



В сборник вошли материалы Международного научно-практического веб-семинара, состоявшегося 21 мая 2019 года на базе ФПКП РКИ РУДН и собравшего участников из разных городов России, из Беларуси, Таджикистана, Индии, Германии, Казахстана, Узбекистана, Болгарии, Турции.

Работа семинара базировалась на концепции широкого интегративного подхода к филологическим исследованиям: в ней участвовали лингвисты, методисты, литературоведы и культурологи, социологи.

Участников семинара объединило стремление соотнести свои научные изыскания с общей концепцией, связанной с углублением фундаментальных филологических и методических исследований, направленных на повышение уровня образования и совершенствование духовного развития личности учащихся. Консолидация научно-творческих сил исследователей, которые приняли участие в Международном научно-практическом семинаре, способствовала эффективному осмыслению, глубокому пониманию смысла феномена чтения в различных его аспектах.

Сборник адресован широкому кругу специалистов. Материалы могут использоваться в работе Центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в странах СНГ и дальнего зарубежья.

ПРОЧТЕНИЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ, ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ (РУССКОМ) ЯЗЫКЕ

Сборник материалов
Международного
научно-практического
семинара

21 мая 2019 г.



Москва
2019

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ»

**ПРОЧТЕНИЕ:
МЕТОДИЧЕСКИЕ, ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ,
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА РОДНОМ
И ИНОСТРАННОМ (РУССКОМ) ЯЗЫКЕ**

**Сборник материалов
Международного научно-практического семинара**

21 мая 2019 г.

Под общей редакцией
С.А. Юрмановой

Москва
Российский университет дружбы народов
2019

Издание осуществлено на средства гранта, предоставленного из федерального бюджета, в форме субсидий на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации», в соответствии с Соглашением между Министерством просвещения Российской Федерации и ФГАОУ ВО РУДН за № 073-15-2019-1362

Рецензенты :

доктор педагогических наук, профессор, начальник научно-методического отдела по русскому языку Департамента цифровых образовательных технологий ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»
Н.В. Кулибина;

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Инженерной академии Российского университета дружбы народов *И.А. Пугачёв*

Редакционная коллегия :

доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, МАН ВШ, Нью-Йоркской академии наук, Российской Академии Естествознания, лауреат премии в области образования России, научный руководитель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *Т.М. Балыхина;*

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов *С.А. Юрманова;*

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой отечественной филологии и журналистики Института русской и иностранной филологии Армавирского государственного педагогического университета *А.А. Безруков;*

доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Юридического института Российского университета дружбы народов *А.Ю. Овчаренко;*

кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова *М.Ю. Палажченко*

П84 Прочтение : методические, психодидактические, социокультурные аспекты обучения чтению на родном и иностранном (русском) языке : сборник материалов Международного научно-практического семинара. 21 мая 2019 г. / под общ. ред. С. А. Юрмановой. – Москва : РУДН, 2019. – 136 с. : ил.

В сборник вошли материалы Международного научно-практического веб-семинара, состоявшегося 21 мая 2019 года на базе ФПКП РКИ РУДН и собравшего участников из разных городов России, из Беларуси, Таджикистана, Индии, Германии, Казахстана, Узбекистана, Болгарии, Турции.

Работа семинара базировалась на концепции широкого интегративного подхода к филологическим исследованиям: в ней участвовали лингвисты, методисты, литературоведы и культурологи, социологи.

Участников семинара объединило стремление соотнести свои научные изыскания с общей концепцией, связанной с углублением фундаментальных филологических и методических исследований, направленных на повышение уровня образования и совершенствование духовного развития личности учащихся. Консолидация научно-творческих сил исследователей, которые приняли участие в Международном научно-практическом семинаре, способствовала эффективному осмыслению, глубокому пониманию смысла феномена чтения в различных его аспектах.

Сборник материалов адресован широкому кругу специалистов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Приветствия участникам семинара	6
Часть 1. Детское и юношеское чтение в контексте психодидактики	8
Прохорова Н.В. Эффективная модель внедрения функциональной грамотности в преподавание русского языка и литературы (из опыта работы творческой лаборатории учителей русского языка и литературы города Актобе)	8
Сокольская Л.П. О некоторых аспектах в обучении чтению на русском языке иностранных студентов-филологов в современных условиях	15
Терзиева М. Чтение в условиях билингвизма и полилингвизма – проблема болгарской диаспоры	21
Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов	25
Кудрявцева Е.Л. Проектное (интегрированное, интеркультурное) чтение. М.Ю. Лермонтов «Парус»	25
Ранчин А.М. К интерпретации стихотворения Иосифа Бродского «Вдоль темно-желтых квартир...»	30
Саксена Р. Прочтение рассказа «Дочь Бухары» Л. Улицкой в свете критической интерпретации понятия «материнство»	37
Скворцова Н.Н. Обучение инофонон декодированию автосемантических высказываний – единиц художественного текста (лингвистический и лингводидактический аспекты)	42
Юрманова С.А. К вопросу о фонетическом прочтении художественного текста	52
Часть 3. Обучение чтению иностранцев: текст как проводник культуры	56
Абросимова О.Л. Чтение текста как один из способов формирования коммуникативной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному	56
Басова А.И. Лингводидактические аспекты изучения художественного текста на занятиях РКИ	61
Брошко Л.И., Шмелёв А.В. От номинаций к поэтическому тексту: аудиторная и внеаудиторная работа преподавателя РКИ	67
Васильева Д.А. Работа с текстом сказки на занятиях по РКИ (на примере русской народной сказки «Лиса и заяц»)	73
Хальпукова Е.Л. Русская классика в иностранной аудитории: от экранизации к художественному тексту	78
Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке	84
Берзегова Л.Ю., Филиппских Г.И. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению студентов-медиков: на материале английского языка	84

Макарова И.И. Обучение чтению научного текста в медицинском вузе: работа с лексикой	89
Нагзибекова М.Б., Ходжиматова Г.М. Обучение чтению научной литературы на русском языке студентов с таджикским языком обучения	97
Решетникова В.В. Принципы использования текстового материала в обучении русскому языку как иностранному профессиональной направленности	101
Самосенкова Т.В. Использование художественных текстов профессиональной тематики в обучении иностранных студентов (заключительный этап)	105
Часть 5. Текст как дидактическая единица	112
Адскова Т.П., Адскова Н.П. Изучение эволюции понятия «текст» с целью применения в практике преподавания русского языка как второго	112
Ильин Д.Н. К вопросу об объёме внекодовой информации в текстах для тестовых заданий	117
Михеева Т.Б. Работа с текстом в аспекте обучения осознанному чтению и формирования культуроведческой компетенции иностранных студентов	123
Хачикян Е.И. Особенности анализа и интерпретации эпических произведений	128

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборник вошли материалы Международного научно-практического веб-семинара «ПроЧтение: методические, психодидактические, социокультурные аспекты обучения чтению на родном и иностранном (русском) языке», состоявшегося 21 мая 2019 года на базе ФПКП РКИ РУДН.

Работа Международного научно-практического семинара базировалась на концепции широкого интегративного подхода к филологическим исследованиям: в ней участвовали лингвисты, методисты, литературоведы и культурологи, социологи. Всех участников семинара объединило стремление соотнести свои научные изыскания с общей концепцией, связанной с углублением фундаментальных филологических и методических исследований, направленных на повышение уровня образования и совершенствование духовного развития личности учащихся.

Консолидация научно-творческих сил исследователей, которые приняли участие в Международном научно-практическом семинаре, способствовала эффективному осмыслению, глубокому пониманию смысла феномена чтения в различных его аспектах.

Проблематика мероприятия включала четыре основных направления:

- Детское и юношеское чтение в контексте психодидактики.
- От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов.
- Обучение чтению иностранцев: текст как проводник культуры.
- Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке.

Тематические направления конкретизировались в ключевых докладах ведущих отечественных и зарубежных исследователей. Среди выступивших: Любовь Фридриховна Борусяк, специалист в области социологии, СМИ и рекламы, кандидат экономических наук, доцент НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник СКОП Института системных проектов МГПУ – с докладом на тему «Что же такое классика: взгляд учеников и экспертов»; Андрей Александрович Безруков, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой отечественной филологии и журналистики Института русской и иностранной филологии Армавирского государственного педагогического университета – с докладом «К проблеме интерпретации смыслов русского литературного классического наследия»; Алексей Юрьевич Овчаренко, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Юридического институт Российского университета дружбы народов – с сообщением на тему «Стратегии чтения. «Медленное чтение».

В рамках Круглого стола обсуждение основных проблем продолжилось. Участниками дискуссии стали исследователей разных поколений и уровней, в ней участвовали лингвисты, методисты, литературоведы и культурологи, социологи – представители московских, региональных и зарубежных вузов, школ, общественных организаций. Среди участников научного мероприятия – ведущие российские и зарубежные ученые из Беларуси, Таджикистана, Индии, Германии, Казахстана, Узбекистана, Болгарии, Турции.

Редакционная коллегия

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ СЕМИНАРА



Я получила от Вас приглашение на веб-конференцию, посвящённому Чтению. Благодарю Вас. Я действительно занимаюсь этой проблемой. Мною разработан учебный курс «Психология и педагогика детского чтения» и более десяти книг написаны на эту тему. Если хотите увидеть мои книги, то в издательстве РШБА (Русская школьная библиотечная ассоциация) они есть. Издательство находится в Москве Глинищевский переулок д.6, к. 24, где на двери написано «Общество русских женщин». Тут же рядом при входе находится и наше издательство. РШБА и

выходит наш журнал «Школьная библиотека». Я желаю Вам успехов в проведении конференции. С благодарностью за приглашение.

Ирина Ивановна Тихомирова, специалист по развитию навыков чтения у детей, кандидат педагогических наук.

Уважаемые коллеги!

Буду рада принять участие с сообщением по интеркультурному проектному чтению с би- и полилингвами вне РФ в секции «От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов».

Ekaterina Koudrjavitseva, (Кудрявцева Екатерина Львовна), PhD, научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования».



Уважаемые коллеги, добрый день!

Спасибо большое за приглашение к участию в веб-конференции. С уважением и благодарностью.

Анна Ивановна Басова, Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет, заместитель декана факультета повышения квалификации и переподготовки, доцент, кандидат филологических наук.

Дорогие друзья!

Рада приветствовать вас на значимом научном мероприятии ФПКП РКИ Российского университета дружбы народов! В очередной раз РУДН собрал коллег, друзей, единомышленников, равнодушных людей, которые сегодня будут обсуждать актуальную проблематику, связанную с Чтением и Прочтением! Благодаря нашему давнему сотрудничеству с ФПКП РКИ знаю, уверена, что мероприятие пройдёт интересно, с пользой для участников. Не имею возможности выступить с докладом, но с интересом послушаю выступления коллег. Успеха вашему семинару, друзья! Успехов вам в работе!



***Самосенкова Татьяна Владимировна**, Россия, Белгород, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, один из ведущих российских ученых в области РКИ, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, доктор педагогических наук, профессор.*



Коллеги!

Разрешите приветствовать вас на международном научно-практическом семинаре, посвящённом Чтению! Актуальность научного мероприятия такой проблематики не вызывает сомнений. Определенное снижение интереса к чтению – это сегодня общемировая тенденция, и во многих странах предпринимаются активные попытки этому противодействовать, исходя из понимания роли чтения для развития любой страны. Что делается, чтобы преодолеть такую ситуацию? Что можно делать? Что мы с вами способны предпринять? Над упорядочением социокультурного пространства чтения в стране активно работают профессиональные литераторы – журналисты, писатели, переводчики, литературные критики, литературоведы – и их общественные объединения. У нас в стране богатые литературные традиции и желание передать их подрастающему поколению. Чтение обеспечивает на уровне мировоззрения – накопление, обобщение и упорядочение мировоззренческих (философских, религиозных, научных, эстетических) позиций прошлого и настоящего; на уровне трансляции социально значимого опыта – получение общеобязательных социально значимых знаний; возможности для повышения уровня собственной культурной компетентности; получение сведений о текущих событиях. В «Национальной программе поддержки детского и юношеского чтения» ставятся задачи повышения читательской компетентности, роста читательской активности молодёжи. Думается, что такие мероприятия, как сегодняшнее, призваны способствовать решению этих важных задач. Желаю всем участникам семинара успехов в работе с молодёжью, науке и творчестве!

***Палажченко Марина Юрьевна**, Россия, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет государственного управления, доцент кафедры иностранных языков, кандидат культурологии, доцент.*

ЧАСТЬ 1. ДЕТСКОЕ И ЮНОШЕСКОЕ ЧТЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОДИДАКТИКИ

ЭФФЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТВОРЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ГОРОДА АКТОБЕ)

Прохорова Наталья Викторовна
учитель русского языка и литературы,
Коммунальное государственное учреждение
«Средняя общеобразовательная IT школа – лицей № 72»,
Республика Казахстан, город Актобе
E-mail: ashatan60@inbox.ru

В статье рассматривается понятие функциональной грамотности в контексте координации деятельности учителей русского языка и литературы учреждений образования города Актобе по повышению эффективности образовательного процесса посредством поиска, апробации и внедрения инновационных форм и методов преподавания учебного предмета с целью решения проблемы по созданию модели ученика 12-летней школы.

Ключевые слова: функциональная грамотность, исследование, анкетирование. Одаренные дети.

Сегодня в Казахстане идёт модернизация системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Одним из показателей успешности этого процесса является выполнение образовательных международных стандартов, в которых формирование функциональной грамотности обозначено в качестве одной из приоритетных задач. В Государственной Программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, в Послании Первого Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» и других нормативных документах формирование функциональной грамотности рассматривается как условие становления динамичной, творческой, ответственной, конкурентоспособной личности.

Для успешной реализации государственных программ при ГНМЦ города Актобе была организована работа городской творческой лаборатории учителей русского языка и литературы «Моделирование траектории развития базовых компетенций учащихся как основа формирования модели ученика 12-летней школы» по внедрению опытно-поисковой, исследовательской и экспериментальной работы в рамках государственных образовательных стандартов на добровольной основе из числа творчески работающих педагогов. Лаборатория призвана координировать деятельность учителей русского языка и литературы учреждений образования города Актобе по повышению эффективности образовательного процесса посредством поиска, апробации и внедрения инновационных форм и методов преподавания учебного предмета с целью решения проблемы по созданию модели ученика 12-летней школы.

С 2012 года в рамках реализации экспериментальной программы по формированию функциональной грамотности деятельность лаборатории проходит под эгидой НЦПК «Орлеу». Научным консультантом лаборатории является руководитель экспериментальной площадки по формированию функциональной грамотности кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных технологий Куспаева Райхан Булешевна. Деятельность лаборатории была скорректирована и получила новое направление «Формирование функциональной грамотности чтения и понимания текста».

Актуальность темы исследовательских изысканий лаборатории объясняется тем, что современному обществу требуются люди, умеющие быстро адаптироваться к изменениям, происходящим в постиндустриальном мире. Объективной исторической закономерностью в настоящее время является повышение требований к уровню

образованности человека. Предпосылкой развития компетентности является наличие определенного уровня функциональной грамотности. Стратегия функциональной грамотности связывается не просто с процессом овладения человеком чтением и письмом, а с повышением производительности труда и улучшением условий жизни человека и его семьи, с возможностью профессиональной подготовки работника.

Функциональная грамотность стала выступать мерилем социально-трудовой адаптации человека к жизни и деятельности в обществе и влиять на распределение социальных ролей и профессиональных функций. Функциональная грамотность в наиболее широком определении выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующей связь образования с многоплановой человеческой деятельностью.

Функционально грамотный человек – это человек, подготовленный к выбору и дальнейшему получению образования, саморазвитию своих личностных качеств и образовательного потенциала, к развитию профессиональной компетентности, к мобильности на рынке труда, к сознательному осуществлению преобразовательной деятельности.

К первоначальным целям и задачам добавилась ещё одна цель: разработать и практически апробировать технологии формирования функциональной грамотности чтения и понимания текста, способствовать формированию учебно – познавательной компетентности учащихся и профессиональной компетентности педагога для достижения качества образования.

Объект исследования: учащиеся экспериментальных школ г. Актобе.

Предмет исследования: функциональная грамотность чтения и понимания текста учащихся и педагогов.

Гипотеза исследования: если разработать и реализовать модель технологии функциональной грамотности чтения и понимания текста в школьном образовательном процессе, учитывая социальный заказ общества и потребности личности учащегося, то это будет способствовать развитию учебно-познавательной компетентности школьников и развитию профессиональной компетентности педагогов на целостно-системном уровне.

В деятельности лаборатории можно выделить следующие направления:

1. Изучение методологических и теоретических основ проблемы формирования функциональной грамотности.
2. Методическое обеспечение урока и контроля знаний.
3. Разработка методических и дидактических материалов.
4. Социализация и саморазвитие учащихся через проектно-исследовательскую деятельность.
5. Мониторинговые исследования.

Функциональная грамотность – тот уровень образованности, который может быть достигнут учащимися за время обучения в основной школе, и предполагает способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе преимущественно прикладных знаний, т.е. социализацию личности. Обозначив одним из приоритетных направлений образовательной деятельности социализацию личности учащихся творческая лаборатория работает над внедрением инновационной комплексно-целевой программы “Формирование функциональной грамотности чтения и понимания текста”.

Важнейшей задачей и функцией школьного образования является социальная адаптация школьников, которая осуществляется в процессе социализации. Концепция модернизации образования на период до 2020 года определяет социализацию приоритетным направлением деятельности общеобразовательных учреждений. Задача школы - создать условия для успешной социализации и саморазвития личности школьника. Это направление прослеживается в Национальном плане действий по формированию функциональной грамотности на 2012-2016 гг. На эффективность социализации личности влияет

образованность человека, проявляющаяся в обученности, воспитанности, развитости. Начальным условием этого процесса является функциональная грамотность.

Задача определения функциональной грамотности обучающихся, заключается в определении их способности решать функциональные проблемы, с которыми они встречаются как субъекты обучения, общения, социальной деятельности и профессионального выбора.

Программа «Формирование функциональной грамотности чтения и понимания текста» реализуется во всех образовательных областях. Основными этапами работы по данной программе является следующее:

- создание образовательных маршрутов в соответствии с разделами программы
- разработка методических рекомендаций
- подбор диагностического инструментария
- отслеживание результатов (мониторинг).

Методическое обеспечение образовательного процесса предполагает наличие нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и средств контроля. Методическое сопровождение инновационной деятельности организуется творческой лабораторией внедрением инновационного педагогического опыта в практику; оказанием методической помощи педагогам, работающим в режиме инноваций; активным участие в подготовке и проведении фестивалей, конкурсов профессионального мастерства. Данная деятельность осуществляется творческой лабораторией путем проведения семинаров, заседаний круглых столов, мастер- классов, разработки нормативной документации и методических материалов. Главной целью творческой лабораторией считаем разработку методических рекомендаций по использованию наиболее эффективных и рациональных вариантов и образцов действий, которые применимы к деятельности педагога по формированию функциональной грамотности.

Учителя творческой лаборатории через детальную разработку заданий овладевают вполне реальным, осязаемым практическим результатом, разрабатывают и апробируют на своих уроках учебно-методические задания для формирования функциональной грамотности в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

В основе заданий по формированию функциональной грамотности лежит таксономия, созданная известным американским психологом и педагогом Бенджамином Блумом, согласно которой процесс обучения начинается на уровне знаний: запоминания и воспроизведения фактов, дат. Далее происходит понимание – усвоение полученной информации: ее связь с ранее полученной информацией, обобщение, перефразирование. Применение и использование новых идей в специфичных ситуациях позволяет ученику решать поставленные задачи, выбирать и изменять полученную информацию. При анализе происходит сравнение, проверка, необходимых для синтеза идей (планирование, прогнозирование). Наконец, на уровне оценивания, ученик может отнестись к изучаемому материалу критически и взвесить аргументы, чтобы оценить ценность той или иной идеи. Эта схема достаточно ясно отражает процесс формирования и развития функциональной грамотности в процессе обучения.

Главная цель формирования функциональной грамотности на уроках языка и литературы заключается в формировании всесторонне развитой личности школьника, его теоретического мышления, представлений о языке как основе национального самосознания, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения. При этом задачами являются формирование языковой, коммуникативной и лингвистической компетенций.

