучащей речи, и на их основе разработать критерии отбора учебных материалов. В данном разделе представлены результаты анализа трех типов подкастов, различающихся по степени спонтанности, форме организации речи и тематической направленности.

### **Корпус исследования**

Материалом для анализа послужили 30 выпусков трех русскоязычных подкастов, отобранных по следующим критериям:

1. Различие в степени спонтанности речи. В корпус включены подкасты, представляющие разные полюсы этого континуума: от подготовленного монолога до неподготовленного диалога.
2. Различие в форме организации. Представлены как сольные подкасты (один ведущий), так и диалогические (интервью, беседа двух и более участников).
3. Тематическое разнообразие. Выбранные подкасты охватывают разные тематические области, что позволяет выявить зависимость лингвистических характеристик от предмета обсуждения.

Конкретный состав корпуса:

- «Арзамас» (выпуски из циклов «История русской культуры», «Русский язык: откуда мы родом»). Это подкаст в формате подготовленного монолога. Текст тщательно выверен, ведущий читает заранее написанный сценарий, однако сохраняется естественная интонация и умеренный темп. Корпус составил 10 выпусков средней продолжительностью 20–25 минут.
- «Книжный червь» (подкаст издательства «Альпина»). Формат — интервью ведущего с гостем (писателем, переводчиком, редактором). Речь гостя носит спонтанный характер, ведущий задает вопросы, возникают элементы диалога: перебивы, уточнения, совместное построение высказывания. Корпус составил 10 выпусков средней продолжительностью 35–50 минут.
- «Медуза» (подкаст «Что случилось» в формате новостного обзора). Это диалогический подкаст с высокой степенью спонтанности: два ведущих

обсуждают события недели, активно взаимодействуют друг с другом, речь изобилует разговорными конструкциями, шутками, отступлениями от темы. Корпус составил 10 выпусков средней продолжительностью 30–40 минут.

Выбор именно этих подкастов обусловлен их доступностью, популярностью у русскоязычной аудитории, а также ярко выраженными типологическими различиями, что делает их удобным материалом для сопоставительного лингвистического анализа.

### **Фонетический и просодический уровень**

Анализ фонетических характеристик выбранных подкастов позволяет оценить степень перцептивной сложности каждого типа материала. В рамках исследования рассматривались три параметра: темп речи, наличие редуцированных форм и роль интонационных конструкций в сегментации речевого потока.

Темп речи. Измерение темпа производилось путем подсчета количества слогов в минуту (слогов в минуту – общепринятая единица измерения темпа речи). Для чистоты анализа из подсчета исключались длительные паузы, музыкальные вставки и заставки. Результаты показали значительные различия между типами подкастов.

В подкасте «Арзамас» (подготовленный монолог) средний темп составил 210–230 слогов в минуту. Это умеренный темп, близкий к темпу дикторской речи на радио. Паузы приходятся в основном на границы смысловых отрезков, что облегчает сегментацию речевого потока.

В подкасте «Книжный червь» (интервью) темп речи варьируется в зависимости от говорящего. Ведущий говорит в среднем 240–260 слогов в минуту. Гость, особенно если это непрофессиональный оратор, может говорить быстрее (до 280–300 слогов) либо медленнее (200–220) в зависимости от волнения и степени подготовленности. Важно, что внутри одного высказывания темп может существенно меняться: ускорение на знакомом материале, замедление при подборе слов.

Наиболее высокий темп зафиксирован в подкасте «Медуза» (диалогический обзор) – 280–320 слогов в минуту. При этом встречаются участки с экстремально быстрой речью (до 350 слогов), особенно в момент спора или когда один ведущий перебивает другого. Высокий темп в сочетании с наложением реплик создает значительные трудности для восприятия.

Редуцированные формы. Под редукцией в данном случае понимается неполное произнесение звуков или слогов, характерное для беглой устной

речи. Анализ показал, что частота и типы редуций коррелируют со степенью спонтанности подкаста.

В «Арзамасе» редуцированные формы практически отсутствуют. Даже там, где ведущий использует разговорные обороты, произношение остается полным и четким. Это объясняется подготовленным характером речи: текст написан и прочитан, а не порожден спонтанно.

В «Книжном черве» редуции встречаются, но преимущественно в речи гостя, а не ведущего. Типичные примеры: «*щас*» (вместо *сейчас*), «*тыща*» (вместо *тысяча*), «*вообщем*» (вместо *в общем*, с характерным сращением), «*чё*» (вместо *что*). Частота таких форм составляет примерно 2–3 на минуту звучания. Ведущий, напротив, старается говорить более литературно, сохраняя профессиональную дикцию.

В подкасте «Медуза» редуцированные формы являются нормой. Они встречаются в речи обоих ведущих с частотой 8–10 на минуту. Помимо перечисленных выше, фиксируются более сложные случаи: «*нить*» (ничего), «*ащ*» (а еще), «*потому что*» (потому что) с полной редуцией безударных гласных. Эти формы, естественные для носителей языка, могут стать серьезным барьером для обучающегося, привыкшего к полному, «учебному» произношению.

Роль интонационных конструкций. Интонация выполняет в устной речи функцию сегментации: именно интонационные контуры (повышение, понижение тона, паузы) позволяют слушающему делить непрерывный звуковой поток на смысловые единицы.

В «Арзамасе» интонационные конструкции четко соответствуют синтаксическому членению. Завершенные предложения маркируются понижением тона, вопросительные – повышением. Паузы приходятся на границы предложений и сложных синтаксических конструкций. Такая интонационная структура облегчает вероятностное прогнозирование: слушающий легко предсказывает, где закончится одна мысль и начнется следующая.

В «Книжном черве» интонация менее предсказуема. В речи гостя часто встречаются «сбитые» интонационные контуры: повышение тона в середине предложения, неожиданные паузы, отсутствие паузы там, где она ожидается. Это отражает процесс порождения речи «на ходу»: говорящий может начать одну конструкцию, затем перестроить ее, не завершив начатую интонационно. Такие интонационные сбои требуют от слушающего дополнительных когнитивных усилий для восстановления смысловой структуры.

Наиболее сложная интонационная картина наблюдается в «Медузе». Здесь фиксируются наложения реплик, когда один говорящий начинает фразу до того, как другой ее завершил; «интонационные перебивы», когда интонационный контур одного высказывания обрывается и накладывается на начало другого; а также частые случаи так называемой «подхватывающей» интонации, когда собеседник завершает мысль партнера, синхронизируясь с его интонационным рисунком. Для обучения аудированию такие фрагменты представляют собой материал высокого уровня сложности, требующий предварительной подготовки.

### Лексико-грамматический уровень

Лексико-грамматические характеристики подкастов определяют их информационную плотность и степень близости к разговорной норме. В рамках исследования предложены авторские подходы к оценке этих параметров.

Плотность информации (информационный коэффициент). Для оценки плотности информации был использован коэффициент, рассчитываемый как отношение числа знаменательных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов, наречий) к общему числу слов в звучащем фрагменте. Чем выше этот коэффициент, тем больше информации несет единица текста; чем ниже — тем выше доля служебных элементов, связок, вводных конструкций, которые обеспечивают связность, но не несут самостоятельного содержания.

В «Арзамасе» информационный коэффициент составил 0,65–0,70. Это высокий показатель, характерный для письменной научно-популярной речи. Каждое высказывание насыщено терминами, фактами, аргументами; доля «пустых» слов минимальна.

В «Книжном черве» коэффициент варьируется от 0,50 до 0,60 в зависимости от говорящего. Речь ведущего ближе к подготовленной, его коэффициент выше (0,58–0,62). Речь гостя более спонтанна, содержит больше вводных слов, повторов, уточнений, что снижает коэффициент до 0,48–0,55.

В «Медузе» информационный коэффициент самый низкий — 0,40–0,48. Это объясняется высокой долей разговорных элементов: междометий («ну», «ой», «ага»), слов-паразитов («типа», «короче», «как бы»), а также многочисленных оценочных и модальных конструкций, которые не добавляют фактической информации, но создают атмосферу непринужденного общения.

Этот параметр важен для методики: подкасты с высоким информационным коэффициентом («Арзамас») целесообразно использовать

для обучения извлечению фактуальной информации; подкасты с низким коэффициентом («Медуза») – для обучения пониманию отношений между говорящими, оценкам, эмоциональной окраске.