Проведенное в рамках лаборатории исследование показало, что выпускники начальной школы показывают хорошие результаты по чтению. Четвертый год обучения принято считать важнейшим рубежом в формировании главного результата современного образования – умения учиться. В благоприятной образовательной среде между третьим и пятым годом школьного обучения происходит качественный переход в становлении

важнейшего компонента учебной самостоятельности: заканчивается обучение чтению (технике чтения), начинается чтение для обучения – использование письменных текстов как основного ресурса самообразования.

Факты, известные по данным международных исследований:

- четвероклассники обладают чрезвычайно высоким уровнем готовности к чтению для обучения;

- основное чтение для обучения (прежде всего – обучение по учебникам истории, географии, биологии и пр.) начинается в 5-7 классах;

- к 9-10 классу читательская грамотность учащихся оказывается существенно ниже мировых стандартов.

Из выше сказанного логично предположить, что на переходе из начальной в основную школу должны быть обеспечены педагогические условия, превращающие готовность учащихся к чтению для обучения в читательское умение, обеспечивающее самообучение молодых людей за порогом школы. Учителя-словесники должны помочь не только учащимся, но и своим коллегам- предметникам овладеть навыками функционального чтения. В рамках работы Творческой лаборатории моими коллегами было проведено исследование читательской грамотности. Целью этого исследования было построение и обоснование структурно-функциональной модели формирования читательской компетентности, определение читательской компетентности как базовой основы ключевых компетенций. В результате проведенного исследования была определена структура читательской компетентности, которая состоит из следующих компонентов:

- познавательный – знания (степень их обобщения и полноты);

- операционально-технологический – умения (степень свернутости освоенности, возможность переноса выполняемых действий);

- ценностно-смысловой – ценностно-смысловые ориентации (отношение к процессу, содержанию и результату деятельности).

Определив структуру читательской компетентности, мы пришли к выводу, что для того, чтобы опереться на чтение как на основной вид учебной деятельности в школе, у выпускников школы должны быть сформированы специальные читательские умения, которые необходимы для полноценной работы с текстами.

В результате проведенных исследований мы пришли к выводу, что читательская компетентность должна целенаправленно формироваться на должном уровне в начальной школе, но дальнейшая работа по ее формированию должна быть связана с ее развитием и на других ступенях обучения, что предполагает владение учителями всех предметов технологиями, приемами, стратегиями текстовой деятельности.

Высокий уровень сформированности функциональной грамотности у учащихся предполагает способность эффективно функционировать в обществе, способность к самоопределению, самосовершенствованию, самореализации. Следовательно, обществу необходим человек функционально грамотный, умеющий работать на результат, способный к определенным, социально значимым достижениям.

На современном этапе огромное внимание уделяется внедрению новых стандартов общего образования, одновременно с которыми должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности. В рамках реализации программы по внедрению новых подходов в образовании, разработанной ЦПМ Казахстана совместно с Кембриджским университетом, большое внимание уделяется модулю развития талантливых и одаренных учащихся.

В связи с этим, проблема развития одаренности имеет в Республике Казахстан государственный статус, разработана и представлена в специальной программе «О государственной поддержке молодых талантов в Республике Казахстан».

Одной из актуальных задач социализации личности ребёнка является совершенствование организации исследовательской и проектной деятельности в

образовательном учреждении. В рамках лаборатории исследовался вопрос об организации проектно-исследовательской деятельности учащихся как способе самовыражения и самореализации.

Исследовательская деятельность предоставляет большой простор для развития творческого, критического мышления ученика, расширяет его кругозор, приучает к самостоятельности в добывании знаний, готовит учащихся к дальнейшему обучению в вузах и колледжах. Ведь именно научно-исследовательская деятельность направлена на то, чтобы найти способы и пути развития активного, самостоятельного мышления ребёнка, научить не только запоминать и воспроизводить знания, которые даёт школа, а уметь применять их на практике.

В помощь учителям, руководящим исследовательской деятельностью учащихся, в рамках творческой лаборатории, на семинарах и мастер-классах проводились консультации «Эффективность применения технологии тьюторского сопровождения в работе с одаренными детьми»

В рекомендациях по вопросам организации исследовательской деятельности особое внимание обращается на необходимость обеспечения самостоятельности деятельности, развития продуктивного мышления высокого уровня (творческого, критического, абстрактно-логического). Педагог-руководитель исследовательских работ учеников должен нацеливать школьников на выдвижение новых, нестандартных идей, разрушающих привычные стереотипы мышления. Привлечение учеников к исследовательской деятельности будет способствовать развитию нашего государства по инновационному пути.

Работа педагогов с одаренными детьми – основа формирования интеллектуального потенциала государства. Первые навыки исследовательской деятельности школьники приобретают, участвуя в олимпиадном движении, научно-практических конференциях, играх-конкурсах, интеллектуальных играх.

Помощь в работе учащимся по созданию проектов и проведению исследований оказывают спецкурсы «Основы проектной деятельности» и «Формирование культуры проектно-исследовательской деятельности». Успешно развивается программа «Предпрофильная подготовка и профильное обучение», которая способствует формированию и развитию навыков самостоятельного и осознанного принятия решений и предоставляет широкий выбор предметов и курсов, направленных на подготовку будущих специалистов по гуманитарному профилю. В рамках этой программы на занятиях по спецкурсу «Основы журналистики и рекламы» учащиеся создают свои проекты по журналистике, которые потом успешно защищают на соревнованиях разных уровней.

Сегодня радостно осознавать, что у многих учеников формируется устойчивый интерес к исследовательской деятельности, который не исчезает с окончанием обучения в школе, а имеет применение при обучении в высших учебных заведениях.

В рамках деятельности творческой лаборатории были проведены мониторинговые исследования по формированию компетенций, связанных с внедрением программы по формированию функциональной грамотности.

Необходимо отметить, что при проведении мониторинга по определению сформированности компетенций учащихся по функциональной грамотности, нами были выявлены результаты подготовленности учащихся по чтению и пониманию текста. Результаты сформированности универсальных учебных действий показали, что учащиеся не только приобретают определенный багаж знаний, но и умеют использовать знания для решения проблем, приближенных к жизненной ситуации, показывают связь между знаниями и умением применить эти знания на практике.

Данные мониторинга помогают увидеть, что формирование функциональной грамотности необходимо не только для оценки качества образования, но и для перехода образовательного учреждения из режима функционирования в режим инновационного развития, при условии получения оперативной и достоверной информации, для

предоставления информации субъектам образования, для управления качеством образования.

Школы дают разный уровень и качество образования, т.е. предоставляют своим учащимся различные образовательные возможности. И чтобы контролировать, прогнозировать и управлять качеством образования, необходимо проводить исследования по функциональной грамотности учащихся на основе ее признаков.

Метод исследования: анкетирование учащихся по тестовым заданиям. Анкета разработана на базе олимпиадных заданий международной олимпиады по функциональной грамотности «Интеллект 21 века» и откорректирована НЦПК «Орлеу».

Выборка исследования: Экспериментальные школы города Актобе. Обследовался один-два типичных класса из параллели, общее число обследованных из одной школы составляло не менее 40-60 человек.

За 2015-2018 годы мониторинговым исследованием по функциональной грамотности было охвачено 200 учащихся 5-11 классов. Учащимся разных классов предлагалось ответить на одинаковые вопросы, содержащиеся в тестовых заданиях. После проведения опроса осуществлялась первичная обработка данных, затем проводился первичный анализ результатов, сравнительный анализ между группами учащихся, классами, также проводилась математическая обработка данных.

Данные исследования дают возможность проследить динамику формирования функциональных умений у учащихся в зависимости от возраста и овладения ими межпредметными и общеобразовательными умениями, а также выявить проблемы обучения, т.е. конкретные тематические блоки и неусвоенные темы по языковым предметам. При интерпретации результатов отдельно взятых школ учитываются причины, реально существующие в конкретном образовательном учреждении для оценки эффективности работы школы.

Уровень развития функциональной грамотности учащихся зависит от уровня знаний, умений и навыков школьников, от практической возможности применения их на практике; от активного использования в образовательном процессе интерактивных форм работы и от возрастных особенностей учащихся.

В результате проведенного анкетирования учащихся по заданиям теста были получены первичные статистические данные, на основе которых проведена первичная обработка статистических данных и рассчитаны среднестатистические величины.

Анализируя среднестатистические данные по динамике формирования функциональных умений в возрастном аспекте, необходимо отметить, что по всем заданиям выявлена положительная динамика формирования функциональной грамотности в зависимости от возраста.

Разработанная модель технологии формирования функциональной грамотности чтения и понимания текста в школьном образовательном пространстве с учетом социального заказа общества и потребностей субъектов образования способствует развитию учебно-познавательной компетентности школьников и развитию профессиональной компетентности педагогов на целостно-системном уровне. Творческой лабораторией учителей русского языка и литературы были разработаны методические, технологические, мониторинго-диагностические материалы, которые позволили подойти к формированию функциональной грамотности чтения и понимания текста на более высоком методическом уровне для достижения качества образования.

Методика формирования функциональной грамотности учащихся основана на формировании функциональной грамотности в совместной деятельности учителя и учащихся и предполагает последовательное включение учащихся в усложняющуюся учебную деятельность на основании диагностики трудностей учащихся в чтении и понимании текста. Определяя необходимость формирования функциональных знаний и умений, универсальных способов деятельности и создание ситуаций развития личностного опыта учащихся,

используются в процессе преподавания гуманитарных предметов усложняющиеся упражнения и задания в соответствии с таксономией Блума.

Для эффективного формирования функциональной грамотности применимы коммуникативные, творческие, игровые методы, способствующие повышению коэффициента полезной деятельности педагога в решении проблемы формирования функциональной грамотности. Изменение современной парадигмы образования под влиянием социальных факторов, тенденций развития общества определили необходимость рассмотрения вопроса формирования функциональной грамотности чтения и понимания текста как важное качество личности, определяющее успешность функционирования индивида в современном обществе.

Возможности гуманитарных предметов, занимающих около 30% занятости учебным трудом.

Дальнейшие разработки по проблеме исследования могут быть направлены на изучение преемственности формирования функциональной грамотности на разных ступенях образования, на выявление эффективных способов подготовки педагогов к формированию функциональной грамотности учащихся в процессе изучения русского языка и литературы.

Список литературы

1. Выступление Министра образования и науки РК Жумагулова Б.Т, на заседании Правительства РК «О ходе исполнения Национального плана действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы», г. Астана, 11 сентября 2012 года.
2. Государственная Программа развития образования Республики Казахстан 2011 – 2020 годы от 7 декабря 2010 года.
3. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 – 2016 годы.
4. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства». 14.12.2012.
5. Басова Е.А. Способы формирования функциональной грамотности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин. / Е.А. Басова // Педагогические науки. Известия южного федерального университета. – Ростов-на-Дону, 2010. – № 6. – С. 47-52.
6. Леонтович А.В. Учащиеся как исследователи (Как эффективно руководить самостоятельной исследовательской работой школьников) М., 2007, 186с.
7. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы по предметам естественнонаучного цикла. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 38 с.
8. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся старшей школы по предметам общественно-гуманитарного цикла//Методическое пособие. – Астана, 2013.
9. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: «Ось-89», 2006, 135с.
10. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин // автореферат канд. дисс., Омск, 2008 г.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
12. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сокольская Лариса Павловна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры русского языка и литературы
государственного университета
им. Ибрагима Чечена
г. Агры, Турция
E-mail: sokolla@mail.ru

«Чтение – вот лучшее учение...» – наставлял брата в письме два столетия тому назад Александр Сергеевич Пушкин. Кажется, что за прошедший период о необходимости чтения стало известно буквально всё и всем: написано множество статей, монографий, исследовательских работ и т.д. Однако, по мнению специалистов, сегодняшняя действительность такова, что в связи со стремительным развитием науки и техники, появлением высоких технологий, даже в студенческой среде чтение утрачивает свои позиции и становится менее приоритетным по отношению к видео. Так ли это на самом деле? Как с наибольшей продуктивностью использовать чтение в качестве средства обучения русскому языку как иностранному и достичь поставленных целей? Эти проблемы рассматриваются в данной статье.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, чтение как один из важнейших видов речевой деятельности, чтение как средство обучения, роль чтения в процессе профессионального становления будущих филологов; направления работы, способствующие формированию практических навыков чтения и умений студентов относительно данного вида речевой деятельности.

Будучи многофункциональным компонентом, чтение имеет важнейшее значение в процессе обучения русскому языку иностранных студентов, так как способствует более успешному и осознанному усвоению всех без исключения видов речевой деятельности.

Мэтры методики преподавания русского языка как иностранного С.А. Хавронина и Т.М. Балыхина называют чтение «старшим братом» всех других видов речевой деятельности (говорения, аудирования, письма), доказывая, что именно благодаря чтению намного эффективнее формируется языковая и речевая компетенция студентов-иностранцев: совершенствуются их слухомоторные, коммуникативные навыки; продуктивнее усваиваются фонетические и интонационные нормы русского языка; активнее пополняется потенциальный словарь обучаемых и т.д. [17].

Первое место чтению в качестве средства обучения в процессе освоения языка отдают А.Н. Щукин, Е.В. Дзюба, С.А. Ерёмкина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, объясняя это тем, что чтение является одним из видов речевой деятельности, который может быть и целью и средством обучения языку, а также способом формирования у обучающихся функциональной и читательской грамотности, приобщения к лингвокультуре [18], [6], [3].

О возможностях чтения для развития когнитивных и других психических способностей студентов, их культурного потенциала, формировании мировоззрения в целом говорят в своих трудах Б.В. Беляев [2], И.А. Зимняя [8], З.И. Клычникова [9], Н.В. Баграмова, Н.В. Смирнова, И.Ю. Шемелева [11], и многие другие авторы.

Согласно общей дидактике, одним из важнейших принципов обучения является принцип объективности и учёта жизненных реалий. Сегодняшняя действительность – почти что повсеместное падение интереса к чтению, которое объясняется специалистами, в первую очередь, стремительным развитием науки и техники, появлением высоких технологий и т.п.

Так, по данным экспертов компании NOP World, Россия, например, находится в настоящее время на седьмом месте в списке самых читающих стран мира по количеству часов в неделю, отводимых на чтение (это при том, что ещё каких-нибудь лет 25 – 30 россияне были самой читающей страной в мире). Даже не входят в первую десятку в этом рейтинге Америка, Англия, Германия, Турция, Япония и многие другие страны, имеющие богатые культурные традиции, что и является одним из свидетельств снижения внимания и интереса к книге как мировой тенденции. Кстати, согласно выводам аналитиков, самой читающей страной в мире названа Индия: её жители в среднем проводят за книгами 10,7 часа в неделю [12].

Таким образом, вопрос в том, как в современных условиях, когда в молодёжной среде видео и «картинка» в интернете становятся более приоритетными по отношению к книге, с наибольшей продуктивностью использовать чтение как средство обучения русскому языку, с одной стороны; с другой – достичь значительных результатов в обучении чтению как одному из ключевых видов речевой деятельности; бесспорно убедить студентов в необходимости и важности чтения; а также в том, что «благодаря книгам лоскутки вселенной сшиваются в единое целое» (Рэй Бредбери).

Разные аспекты проблемы чтения в иностранной аудитории рассматривали в своих трудах многие известные специалисты в области преподавания русского языка как иностранного, среди них А.А. Акишина, Т.М. Баландина, С.А. Ерёмкина, Е.В. Дзюба, Л.С. Журавлёва, М.Д. Зиновьева, Т.В. Калугина, Н.Б. Караванова, В.Г. Костомаров, О.Д. Кузьменко, Н.В. Кулибина, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, О.Д. Митрофанова, Т.Е. Сахарова, С.А. Хавроница, А.Н. Щукин и многие другие учёные и практики.

Однако несмотря на значительный интерес к данному вопросу, вышеназванная проблема остаётся актуальной.

Цель статьи – проанализировать и обобщить результаты нашего исследования относительно понимания студентами значения чтения для каждого из них; соответствие уровня сформированности их читательских навыков и умений требованиям программы по русскому языку в области чтения, а также определить возможные пути приобщения к чтению студентов и повышения его результативности в современных условиях.

На начальном этапе работы со студентами подготовительного, а также II – IV курсов русского отделения филологического факультета университета города Агры (Турция) – приступила к занятиям с учащимися в начале апреля 2018 – 2019 учебного года – была поставлена задача выяснить их отношение к чтению как виду речевой деятельности, понимание ими роли чтения для профессионального становления, а также сформированность у обучаемых практических навыков и умений относительно вышеуказанного вида речевой деятельности.

С этой целью нами использовались наблюдения за работой учащихся на занятиях, анализ выполнения ими разного вида заданий (их сложность и объём регулировались в зависимости от курса, то есть, года обучения студентов), анкетирование, промежуточный контроль; беседы с ними, а также с коллегами по работе.

При оценивании ориентировались на государственный стандарт по русскому языку как иностранному, где представлены минимальные обязательные требования к каждому виду коммуникативно-речевой компетенции, в том числе и чтению, и к каждому конкретному уровню общего владения русским языком (элементарному, базовому, первому сертификационному и т.д.) [14], [13], [4], [5], [16]. Заметим, что данная система оценки соответствует подходу Совета Европы к обучению языкам, базовые положения которого озвучены в Европейском языковом портфеле [7].

Период для достижения каждого конкретного уровня владения русским языком (то есть, знаниями и всеми видами речевой деятельности, в том числе и чтением) определялся с учётом местных особенностей и требований, что отражено в таблице 1.

Таблица 1.

Учебный год		Подгот-й курс (I год обучения)	I курс	II курс	III курс	IV курс
Достижения к концу	Государств. образ-й стандарт по русскому языку как иностранному	Элементарный уровень + Базовый уровень	I уровень (ТРКИ-1) Первый сертификационный уровень	II уровень (ТРКИ-2) Второй сертификационный уровень	III уровень (ТРКИ-3) Третий сертификационный уровень.	IV уровень (ТРКИ-4) Четвёртый сертификационный уровень
		Предпороговый уровень	Пороговый уровень	Постпороговый уровень	Уровень компетентного владения	Уровень носителя языка

Часть 1. Детское и юношеское чтение в контексте психодидактики

Европ-я шкала уровней владения иностранным языком	A – 0 (beginner)	B- 1 (intermediate)	B – 2 (upper-intermediate)	C – 1 (advanced)	C – 2 (advanced B)
	A – 1 (elementary)				
	A – 2 (pre-intermediate)				

В связи с тем, что чтение является рецептивным видом речевой деятельности, который представляет собой сложный аналитико-синтетический процесс и служит, по Щукину, для извлечения и осмысления информации, содержащейся в печатном тексте [18, с. 256], особое внимание обращали на понимание студентами прочитанного, умение увидеть главное и детали, разобраться в логических связях между частями текста и т. п., то есть на те параметры, без которых чтение теряет смысл (а не только на скорость и правильность чтения).

В целом, благодаря вышеперечисленным методам диагностирования, сделали вывод о том, что около 16% студентов подготовительного, а также II – IV курсов (условно выделим их в первую группу), то есть, 8 человек из 49, имеют технику чтения, соответствующую требованиям к тому уровню владения русским языком, которого они должны достичь, обучаясь каждый на своём конкретном курсе. Эти студенты легко справлялись с разными видами чтения, демонстрировали понимание прочитанного текста, выполняя предложенные задания (например, дать название тексту, определить главную мысль текста, ключевые слова; расположить части текста в соответствии с логической последовательностью и т.д.). Приблизительно 26% студентов, 13 из 49 (назовём их второй группой), показали знания, навыки и умения, которые были близки к необходимому уровню, но не достигли его: им требовалось больше времени для чтения и выполнения заданий; иногда, подсказка или помощь со стороны преподавателя. На вопросы анкеты (для каждого курса предлагалась своя анкета, но здесь мы приводим примеры вопросов без указания на год обучения), такие, например, как: «Можно ли в современной жизни обойтись без книги?», «Кто в современной жизни может обойтись без чтения?», «Любите ли вы читать?», «Могли бы вы назвать свои любимые книги и их авторов?», «Читаете ли вы книги на русском языке?», «Какие книги и каких авторов на русском языке вы бы могли порекомендовать своим друзьям и почему?» и т.д., и та и другая группы студентов отвечали чётко, в основном, выражая заинтересованность в чтении и понимание необходимости и важности книг для своего становления как личности и как профессионала; называли любимых авторов как среди турецких, так и среди русских писателей и поэтов.

Однако, к сожалению, уровень сформированности навыков чтения большей части студентов, около 58 %, что по численности составило 28 человек (выделим их в третью группу, из них 15 студентов подготовительного и второго курсов, 13 человек III и IV курсов), был недостаточным для их успешной учёбы и не отвечал предъявляемым требованиям.