Коллокации и клише. Под коллокациями в данном контексте понимаются устойчивые сочетания слов, характерные для устной речи и редко фиксируемые в учебных пособиях. Анализ выявил ряд таких единиц, частотных в анализируемых подкастах.

В «Арзамасе» коллокации носят преимущественно книжный характер: *«представляет собой»*, *«находит отражение»*, *«лежит в основе»*. Это стандартные обороты научно-популярного дискурса, которые обычно присутствуют в учебных материалах продвинутого уровня.

В «Книжном черве» и «Медузе» встречаются коллокации, типичные для разговорной речи, но отсутствующие в большинстве учебников: *«взять и сделать»* (обозначение неожиданного действия), *«как бы между прочим»* (вводное выражение), *«само собой»* (естественно), *«по ходу дела»* (в процессе), *«с ходу»* (без подготовки), *«на самом деле»* (в значении усиления, а не констатации факта). Понимание таких устойчивых оборотов требует не просто знания отдельных слов, а знакомства с фразеологией современной устной речи.

Особую группу составляют клишированные формы речевого этикета, используемые в диалогических подкастах: *«так, слушай»* (привлечение внимания), *«давай я так скажу»* (введение нестандартной формулировки), *«если честно»* (введение искреннего мнения), *«короче говоря»* (переход к выводу). Эти клише выполняют важную метадискурсивную функцию, структурируя диалог.

Синтаксический параллелизм и парцелляция. Синтаксические особенности устной речи существенно отличаются от письменной нормы. Для анализируемых подкастов характерны два ярких явления: синтаксический параллелизм и парцелляция.

Синтаксический параллелизм (повторение однотипных конструкций) в спонтанной речи выполняет функцию удержания нити высказывания. Пример из «Медузы»: *«Я думаю, это важно. Я думаю, это стоит обсудить. Я думаю, мы к этому еще вернемся»*. В письменном тексте такое повторение было бы стилистическим недостатком; в устном – это нормальный механизм организации речи.

Парцелляция – разделение единой синтаксической конструкции на несколько самостоятельных высказываний – также широко представлена в диалогических подкастах. Пример из «Книжного червя»: *«Он пришел на встречу. Ничего не сказал. Просто сел и молчал. Я не понял, что происходит»*. В

письменной речи эти четыре фразы могли бы составить одно сложное предложение; в устной – парцелляция облегчает порождение и восприятие речи, разбивая сложную мысль на простые, доступные для обработки блоки.

С точки зрения обучения аудированию, парцелляция является скорее положительным фактором: короткие синтаксические единицы легче удерживать в оперативной памяти. Однако трудность возникает, когда обучающийся пытается буквально «перевести» услышанное в письменную форму: отсутствие привычных союзных связей может создавать иллюзию фрагментарности и неполноты.

### **Структурно-композиционный уровень**

Анализ композиционной структуры подкастов позволяет выявить устойчивые элементы, характерные для этого формата и значимые для организации учебной работы с материалом.

Анонс-ожидание. Почти каждый подкаст начинается с элемента, который условно называется «анонс-ожидание». Ведущий кратко сообщает, о чем пойдет речь, часто используя интригующие формулировки: *«Сегодня мы поговорим о том, о чем вы давно нас просили»* (Арзамас); *«В этом выпуске – разговор, который получился неожиданным»* (Книжный червь); *«Спойлер: после этого выпуска вы посмотрите на это событие иначе»* (Медуза). С методической точки зрения, анонс является идеальным материалом для предтекстовой работы: он задает тематическую рамку, активизирует прогностические механизмы и позволяет снять потенциальные трудности до начала основного прослушивания.

Ретроспективная отсылка. В диалогических подкастах часто встречаются возвраты к ранее сказанному, маркируемые специальными фразами: *«как мы уже говорили»*, *«помните, в начале мы обсуждали»*, *«возвращаясь к тому, о чем я спросил десять минут назад»*. Эти отсылки выполняют важную структурирующую функцию: они напоминают слушателю о логике разговора, помогают удерживать целостность восприятия. Для обучающихся ретроспективные отсылки служат опорными точками, позволяющими восстановить структуру прослушанного.

Метадискурсивные комментарии. Под метадискурсивными комментариями понимаются высказывания о самом процессе говорения и структуре речи. Это наиболее частотный элемент в подкастах всех типов. Примеры: *«я сейчас скажу странную вещь»* (предупреждение о нестандартной формулировке), *«это важно, я повторю»* (акцентирование значимого фрагмента), *«хотя нет, не так, я хотел сказать»* (самокоррекция), *«забегая*

*вперед*» (нарушение хронологии изложения), «к слову» (введение дополнительного замечания).

Метадискурсивные комментарии имеют высокую методическую ценность. Во-первых, они являются маркерами структуры текста, помогая слушающему ориентироваться в потоке информации. Во-вторых, они отражают реальные процессы речемышления, демонстрируя, как носитель языка строит, корректирует и оценивает собственное высказывание. В-третьих, они представляют собой готовый языковой материал для обучения дискурсивным стратегиям: обучающийся, освоивший эти конструкции, получает инструментарий для построения собственного связного устного высказывания.

Проведенный лингвистический анализ позволяет сделать предварительный вывод: подкасты, объединяемые общим термином, демонстрируют принципиально различные характеристики на всех уровнях языковой структуры. Эти различия не сводятся к тематике или степени формальности, а определяются глубинными параметрами – степенью подготовленности речи, формой организации (монолог/диалог), коммуникативной целью. Выявленные параметры (темп, редукция, информационный коэффициент, синтаксические особенности, композиционные элементы) могут быть положены в основу классификации, учитывающей не внешние, а внутренние, лингвистически значимые свойства материала. Этому посвящен следующий раздел.

### **Разработка лингвометодической типологии подкастов**

Проведенный в предыдущем разделе лингвистический анализ показал, что подкасты, объединяемые общим термином, обладают существенными различиями на фонетическом, лексико-грамматическом и структурно-композиционном уровнях. Эти различия напрямую влияют на восприятие материала обучающимися, а значит, должны учитываться при отборе и организации работы. В данном разделе предлагается классификация подкастов, основаниями которой выступают лингвистически значимые параметры, а также вводится понятие «лингвометодический профиль подкаста» как инструмент обоснованного отбора учебного материала.

### **Основания для классификации**

Существующие подходы к классификации подкастов (по тематике, по формату, по продолжительности) ориентированы преимущественно на потребительские предпочтения и не учитывают специфику обучения аудированию. Предлагаемая в настоящем исследовании классификация

строится на трех основаниях, каждое из которых имеет прямое отношение к процессу восприятия речи.

По степени спонтанности. Этот параметр является ключевым, поскольку определяет предсказуемость языкового материала. На одном полюсе находится подготовленный монолог. Речь в таком подкасте заранее продумана или написана, отличается логичной структурой, завершенными синтаксическими конструкциями, умеренным темпом, минимальным количеством хезитаций и редуцированных форм. Примером служит подкаст «Арзамас». Степень предсказуемости здесь высока: слушающий может опираться на знакомые интонационные контуры и стандартные композиционные схемы.

На противоположном полюсе — неподготовленный диалог. Речь порождается в момент говорения, что влечет за собой эллиптичность (пропуск элементов высказывания, восстанавливаемых из контекста), высокую частоту хезитаций (пауз, слов-паразитов), перебивы, наложения реплик, интонационную незавершенность. Примером служит подкаст «Медуза» в формате новостного обсуждения. Степень предсказуемости здесь низкая: слушающий не может заранее предугадать ни лексический состав, ни синтаксическое оформление, ни направление развития мысли.

Между этими полюсами располагается промежуточный тип — полуподготовленное интервью. Ведущий, как правило, имеет план вопросов, его речь ближе к подготовленной; гость же говорит спонтанно, что создает смешанную картину. Этот тип представлен подкастом «Книжный червь». С методической точки зрения, именно с него целесообразно начинать знакомство с аутентичными аудиоматериалами, поскольку он сочетает структурную организованность с элементами живой речи.

По когнитивной сложности структуры. Данное основание отражает способ организации информации внутри подкаста. Выделяются два типа.

Подкасты с линейной структурой (нарративные). Информация разворачивается последовательно, во времени или в логике «причина — следствие». Композиция подчиняется четкому плану: вступление, основная часть, заключение. Отступления от темы редки и маркированы (типа «к слову»). Такой тип характерен для подготовленных монологов и части интервью, где ведущий жестко удерживает сюжет. Линейная структура снижает когнитивную нагрузку на слушающего, позволяя сосредоточиться на содержании, а не на отслеживании хода рассуждения.