Так, для студентов подготовительного и даже второго курса этой третьей группы (33% от общего числа студентов, принявших участие в диагностировании) оказалось сложным сконцентрировать внимание на смысловой стороне текста и выполнить задания на понимание содержания текста в связи с тем, что они не обладали достаточной перцептивно-смысловой базой (то есть, набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, по Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, которые делают процесс опознавания во время чтения мгновенным [3, с. 224]); показали ограниченный запас русских слов (как активный, так и пассивный). Для этих студентов был характерным недостаточно сформированный фонематический, а отсюда и речевой слух, неумение прогнозировать последующую информацию в тексте, многократные возвращения к предыдущей части текста (регрессия), что является свидетельствами невысокой техники чтения.

Студенты III и IV курсов, которых мы условно отнесли к третьей группе (25% от общего количества обучаемых), не смогли самостоятельно прочитать незнакомый

аутентичный текст в нужном темпе и выполнить задания к нему. Если использовать семиуровневую шкалу понимания текста, предложенную З.И. Клычниковой, можно говорить о том, что эти студенты приблизительно достигли III уровня понимания аутентичного текста (условно говоря, уровня понимания предложений), так как, к сожалению, не справились с дистантными конструкциями (когда одна часть текста отделена от другой, а связаны они только по смыслу), конструкциями с инверсиями и т.п. В то время, как, по мнению теоретиков, только достижение шестого и седьмого уровней понимания текста свидетельствует о полной сформированности технических навыков, а также об умении переключаться с одной мыслительной операции на другую, извлекать не явно выраженную информацию и т. д. [3, с. 224].

Не порадовали и ответы студентов, которых мы условно отнесли к третьей группе, на вопросы анкеты. Конечно, большинство из них говорили, что любят читать и имеют любимых писателей, но, к сожалению, не могли назвать ни имена и фамилии писателей, ни названия книг; некоторые вообще показали, что плохо понимают смысл чтения. Так, двое студентов подготовительного отделения сказали, что они хотят говорить по-русски, а не читать, а один из студентов этого же курса даже написал: «Я не человек-праздник, чтобы читать». В последствии, в личной беседе этих студентов всё же удалось убедить, что необходимо хорошо читать, чтобы научиться говорить на русском языке.

Итак, диагностирование студентов по вышеуказанной проблеме выявило пробелы в их знаниях, навыках и умениях по одному из ведущих видов речевой деятельности – чтению, что потребовало организации большой и серьёзной работы в данном направлении с будущими профессиональными филологами.

Конечно, мы понимали, что сложно коренным образом сразу изменить ситуацию: убедить всех в необходимости ежедневного чтения и резко улучшить уровень навыков чтения студентов, тем более до конца учебного года оставалось полтора месяца. Однако не использовать оставшийся период было бы неправильным, с нашей точки зрения. Поэтому, не теряя времени, организовали работу по решению вышеназванной проблемы в нескольких направлениях, планируя продолжить её и в последующем, а именно: организация самоконтроля студентов за собственными достижениями в изучении русского языка по всем основным видам речевой деятельности; ликвидация пробелов в их знаниях, навыках и умениях, способствующая качественному повышению чтения; а также отбор текстов для чтения и организация работы с ними студентов.

Для реализации первого направления студентам было предложено ведение «Дневника достижений в изучении русского языка» по образцу «Европейского языкового портфеля для филологов» (2003 г.) [7]. В дневнике нашли отражения требования, предъявляемые к знаниям, навыкам и умениям, которые должны быть сформированы в течение определённого временного периода; лексический минимум для каждого языкового уровня; виды заданий и упражнений, с которыми они должны справляться на каждом конкретном этапе обучения. Смысл в том, что обучаемые самостоятельно могут и должны отслеживать свои результаты, отмечать в дневниках всё, что ими усвоено, а также то, что требует особого внимания с их стороны; делать выводы и принимать нужные меры, в случае необходимости. Кроме того, в дневнике были даны некоторые памятки, рекомендации, высказывания о чтении известных людей (например, высказывание Яна Коменского о том, что читать и не понимать - то же, что совсем не читать). В беседе со студентами особый упор был сделан на необходимости ежедневного чтения для достижения высоких результатов в изучении русского языка.

Для ликвидации пробелов в знаниях, навыках и умениях студентов подготовительного отделения и даже второго курса был сделан акцент, в первую очередь, на усвоение так называемых общих слов (некоторые авторы называют их строевыми словами), то есть лексики, не связанной с какой-либо конкретной темой. Среди них есть слова, которые относятся к предлогам, местоимениям, наречиям и другим частям речи, однако они часто встречаются в разных по содержанию и уровню трудности текстах (под, над, все, эти, поэтому, многие, впереди, когда, зачем и т.д.). Можно предположить, что быстрое узнавание

этих слов положительно скажется на скорости чтения [10]. Для этого после объяснения значения слов или их перевода (даётся сразу от 10 до 15 таких слов) использовали работу с таблицами, в которых нужно было моментально найти их среди прочих слов, а затем найти и объяснить эти слова в предложениях. Только потом работали с текстом, в который были включены данные слова. На занятиях таким заданиям уделялось до десяти минут, далее, по аналогии, студенты работали самостоятельно дома. Кроме того, использовались самые разнообразные упражнения на развитие фонематического слуха (упражнения на отработку звуков и их соотношение с буквами русского алфавита), навыков прогнозирования (например, упражнения, созданные на недостатке информации), увеличения словарного запаса студентов и так далее. А ещё в «Дневник достижений...» внесли информацию о разных видах чтения и их значении (изучающее чтение, ознакомительное чтение, просмотровое чтение, поисковое чтение, филологическое чтение).

Известно, что в обучении чтению иностранных студентов русскому языку огромное значение играет сам текст и организация работы с ним. Именно поэтому уделяем огромное внимание подбору текстов с первого дня работы со студентами. Отбирая тексты для чтения, руководствуемся критериями, предложенными Е.В. Дзюбой и С.А. Ерёминой, основными из которых являются следующие: текст должен соответствовать языковому уровню студента, иметь познавательную-воспитательную ценность, быть интересным; подбирать тексты разных типов и разных стилей (особенно на продвинутом уровне) [6, с. 116]. Кроме того, постоянно организуем работу над текстами страноведческого характера, используя их возможности для знакомства с Россией, её традициями, народом. В качестве адаптированных текстов читаем книги издательства «Златоуст» (в основном, классика), серию книг «Классное чтение» издательства «Курсы»; серию книг издательства «Настя и Никита» (аутентичные тексты). Кроме того, студентам нравится работать с текстами из интернета, и в этом плане прекрасную возможность предоставляют специальные сайты, например, сайт «Энтузиастов РКИ», где собрана замечательная текстовая база, помогающая обеспечить учебный процесс занимательными текстами разного уровня [15].

С подготовительного курса начинается чтение аутентичных текстов, в качестве которых выступают небольшие объявления, концертные программки, билеты в музей, ресторанные меню, поздравительные открытки, высказывания известных людей и т.п.

Большую роль в обучении чтению играет и организация работы над текстом: продуманные дотекстовые и послетекстовые задания, а также задания, предлагаемые во время чтения текста. Важно, чтобы они были не только на развитие навыков и умений, обеспечивающих техническую сторону чтения, но и на развитие навыков и умений, позволяющих осознать содержание текста, его смысл. Интересный опыт в этом плане предлагает Е.С. Абелюк в книге «Практика чтения», где представляет свои методические находки, способствующие организации чтения художественного произведения и пониманию значения каждого слова в тексте (использование «точек удивления», визуального комментария к литературно-художественному тексту и т.д.) [1]. Её опыт планируем использовать в следующем учебном году в работе со студентами продвинутого уровня.

Конечно, что-то было сделано нами за этот небольшой период времени, но много ещё только предстоит сделать. Предпосылкой к предстоящей работе стало домашнее задание на летний каникулярный период всем студентам: были предложены на выбор книги в цифровом формате для самостоятельного чтения (как адаптированные, так и аутентичные, в зависимости от языкового уровня студентов), а также ссылки на сайты с разнообразными материалами в помощь студентам, изучающим русский язык как иностранный.

Итак, благодаря диагностике были следаны выводы о том, что действительно проблема недооценивания значения чтения в студенческой среде как для личностного, так и для профессионального становления существует в настоящее время и требует особого внимания со стороны преподавателя. Кроме того, проблема и в том, что навыки и умения по чтению как одному из видов речевой деятельности многих будущих филологов не отвечают необходимому уровню.

Одними из направлений работы, которые способствуют решению вышеуказанных проблем в процессе обучения студентов русскому языку как иностранному могут быть следующие:

- организация самоконтроля студентов за собственными достижениями в изучении русского языка по всем основным видам речевой деятельности, в том числе и по чтению, благодаря использованию системы «Европейский языковой портфель»;

- ликвидация пробелов в знаниях, навыках и умениях обучаемых, способствующая качественному повышению чтения (организация работы по увеличению словарного запаса на русском языке за счёт так называемых общих слов; внимание к развитию фонематического слуха; развитие навыков прогнозирования благодаря, например, упражнениям, созданным на недостатке информации и т.д.).

- особое внимание к отбору текстов для чтения и организации работы с ними (соблюдение критериев отбора текстов; введение посильных аутентичных текстов, начиная с первого года обучения и постепенный переход к данному виду текстов на старших курсах; организация работы с художественным текстом, способствующая глубокому пониманию его содержания и т.д.);

Есть и другие идеи, осуществление которых может быть полезным для решения вышеуказанных проблем. Однако всё это требует как апробации, так и своего времени.

Литература

1. Абельюк Е.С. Практика чтения [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е.С. Абельюк; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. – 236,[4] с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1965. – 228с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – 3-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – с. 224 – 246.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: “Златоуст”, 1999. – 40 с.
5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение/ Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: “Златоуст”, 1999. – 44 с.
6. Дзюба Е.В., Ерёмкина С.А. Урок чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический аспекты //Филологический класс. - 2018. – № 2 (52). – с. 109 – 117.
7. Европейский языковой портфель – 1-е изд.– М.– СПб.: Златоуст, 2006. – 80 с.
8. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
9. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. 2 -е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
10. Крупенчук О.И. 77 упражнений для увеличения скорости чтения. – СПб: Издательский Дом «Литера», 2009. – 64 с.
11. Обучение чтению на иностранном языке в современном университете: теория и практика: монография / Под ред. Н.В. Баграмовой, Н.В. Смирновой, И.Ю. Шемелевой. – СПб,: Златоуст, 2016. – 184 с.
12. Самые читающие страны мира: Топ-10 (информация от 05.07.2019 11:56). [Электронный ресурс] / Самые читающие страны мира: Топ-10. – Режим доступа: <http://www.rukivnogi.com/articles/samye-chitayushchie-strany-mira>

13. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина и др. [Электронный ресурс] : электронный аналог печатного издания – 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с. – Режим доступа: <http://http://www.zlat.spb.ru>
14. Требования по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрияшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания – 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с. Режим доступа: <http://www.zlat.spb.ru>
15. Текстотека. Сайт «Энтузиасты РКИ» [Электронный ресурс] / Текстотека. – Режим доступа: <http://lrwi.ru/?p=1>
16. Уровни владения русским языком [Электронный ресурс] / Уровни владения русским языком. – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/rus/>
17. Хавронина С.А., Балыхина Т.М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный» [Электронный ресурс] / С.А. Хавронина, Т.М. Балыхина. – Режим доступа: <http://web-local.rudn.ru/>
18. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Икар, 2011. – 454 с.

ЧТЕНИЕ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА И ПОЛИЛИНГВИЗМА – ПРОБЛЕМА БОЛГАРСКОЙ ДИАСПОРЫ

Терзиева Маргарита

профессор, доктор педагогических наук, доктор филологии

Директор учебно-информационного центра

Университет им. проф. д-ра Асена Златарова

Бургас, Болгария

E-mail: mterzieva@gmail.com

Рождение читателя в ребенке – сложный и продолжительный процесс. Формирование читательской культуры в контексте обучения болгарскому языку и литературе - преимущество литературного образования не только в Республике Болгария, но и в школах болгарской диаспоры, где изучается литературный болгарский язык. Независимо от того, что требования к ученикам отличаются, а также и учебные их достижения, и в Болгарии, где несколько этносов изучают свой родной язык, и в многоязычной Молдове, обучение чтению является более высоким преимуществом как доказательство функциональной грамотности.

Ключевые слова: чтение, билингвизм, болгарская диаспора, Молдова.

Грамотность условие для усвоения ключевых компетенций и продолжающегося образования всю жизнь. В начале 21 века подчеркивается необходимость в разработке новых стратегических программ для овладения основными умениями, в частности, для достижения хорошего уровня чтения еще в начальных классах [10].

Ряд исследователей подчеркивают, что, когда один человек усвоил чтение, он сознательно совершает следующие действия:

1. Читает данный текст с определенной целью.

2. Читает текст и понимает его содержание.

3. Связывает прочтенную информацию с тем, что уже знает по теме.

4. Анализирует прочтенную информацию, извлекает новую и видит возможности ее использования.

5. Быстро узнает слова, так что основное усилие направлено на понимание содержания [9, с. 93-100].

Международное изучение уровня грамотности чтения (PIRLS), проведенное Международной ассоциацией для оценки образовательных достижений (IEA), измеряет достижения учеников 4 класса по отношению к чтению в ряде стран в мире. Оно изучает отличия между национальными образовательными системами в 50 странах. Проводится каждые 5 лет с 2001 года до сих пор, причем, Болгария участвует во всех циклах.

Исследование фокусирует внимание на двух основных целях при чтении учеников в школе и за ее пределами:

- чтение с пониманием (художественные тексты);
- извлечение и использование информации (научнопопулярные тексты).

Дополнительно собирается контекстуальная информация у родителей учеников, учителей и директоров школ.

Средний результат участвующих государств – 500 баллов. Результат Болгарии по изучению, сделанному в 2016 году, 552 балла. Оценка умений читать в хронологическом порядке [2, 8]:

- 2001 г. – 550 б.;
- 2006 г. – 547 б.;
- 2011 г. – 511 б.;
- 2016 г. – 552 б.

Позиция классации в PIRLS показывает, что чтение болгарских учеников в конце начального образования находится на относительно хорошем уровне, но уровень качественного образования еще очень неровный, и это отражается в большой степени на результатах в следующих образовательных степенях.

Читательская активность поколения напрямую связана с правильным решением методических аспектов. Неслучайно те, кто рассматривает чтение как научную проблему, являются педагогами. Задача овладения чтением как сложной деятельностью усвоения культурной информации, данной в различных видах и жанрах литературы, вверена школе [1, с. 344-346].

В болгарском развитии, в отличие от существующего в прошлом принятии искусственного разделения овладения качеством чтения в классах, современное обучение чтению реализует еще с самого начала единое формирование всех качеств [1, с. 339-347].

Учебный предмет „Болгарский язык и литература“ на начальном этапе основной образовательной степени имеет комплексный характер, кроме того, поставлена основа для системного его изучения. В центре двух предметных областей находятся коммуникативно-речевые умения, которые гарантируют практическую направленность обучения. Цели современного обучения литературе, согласно государственным образовательным стандартам, следующие:

Первый класс:

- восприятие и понимание произведений различных литературных жанров и фольклора для детей (сказка, рассказ, стихотворение, загадка);
- виды речи (стихотворная/нестихотворная);
- умения в оформлении книги (обложки, страницы, иллюстрации).

Введение новых понятий в первом классе не предполагает их определения, а использование в практическом плане. Формирование знаний, умений и отношений осуществляется с опорой на сенсорный опыт и с преимуществом практически значимого знания [4].

Второй класс:

- совершенствование умений учеников говорить и читать правильно и выразительно;
- совершенствование умений воспринимать, осмысливать и интерпретировать короткие по объему и доступные по содержанию значимые произведения болгарской, мировой классики и современной литературы для детей, а также образы фольклора; обогащение начальных знаний;
- умения и отношения, связанные с общечеловеческими ценностями, национальной идентичностью и мультикультурной компетентностью [5].

Третий класс:

- совершенствование умений учеников говорить правильно и выразительно;

Часть 1. Детское и юношеское чтение в контексте психодидактики

- совершенствование умений воспринимать и осмысливать короткие по объему и доступные по содержанию значимые произведения болгарской, мировой и современной литературы, а также и образы фольклора;

- умение делиться впечатлениями о услышанном или прочтенном литературном произведении;

- умение самостоятельно читать художественные и научнопопулярные тексты, подходящие возрасту;

- обогащение знаний, умений и отношений, связанных с общечеловеческими ценностями, национальной идентичностью и общением в мультикультурной среде. [6]

Четвертый класс:

- совершенствование умений учеников говорить и писать литературно, читать и слушать с пониманием, результативно общаться;

- совершенствование умений читать, воспринимать и интерпретировать короткие по объему и доступные по содержанию произведения болгарской и мировой классики в литературе и фольклор для детей;

- обогащение знаний, умений и отношений, связанных с нравственными и эстетическими ценностями;

- совершенствование читательской, литературной и языковой культуры, а также умений учиться [7].

Если в пределах Республики Болгария достижения и слабости образовательной системы, в целом, находят анализ и коррекции, то это же нельзя утверждать о болгарской диаспоре и о обучении этнических болгар за пределами страны. Там образовательные стандарты адаптируются, но основные требования к учебному содержанию сохраняются.

Приведем пример обучения родному языку на территории Республики Молдова, где факты следующие:

В соответствии с учебным планом Министерства образования за 2016–2017 учебный год количество часов по предмету „Болгарский язык и литература“ – 3 часа в неделю [3]. На практике это в два раза меньше часов, чем в болгарской начальной школе. При положении, что школа – это единственное место, где подрастающие имеют доступ к литературному болгарскому языку, болгары, живущие в Молдове, ущемлены в образовательном отношении.

Учебники для учеников этнических меньшинств в Молдове сначала издавались научными коллективами из Болгарии под эгидой болгарского Министерства образования и науки. Однако, они не отвечали потребностям адресата, особенно в начальной школе, поэтому местным учителям пришлось адаптировать их целям обучения. Было принято решение местными педагогами создать собственные учебники, которые удовлетворяли бы образовательные потребности учеников, принадлежащих к болгарской диаспоре. В них, особенно в учебниках по литературе, присутствуют имена творцов, представителей меньшинств в Молдове и Украине, которые создают свои произведения на болгарском языке – Нико Стоянов, Петр Бурлак – Волканов, Михаил Бочваров, Георгий Барбаров, Владимир Калоянов, Тодор Стоянов, Таня Танасова-Тодорова, Димитр Боримечков.

В 2016 году в рамках Национальной программы „Родной язык и культура за границей“, спонсором было Министерство образования и науки Республики Болгария, были разработаны и изданы методические пособия по болгарскому языку и литературе в соответствии с программами министерства образования Республики Молдова, которые учитывали особенности языковой среды и этносоциокультурный контекст бессарабских болгар [3].

Так как болгарских учителей отправляют в командировки за границу, а в Болгарии уже часто приходится работать учителям болгарского языка и литературы в условиях билингвизма и полилингвизма, применяется ряд мер по уровню университетского образования. Студенты, которые готовились стать учителями начальных классов, стали слушать, в рамках академической дисциплины, лекции по „Методике обучения болгарскому

языку и литературе“ или, в избираемых дисциплинах, лекционные модули по следующим направлениям:

- билингвальное/полилингвальное обучение и его проекции в обучении по литературе;
- интерактивные методы при работе с фольклорными и литературными произведениями в условиях билингвизма;
- специфика при восприятии образа „другого“ в литературном и образовательном пространстве;
- особенности литературного обучения в условиях билингвизма при работе с различными возрастами;
- болгарские поэты и писатели – представители этнических меньшинств в Болгарии;
- болгарские поэты и писатели – представители болгарской диаспоры.

Так студенты готовятся к образовательным вызовам, которые они встретят в своей педагогической практике в начальной школе. Чтение и, особенно, чтение с пониманием как процесс, который будет реализован, обогащен и развит множеством дополнительных социокультурных компонентов.

Проведенный анализ специализированной литературы и собранные факты, – все это позволяет сделать следующие обобщения:

Обучение болгарскому языку и литературе в Болгарии и в болгарской диаспоре (на примере Республики Молдова) делает ставку на грамотное чтение и намечает меры для преодоления функциональной безграмотности – явление, которое имеет свои опасные рецидивы. В отборе художественных текстов требования одинаковые, но для болгарской диаспоры имеется и дополнительный акцент – знакомство с творчеством авторов, родившихся в ее среде.