Подкасты с ассоциативной структурой. Информация организована не по линейному, а по ассоциативному принципу: говорящие переходят от темы к

теме по вольной ассоциации, возвращаются к ранее обсуждавшемуся, делают длительные отступления, перебивают друг друга новыми идеями. Такой тип характерен для полилогов и неформальных обсуждений, в частности для подкаста «Медуза». Восприятие ассоциативной структуры требует от слушающего удержания в оперативной памяти нескольких смысловых линий одновременно и постоянного переключения внимания, что значительно повышает когнитивную сложность.

По плотности культурно-маркированной лексики. Под культурно-маркированной лексикой понимаются слова и выражения, требующие для понимания не только языковой, но и фоновой культурной компетенции. Это могут быть реалии («Госдума», «ЕГЭ», «двушка»), прецедентные имена («Кириенко», «Дудь»), аллюзии к популярным текстам, иронические обороты, построенные на обыгрывании культурных стереотипов.

Анализ показал, что плотность такой лексики варьируется. В подкасте «Арзамас» культурно-маркированная лексика минимальна и, как правило, поясняется в ходе изложения, поскольку подкаст нацелен на широкую просвещенческую аудиторию. В подкастах «Книжный червь» и особенно «Медуза» плотность такой лексики значительно выше, причем она используется без пояснений, в расчете на знакомого с контекстом слушателя. Для иностранной аудитории (и отчасти для молодежной аудитории, не погруженной в актуальную медиасреду) этот параметр становится критическим барьером понимания.

#### **Модель «Лингвометодического профиля подкаста»**

На основе выделенных оснований предлагается инструмент для системного отбора учебного материала – лингвометодический профиль подкаста. Это матрица, включающая четыре параметра, каждый из которых оценивается по шкале от низкого до высокого уровня сложности. Совокупная оценка позволяет определить, для какого этапа обучения и с какими целевыми установками может быть использован данный подкаст.

Первый параметр – перцептивный порог. Он объединяет характеристики, влияющие на физическое восприятие звукового сигнала:

- *Темп речи*: низкий (до 220 слогов в минуту), средний (220–280), высокий (выше 280).
- *Наличие акцентов*: отсутствие, незначительное (диалектные особенности ведущего), существенное (гость с неродным русским или сильным региональным акцентом).
- *Наличие шумов и наложений*: чистая запись, умеренные фоновые шумы, частые наложения реплик и посторонние звуки.

Низкий перцептивный порог (чистая запись, умеренный темп, отсутствие акцентов) подходит для начальных этапов работы с аутентичными материалами. Высокий порог (быстрый темп, наложения, акценты) требует от слушающего развитых навыков фонетического слуха и компенсаторных умений.

Второй параметр – лексическая насыщенность. Он отражает состав лексики и требования к словарному запасу слушающего:

- Доля общенаучной и терминологической лексики (высока в «Арзамасе»).
- Доля разговорной и сниженной лексики (высока в «Медузе»).
- Доля культурно-маркированной лексики (требует фоновых знаний).

Для каждого подкаста может быть определен доминирующий тип лексики. Это позволяет соотнести материал с целями обучения: если цель – расширение академического словаря, выбираются подкасты с высокой долей общенаучной лексики; если цель – освоение разговорного регистра – с высокой долей разговорной и культурно-маркированной лексики.

Третий параметр – синтаксическая сложность. Он оценивает структурные особенности предложений и сверхфразовых единств:

- Средняя длина синтагмы (речевого такта). Короткие синтагмы (3–5 слов) легче для восприятия, длинные (более 10 слов) требуют удержания в памяти большего объема информации.
- Количество инверсий и нестандартных конструкций. В подготовленной речи синтаксис приближен к письменной норме; в спонтанной – часты инверсии, обрывы конструкций, анаколуфы (нарушения грамматической связи).
- Степень парцелляции. Высокая степень парцелляции (членение на короткие фразы) облегчает восприятие, но может создавать иллюзию фрагментарности.

Низкая синтаксическая сложность характерна для подготовленных монологов; высокая – для спонтанных диалогов.

Четвертый параметр – коммуникативная цель. Этот параметр определяет, ради чего создан подкаст и какие стратегии восприятия он активизирует:

- Информирование (передача фактов, объяснение явлений). Требует внимания к содержанию, извлечения фактуальной информации.
- Убеждение (формирование мнения, аргументация). Требует отслеживания логики, различения фактов и оценок.

- *Развлечение* (юмор, нарратив с эффектом вовлеченности). Требуется понимания имплицитных смыслов, иронии, интертекстуальных отсылок.

В чистом виде эти цели встречаются редко; чаще один подкаст сочетает несколько целей, однако одна из них является доминирующей. Определение доминирующей коммуникативной цели позволяет адекватно подбирать тип послетекстовых заданий: для информирования – задания на воспроизведение содержания, для убеждения – задания на анализ аргументации, для развлечения – задания на интерпретацию и выражение собственного отношения.

Совокупная оценка подкаста по четырем параметрам образует его лингвометодический профиль. Например, профиль «Арзамаса»: перцептивный порог низкий (темп умеренный, запись чистая), лексическая насыщенность с преобладанием общенаучной лексики, синтаксическая сложность низкая (предложения развернутые, но структурированные), коммуникативная цель – информирование. Такой подкаст оптимален для этапа перехода от учебных текстов к аутентичным, для обучения извлечению основной и детальной информации.

Профиль «Медузы»: перцептивный порог высокий (темп быстрый, наложения реплик), лексическая насыщенность с преобладанием разговорной и культурно-маркированной лексики, синтаксическая сложность высокая (эллипсис, инверсии, обрывы), коммуникативная цель – развлечение с элементами убеждения. Такой подкаст подходит для продвинутого этапа, для обучения восприятию спонтанной речи в условиях, приближенных к реальному общению.

Предложенная типология и модель профиля позволяют перейти от интуитивного отбора материалов к системному, учитывающему объективные лингвистические характеристики подкаста и их соответствие задачам конкретного этапа обучения. В следующем разделе на основе этой модели разрабатывается система упражнений для работы с подкастами разных типов.

### **Методическая реализация: от анализа к системе упражнений**

Лингвистический анализ подкастов и предложенная типология создают основу для построения системы работы с аутентичными аудиоматериалами. В данном разделе описываются принципы организации учебного процесса на разных этапах работы с подкастом и предлагается система конкретных заданий, учитывающих выявленные лингвистические параметры.

### **Принципы работы с подкастами на разных этапах обучения**

Работа с подкастом в аудитории строится по традиционной трехфазной модели: дотекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап. Однако

содержательное наполнение каждой фазы определяется спецификой материала.

Дотекстовый этап: снятие трудностей и создание прогностического поля.

На этом этапе главная задача – подготовить слушающего к восприятию конкретного аудиотекста, снять возможные барьеры и активировать механизмы вероятностного прогнозирования.

Первым шагом выступает анализ заголовка и подзаголовка подкаста. В отличие от письменного текста, где заголовок чаще всего выполняет номинативную функцию, в подкасте заголовок нередко представляет собой метадискурсивный элемент: «*О чем мы не знали*», «*Спойлер: будет интересно*», «*Выпуск, после которого вы посмотрите на это иначе*». Такие формулировки не передают фактуального содержания, но задают эмоциональный настрой и формируют ожидания. Работа с заголовком включает прогнозирование темы, жанра, позиции говорящего.

Вторым шагом является предварительное знакомство с ключевыми коллокациями и клише, выявленными в ходе лингвистического анализа. Например, перед прослушиванием подкаста типа «Медуза» целесообразно отработать устойчивые разговорные обороты: «*короче говоря*», «*на самом деле*», «*если честно*», «*по ходу дела*». Это не просто лексическая подготовка, но и формирование умения распознавать метадискурсивные маркеры, структурирующие устное высказывание.

Третьим шагом становится создание прогностического поля через прослушивание первых 30–60 секунд – фрагмента, который обычно содержит анонс-ожидание. Обучающимся предлагается спрогнозировать, о чем пойдет речь, какова позиция ведущего, какие аргументы могут быть приведены. Эта работа активизирует антиципационные механизмы и позволяет слушателю войти в контекст еще до начала основного прослушивания.

Текстовый этап: организация восприятия и выделение опор.