По отношению к коммуникативно-речевым умениям, можно утверждать, что ученики в Болгарии и те, кто обучается за ее пределами, осуществляют полноценное речевое общение, причем, разница заключается только в уровне владения литературной речью – в рамках школы образец сохраняется, но влияние семейной среды ведет к доминированию данного диалекта в неформальной вербальной коммуникации.

Список литературы

1. Здравкова Ст. Методика обучения болгарскому языку и литературе в начальных классах. Университетское издательство „Св.Климент Охридски“. София. 1992.
2. Мавродиева М. Национальный доклад о результатах, выводах и заключениях из анализа данных о Болгарии из PIRLS 2016, ЦОПУО. 2019.
3. Преподавание болгарского языка в Республике Молдова: опыт и перспективы: Материалы научной конференции, посвященной 30-летию с начала изучения болгарского языка в школах с учениками болгарского происхождения в Республике Молдова (Кишинев, 4 и 5 ноября 2016 г.). Кишинев. 204 с.
4. Учебные программы для I класса в силе с учебного 2016/2017 года, утвержденные Приказом № РД09-1857 от 17.12.2015 г. министра образования и науки.
5. Учебные программы для II класса в силе с учебного 2017/2018 года, утвержденные Приказом № РД09-300 от 17.03.2016 г., министра образования и науки.
6. Учебные программы для III класса в силе с учебного 2018/2019 года, утвержденные Приказом № РД09-1093/25.01.2017 г., министра образования и науки.
7. Учебные программы для IV класса, утвержденные Приказом № РД09-5778 от 22.11.2017 г. министра образования и науки.
8. Центр развития человеческих ресурсов. Еразм+, ПРОЕКТ “REF: READING WITH EASE AND FUN” 2015-1-BG01-KA201-014534. Чтение легкое и приятное.
9. Geiger, J.F, Millis, K.K. (2004). Assessing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. Reading Psychology, pp. 93-100.
10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:117:FULL&from=LV> - Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2010, 117/1.

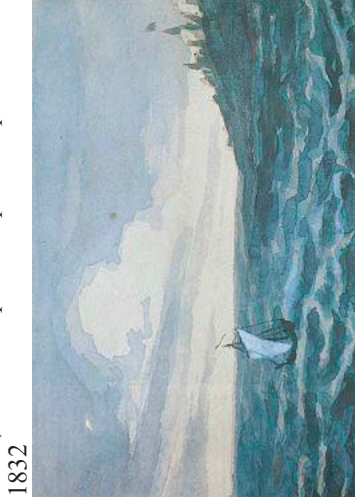
ЧАСТЬ 2.

ОТ ЧТЕНИЯ К ПРОЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СМЫСЛОВ

ПРОЕКТНОЕ (ИНТЕГРИРОВАННОЕ, ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ*) ЧТЕНИЕ. М.Ю. ЛЕРМОНТОВ «ПАРУС»

Кудряцева Екатерина Львовна,
PhD, научный руководитель
международных сетевых лабораторий
«Инновационные технологии
в сфере поликультурного образования»

Парус – есть название как программа (живёт только в стихии, на ветру, на свободе; корабль с парусом не зависит от течения, низшего, но зависит от высших сил, силы ветра; нет покоя и нет конца странствию). Ассоциативный ряд – море, ветер, ...



Лермонтов. Акварель. 1828—1831

Летом 1832 года Лермонтов оставляет учёбу в Московском университете на филологическом факультете и переезжает в Петербург, чтобы поступить в школу Гвардейских подпоручиков и кавалерийских юнкеров (оставляя самого близкого ему человека, бабушку Елизавету Алексеевну Арсеньеву). В письме, адресованном Марии Александровне Лопухиной, он признаётся, что не видит «впереди ничего особенно утешительного»¹¹.

В том же письме (2 сентября 1832) Лермонтов отправляет Лопухиной текст стихотворения, сочинённого им «на берегу моря» (точнее, Финского залива)

(Voilà plusieurs semaines déjà que nous sommes séparés, peut-être pour bien longtemps, car je ne vois rien de trop consolant dans l'avenir, et pourtant je suis toujours le même, malgré les malignes suppositions de quelques personnes que je ne nommerai pas. Voici encore des vers, que j'ai faits au bord de la mer.)

Отдельного изучения удостоилось предполагаемое место написания стихотворения. Так, академик Дмитрий Лихачёв, вспоминая о Петербурге своего детства, воспроизвёл одну из городских легенд, рассказывающую о том, что «Парус» был сочинён Лермонтовым на террасе Монплезира¹². Анна Ахматова, говоря о загадочности поэта, отметила, что ни парки, ни другие достопримечательности столицы не затронули струн в его душе: «Он оставил без внимания знаменитые петергофские

«Парус», являясь лирической новеллой по жанру, относится к пейзажно-символическим стихотворениям

«Парус» состоит из трёх четверостиший и одновременно — из шести «перемежающихся двустрочий». Произведение построено таким образом, что две первые строчки каждой строфы представляют собой «пейзажную половину», в которую включено описание моря и паруса; две следующие строки каждого стиха — это поток раздумий поэта.



Образы стихотворения аллегоричны. Для обозначения жизни поэт использовал традиционный **образ моря**, символизирующий жизненные переипти, а парус – символ самого человека, его души. Конфликт «парус – море» переходит в конфликт «человек – жизнь». Человек, брошенный в житейское море, бесконечно одинок среди таких же барахтающихся в нем людей.

Стихотворение написано четырехстопным ямбом с использованием перекрестной **рифмовки** (первая и третья строки каждой строфы оканчиваются женской рифмой, для второй и четвертой строк применена мужская рифма).

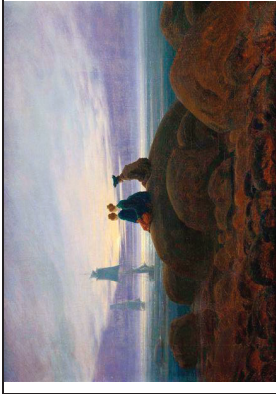

Для усиления художественной экспрессии Лермонтов применяет в «Парусе» повторы, в том числе анафору (*что ищет, что кипит*), синтаксический параллелизм, инверсию (*парус одинокой, стране далекой, в тумане моря голубом*). Поэт широко использует олицетворения (*ветер свищет, играют волны*), метафоры (*струя светлей лазури*), эпитеты (*луч солнца золотой*).

Насыщенность глаголами придает стихотворению

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

 <p>Айвазовский И.К. Луманное утро в Италии, 1864</p>	<p>фонтаны, чтобы, глядя на Маркизову Лужу, задумчиво произнести: „Белеет парус одинокий...“»⁵¹.</p> <p>Сам Лермонтов не относился к «Парусу» серьёзно, а потому не включил этот поэтический эксперимент в собственное собрание сочинений (1840)⁶¹.</p> <p>«Переносно-метафорическое обозначение жизни поэта, основанное на её уподоблении морскому плаванью»⁷¹. Эта тема («море — жизнь») была начата его предшественниками ещё в конце XVIII века и продолжена Пушкиным, который в стихотворении «Предчувствие» (1828) писал: «Равнодушно бури жду». Восемнадцатилетний пылкий Лермонтов, по словам Шанского, «не ждёт бури, а просит её!»⁸¹</p>	<p>динамизм. Дня передачи контраста, на котором построена композиция стихотворения, Лермонтов прибегает к антипезе (<i>стране далекой – краю родном, кинул – ищет</i>).</p> <p>Дня изображения меняющейся картины морского пейзажа поэт использует звукоподражание: в первой строфе с помощью преобладания звуков «л», «н», «м», «р» создается эффект мерного покачивания волн во время шторма; изменение моря (шум волн и свист ветра) передается путем преалирования звуков «о», «т», «ш», «ч».</p> <p>Стихотворение завершается оксимоном¹³¹ Наряду с мотивом одиночества, Лермонтов поднимает в «Парусе» неизменно интересующую его тему – проблему цели и смысла человеческого бытия.</p>
<p>Белеет парус одинокой В тумане моря голубом!.. Что ищет он в стране далекой? Что кинул он в краю родном?...</p>	<p>В первоначальном варианте первая строка звучала: «Белеет парус отдаленный».</p> <p>Окончательный вариант этой строки был заимствован из поэмы «Андрей, князь Переяславский» А. А. Бестужева-Марлинского (1828)</p>  <p>Каспар Давид Фридрих</p>	<p>В <i>тумане моря голубом</i> – голубые дали, неопределенные мечты; <i>туман</i> – неосознанность будущего</p> <p><i>Море</i> – ограниченность, конечность (при кажущейся синонимичной безграничности) бытия; в море нет границ, но нет и дорог – свой путь нужно проложить самому или положиться на волю ветра, судьбы.</p> <p>ОН (парус) – остраненность, взгляд со стороны, «овнешнение» вопроса и поиска ответа, своего рода «мифотворчество» (ОН, а не Я отправился в свободное плавание от родных берегов, ему, а не мне предстоит сложный выбор – цели (что ищет он?) и тяжелое расставание (что кинул он?))</p> <p><i>Кинул</i> – выбор глагола активного действия, с негативной коннотацией (забыл или старается забыть, не просто оставил, а оказался осознанно), экспрессия (ср. в Словаре Даля «покидать, оставлять»)</p> <p>Антонимия, оба эпитета в синтаксической поспозиции: <i>страна далекая – край родной</i> – эмоциональное отношение (нейтрально-географическое пространство «страна», каждая, любая; узко-биогеографическое – «край родной»)</p> <p><i>Краю родной</i> – край берега, который человек начинает ценить, лишь оказавшись вдали от него; пристань, земля видная с моря (если оглянуться)</p> <p>Попытка самоопределения героя в мире (постановки цели), в окружающем пространстве бытия; ситуация</p>

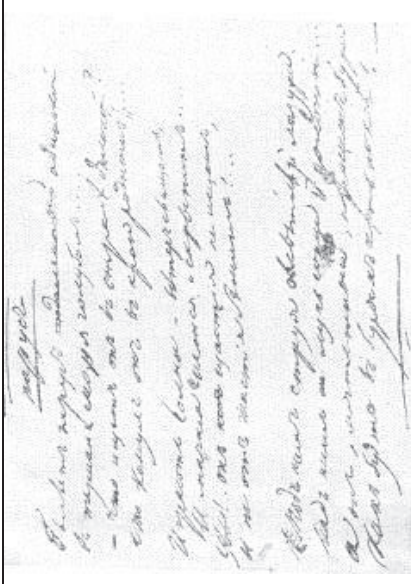
Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

	 <p>Каспар Давид Фридрих «Восход луны над морем», 1820-1826 гг.</p>  <p>Каспар Давид Фридрих «Этапы жизни», 1835 г.</p> <p>Аллегорическая картина Ср. в живописи романтизма, К.Д. Фридрих – лодки с парусами на море – люди на берегу, судьба лодки – судьба человека (чем ближе к берегу, тем ближе к смерти, концу жизненного пути; море = жизнь). Тема Колумба? Поиск и открытий, романтики дальних странствий? (гарлемарины)</p>	<p>выбора (в реальности уже сделанного/свершившегося? Глагол «кинул» в форме прошедшего времени, «ищет» в форме настоящего времени = мифотворчество поэта, выдающего факт свершившийся помимо его воли за факт свершающийся по его осознанному решению). В первой строфе вербально передано состояние одиночества (1 парус – 1 герой на берегу, размышляющий о парусе). Но парус существует в одиночестве, не осознавая его; а герой мыслит. I период бытия человека – юность, утро дня (1-2 строки) и утро жизни (3-4 строки)</p>	<p>Первые строки – игра стихий (природная стихия, в которой все логически взаимосвязано и подчинено законам естества; знак тире вместо возможной запятой подчеркивает отношение компонентов как причины и</p>
<p>Играют волны — ветер свищет, И мачта гнется и скрыпит... Увы! Он счастья не ищет</p>	<p>Искать счастья – поговорки http://sbornik-mudrosti.ru/posloviyu-i-pogovorki-pro-schaste/ Счастье не ищут, а делают.</p>		

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

<p>И не от счастья бежит!</p>	<p>Счастье в руки не поймаешь. У каждого – свое счастье. Всякому свое счастье - в чужое не заедешь. Счастье в нас, а не вокруг да около. Для носителя русской национальной картины мира «счастье» = быть частью (семьи, общества). Ср.: На миру и смерть красна, соборование (см. http://bilingual-online.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1852%3Aрусский-bilingual-new&catid=68%3Aдети-mira&Itemid=60&lang=de). Не ищет ПРИЧАСТИЯ, ПРИЧАСТНОСТИ и не бежит от нее. «Вещь в себе»?</p>	<p>следствия). В подтексте – большая скорость, темп движения (побег? движение вперед?) <i>Увы!</i> – эмоциональный перелом (волнение природного естества и попытка определенности лирического героя). Междометие (только ли для передачи эмоции?). Увы – как момент осознания чего: разрыва между лирическим героем 3–4 строк и парусом (герой ищет, но осознает бесплезность своего поиска и УВЫ направлено не на парус, а на самого себя). <i>Счастья не ищет</i> – счастье невозможно найти, потому что это – внутреннее состояние человека: Счастье можно только создать <i>Не от счастья бежит</i> – от счастья невозможно убежать, как нельзя убежать от самого себя. ОН уже достаточно мудр, ибо НЕ ищет и НЕ бежит счастья (мудрость зрелого опытного человека). <i>Бежит</i> – глагол подтверждает наши ассоциацию быстрого движения из первых двух строк (<i>ветер свищет, мачта гнется и скрипит</i>) Природные состояния даны в осмыслении их лирическим героем (пытающимся найти отклик своим мыслям в природе и увы не обретающем его). В 1 строфе – состояние перед началом пути в новое пространство, напряженный покой (движение не тела, но мысли), статика. Во 2 строфе - сменяется состоянием преодоления, начала движения, ухода от статик; и осознанием движущих сил, толкающих человека к переменам – это не поиск счастья и не побег от него, потому что счастье – это внутреннее состояние, эмоция, переживание (парус и не может их искать, ибо не способен мыслить и переживать эмоции) Осознанность происходящего в мире и самого себя – свойственно только лирическому герою (парус просто живет жизнью природы, не задумываясь, действует по воле волн, ветра, руки управляющего им – руки судьбы). II период бытия человека – взросление, возмужание, зрелость (день дня – 1-2 строки, день жизни – 3-4 строки) Первые строки - умиротворенная, гармоничная картина успокоившейся стихии (обычно ближе к закату буря стихает, как ближе к берегу волны становятся покорными и ласковыми, следуя законам физики, естества). <i>Струя</i> – ср. быть в струе (сошум вокруг человека его</p>
<p>Под ним струя светлей лазури, Над ним луч солнца золотой... А он, мятежный, просит бури, Как будто в бурях есть покой!</p>	<p>Покой = покаяние? (см. выше счастье – причастие, причастность). Пора, мой друг, пора! покоя сердце просит — Летят за днями дни, и каждый час уносит Частичку бытия, а мы</p>	

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

	<p>с тобой вдвоем Предполагаем жить, и глядь — как раз умрем. На свете счастья нет, но есть покой и воля. А.С. Пушкин, 1834 И вечный бой! Покой нам только снится Сквозь кровь и пыль... Летит, летит степная кобылица И мнет ковыль... А. Блок. На поле Куликовом И вечный бой. Покой нам только снится. И пусть ничто не потревожит сны. Седая ночь, и дремлющие пиццы качаются от синей тишины. И. Бродский — Он не заслужил света, он заслужил покой, — печальным голосом проговорил Левий. М. Булгаков, Мастер и Маргарита Буря — Sturm und Drang Periode (период бури и натиска), в эпоху Просвещения (1765-1785) в Германии, молодые авторы 20-30 лет. Связан с отказом от культа разума, свойственного классицизму эпохи Просвещения, в пользу предельной эмоциональности и описания крайних проявлений индивидуализма, интерес к которым характерен для предромантизма. Писателей, относивших себя к движению «Бури и натиска», называют <i>шторммерами</i> (нем. <i>Stürmer</i> — «бунтарь, мятежник, буня»). Основные представители — Гёте, Шиллер, Вагнер (ср. переводы Лермонтова из Гёте и Шиллера)</p>	<p>принял, наконец, в судьбе свыше все улеглось). Он же жаждет вернуться в свою зрелость, в предшествующий этап своей жизни; пережить его еще раз. Восстает против законов земного бытия (мятеж – революция как очищающая буря, перемены), протестует против покоя старости и покоя равнодушного праздного социума. Но и тут он ошибается – покой нет ни в золотом закате покоя праздности, ни в буре. Парус обретает свой отдых, покой, статику (просветленность, отдых после непогоды; выход из тумана и бури; но и отказ от движения вперед – без ветра парус бесполезен). Он – нет. Потому что покой, как и одиночество, как и счастье – состояние души, внутреннее. И именно в 3 строфе он оказывается по-настоящему одинок – ибо читатель понимает, что в первых строках каждой строфы был образ паруса, воспринятый лирическим героем как зеркало его души, но на самом деле – живущий своей природной естественной жизнью. Все душевные порывы и муки испытывал только он, лирический герой. Как и сейчас он бунтует против покоя старости (ненужности, отсутствия развития), восстает против сил природы, с самого начала принятых парусом как судьба. III период бытия человека – старость (закат дня – 1-2 строки, закат жизни – 3-4 строки)</p>
---	---	---

Стихотворение – аллегория? Парус – лирический герой (он и он)? Парус – душа лирического героя, лирический герой – разум паруса? Источники анализов других стихотворений М.Ю. Лермонтова: <https://goldlit.ru/lermontov/364-parus-analiz>

* интегрированное – на стыке различных дисциплин (здесь история, живопись, литература, лингвистика); интеркультурное – в диалоге культур (здесь Германия/Европа и Россия).

**К ИНТЕРПРЕТАЦИИ СТИХОТВОРЕНИЯ ИОСИФА БРОДСКОГО
«ВДОЛЬ ТЕМНО-ЖЕЛТЫХ КВАРТИР...»**

Ранчин Андрей Михайлович

*доктор филологических наук, доцент, профессор
кафедры истории русской литературы
филологического факультета
Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова,
Москва, Российская Федерация
E-mail: aranchin@mail.ru*

Стихотворение И.А. Бродского «Вдоль темно-желтых квартир...» (1962–1963) отразило сложный комплекс мифологических, литературных и личных мотивов. Стихотворение – опыт трактовки автором собственной жизни как ритуала перехода (смерти – воскрешения) в мифологическом коде, причудливо соединенном с кодом романа «Преступление и наказание». Бродский создал семантически многомерный и в ряде отношений амбивалентный текст, в котором сплетены мотивы смерти, воскрешения и творчества. В стихотворении в свернутом виде содержатся тропы и мотивы, характерные для более поздней поэзии И.А. Бродского.

Ключевые слова: И.А. Бродский, «Вдоль темно-желтых квартир...», Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание», мифопоэтика, символика, ритуал перехода, литературный подтекст.

Стихотворение Иосифа Бродского «Вдоль темно-желтых квартир...» (1962–1963), насколько мне известно, ни разу не становилось предметом специальных интерпретации или анализа. Между тем этот нетривиальный семантически «темный» текст мифопоэтической природы, несомненно, заслуживает исследовательского внимания – конечно, как и другие произведения, написанные поэтом в 1960-х гг и в значительной части также отличающиеся энигматичностью, «закрытостью» смысла. Рассмотрение схожего в этом отношении стихотворения раннего Бродского «Кулик», предпринятое недавно автором этой статьи, показало сложность механизма смыслопорождения, присущую текстам, созданным поэтом в эти годы (см. [15]).

При истолковании стихотворения «Вдоль темно-желтых квартир...» неизбежно обращение к герменевтической процедуре, описанной Г.-Г. Гадамером: «Кто хочет понять текст, занят набрасыванием: как только в тексте появляется первый проблеск смысла, толкователь про-брасывает себе, про-ицирует (так! – *A.P.*) смысл целого. А проблеск смысла в свою очередь появляется лишь благодаря тому, что текст читают с известными ожиданиями, в направлении того или иного смысла. И понимание того, что “стоит” на бумаге, заключается, собственно говоря, в том, чтобы разрабатывать такую предварительную проекцию смысла, которая, впрочем, постоянно пересматривается в зависимости от того, что получается при дальнейшем вникании в смысл» [5, с. 75].

Попробуем интерпретировать этот текст.

Строфа первая:

Вдоль темно-желтых квартир
на неизвестный простор
в какой-то сумрачный мир
ведет меня коридор.
И рукав моего пальто
немного в его грязи.
Теперь я вижу лишь то,
что от меня вблизи. [1, с. 239]

Коридор, который «ведет» «в какой-то сумрачный мир», – конечно, образ прежде всего символический, а не предметный. Это некий *путь*, но путь необычный – он вопреки представлениям, связанным с этим концептом, не направлен к какой-либо определенной (известной или ожидаемой) цели. Так как лирический текст традиционно наделен элементами автобиографизма, а стихотворение Бродского, в котором поэтическое сообщение вложено в уста некоего «я», относится к лирическому дискурсу, для читателя неизбежна

проекция символических элементов произведения на мир реалий жизни поэта. «Коридор» может быть в этом плане восприятия понят как тюремный. Бродский к 1963 году, который является верхней датой создания этого произведения, трижды подвергался арестам и задержаниям – в ноябре 1856-го, осенью 1960-го и 29–30 января 1962 г. (см. [10, с. 33, 46, 60]).

Однако упоминание о «квартирах», а не камерах, расположенных вдоль по коридору, побуждает признать его не тюремным, а принадлежащим жилому дому. Конечно, можно в принципе трактовать «квартиры» как замену, как род эвфемизма (ср. «казенная квартира» как окказиональный синоним лексемы тюрьма), однако такое понимание ни в коей мере не является обязательным.

В первой строфе обнаруживается элемент, выполняющий роль интертекстуального индекса, указывающий на литературный подтекст. Квартиры «темно-желтые». Сочетаемость слов в этом выражении не вполне правильная («темно-желтыми» должны быть дома или стены, а не квартиры), что также сигнализирует об особенной функции определения и понуждает остановиться на нем внимание.

Биографический (петербургское/ленинградское происхождение создателя текста) и ближайший авторский литературный контексты (произведения Бродского начала 1960-х, посвященные Петербургу/Ленинграду) подталкивают читающего соотнести это колористическое определение с приметами так называемого Петербургского текста, прежде всего с романом Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Желтый цвет, характеризующий петербургское пространство в «Преступлении и наказании», символизирует, в частности, мучительность и тревогу (см. [16, с. 439 – 441]).

Соотнесенность с романом подтверждается строками из четвертой строфы «по жилам еще бежит / темно-желтая кровь» [1, с. 240], которые следует признать необычайно точной метафорой воздействия Петербурга на Родиона Раскольникова, а отчасти и на других персонажей этого и иных произведений Достоевского: удушливый город заражает их, отравляет сознание.

Коридор – тоже «достоевская» лексема. В «Преступлении и наказании» она встречается 15 раз, один из них – пример метафорического употребления. Наиболее значимы два случая. Первый – Раскольников и Разумихин в коридоре: «В коридоре было темно; они стояли возле лампы. С минуту они смотрели друг на друга молча. Разумихин всю жизнь помнил эту минуту. Горевший и пристальный взгляд Раскольникова как будто усиливался с каждым мгновением, пронизал в его душу, в сознание. Вдруг Разумихин вздрогнул. Что-то странное как будто прошло между ними... Какая-то идея проскользнула, как будто намек; что-то ужасное, безобразное и вдруг понятое с обеих сторон... Разумихин побледнел как мертвец.

– Понимаешь теперь?.. – сказал вдруг Раскольников с болезненно искривившимся лицом. – Воротись, ступай к ним, – прибавил он вдруг и, быстро повернувшись, пошел из дому...» [7, с. 296].

Именно в коридоре совершается полупризнание главного героя другу в своем преступлении. Разумихин, правда, не вполне верно понимает это полуоткровение убийцы: «“Это, это политический заговорщик, это наверно, наверно! – окончательно решил про себя Разумихин, медленно спускаясь с лестницы. – И сестру втянул; это очень, очень может быть с характером Авдотьи Романовны. Свидания у них пошли... А ведь она тоже мне намекала. По многим ее словам... и словечкам... и намекам, всё это выходит именно так! Да и как иначе объяснить всю эту путаницу? Гм! А я было думал... О господи, что это я было вздумал. Да-с, это было затмение, и я пред ним виноват! Это он тогда у лампы, в коридоре, затмение на меня навел. Тьфу! Какая скверная, грубая, подлая мысль с моей стороны! Молодец Миколка, что признался...”» [7, с. 421].

Второй пример – Свидригайлов перед самоубийством: «Он вошел и у встретившегося ему в коридоре оборванца спросил номер. Оборванец, окинув взглядом Свидригайлова, встряхнулся и тотчас же повел его в отдаленный номер, душный и тесный, где-то в самом конце коридора, в углу, под лестницей. Но другого не было; все были заняты.

Оборванец смотрел вопросительно»; «Он отошел от окна, запер его, зажег свечу, натянул на себя жилетку, пальто, надел шляпу и вышел со свечой в коридор, чтоб отыскать где-нибудь спавшего в каморке между всяким хламом и свечными огарками оборванца, расплатиться с ним за номер и выйти из гостиницы. “Самая лучшая минута, нельзя лучше и выбрать!”»

Он долго ходил по всему длинному и узкому коридору, не находя никого, и хотел уже громко кликнуть, как вдруг в темном углу, между старым шкафом и дверью, разглядел какой-то странный предмет, что-то будто бы живое. Он нагнулся со свечой и увидел ребенка – девочку лет пяти, не более, в измокшем, как поломоная тряпка, платьишке, дрожавшую и плакавшую» [7, с. 476, 481–482].

Как бы материализованный кошмар больной совести настагает Свидригайлова именно в коридоре, впрочем, это коридор из сновидения-полубреда, а не из реальности.

По наблюдению В.Н. Топорова, коридор характеризуется узостью, а узкий и ужас – лексемы, «этимологическую связь» между которыми словно восстанавливает автор романа [18, с. 204, ср. с. 315]. (Известный ученый приводит процитированный выше пример: «Он долго ходил по всему длинному и узкому коридору».) В пространстве романа коридор – одно из маркированных мест: «В схеме обратного пути (или входа)» иногда представлена «последовательность помещений по ту сторону двери – *прихожая* или *сени*, *коридор*, *комната*» [18, с. 248, примеч. 53] (курсив в оригинале).

В свете параллели с «Преступлением и наказанием» «достоевские» коннотации обнаруживаются и у лексемы «пальто» – она ассоциируется со «студенческим пальто» [7, с. 29] Раскольников, под которым убийца прячет топор. Слегка испачканный рукав лирического «я» Бродского напоминает следы крови «на подкладке кармана» [7, с. 88] раскольниковского пальто. Закономерным образом в четвертой строфе появляется упоминание о топоре:

Запертый от гостей,
с вечным простясь пером,
в роще своих страстей
я иду с топором. [1, с. 239]

Творчество, обозначенное выражением «вечное перо», противопоставлено топору как орудию убийства. Вместе с тем, что вообще характерно для Бродского, эта оппозиция подвергнута самоотрицанию: значение слова перо в криминальном аргю – 'нож', топор же как будто бы инструмент, убивающий не другого, а страсти (=рубящий *деревья* в «роще страстей).

Стихи «и сердце мое дрожит / возле охапки дров» (финал пятой строфы) и «и у дров на виду / старый и новый я, / Боже, смотри, иду» [1, с. 240] можно также понять как отсылки к «Преступлению и наказанию», где сообщается, как Раскольников нашел топор в дворницкой «между двумя поленами» [7, с. 72], а после совершения убийства положил на прежнее место, «даже поленом прикрыл по-прежнему» [7, с. 85].

Одновременно упоминание о топоре и дровах и мотив дрожи в сердце могут быть трактованы как отсылки к теме творчества: дрова питают огонь, а огонь – традиционная метафора вдохновения, атрибутом которого может быть также дрожь. Показательно, что в более позднем стихотворении Бродского «Заморозки на почве и облысение леса...» из цикла «Часть речи» (1975–1976) творчество воплощено в развернутой метафоре колки дров:

Зазимует же тут, с черной обложкой рядом,
проницаемой стужей снаружи, отсюда – взглядом,
за бугром в чистом поле на штабель слов
пером кириллицы наколов. [2, с. 411]

Во второй строфе стихотворения «Вдоль темно-желтых квартир...» движение героя представлено как прохождение сквозь некий сонм химерических чудовищ:

Еще в зеркалах живет
мой неопрятный вид.
Страшное слово «вперед»

губы мои кривит.
Скопище, сонм теней
спускается на тормозах.
Только всего сильнеей
электрический свет в глазах. [1, с. 239]

Первые два стиха можно понять как намек на смерть лирического «я»: покойник (душа умершего), принадлежит иному миру и не отражается в зеркале, однако ушедший в обитель смерти не сразу теряет эту способность. Возможно и иное объяснение: по только что умершему еще не успели занавесить зеркала.

Семантически неоднозначны строки «Только всего сильнеей / электрический свет в глазах». Их можно понять как сообщение о яркости света, режущего глаза (естественное объяснение) или же как указание на то, что глаза являются источником света в темном и жутком коридоре (мифопоэтическое объяснение). Дальнейший текст стихотворения побуждает принять второе толкование.

Третья строфа:

Словно среди тишины
вдруг заглушает крик
власти теней спины
залитый светом лик,
словно в затылке – лед
и пламень во лбу горящ,
и тела всего – перёд
много превосходящ. [1, с. 239]

В этом фрагменте не поддаются одной интерпретации строки вторая – четвертая из-за неоднозначности синтаксических и, соответственно, семантических связей между составляющими их лексемами. Возможные варианты понимания: 1) залитый светом лик (грамматический субъект) заглушает (грамматический предикат) крик (грамматический объект) власти теней спины (теней, отбрасываемых спиной, теней, роящихся за спиной?); 2) залитый светом лик спины (грамматический субъект) заглушает (грамматический предикат) крик (грамматический объект) власти теней; 3) крик (грамматический субъект) власти теней заглушает (грамматический предикат) залитый светом лик (грамматический объект) спины; 4) крик (грамматический субъект) заглушает (грамматический предикат) залитый светом лик (грамматический объект) власти теней спины. Второе и третье толкования (лик спины) на первый взгляд кажутся абсурдными – но только если не предположить, что в пространстве коридора – некоего «портала», прохода между мирами – происходит мена переднего и заднего, лица и спины. Можно в принципе предположить, что лирический субъект как бы пытается в будущее, то есть трактовка времени в тексте Бродского отчасти совпадает с присущей Гомеру или, например, древнерусскому языку: прошлое впереди, а будущее позади (ср. об этом представлении [17, с. 120–124]). Так или иначе, в тексте третьей строфы содержится инверсия, причем однозначная реконструкция правильного, нейтрального порядка слов оказывается невозможной. Позднее такой прием Бродский неоднократно будет использовать в цикле «Часть речи» (см. об этом [4, с. 335–337; 6, с. 294–296; 14, с. 153–156]). Эта инверсия свидетельствует о своеобразной катастрофе языка, о распаде семантических связей как о следствии катастрофы экзистенциальной.

Тем не менее, поскольку далее в третьей строфе выстроена оппозиция затылок (заднее/ледяной холод/смерть) ↔ лоб (заднее/огонь/жар/жизнь), следует предпочесть первую интерпретацию, связывающую свет и лик с передним, а власть теней – с задним (со спиной). Происходит как бы расщепление лирического субъекта на темный (негативный) и светлый (позитивный) полюсы.

Четвертая строфа:

Коридор, мой коридор,
закадычный в ранге владык;

залитый светом взор,
залитый тьмой кадык.
Запертый от гостей,
с вечным простясь пером,
в роще своих страстей
я иду с топором. [1, с. 239]

Коридор здесь наделяется явными ассоциациями с тюремным пространством, которые не были акцентированы в первой строфе: он обладает некоей властью («в ранге владык») и отделяет лирическое «я» от остальных («запертый от гостей»). Одновременно как «закадычный» (то есть в буквальном смысле находящийся за кадыком) он приобретает коннотации 'трахея' и 'пищевод': лирический субъект как будто пленен внутри собственного тела, или пленено его дыхание (душа), стремящееся превратиться в слово, в речь. Оппозиция свет ↔ тьма из горизонтального измерения (переднее ↔ заднее) перемещается в вертикальное («залитый светом взор» ↔ «залитый тьмой кадык»). Однако эта оппозиция может быть понята как относительная, а не абсолютная. Взор героя светел, но кадык, рядом с которым находится орган речи, в произведениях Бродского метонимически обозначающий поэтический дар (ср. семантику лексем горло, рот, язык, зубы в его текстах), погружен во тьму: поэзия превращает темные начала бытия, ее питающие, в свет. В этой связи можно вспомнить мысль, высказанную поэтом в «Заметке о Соловьеве» (1971): «жизненная катастрофа», в том числе убийство, может быть «толчком» к созданию глубоких поэтических произведений [3, с. 59–61].

В пятой строфе источник света уже оказывается внешним, лирический субъект устремлен к свету как к цели (*свет в конце тоннеля – коридора*):

Так как еще горит
здесь предо мною свет,
взгляд мой еще парит,
минует еще паркет,
по жилам еще бежит
темно-желтая кровь,
и сердце мое дрожит
возле охапки дров. [1, с. 240]

Однако такие символические детали, как «больная» темно-желтая кровь и охапка дров, отсылающие к роману Достоевского и преступлению Раскольникова, указывают на трудность достижения света (воскрешения?), если не на невозможность: ведь свет «еще горит», взгляд «еще парит», а кровь «еще бежит». Наречие еще здесь употреблено в ограничительном темпоральном значении 'пока': горит, парит, бежит, но скоро, может стать, перестанет.

В шестой строфе мотив умирания амбивалентно соединен с мотивом возрождения, обновления:

Так, как в конце весны
звуками полон лес, –
в мире конструкций сны
прежний теряют вес.
Так, впредь былого дыша,
я пред Тобой, Господь,
видимо, весь душа,
да вполовину плоть. [1, с. 240]

Конец весны – время обновления природы и зарождения новой жизни, но предстояние души лирического «я» перед Господом и «истощение» его тела («вполовину плоть») указывают скорее на ситуацию по- или предсмертия. Однако по принципу самоотрицания лирический субъект при этом наделен более интенсивным («вторым»? новым?) дыханием: «впредь былого дыша». Все описываемое может быть понято как

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

сновидение лирического субъекта, через которое сквозят, просвечивают мифологические архетипы – «конструкции».

В седьмой строфе акцентирован мотив воскрешения-обновления:

Словно летом в тени
и у любви в конце,
словно в лучшие дни,
пот на моем лице.
Так посреди белья
и у дров на виду
старый и новый я,
Боже, смотри, иду. [1, с. 240]

Пот – признак жизни, живой плоти. При этом лирический субъект оказывается в «подвешенном» состоянии, в состоянии перехода от себя старого к себе новому, когда одно и другое соединены.

В восьмой строфе эта амбивалентность сохраняется:

Серый на горле шарф,
сзади зеркальный шкаф,
что-то звенит в ушах,
в страшной грязи рукав,
вешалки смотрят влед,
лампочки светят вдоль. [1, с. 240]

«Серый на горле шарф» похож на удавку, а вешалки – на виселицы (в слове виселица представлен корень, родственный корню в слове вешалка); серый (беспризнаковый, «никакой») цвет напоминает о небытии. Вместе с тем вешалки остались позади, то есть лирический субъект как бы воскрес, сошел с виселицы. Зеркальный шкаф отсылает к комнате Раскольникова, похожей на гроб и на шкаф, а тем самым и к герою Достоевского – духовному мертвецу, «четверодневному Лазарю», воскрешенному к жизни. Звон в ушах ассоциируется с признаком преображенного состояния героя пушкинского «Пророка», символизирующего поэта: серафим коснулся его ушей, «и их наполнил шум и звон» [11, с. 304]. При этом стоит напомнить, что в так называемой первоначальной редакции «Пророка» речь шла о поэте-висельнике «с вервием на вые» [11, с. 318].

У лирического «я» Бродского «в страшной грязи рукав» – деталь, символизирующая потери, утраты, грехи, связанные с продвижением по коридору, с переходом из старого в новое состояние.

Заключительные две строки, составляющие коду стихотворения:

И если погаснет свет,
зажжет свой фонарик боль. [1, с. 240]

Концепт боль в поэтическом мире Бродского связан с обретением человеком бытийного опыта и трактован в традиции экзистенциализма (см. об этом [13, с. 146–174]). В стихотворении «Разговор с небожителем» (1970) будет найдена своеобразная формула: «человек есть испытатель боли» [2, с. 210]. В мае 1963 г. Бродский работал над поэмой «Исаак и Авраам» [10, с. 72]. «Поэма “Исаак и Авраам” была непосредственным откликом на “Страх и трепет” Кьеркегора и, вероятно, на размышления Шестова о Кьеркегоре. Не будет большим преувеличением сказать, что и все последующее жизненное поведение было откликом на эти тексты» [9, с. 167–168].

Стихотворения «Вдоль темно-желтых квартир...» вписывается в этот экзистенциалистский контекст. Одновременно оно представляет собой своеобразный манифест, выражающий принадлежность автора к петербургской словесности и укорененность в культурном пространстве Петербурга-Ленинграда: его кровь «темно-желтая», петербургская, «достоевская».

Движение в пространстве коридора предстает ритуалом перехода (rite de passage), в котором происходит смерть-воскрешение. «Роша страстей», через которую как бы проходит

лирический субъект Бродского, напоминает «таинственный лес», фигурирующий в текстах, отразивших ритуалы перехода, в частности инициацию, – например в волшебных сказках (ср. об этом в классической книге В.Я. Проппа [11, с. 41]), а коридор соотносится с встречающейся в такого же рода текстах пещерой – входом в иной мир (см. о пещере [11, с. 73, 181, 226]). При этом мифологическая семантика пещеры соотносится с аналогичными образами в сновидениях, рассматриваемыми с психоаналитической точки зрения (ср. [8, с. 15, 51, 64, 100]). Переживание боли, о которой упоминается в последней строке стихотворения Бродского, характерно для прохождения инициации.

Обращение Бродского к мотиву, присущему ритуалам перехода, объясняется не только родством этого мотива с символическим сюжетом романа Достоевского, но и осмыслением поэтом в начале 1960-х гг. собственной жизни как перехода от юности к зрелости, как умирания в себе юноши и рождения взрослого мужчины. Так, в стихотворении «Уже три месяца подряд...», созданном в январе 1962 г., он пишет: « – Прошла ли молодость твоя. // Прошла, прошла. Я не волнуюсь» [1, с. 162]. Стихотворение «Вдоль темно-желтых квартир...» отразило сложный комплекс мифологических, литературных и личных мотивов.

Стихотворение «Вдоль темно-желтых квартир...» – опыт трактовки автором собственной жизни в мифологическом коде, причудливо соединенном с кодом романа «Преступление и наказание». Бродский создал семантически многомерный и в ряде отношений амбивалентный текст, в котором сплетены мотивы смерти, воскрешения и творчества.

Список литературы

1. Бродский И. Сочинения: В 4 т. / Сост. Г.Ф. Комаров. Т. 1. СПб.: Культурно-просветительское общество «Пушкинский фонд»; издательство «Третья волна», 1992. 479 с.
2. Бродский И. Сочинения: В 4 т. / Сост. Г.Ф. Комаров. Т. 2. СПб.: Культурно-просветительское общество «Пушкинский фонд»; издательство «Третья волна», 1992. 480 с.
3. Бродский И. Сочинения: [В 7 т.] / Общ. ред. Я. Гордина. СПб.: Пушкинский фонд, 2001. 344 с.
4. Бройтман С.Н., Ким Х-Е. О природе художественной реальности в цикле И. Бродского «Часть речи» // Поэтика Иосифа Бродского: Сб. научных трудов. Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2003. С. 329–342.
5. Гадамер Г.-Г. О круге понимания // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Составление М.П. Стафеевой; послесловие В.С. Малахова; коммент. В.С. Малахова и В.В. Библихина. М.: Искусство, 1991. С. 72–81.
6. Двинятин Ф. Еще о межъязыковых звукосмысловых соответствиях в поэзии Бродского // Новое литературное обозрение. 2011. № 112. С. 288–299.
7. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 5: Преступление и наказание. Л.: Наука; Ленинградское отделение, 1989. 575 с.
8. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой / Пер. с англ.: А.П. Хомик. [М.:] АСТ, 1997. 230 с.
9. Лосев Л. Иосиф Бродский: Опыт литературной биографии. М.: Молодая гвардия, 2006. 480 с.
10. Полухина В. Эвтерпа и Клио Иосифа Бродского: Хронология жизни и творчества. Томск: ИД СК-С, 2012. 640 с.
11. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / Научн. редакция, текстолог. коммент. И.В. Пешкова. М.: Лабиринт, 2000. 336 с.
12. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: В 10 т. / Текст проверен и примеч. сост. Б.В. Томашевским. Т. 2: Стихотворения, 1820–1826. Л.: Наука; Ленинградское отделение, 1977. 399 с.
13. Ранчин А. На пиру Мнемозины: Интертексты Бродского. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 464 с.