На этом этапе центральной задачей является формирование умений сегментировать речевой поток и выделять ключевую информацию с учетом синтаксической специфики устной речи.

Важным методическим приемом выступает использование «зонтичных» вопросов – вопросов, охватывающих крупные смысловые блоки, а не отдельные факты. В отличие от традиционного подхода, где вопросы следуют за линейной структурой текста, при работе с подкастами, особенно с ассоциативной структурой, обучающиеся должны научиться удерживать общую логику, не фиксируясь на каждой детали. Пример зонтичного

вопроса: «*Какие три основных аргумента привел гость в поддержку своей позиции?*» вместо «*Что сказал гость о первом эпизоде? О втором? О третьем?*».

Особое внимание уделяется обучению выделению ключевых интонационных конструкций. Поскольку в устной речи смысловое членение маркируется не знаками препинания, а интонацией, необходимо формировать умение распознавать интонационные контуры, сигнализирующие о завершенности мысли (нисходящий тон), вопросе (восходящий тон), незавершенности (ровный тон с повышением к концу), эмоциональном выделении (логическое ударение). Прослушивание сопровождается схематичной фиксацией интонационного рисунка ключевых фраз.

При работе с подкастами, где высока доля парцелляции (коротких, синтаксически не связанных фраз), важно научить обучающихся восстанавливать смысловые связи между этими фрагментами. Задание может формулироваться так: «*Соедините короткие фразы в сложные предложения, используя союзы "потому что", "однако", "хотя"*». Это упражнение не только проверяет понимание, но и формирует представление о том, как устная речь соотносится с письменной нормой.

Послетекстовый этап: осмысление и трансформация.

На этом этапе задачи выходят за рамки контроля понимания и направлены на осмысление услышанного и присвоение языкового материала.

Ключевым типом заданий выступает трансформация – перевод текста из одной формы в другую. Это позволяет осознать разницу между кодифицированной нормой и живым узусом, а также закрепить активное владение разговорными конструкциями.

Прямая трансформация: перевод устного спонтанного текста в письменный книжный вариант. Обучающимся предлагается отрывок подкаста, содержащий хезитации, повторы, парцелляцию, разговорные коллокации. Задача – записать этот отрывок в нормализованном виде, приближенном к письменной литературной норме, сохранив содержание, но устранив черты устности. Это задание позволяет увидеть, какие элементы устной речи «исчезают» при переходе в письменную форму, и наоборот – какие элементы письменной речи появляются.

Обратная трансформация: перевод письменного текста в устный спонтанный. Обучающимся предлагается небольшой текст (новостная заметка, аннотация, отрывок из статьи), который необходимо пересказать в формате устного монолога или диалога, сознательно вводя разговорные клише, паузы хезитации, метадискурсивные комментарии («ну, как бы»,

«короче», «я считаю, что», «вообще-то»). Это задание снимает психологический барьер перед использованием разговорных элементов, которые традиционно квалифицируются как «неправильные», но являются неотъемлемой частью естественной устной речи.

### **Система заданий**

На основе описанных принципов разработана система заданий, каждое из которых нацелено на формирование конкретного умения и учитывает лингвистические параметры подкаста.

«Аудиоредактор»: реконструкция высказывания.

Задание направлено на осознание роли хезитаций и повторов в устной речи и формирование умения отделять содержательные элементы от «шумовых». Обучающимся выдается транскрипт небольшого отрывка подкаста (30–60 секунд), в котором сохранены все особенности устной речи: паузы хезитации («э-э», «м-м»), слова-паразиты («типа», «как бы», «ну», «это самое»), ложные начала фраз, повторы.

Задача 1: прослушать отрывок, следя по транскрипту, и подчеркнуть элементы, не несущие смысловой нагрузки. Задача 2: записать «отредактированную» версию того же отрывка, исключив выделенные элементы, так чтобы получился связный и логичный текст. Задача 3: сравнить исходный и отредактированный варианты, ответить на вопрос: «*Что потерял текст при редактировании?*» (ответ: эмоциональность, спонтанность, живое ощущение присутствия говорящего).

Это задание эффективно на начальном этапе работы с аутентичными материалами, когда обучающиеся испытывают фрустрацию от обилия «лишних» элементов в речи.

«Интонационный диктант»: разметка просодии.