14. Ранчин А.М. О Бродском: Размышления и разборы. М.: Водолей, 2016. 248 с.
15. Ранчин А.М. Подтекст и проблема семантической связности художественного текста (на примере стихотворения Иосифа Бродского «Кулик») // Производство смысла: Сборник статей и материалов памяти Игоря Владимировича Фоменко. Тверь: Тверской государственный университет, 2018. С. 389–404.
16. Соловьев С.М. Колорит произведений Достоевского // Достоевский и русские писатели: Традиции. Новаторство. Мастерство: Сборник статей / Сост. В.Я. Кирпотин. М.: Советский писатель, 1971. С. 414–446.
17. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 3-ье изд., испр. и доп. СПб.: Академический проект, 2004. 992 с.
18. Топоров В.Н. О структуре романа Достоевского в связи с архаическими схемами мифологического // Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Сборник. М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. С. 193–258.

ПРОЧТЕНИЕ РАССКАЗА «ДОЧЬ БУХАРЫ» Л. УЛИЦКОЙ В СВЕТЕ КРИТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЯ «МАТЕРИНСТВО»

Саксена Ранжана
кафедра славянских и финно-угорских языков
Associate Professor
Делийский Университет
Дели, Индия
Email: ranjana200580@gmail.com

Настоящая статья является попыткой отметить процесс усваивания привычку критической интерпретации смыслов художественного произведения. Это может произойти, когда читатель идет от чтения к прочтению. Цель прочтения: развить навыки познания как своего голоса, так и многочисленных интерпретаций художественного текста. Так, отклик читателей является важным исходным пунктом для нашего исследования. Конструкт «материнства» будет исследован в свете гендерного подхода.

Ключевые слова: теория читательского отклика, критическая интерпретация литературного текста

«Процесс чтения, таким образом, повлечет за собой последовательный рост способности проникновения в суть дела: путешествие читателя в текст как нечто другое, и внутрь себя как человека, который уже трансформировался путем встречи с текстом.»¹

«Не может быть систематического изучения женщины в патриархальной культуре, не может быть никакой теории женского угнетения, которая не учитывает роль женщины как дочери матерей и матери дочерей, которая не изучает женскую идентичность по отношению к предыдущим и последующим поколениям женщин, и не изучает эти отношения в более широком контексте, в котором они функционируют: эмоциональные, экономические и символические структуры семьи и общества».

– Марианна Хирш из «Матери и дочери»

1. Теоретическая основа – теория читательского отклика

При чтении текста этот подход рассматривает «литературу» как динамическое взаимодействие между текстом и читателем. Эта теория предполагает, что существует много разных способов интерпретации текста на основе культурного, религиозного, экономического контекста читателя. Другими словами, читатели привносят свои собственные мысли, взгляды, переживания и отношения к тексту и интерпретируют литературный текст через личную позицию. Эта критическая теория полезна, если целью является развитие критического понимания прочитанного текста.

Критическая интерпретация литературного текста состоит из длинного процесса: корректировать раньше сделанные предложения и сделать новые положения и/или отказаться от прежних выводов. Это еще переосмысление и определение причин происходившего в художественном тексте, постановка вопросов, выдвижение ответов и разрешение загадок. Значение текста, особенно многослойного текста, может выявиться в взаимодействии между текстом, читателем и знанием культуры.

Можно сказать, что при первом чтении художественное произведение читается потворством нашим ожиданиям и подтверждением собственных предубеждений. Чаще всего наши соображения регулируются стереотипическими культурными ожиданиями. Второе чтение может перефокусировать и привлечь внимание читателя к произведению как распространенной структуре дискурса, к риторике и идеологии текста. Тем самым выполняется процесс прочтения.

При чтении настоящего рассказа важную роль может сыграть знание о понятии «материнства» и связанной с ним политикой в бывшем СССР. Будет целесообразно остановиться на этом моменте.

2. Мать, материнство и политика государства в бывшем СССР

История России в XX веке начинается с большевистской революции, вдохновленной марксизмом, и завершается с реставрацией капитализма впоследствии политики *перестройки* и *гласности*. В начале столетия добавочно с призывом к женщинам участвовать в экономическом производстве и общественной жизни, они еще должны были рожать побольше детей ради будущего коммунизма. В то время как переход к рыночной экономике, в конце XX столетия, вновь русские женщины должны были распыть свои собственные стремления во имя перестройки экономики и установления нового мирового порядка.

Когда речь идет об образе русской женщины в художественном произведении, то нельзя не упомянуть образ матери из канонического романа Горького начала прошлого века. В основе формирования нового образа женщины в бывшем СССР, возможно, лег этот трансформирующий образ матери революционера Павла Власова – т.е. Ниловны. Мать трансформировалась, но под влиянием революционера – сына! Кажется, краска для будущего советских женщин уже была брошена. Советское государство оказалось тем патриархом, который осуществил контроль над жизнью и телами женщин.

Далее, в ногу с новыми идеями в судьбе русских женщин был сделан крутой поворот. Взгляд Сталина - что страна должна быстро модернизироваться, если сохранить статус новой страны в западном сообществе наций. Это идея примерить к статусу Западных стран еще имело место с эпохи Петра Первого. В сталинской России догонять Запад означало, прежде всего, достижение более высоких уровней в сфере производства, но было также признано, что прежде чем рабочие и крестьяне смогут трансформировать экономику, они сами должны быть преобразованы: новый советский человек должен быть аккуратным и эффективным, грамотным и культурным, гигиеничным и здоровым. Здоровье следующего поколения, младенцев и детей младшего возраста, с начала 19-го века было предметом национальной озабоченности, и кампании по современному материнству относятся к той эпохе.²

Три ключевые позиции советского государства в 1930-х годов в отношении материнства состоялись в следующем: во-первых, материнство было не частным, а социальным, точнее государственным делом; во-вторых, материнство было «естественной» судьбой женщин; и в-третьих, это была функция, которая должна была быть облегчена и вознаграждена государством.³ Мы уже знаем о медалях Материнства, которые время от времени были учреждены указом президиума Верховного Совета СССР.

Известно, что это политика привела к запрещению аборт в СССР. В 1930 году женщины смогли делать аборт только после получения разрешения от специально созданная комиссия. В 1935 году было объявлено, что аборты отныне надо платить, а в следующем году их запретили. Официально запрет аборт в 1936 года был истолкован как проблема, связанная со здоровьем женщин.

3. Другая сторона медали – маргинализация мужчины – отца

В выполнении государственных целей создания «нового человека и общества» женщина стала важным звеном в этом проекте. Дело в том, что для осуществления этой политики и для облегчения материнского бремени забот о детях, государство открыло сеть детских яслей. Однако, одним из очень важных последствий государственного союза с матерью стало фактическое исключение отцов из дела ухаживания за детьми. Роль отцов в воспитании детей упоминалась очень редко. Состоялся якобы триада – государство-женщины – дети. Материнство явилось славным долгом перед родиной!

В связи с этим социолог выдвигает весьма важную мысль: «Я считаю, что советский гендерный контракт — это негласный гендерный контракт, который общество подписывало с женщиной. Работающая мать – это женщина, которая должна была сочетать несколько различных функций, и они все были равны. Она должна была достаточно интенсивно работать на производстве, вести хозяйство тоже полностью сама и тоже интенсивно и обязательно иметь детей. Формально это был своего рода подвиг, а неформально можно было везде найти какую-то помощь и устроить небольшую итальянскую забастовку. Детей женщине якобы официально помогало растить государство, а на самом деле родственники и на работе. Она часто могла уйти и стоять где-то в очереди за продуктами, вместо того чтобы работать, но это уже в позднее советское время. Но идеология была прежней.»⁴

4. Матушка Русь – идеальная женщина и русская литература

Образ идеальной женщины и матери имеет корни в древней русской культуре. Реальные женщины долго страдали от этих мнений информированных концепции святой матушки-Руси и Богородицы. Критик пишет, что «в действительности истоки этой национальной персонификации, несомненно, уходят своими корнями в далёкое прошлое, восходят к мифологическому образу Матери-Сырой Земли – традиционному фольклорному образу, олицетворению земли, который встречается во многих жанрах устного народного поэтического творчества и сохраняет следы древнейших мифологических представлений о земле как женском рождающем начале. В России после принятия христианства в народном сознании происходит слияние образа Матери-Земли с образом Богородицы.»⁵

В соответствии с этой общей идеей, самая богатая и всемирно известная русская литература 19-го века выявляет женских персонажей в основном как «идеальных женщин», которые чаще всего просто довесками к мужским персонажам. Матери изображались либо как самопожертвующих «хороших матерей» - воспитательниц, которые помогают подготовить дочерей к подходящим бракосочетаниям, либо как «плохих матерей» - препятствующих процессу самоидентификации дочерей. Великий русский писатель Толстой также представил матерей в «хорошем» или «плохом» освещении. Наташа Ростова из романа «Война и мир», отдавшей себя полностью «материнству», стала идеальной женщиной автора.

В русской-советской литературе начального этапа были выдвинуты разнородные образы. С одной стороны, встречается радикальный образ Виринеи из одноименной повести Л. Сейфуллиной «Виринея», то с другой стороны, общественная деятельность Даши Чумаловой из романа «Цемент» Ф. Гладкова подвергается критике. Только в 60-е годы встречается новое мышление в этом сфере. В этом контексте можно сослаться на прозу И. Грековой и повесть Н. Бранской «Неделя как неделя», в которой критикуется двойная нагрузка на плечах женщины. Это было время новых веяний!

На этом фоне критик выдвигает мысль о том, что «В 60-е годы вторая волна феминизма отказалась от материнства, они сказали, что материнство – это плохо по разным причинам, в частности потому, что оно слишком много забирает от женщины и ничего ей не дает, а если она все-таки становится матерью, она угнетает своих детей. А потом третья волна феминизма, ближе к 80-м годам, его немного реабилитировала. Появилась, например, книга Адриенны Рич *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, где основным постулатом было, что как institution, как социальный институт, материнство очень угнетает

женщин, а как личный опыт это может быть очень хорошо, но просто на это надо смотреть с точки зрения того, что это может дать самой женщине.»⁶

Эпоха гласности конца XX века увидел беспримерный поток писателей-женщин, представляющих свои истории с их собственной точки зрения. Большинство произведений затронули дискуссионные темы и выдвинули беспощадную критику советской системы и ее политики в отношении женщин, гендерных отношений, материнства и т. д.

Рассказ «Дочь Бухары» Л. Улицкой предоставляет возможность обсудить не только проблему «материнства», но и другие существенные моменты, связанные с общей государственной политикой бывшего СССР.

5. Рассказ «Дочь Бухары» Л. Улицкой

Рассказ был опубликован в 1994 году. Всем известно, что время после распада СССР было сложное и в русском обществе возникло очень много проблем и только экономического характера! Так рассказ был написан на фоне явных общественных проблем, связанных с вызовами этнических «идентичностей», гендерного равноправия, всякого рода «инаковости» и т.п.

Рассказ изображает положение России во время войны и после периода войны. Событие в нем произошло в Москве в мае 1946 года, когда люди еще не оправались от потрясений войны.

Рассказ «Дочь Бухары» Л. Улицкой был выбран для чтения/прочтения с точки зрения того, чтобы критически вызвать студенческого интереса к теме материнства в индийской аудитории. Мы были убеждены в том, что этот рассказ смог бы более интенсивно стимулировать психологической поддержки у читателей. Этот рассказ имел побольше потенциала обсуждения темы как в художественном, так и в не художественном смысле. Рассказ также способен дать большие возможности для групповой работы.

Как известно, события в рассказе относятся к маю послевоенного 1946 года. К старому доктору приезжает его внук, Дима, майор медицинской службы. С ним приехала его жена – восточная красавица. Аля – узбечка вышла замуж за русского офицера, военного врача, когда он находился у них на командировке.

В Москве ее прозвали Бухарой.

Сначала приходящая старая Паша ненавидела ее так, как она “не своя”.

Бухара забеременела. Старый доктор был убежден, что у них родится внук так, как «Пять последних поколений семьи обладали одной наследственной особенностью: рослые и сильные мужчины рода рождали по одному сыну,....».

«Зная об этом семейном мало плодотвории, старый Андрей Иннокентиевич с ожиданием смотрел на хрупкую невестку в розовых и лиловых шелковых платьях, с грустью отмечал подростковую узость таза, общую субтильность сложения ...»

Никакого сына Аля не рожала. Наоборот, к большому разочарованию семьи мужа Аля родила слабенькую девочку, назвали Людмилой. Через полгода всем стало ясно, что ребенок с отклонениями в развитии. В больнице после осмотра поставили диагноз – синдром Дауна.

Муж Бухары всегда задерживался на работе, а приходя домой, чувствовал сильнейшее разочарование. Он отдалялся от своей жены, у него пропало даже желание ее обнимать.

Он стал любовником своей медсестры, и скоро ушел от жены. Паша переехала к Бухаре помогать с домашними делами. Милочка забыла своего отца, а Бухара устроилась на работу медсестрой. Муж только прислал деньги по почте, совсем не навещал жену и дочь. Детство Милочки было счастливым и долгим.

Бухара заболела, но отказывалась сходить к специалисту. Бухара с Милочкой съездила на родину. Привезла какой-то травы, которую варила. Ей травник дал 6 месяцев.

В это время Бухара старалась приучить дочку к жизни. Дочка, в свою очередь, не причинила матери особых разочарований. В семнадцать лет ей купили туфли на каблуках. Мила стала работать в мастерской по склейке конвертов. Бухара выдала дочь замуж за Григория - мальчика с синдромом Дауна, а сама умереть поехала на родину. Милочка с Григорием жили счастливо.

На основе рассказа Улицкой можно обсудить следующие проблемы:

1. Расовая-этническая «инаковость»;
2. Категория нормального и ненормального;
3. патриархата и гендерное неравенство;
4. Понятие «материнство»

Улицкая подчеркивает проблему расовой-этнической враждебности между русскими и «нерусскими». Русская домашняя приходившая отстаивает свое привилегированное положение над «нерусской», «нездешней» Алей. В Москве ее прозвали Бухарой. Улицкая в рассказе подчеркивает славную генеалогию узбечкой женщины.

В рассказе муж Бухары полностью теряется, увидев неполноценность новорожденной дочери. У него в семье родилась дочь и та с синдромом Дауна. С другой стороны Бухара относится к своей «не полноценной» дочери совсем спокойно. «И еще одно дело затеяла она – стала водить Милочку в специальную школу для дефективных детей. Она и работу поменяла, поступила в эту же школу в медицинский кабинет и вместе со специалистами-воспитателями всеми силами пыталась научить Милочку жизненной науке: шнуровать ботинки, держать иголку в руках, чистить картошку. Милочка старалась, терпеливо пыхла и по трудовому обучению за два года вышла в отличницы. С буквами и цифрами, правда, совсем ничего не получалось. Из всех цифр она честолюбиво узнавала только пятерку, радовалась ей, да букву "М" различала. Большой радостью было для нее выйти вечером из дому с матерью и посмотреть на красную букву "М", горящую над входом в метро.

- Мэ, метро, Мила! - говорила она и счастливо смеялась”.

Автор подчеркивает факт, что дети с синдромом Дауна не считают себя «не нормальным». Они живут нормально по-своему. Имеем ли мы право их осудить и считать их ненормальными?

В рассказе автор показывает женщину сильного характера и воли. В отличие от Дмитрия, который оставил дочь-инвалида, Бухара очень терпима к людям, а в особенности к людям, которые лишены возможности жить полноценной жизнью как все. В этой трагедии хрупкая, вроде бы слабая на вид красавица Бухара проявляет себя как существо поразительной силы духа.

В рассказе зазвучала мысль о том, что не социальное превосходство мужчины, а духовная сила скромной женщины спасла жизнь.

Рассказ «Дочь Бухары» представляет перед нами богатые возможности работать над проблемой этнической, социальной и гендерной «инаковости». В этом рассказе Улицкая через образ Бухары (Узбечка) и Дмитрия (Русский) подчеркивает расово-этическую и гендерную «дружость»; а через Милочку и Григория подчеркивает психофизиологическую «дружость».

Улицкая обращает наше внимание к тому факту, что дед мужа Бухары ведет себя как представитель советского патриархата. На женщину он смотрит как на средство для рождения здоровых сыновей для продолжения рода. Вот почему увидев Бухару он «с грустью отмечал подростковую узость таза, общую субтильность сложения»

Бухара, героиня рассказа Л Улицкой «Дочь Бухары», совершила материнский подвиг, всю себя отдав воспитанию дочери Милы, у которой был синдром Дауна. Даже будучи смертельно больной, мать продумала всю дальнейшую жизнь дочки: устроила на работу, нашла ей новую семью, мужа, и только после этого позволила себе уйти из жизни. Так, можно распознать боль другого человека только на личном опыте. Будучи из категории «другой» Бухара смогла отождествить с болью дочери.

Сопоставляется подвиг матери в одном ряду с пренебрежением отца и деда к ребенку с синдромом Дауна. Автор не только критически раскрывает понятия самоотверженного «материнства», но и упрекает отца и деда за отсутствия чувства гуманности.

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

Рассказ «Дочь Бухары» не только идеализирует «идеальную мать». Он знакомит нас со все еще существующими патриархальными традициями среди интеллектуальной части общества, т.е. на самой верхушке общества. Отсутствие мужчины в жизни ребенка не только по патриархальным соображениям. Оно еще объясняется изначальной государственной политики, когда состоялся якобы триада – государство – женщины – дети. Мужчины были изгнаны из этого круга. Не мужчина, а само государство усвоило роль патриарха. В любых случаях рассказ указывает на полный провал политики решения «женского вопроса» в бывшем СССР.

«Дочь Бухары» – это свидетельство тому, что даже излюбленный проект советского государства, а именно проект всеобщей «дружбы народов» не состоялся.

В заключении можно сказать, что хотя, по-видимому, рассказ является простой, и якобы, восславляет идеальное «материнство» и идеальную мать. Однако, в умственном смысле это произведение очень сложно. Ведь, то, что сделало Узбечка Аля для своей дочери – это смог делать только настоящий человек!

Необходимо добавить, что рассказ «Дочь Бухары» вызвал большой отклик в индийской аудитории так, как легко можно было проникнуться чувствами и мыслями в мир изображаемого персонажа, т.е. в мир «матери».

Список литературы

1. Weber S. "Caught in the Act of Reading," in Demarcating the Disciplines: Philosophy, Literature, Art, 1986, p.185 (В авторском переводе)
2. WATERS E. SOVIET STUDIES, Vol. 44, No. 1, 1992, 123-135 The Modernisation of Russian Motherhood, 1917-1937 p. 123
3. Issoupova O. From duty to pleasure? Motherhood in Soviet and post-Soviet Russia https://www.hse.ru/.../Issoupova_From%20d.
4. Исупова О. Интенсивное материнство в России <https://postnauka.ru/video/38481>
5. Галимова Е. Ш. Персонификация образа Руси-России в русской литературе XVIII-XXI вв. <https://www.portal-slovo.ru/history/45741.php>
6. Исупова О. Интенсивное материнство в России https://postnauka.ru/video/38481?_utl_t=fb%3F_utl_t%3Dfb

ОБУЧЕНИЕ ИНОФОНОВ ДЕКОДИРОВАНИЮ АВТОСЕМАНТИЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ – ЕДИНИЦ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Скворцова Наталья Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры прикладной лингвистики

Белорусского государственного университета, Минск

E-mail: sonato4ka@mail.ru

В статье рассматривается текстовая категория автосемантии и ее проявление в художественном тексте в виде автосемантических высказываний. Последние анализируются в двух аспектах: лингвистическом (функциональный диапазон, способы включения в окружающий контекст, лексические и грамматические средства оформления) и лингводидактическом (обучение инофонов дифференциации автосемантических высказываний и фрагментов сюжетного повествования, умению реконструировать авторские задачи включения в континуум художественного текста обобщенных нереперентных отрезков).

Ключевые слова: текстовая категория, категория автосемантии, автосемантические высказывания, художественный текст.

Текстовая категория автосемантии не удостоилась, к сожалению, в методике обучению инофонов чтению, в частности чтению художественных текстов, того внимания, которого по праву заслуживает. Находясь в сфере пересечения интересов текстолингвистики, литературоведения, грамматики, методики преподавания русской литературы, проблематика автосемантии требует к себе внимания не только со стороны лингвистов. Между тем и

лингвистический, и лингводидактический аспекты изучения автосемантии могут быть корректно представлены с учетом функционирования различных терминов, используемых для обозначения средств и способов выражения данной категории текста. Во многом терминологическая многоголосица обусловлена тем или иным ракурсом понимания сущности автосемантии, репрезентируемой в текстах разных стилей и жанров.

1. Категория автосемантии и ее выражение в тексте: терминологический аспект. Рассмотрение категории автосемантии уместно начать с работы «Текст как объект лингвистического исследования» [3], знакомой едва ли не любому филологу и давно ставшей хрестоматийной. И хотя сама книга, автором которой является известный текстолог И.Р. Гальперин, не лишена уязвимых для критики моментов, в ней, тем не менее, как отметила О.Б. Сиротинина, «впервые дана стройная теория текста». Проблематика автосемантии раскрывается в этом исследовании в аспекте анализа текстовых категорий. При этом категорию автосемантии логично включить в круг дискуссионных вопросов, однако не как таковую (в правомерности ее выделения нет сомнения), – скорее, ее место в «иерархической» структуре текстовых категорий представляется не вполне определенным (так, не является ли автосемантия частным проявлением когезии, включая когерентность как абстрактно-содержательную когезию?). Как пишет И.Р. Гальперин, «среди категорий текста мы выделяем и автосемантию, т.е. формы зависимости и относительной независимости отрезков текста по отношению к содержанию всего текста или его части» [3, с. 98]. Вместе с тем тесная взаимная связь выделяемых категорий очевидна, причем они находятся не столько в отношениях разделения и противопоставления, сколько взаимосвязи и взаимообусловленности. Эти категории «своеобразно переплетаются в любом тексте», – подчеркивает автор [3, с. 104]. Следует заметить, что проблематика семантической автономности отрезков текста, их внутренней организации и связей с другими частями текста нашла выражение не только в работе И.Р. Гальперина, рассмотревшего категорию автосемантии в ряду других текстовых категорий [3, с. 98–105], но и в исследованиях Е.И. Иваниной [4], В.А. Лукина [6], Е.Н. Гавриловой [2], А.А. Сикорской [8], М.Н. Москавец [7] и др.

Отрезки (или – в определении И.Р. Гальперина – «куски текста») могут иметь разный «семантический статус» по отношению к тексту в целом (точнее, его содержанию), различаясь по характеру и степени связи с сюжетным повествованием (если речь идет о художественном тексте). Как отмечает И.Р. Гальперин, «единицы текста – СФЕ [сверхфразовые единства] – играют неравноценную роль: они могут различаться <...> по степени зависимости от части излагаемого текста или от всего текста» [3, с. 98]. Между тем автосемантия реализуется не только на уровне сверхфразовых единств, но и на уровне простых и сложных предложений (так, парентеза, или вставные слова и конструкции, есть не что иное, как проявление автосемантии на уровне синтаксиса предложения).

«Особой самостоятельностью внутри единиц текста, – пишет И.Р. Гальперин, – а иногда и в целом тексте обладают сентенции, т. е. такие предложения внутри высказывания, которые, прерывая последовательность изложения фактов, событий, описаний, представляют собой некие обобщения, лишь косвенно (иногда очень отдаленно) связанные с этими фактами, событиями, описаниями» [3, с. 99]. Например (автосемантические высказывания выделены жирным шрифтом):

• *Так шумело внизу, когда еще тут не было ни Ялты, ни Орианды, теперь шумит и будет так же равнодушно и глухо, когда нас не будет. **И в этом постоянстве, в полном равнодушии к жизни и смерти каждого из нас кроется, быть может, залог нашего вечного спасения, непрерывного движения жизни на земле, непрерывного совершенства.** Сидя рядом с молодой женщиной, которая на рассвете казалась такой красивой, успокоенный и очарованный в виду этой сказочной обстановки – моря, гор, облаков, широкого неба, Гуров думал <...> (А.П. Чехов, «Дама с собачкой»).*

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

• *Было похоже, что он [Алехин] хочет что-то рассказать. У людей, живущих одиноко, всегда бывает на душе что-нибудь такое, что они охотно бы рассказали* (А.П. Чехов, «О любви»).

• *Был ли в яви или только приснился мне этот странный мальчик, овеянный нежностью и печалью нездешности, как Маленький принц Антуана де Сент-Экзюпери? Я знаю, что он был, как было и булыжное шоссе, заросшее подорожником, лопухами, репейником, конским щавелем, чайной ромашкой; но даже если б этот мальчик принадлежал сну, он затронул мою душу неизмеримо сильнее многих других людей, чья грубая очевидность не вызывает сомнения. Часто бывает, что чудеса находятяся возле нас – протяни руку и возьми, а мы и не подозреваем об этом! Тот день начался с маленького чуда: оказалось, низинный сыроватый ольшаник, примыкавший с севера к дачной ограде, сказочно богат грибами свинушками* (Ю.М. Нагибин, «Заброшенная дорога»).

Как видим, в содержательном плане автосемантические отрезки текста представляют собой высказывания (чаще всего сентенции) с отдельным законченным смыслом, которые могут «воспроизводиться в целом ряде ситуаций и контекстов» [4, с. 30]. «Возвышаясь до уровня абстракций», они тем самым несут особую функциональную нагрузку в семантическом пространстве текста (об этом – ниже). В этих отрезках автор, по словам Е.И. Ивановой, выходит за рамки сюжета и как бы привязывает воображаемую действительность к реальному миру, общему для читателя и писателя. Именно «на стыках повествования о конкретных событиях с обобщенными авторскими представлениями об объективном реальном мире наиболее ясно раскрывается концепция художественного произведения» [4, с. 33].

Вместе с тем усматривать в приведенных выше высказываниях полную, абсолютную автосемантию было бы неверно: независимость отрезков текста, подобно независимости предложений-высказываний, всегда относительна. Действительно, «теми или иными путями содержание отрезка, кажущегося независимым от окружения, оказывается опосредованно сцепленным то с заголовком текста, то с содержанием последующих или предыдущих его отрезков» [3, с. 105]. Отсюда трудность в ряде случаев не только установления границ автосемантических контекстов, но и их идентификации как обобщенных неререферентных вставок. Не случайно И.Р. Гальперин подчеркивал, что «определение границ автосемантии отрезков текста представляет собой некоторую трудность», поэтому «требуется тщательный анализ всего произведения, чтобы уловить степень зависимости/независимости каждого данного отрезка» [3, с. 101]. На степень автосемантности высказываний влияет совокупность факторов, в числе которых функционально-смысловой характер текстового отрезка, предельный уровень обобщения, смыслового абстрагирования, «отстраненность» выражаемой мысли. Так, анализ текстов различного содержания и разной стилистической принадлежности позволил И.Р. Гальперину прийти к следующему заключению: «Часто отдельные места произведения, казалось бы тесно связанные с общей сюжетной линией, в процессе поступательного движения повествования поднимаются на уровень обобщения и тем самым приобретают какую-то определенную степень автосемантии» [3, с. 101]. Показательно своего рода ранжирование речевых продуктов, в частности заголовков текста, по степени автосемантности: «безусловно-автосемантические, синсемантические и условно-автосемантические» (орфография сохранена) [7, с. 82]. Применительно к цитатам отмечается снижение/повышение степени автосемантности в зависимости от характера цитирования (прямое, скрытое или комбинированное): при прямой цитате степень независимости «значительно снижается» [8, с. 90].

Нарушение в художественных текстах последовательности, или, по словам И.Р. Гальперина, «цепи» событий введением какого-либо предложения или двух-трех предложений, не имеющих непосредственного отношения к излагаемому, получило также название лирического (или авторского, по И.Р. Гальперину) отступления. Согласно А.П. Квятковскому, «лирические отступления – композиционно-стилистический прием в художественной прозе и главным образом в поэзии, заключающийся в том, что автор

отклоняется от прямого сюжетного повествования, перебивая его лирическими вставками на темы, мало связанные или совсем не связанные с магистральной темой. Композиционно Л. о. имеют двойное значение: с одной стороны, они играют роль торможения фабулярного развития романа или поэмы, а с другой – позволяют писателю в открытой форме высказывать личные суждения по различным вопросам, имеющим прямое или косвенное отношение к центральной теме» [5, с. 145].

Сравним с характеристикой, которую дает таким текстовым отрезкам исследователь Е.И. Иванина: «Не являясь частью сюжета, автосемантические микротексты не содержат информации, служащей непосредственно продвижению сюжетного действия. Фактуальная информация, содержащаяся в микротексте-обобщении, всегда относительна, она воспринимается в проекции на соответствующий сюжетный факт» [4, с. 32–33]. Для иллюстрации того, какова степень концентрации информации на стыке обобщения с контекстом, Е.И. Иванина приводит следующий убедительный пример из гоголевской прозы:

*Итак, по Вознесенской шёл один молодой чиновник, и шёл он из департамента, утомлённый однообразной работой, и мечтал о награде и вкусном обеде – **ибо все чиновники мечтают!** На нём был картуз неопределённой формы и синяя ваточная шинель с старым бобровым воротником.*

Сюжетное повествование прерывается кратким обобщенным замечанием «*все чиновники мечтают*», в котором содержится расширение и обобщение обозначенной ситуации, по-гоголевски тонко и предельно иронически обыгрывается мысль о мечте – высоком понятии вне данного контекста.

Терминологические сочетания «авторское отступление» (И.Р. Гальперин) и «лирическое отступление» (А.П. Квятковский) употребляются недифференцированно: как правило, они отождествляются, хотя очевидно, что характер таких отступлений и контекстуальные условия могут быть различны. Во-первых, в повествовании от 1-го лица, в отличие от повествования от 3-го лица, автосемантические обобщенные высказывания едва ли можно назвать авторскими (или собственно авторскими), поскольку «лирические вставки на темы, мало связанные или совсем не связанные с магистральной темой» принадлежат рассказчику (повествователю), а не категории автора («образу автора», по В.В. Виноградову). Говоря о повествовании «от 1-го лица», мы оперируем терминологией, ставшей уже традиционной, при этом признавая отчасти справедливость следующего мнения: «Грамматическая форма не должна лежать в основе типологии нарратора, поскольку любой рассказ ведется, собственно говоря, от первого лица, даже если грамматическое лицо в тексте выражено неэксплицитно. Не наличие форм первого лица, а их функциональная отнесенность является различительным признаком» [10, с. 84]. Во-вторых, авторское отступление в содержательном плане может не только и не столько касаться самого автора как эмпирической личности, его переживаний, чувств, эмоций, пережитых им событий, сколько относиться к довольно широкому кругу лиц, явлений и событий окружающей действительности, о которых упоминает автор и которые при этом не имеют прямого отношения к нему и к его жизненному опыту.

Функционирование различных наименований таких обобщенных вставок, наблюдаемое в филологической литературе: «автосемантические отрезки текста», «автономные отрезки текста», «обобщенные автосемантические микротексты», «абстрагированные нереферентные включения», «неактуальные обобщенные микротексты», «формально обобщенные суждения», «внесюжетные вставки», «лирические отступления» и др. – создает некоторый терминологический разнобой, однако все эти номинации объединяются ключевыми категориальными признаками, а именно: обобщенностью и автосемантией по отношению к сюжетному повествованию. И всё же от корректности используемых терминов и понимания того, что стоит за той или иной номинацией, во многом зависят рациональность и эффективность лингвостилистической работы в иностранной (не только филологической) аудитории, читающей на уроках РКИ

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

художественные тексты и, как минимум, понимающей разницу между художественным текстом и художественным произведением.

Обобщив характеристики, даваемые исследователями этим текстовым отрезкам, выделим признаки последних (ряд может быть продолжен):

– «самодостаточность», «замкнутость в себе» (Е.И. Иванина), «самопонятность» (В.А. Лукин);

– «нереферентность» (Е.И. Иванина);

– «самостоятельность» (Е.И. Иванина, Т.В. Васильева, М.Н. Москавец), «независимость» (И.Р. Гальперин, Т.В. Васильева, М.Н. Москавец), «независимость и изоляция» (И.Р. Гальперин), «резкий контраст с окружающим контекстом» (Е.И. Иванина);

– «обобщенность» (Е.И. Иванина, И.Р. Гальперин), «вневременной и обобщенный характер», «неактуальный, неконкретный характер», возвышение «до уровня абстракций» (И.Р. Гальперин);

– «объективность», воспроизводимость в целом ряде ситуаций и контекстов (Е.И. Иванина);

– «лапидарность» (Е.И. Иванина).

Очевидно, что в этом ряду не все признаки носят облигаторный характер. Например, лапидарность – отличительная черта предложения, в то время как для текста-рассуждения в объеме сверхфразового единства данный признак отнюдь не релевантен. Самостоятельность и независимость, изолированная позиция (как минимум, предложение-высказывание в структуре абзаца) являются скорее «ядерными», категориальными признаками именно автосемантических отрезков, поскольку так называемое «суждение со значением всеобщности» (шире – «обобщенный контекст») может не быть автосемантическим (оно может быть оформлено как сравнительная предикативная часть сложноподчиненного предложения), но при этом обладать признаком неререферентности.

Итак, выражение категории автосемантии, находясь в сфере интересов филологов (прежде всего, текстологов), до сих пор не имеет единообразия в терминологии. Это предопределяет разные векторы методической работы над автосемантическими высказываниями, функционирующими в том или ином тексте (главным образом художественном).

2. Категория автосемантии и ее выражение в тексте: лингвистический аспект.

Методические ракурсы работы, направленной на адекватное понимание инофонами содержания художественного текста, его идеи (основной мысли), сюжетных коллизий, пафоса, образов и т. п., включают также обучение декодированию автосемантических высказываний как текстовых единиц. Декодирование здесь не стоит понимать в буквальном и узком смысле, т. е. как набор неких кодов, требующих раскрытия. Обучение распознаванию и адекватному (правильному) пониманию автосемантических высказываний охватывает не только их содержание, но и смысловые нюансы, роль в конкретном тексте и – шире – функциональный диапазон, а также связи с окружающим контекстом, способы включения в структуру текста, языковое оформление. Таким образом, лингводидактический (методический) аспект тесно связан с лингвистическим.

2.1. Функции автосемантических высказываний в художественном тексте. Спектр функций автосемантических высказываний в художественном тексте значительно богаче, нежели может показаться на первый взгляд. Безусловно, ключевая, «ядерная» роль категории автосемантии состоит в углублении основного содержания текста, в смыслообразовании за счет раскрытия философской сущности явлений и событий, представленных в сюжете на уровне непосредственного восприятия. Автосемантический отрезок, будучи «некоторой обобщенной моделью, прикладываемой к сюжетному повествованию» [4, с. 31], воплощает в себе, как точно выразился И.Р. Гальперин, «накопленный человеческий опыт, выраженный в художественно-эстетической форме» [3, с. 101]. Например:

Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему.

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

Всё смешалось в доме Облонских. Жена узнала, что муж был в связи с бывшею в их доме французженкою-гувернанткой, и объявила мужу, что не может жить с ним в одном доме (Л.Н. Толстой, «Анна Каренина»).

В обобщенном виде функциональный диапазон автосемантических высказываний может быть представлен следующим рядом:

- углубление содержания текста и смыслообразование;
- создание иллюзии объективности повествования;
- отключение внимания от основной сюжетной линии (сюжетных линий) и смещение фокуса на уровень обобщения, философского осмысления действительности;
- деавтоматизация чтения («В самом поступательном движении текста автосемантия отдельных отрезков служит как бы паузой, остановкой, передышкой» [3, с. 105]), обеспечение «эффекта деавтоматизации» (М.М. Халиков);
- выявление отношения «образа автора» к действительности, постижение авторской оценки изображаемого мира;
- обеспечение композиционного единства художественного текста;
- придание тексту выразительности, «рельефности».

Иллюстрируют сказанное приводимые ниже примеры автосемантических высказываний:

Бывают такие мгновения, когда всё становится чудовищным, бездонно-глубоким, когда, кажется, так страшно жить и еще страшнее умереть (В.В. Набоков, «Машенька»).

Суп оказался душистый, фиолетовый, густой. Костя накидал туда белого хлеба и ел как похлебку. Катя последовала его примеру. Много ли человеку надо? Тепло, еда и доброжелательность. <...> (В.С. Токарева, «Стрелец»).

Однако основная функция автосемантии в художественном тексте состоит все же в смыслообразовании, углублении содержания в целом, наращивании «семантического объема» художественного текста.

Таким образом, функциональный диапазон автосемантических высказываний в художественном тексте довольно широк: от обеспечения выразительности текста до репрезентации авторских мировоззренческих установок и порождения глубинной, содержательно-концептуальной информации. Всё это непосредственно свидетельствует о значимости данной текстовой категории, ее огромном текстообразующем потенциале, требующем углубленного и всестороннего изучения.

2.2. Способы встраивания автосемантических высказываний в структуру художественного текста. Автосемантические отрезки по-разному включаются в окружающий контекст (в сюжетное повествование): открывают произведение или – реже – завершают его (при этом могут выделяться графически, т. е. оформлять отдельный абзац), «перебивают» повествование (автосемантический и актуальный контексты чередуются, автосемантическое высказывание может занимать пре-, интер- или постпозицию в том или ином абзаце).

Покажем включение автосемантического высказывания в структурно-смысловое единство абзаца. Автосемантический отрезок может (1) открывать абзац, (2) разрывать абзац (иметь левый и правый контексты) и (3) завершать абзац:

(1) ***К счастью или к несчастью, в нашей жизни не бывает ничего, что не кончалось бы рано или поздно. Наступило время разлуки, так как Лугановича назначали председателем в одной из западных губерний. Нужно было продавать мебель, лошадей, дачу*** (А.П. Чехов, «О любви»).

(2) <...> ***В Москве, когда я еще был студентом, у меня была подруга жизни, милая дама, которая всякий раз, когда я держал ее в объятиях, думала о том, сколько я буду выдавать ей в месяц и почему теперь говядина за фунт. Так и мы, когда любим, то не перестаем задавать себе вопросы: честно это или не честно, умно или глупо, к чему***

поведет эта любовь и так далее. Хорошо это или нет, я не знаю <...> (А.П. Чехов, «О любви»).

(3) *И по себе он [Гуров] судил о других, не верил тому, что видел <...>. Каждое личное существование держится на тайне, и, быть может, отчасти поэтому культурный человек так нервно хлопочет о том, чтобы уважалось личная тайна* (А.П. Чехов, «Дама с собачкой»).

Между тем чередование отрезков текста, непосредственной связи с сюжетом не имеющих, и частей текста, «движущих» основное действие и развивающих сюжет, имеет свои особенности. Так, в художественных текстах можно наблюдать плавный, «диффузный» переход от конкретного актуального повествования к автосемантической отрезку. Например:

Катя часто приходила садиться на большую каменную скамью, устроенную под одною из ниш. Окруженная свежестью и тенью, она читала, работала или предавалась тому ощущению полной тишины, которое, вероятно, знакомо каждому и прелесть которого состоит в едва сознательном, немотствующем подкарауливанье широкой жизненной волны, непрерывно катящейся и вокруг нас, и в нас самих (И.С. Тургенев, «Отцы и дети»). Катафорическая отсылка (местоименно-указательное слово *то*) направляет внимание читателя на последующую характеризующую часть обобщенного высказывания (*которое, вероятно, знакомо каждому и прелесть которого состоит в едва сознательном, немотствующем подкарауливанье широкой жизненной волны, непрерывно катящейся и вокруг нас, и в нас самих*).

Сравним:

<...> Он [Вронский] скоро почувствовал, что осуществление его желания доставило ему только песчинку из той горы счастья, которой он ожидал. Это осуществление показало ему ту вечную ошибку, которую делают люди, представляя себе счастье осуществлением желания. <...> (Л.Н. Толстой, «Анна Каренина»).