Задание направлено на формирование умения распознавать интонационные конструкции как маркеры смыслового членения. Обучающимся выдается текст отрывка подкаста (без указания пауз и логических ударений). После прослушивания необходимо:

1. расставить знаки препинания (в письменном тексте) в соответствии с интонацией, которую они слышат;
2. отметить логические ударения (подчеркиванием) и направление движения тона в конце каждой синтагмы (стрелкой вверх — повышение, вниз — понижение, горизонтально — незавершенность);
3. объяснить, какие интонационные маркеры помогли определить границы смысловых отрезков.

На продвинутом этапе задание усложняется: обучающиеся получают не полный текст, а его схему с пропусками ключевых слов, которые необходимо восстановить, опираясь на интонационный рисунок.

«Коммуникативный след»: создание вторичного текста.

Задание направлено на формирование умения использовать выявленные в подкасте языковые средства в собственной речи и письме. После прослушивания подкаста (или его фрагмента) обучающиеся выполняют одно из следующих заданий:

- *Аннотация.* Составить краткую аннотацию к подкасту для рекомендации другу/коллеге, используя разговорные клише, характерные для устного рекомендательного дискурса: «Если вам интересно...», «Кстати, там есть эпизод, где...», «Я, честно говоря, не ожидал, но...».

- *Рецензия.* Написать развернутую рецензию с элементами аргументации, используя конструкции, выявленные в подкасте: «С одной стороны... с другой стороны...», «Мне кажется, самый сильный аргумент...», «Автор, безусловно, прав в том, что...».

- *Имитация.* Создать короткий (2–3 минуты) собственный подкаст на близкую тему, используя не менее 5 клишированных выражений из прослушанного материала. Запись может быть как индивидуальной, так и парной (диалог).

Особенность этих заданий в том, что они не просто проверяют понимание, но и обеспечивают присвоение языкового материала через активное использование в речевой деятельности. Обучающийся не просто запоминает разговорные клише как лексические единицы, но осваивает их как инструменты организации собственного высказывания.

Подкасты прочно вошли в медиaprостранство и все активнее используются в языковом образовании, однако до сих пор отсутствовал инструментарий, позволяющий подходить к их отбору и применению системно, с опорой на объективные лингвистические характеристики. В настоящем исследовании предпринята попытка восполнить этот пробел. На основе анализа трех типов русскоязычных подкастов, различающихся по степени спонтанности, форме организации и тематике, выявлены параметры, значимые для восприятия звучащей речи: темп и редукция, информационный коэффициент, синтаксические особенности (парцелляция, эллипсис), структурно-композиционные элементы (метадискурсивные комментарии, анонсы, ретроспективные отсылки). Эти параметры легли в основу типологии, различающей подкасты по степени спонтанности,

когнитивной сложности структуры и плотности культурно-маркированной лексики.

Центральным результатом работы стала модель «лингвометодического профиля подкаста» – инструмента, позволяющего оценивать аудиоматериал по четырем параметрам: перцептивный порог (темп, наличие шумов, акцентов), лексическая насыщенность (соотношение общенаучной, разговорной и культурно-маркированной лексики), синтаксическая сложность (длина синтагм, инверсии) и коммуникативная цель (информирование, убеждение, развлечение). Применение этого инструмента минимизирует субъективность при отборе материала и позволяет соотнести его с конкретными задачами обучения.

На основе проведенного анализа разработана система упражнений, учитывающая психолингвистические механизмы аудирования. Задания «Аудиоредактор» (реконструкция высказывания путем удаления хезитаций), «Интонационный диктант» (разметка интонационных конструкций) и «Коммуникативный след» (создание вторичного текста с использованием разговорных клише) выстроены в логике последовательного наращивания сложности: от работы на уровне слова и фразы к осознанному порождению собственного устного высказывания.

Предложенный подход открывает новые возможности для обучения аудированию, позволяя сделать процесс освоения живой устной речи более осознанным и системным.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
2. Давыдова И.А. Подкаст как новый медиаформат в системе интернет-журналистики // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2020. – № 1. – С. 124–141.
3. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 2. – С. 28–36.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Лантева О.А. Русский разговорный синтаксис. – М.: Наука, 1976. – 400 с.

6. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

7. *Мильруд Р.П.* Аутентичность текста в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 12-18.