<...> Он [Ганин] сидел не шевелясь перед столом и не мог решить, что ему делать: переменить ли положение тела, встать ли, чтобы пойти вымыть руки, отворить ли окно, за которым пасмурный день уже переходил в сумерки... Это было мучительное и страшное состояние, несколько похожее на ту тяжкую тоску, что охватывает нас, когда, уже выйдя из сна, мы не сразу можем раскрыть, словно навсегда слипшиеся, веки. Так и Ганин чувствовал, что мутные сумерки, которыми постепенно наливалась комната, заполняют его всего, претворяют самую кровь в туман, что нет у него сил пресечь сумеречное наваждение. <...> (В.В. Набоков, «Машенька»).

Актуальный и неактуальный (обобщенный) контексты могут связываться на основе сравнения. Например:

С необыкновенной быстротой, как это бывает в минуты волнения, мысли и воспоминания толпились в голове Дарьи Александровны (Л.Н. Толстой, «Анна Каренина»).

В приводимом ниже примере обобщенная часть также не обладает в строгом смысле автосемантичностью, поскольку представляет собой предикативную часть сложносочиненного предложения:

*Эти встречи на ветру, на морозе больше его мучили, чем ее. Он чувствовал, что от этих несовершенных встреч мельчает, протирается любовь. **Всякая любовь требует уединенья, прикрытия, приюта, а у них приюта не было*** (В.В. Набоков, «Машенька»).

Таким образом, автосемантические отрезки по-разному встраиваются в сюжетное повествование, при этом связи и отношения автосемантического и окружающего контекстов характеризуются сложностью и своеобразием.

2.3. *Языковое оформление автосемантических высказываний.* Для языкового оформления автосемантических высказываний характерны следующие средства.

На уровне лексики и морфологии:

– экзистенциальные глаголы (глаголы с общим значением наличия, существования), в первую очередь глагол *есть*, а также глагол *бывают*, используемый, во-первых, для сообщения о существовании в мире какого-либо рода лиц, предметов, явлений наряду с

другими лицами, предметами, явлениями, во-вторых, в значении временной нерегулярности; а также глаголы в форме настоящего времени со значением настоящего неактуального;

– абстрактные имена существительные: *любовь, счастье, жизнь, смерть, существование, мгновение, спасение, равнодушие* и др., существительные лексико-семантической группы «Человек» (преимущественно слова *мужчина, женщина, человек (люди)* и нек. др.);

– местоимения (личные, возвратные, притяжательные, относительные, неопределенные, определительные, отрицательные: *мы, себя, наши, что, кто, кто-либо, кто-нибудь, что-то, что-нибудь, весь, всякий, каждый, любой, ничто, никто* и др.

На уровне синтаксиса:

– безличные, инфинитивные, неопределенно-личные и – как их разновидность – обобщенно-личные структуры простых предложений или предикативных частей сложных предложений (*Впрочем, в этой земной жизни нет ничего абсолютно счастливого* (А.П. Чехов), *Лучше умереть, чем жить без рассудка* (А.П. Чехов) и т. д.);

– вопросительные (риторический вопрос) и восклицательные предложения (например: *Кто не трепещет перед величием природы?* (А.П. Чехов), *Как тягостно быть не человеком!* (А.П. Чехов).

Таким образом, противопоставление (в определенном смысле – условное) сюжетного повествования и автосемантических высказываний обусловлено различным характером информации этих частей текста, что находит соответствующее языковое оформление. При всем своем содержательном разнообразии автосемантические высказывания обладают набором определенных лексических и грамматических признаков, которые с той или иной степенью регулярности проявляются в индивидуально-авторских стилевых системах и различных жанровых формах. Содержательные, жанрово-стилистические и другие особенности текстов отражаются в количественной и качественной характеристиках автосемантических высказываний (например, выражение категории автосемантии в пародийных литературно-художественных произведениях имеет особенности [9]).

3. Категория автосемантии и ее выражение в тексте: лингводидактический аспект. Как мы уже отметили выше, категория автосемантии, средства и способы ее реализации в художественном тексте не получили исчерпывающего лингводидактического описания, несмотря на разработку, с одной стороны, методики обучения инофонов чтению художественного текста, с другой – основ лингвостилистического анализа в аспекте подготовки инофонов-филологов к будущей профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателей РКИ. Этот факт определяет то особое внимание, которого заслуживает организация работы над художественным текстом в иностранной аудитории, причем как филологической, так и нефилологической. Подчеркнем, что практика обучения инофонов чтению и анализу художественного текста неоднократно подтверждала справедливость тезиса: «Читающий художественное произведение, как правило, не извлекает из текста всей заключенной в нем информации» [4, с. 30]. Более того, иностранцы зачастую вовсе не «видят» обобщений в структуре сюжетного повествования (представленных, как правило, в виде авторских отступлений и являющих собой сентенции, которые могут воспроизводиться в целом ряде ситуаций и контекстов), не определяют границ автосемантических отрезков и не распознают средств связи с сюжетным повествованием (катафорических и анафорических отсылок).

Варианты анализа средств и способов реализации категории автосемантии могут быть разными, при этом они могут существенно отличаться друг от друга в зависимости от жанрово-стилистических параметров текста, с одной стороны, и методических задач, поставленных в учебной аудитории инофонов, – с другой. Вместе с тем объединяющим началом выступает основная задача – научить инофона распознавать, «вычленять» автосемантические высказывания в композиционной структуре художественного повествования и устанавливать смысловую корреляцию между содержанием автосемантического высказывания и содержанием фрагментов и текста в целом с целью более

глубокого и точного понимания идеи (основной мысли) произведения. Для этого целесообразно включать в комплекс послетекстовых заданий специальные вопросы. Например:

В каких отрезках текста автор выходит за рамки повествования и говорит о том, что относится не только к данной истории и к данным героям?

Какие высказывания способствуют осмыслению конкретных событий как всеобщих?

С какой целью автор чередует «сюжетные» части текста и обобщённые отрезки текста, не имеющие непосредственной связи с сюжетом?

Найдите в тексте лирические отступления [в терминологии А.П. Квятковского, Н.И. Кудряшова и др.]. Какова их роль?

По нашему мнению, декодирование автосемантических высказываний может осуществляться уже на предтекстовом этапе, и это так же методически целесообразно, как и рассмотрение данного вопроса на послетекстовом этапе. В таком случае методика включает:

1) введение автосемантического высказывания с окружающим контекстом (чтение, интерпретация, анализ «плана содержания» и «плана выражения»);

2) сопоставление с другим автосемантическим высказыванием в том же художественном тексте (выявление сходств и различий в содержании и языковом оформлении автосемантических высказываний, реконструкция авторских художественных задач, связанных с включением в текст автосемантических отрезков).

Второй пункт может быть переведен на уровень послетекстовой работы.

На послетекстовом этапе уместны следующие вопросы и задания, направленные на интерпретацию и анализ автосемантических высказываний и помогающие понять «концептуальную информацию», авторский замысел, особенности его воплощения и т. д.

Проанализируйте способ включения автосемантического высказывания в сюжетное повествование. Есть ли связь между способом включения автосемантического высказывания и его ролью в структуре текста?

Назовите (укажите) средства связи автосемантических высказываний с сюжетным повествованием.

Проанализируйте языковое оформление автосемантического высказывания.

Сопоставьте лексику и синтаксис автосемантических высказываний (приводятся два-три отрезка с окружающим контекстом) и определите сходство и различия в языковом оформлении.

Выскажите предположение об авторской цели включения автосемантического высказывания в художественное повествование.

По вашему мнению, какова роль автосемантического высказывания в структуре и смысловом пространстве микротекста / текста в целом?

В сущности, декодирование автосемантических высказываний имеет тройкий аспект, поскольку инофоном необходимо понять триаду: содержание, форму и назначение (функцию), т.е. ответить на три вопроса: что это, какое оно и зачем оно? Даже неточная и самая неожиданная интерпретация инофоном автосемантических высказываний может расцениваться как шаг к последующему правильному декодированию в ходе аудиторной работы под руководством преподавателя.

Анализ автосемантических высказываний, осуществляемый на уроках русского языка как иностранного, не должен усложнять предваряющий и завершающий этапы работы над художественным текстом, но и отсутствие такового существенно обедняет процесс понимания и постижения содержательной глубины художественного произведения и текста как его языковой (материальной) формы, не способствует формированию навыков «вчитывания», не позволяет «продуцировать образ автора» и формировать «представление о реальной творческой личности автора и его взгляде на мир» [1, с. 50]. Важно, чтобы методика анализа автосемантических текстовых фрагментов входила составной частью в методику работы над художественным текстом в иностранной аудитории и рассматривалась

не изолированно (в контексте специальных частных наблюдений), а в единстве задач обучения инофонов чтению и пониманию художественных текстов и – шире – литературно-художественных произведений.

Изучение особенностей репрезентации категория автосемантии в речевых продуктах, в частности в художественных текстах, приобретает еще большую значимость ввиду того, что одним из важнейших направлений лингвистического изучения текста по-прежнему остается исследование «приращения смысла», создаваемого, помимо других факторов, за счет различных средств и способов репрезентации текстовой категории автосемантии.

Итак, определение специфики автосемантических высказываний как единиц художественного текста, в частности лексических и грамматических средств, утверждающих вневременной, обобщенный характер высказываний и «перебывающих» сюжетное повествование, анализ способов включения автосемантических фрагментов в структуру художественного текста, определение их (фрагментов) роли в организации художественной коммуникации с читателем – всё это является одним из важнейших аспектов лингвистического анализа как неотъемлемого компонента содержания обучения иностранных студентов филологических специальностей.

Литература

1. Болотнова, Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / Н.С. Болотнова; под ред. С.В. Сыпченко. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1992. – 312 с.
2. Гаврилова, Е.Н. Обобщенность как категория лингвистики текста / Е.Н. Гаврилова // Русский язык за рубежом. – 1980. – № 5. – С. 68–73.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин; отв. ред. Г.В. Степанов. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
4. Иванина, Е.И. Роль автосемантических единиц в художественном тексте и способы их включения в контекст / Е.И. Иванина // Русский язык за рубежом. – 1991. – № 1. – С. 30–33.
5. Квятковский, А. Поэтический словарь / А. Квятковский. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 376 с.
6. Лукин, В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа: учеб. для филол. спец-стей вузов / В.А. Лукин. – М.: Ось-89, 1999. – 192 с.
7. Москавец, М.Н. Классификация газетных заголовков по степени автономности семантики (на материале французской прессы) / М.Н. Москавец // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 3. – С. 77–83.
8. Сикорская, А.А. Функционирование категории автосемантии отрезков текста в предисловно-последсловных комплексах XIX–XXI вв. / А.А. Сикорская // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2015. – № 3. – С. 90–93.
9. Скворцова, Н.Н. Автосемантические высказывания в рассказе А.П. Чехова «Тысяча одна страсть, или Страшная ночь» / Н.Н. Скворцова // Карповские научные чтения: сб. науч. ст.: в 2 ч. Вып. 11. / Бел. гос. ун-т; редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск: «ИВЦ Минфина», 2017. – Часть 1. – С. 196–203.
10. Шмид, В. Нарратология / В. Шмид. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

К ВОПРОСУ О ФОНЕТИЧЕСКОМ ПРОЧТЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Юрманова Светлана Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, декан ФПКП РКИ

Российского университета дружбы народов,

Москва, Россия

E-mail: yurmanova_sa@rudn.ru

В статье рассматриваются выразительные особенности фонологического состава «онегинской строфы». Анализ звукового материала позволяет сделать вывод об отражении процесса консонантизации фонологической системы языка – упрощения система вокализма и усложнения система консонантизма – в художественном тексте, созданном ранее 1-й четверти XX века.

Ключевые слова: восприятие художественного текста, специфические функции звукового материала, консонантизация языка, фонологический анализ «онегинской строфы».

При восприятии художественного текста создание и развитие его семантики обусловливается взаимодействием единиц всех уровней – лексического, синтаксического и фонологического, что формирует элементы индивидуального стиля автора. Задачей исследователя поэтического языка того или иного автора, той или иной композиции, произведения является определение эстетической, психологической силы каждого сегмента поэтического текста на основе изучения его структуры.

Фонологическая система – это фундамент, материальная база любого языка.

Согласно концепции московской фонологической школы (Л.Л. Касаткин, М.В. Панов, В.К. Журавлев и др.), функция фонологической системы языка состоит в том, чтобы конструировать минимальные знаковые единицы – морфемы. Элементами фонологической системы являются обобщенные функциональные единицы – фонемы, между которыми, как во всякой знаковой системе, существуют отношения парадигматические, основанные на сходстве и различии элементов, и синтагматические, определяющие их сочетаемость в тексте. Фонологическая система управляет порождением речевых звуков говорящим и восприятием их слушающим.

Звуковой материал языка является необходимой основой человеческого языка в целом. Однако в языке поэтическом он выполняет особые, специфические функции.

Существуют традиционные воззрения на эти функции, которые выражаются в понятиях «ассонанс», «аллитерация», «звукопись». Все эти явления суть необходимые средства создания упорядоченной ритмической организации поэтического текста. Однако перечисленными примерами не ограничивается участие фонологической системы в процессе создания поэтического произведения, его эстетического и психологического воздействия на читателя и слушателя.

Один из формальных признаков поэтического текста – наличие ритмической организации, которая достигается повторами единиц, их сочетаемостью и распределением позиций. Наибольшая выразительность текста формируется за счет «фонемной ритмики», т.е. повторяемости, уменьшения или увеличения количества фонем в строке, что помогает закрепить иллюстративный эффект, который остается после восприятия содержания, сохранить психологическое воздействие, создать структурный стержень для дальнейшего построения и восприятия текста или его части, развивая несколько пластов семантики.

При этом необходимо отметить, что функционирование фонетических единиц в поэтической речи определяется не только (и не столько) их универсальными, вневременными свойствами, но и функциональными характеристиками, возникающими в конкретной фонологической системе на определенном этапе ее развития. Именно здесь кроется один из источников своеобразия того или иного поэтического языка.

Изменения в фонологической системе прежде всего определяются внутренними законами развития языка. Общее направление фонологического развития русского языка было определено И.А. Бодуэном де Куртенэ: как и в большинстве славянских языков, здесь упрощается система вокализма и усложняется система консонантизма. Однако этот процесс не был линейным; математически его можно представить скорее в виде ветви параболы:

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

медленное развитие, количественное накопление речевых фактов, а затем – качественный скачок, резкое усложнение консонантной системы русского языка и переход ее на главенствующие позиции, что происходит не раньше 1-й четверти XX века (и закономерно влияет и на пути развития массового сознания, национальной языковой картины мира, поскольку язык является основой последней). Известно, что в праславянском и раннем древнерусском языке определяющую роль играла система вокализма. Это положение сохранялось по крайней мере до конца XIX века. Однако факты перестройки фонологической системы возможно видеть и в более раннее время.

Известно, что любые изменения в жизни человечества в целом и его отдельных групп прежде всего воспринимаются представителями эстетической сферы, искусства – «повышенным чутьем художника». Так, процесс эволюции русской фонологической системы в сторону упрощения вокальной и усложнения консонантной системы еще в 1-й половине XIX века наблюдается в поэтических текстах А.С. Пушкина.

С точки зрения фонологии, анализ поэтического текста имеет две стороны: внешней – каким образом звуковой материал способствует восприятию и закреплению семантики текста, – и внутренней – как проявляется в данном тексте состояние фонологической системы языка в конкретный период ее развития.

Зрелая творческая манера А.С. Пушкина наиболее четко проявилась в его романе «Евгений Онегин». Исходя из этого, фонологический анализ романа позволяет с достаточной уверенностью предположить, что те или иные его языковые составляющие выражают именно авторский замысел, а не являются плодом случайности, невысокого мастерства или подражания.

Одним из признанных поэтических открытий А.С. Пушкина является «онегинская строфа». В числе языковых характеристик данного феномена следует обратить внимание и на фонологический состав.

Рассматривая роман в самом общем плане, можно выделить 2 основные «подтемы»: биография Онегина (и соприкасающихся с ним других героев произведения) и комментарии автора. Одинаковы ли они на выразительном плане?

XXI

Чуть отрок, Ольгою плененный,
Сердечных мук еще не зная,
Он был свидетель умиленный
Ее младенческих забав;
В тени хранительной дубравы
Он разделял ее забавы,
И детям прочили венцы
Друзья-соседи, их отцы.
В глуши, под сению смиренной,
Невинной прелести полна,
В глазах родителей, она
Цвела, как ландыш потаенный,
Не знаемый в траве глухой
Ни мотыльками, ни пчелой.

В данной строфе имеют место две взаимосвязанные темы: Ленский – Ольга. Можно видеть, что их звуковое оформление осуществляется с помощью сочетаемости и повторов звуков, причем в данном случае нагружены оказываются звуки [р], [р'], [л] и [л']. В первой части представлена тема Ленского. Ее «мелодия» – большое количество звука [р]. Однако уже здесь поэт готовит читателя к скорому появлению темы Ольги, которая осуществляется нагнетанием звуков [л] и [л']:

Часть 2. От чтения к прочтению художественного произведения: интерпретация смыслов

от[р]ок – О[л']ею – п[л']енный – се[р]дечных – свиде[л'] – уми[л']енный – м[л]аденческих – х[р]анительной – дуб[р]явы – [р]азделял – п[р]очили – д[р]узья.

Вторая часть – тема Ольги – характеризуется большим количеством звуков [л] и [л']; но тема Владимира при этом не исчезает:

в з[л]уши – сми[р']енной – п[р']елести – по[л]на – в з[л]азах – [р]одителей – цве[л]а – [л]андыш – в т[р]аве – моты[л`]ками – пче[л]ой.

Таким образом создается, с одной стороны, оппозиция поэтических образов (Владимир – Ольга), а с другой стороны, показана их сочетаемость (тема Владимира – [р],[р']+[л],[л'], тема Ольги – [л],[л']+[р],[р']).

С точки зрения развития фонологической системы необходимо отметить, что изобразительная функция здесь принадлежит согласным фонемам. Это говорит о постепенном усилении консонантной системы русского языка задолго до того, как этот факт был осознан и стал сознательно применяться авторами поэтических текстов. Особенно интересным представляется то, что смысловую нагрузку, выразительность звуковой оболочки представляют здесь сонорные согласные, занимающие как бы некую переходную нишу между гласными и шумными согласными.

2-я «подтема» в романе – авторские комментарии, отступления; поэт уже не опосредованно, через своих героев, а непосредственно говорит с читателем, высказывает свои мысли и чувства. Сравним звуковую оболочку такой строфы с предыдущей.

LX

Я думал уж о форме плана,
И как героя назову;
Покамест моего романа
Я кончил первую главу;
Пересмотрел все это строго:
Противоречий очень много,
Но их исправить не хочу.
Цензуре долг свой заплачу,
И журналистам на съеденье
Плоды трудов моих отдам.
Иди же к невским берегам,
Новорожденное творенье,
И заслужи мне славы дань:
Кривые толки, шум и брань!

Анализ строфы 2-й «подтемы» романа показывает, что выразительные средства этого семантического пласта совершенно иные. Если в первом случае мы увидели смысловую нагруженность согласных фонем (пусть и сонорных согласных), то здесь предпочтение автора явно отдано гласным. Именно их повторы, сочетания, оппозиции создают «мелодию» и выразительность строфы:

[у - о - а]
[а - о - у]
[а - о - а]
[о - э - у]
[э - э - о]
[э - о - о]
[и - а - у]
[у - о - у]
[у - и - э]
[и - о - а]

[и - э - а]

[о - о - э]

[и - а - а]

[о - у - а]

Таково распределение ударных гласных по стихам.

Исходя из сказанного, можно предположить, что творческим сознанием поэта процесс эволюции фонологической системы языка, безусловно, воспринимался, но скорее на подсознательном уровне. Произошло, по-видимому, следующее: общаясь с читателем опосредованно, через образ своего героя, поэт чувствовал большую свободу, что позволило ему точнее отразить языковые факты, находящиеся еще в процессе формирования. Однако говоря от своего лица, он как бы вынужден был выполнять определенные правила, поддерживая языковую (и звуковую) традицию, что и можно наблюдать из приведенных примеров.

Делая выводы из изложенного, представляется правомерным отметить следующее.

Перестройка русской фонологической системы в соответствии с законом Бодуэна де Куртенэ происходила, разумеется, постепенно и заняла временной отрезок почти в тысячу лет.

Однако отражение ее как языкового процесса можно наблюдать с достаточной очевидностью не только в текстах (главным образом, поэтических), созданных начиная с 1-й четверти XX-го века, но и в поэзии XIX века, в частности, в произведениях ее ярчайшего таланта А.С. Пушкина.

Список литературы

1. А.С. Пушкин. Евгений Онегин. – М.: Художественная литература, 1967. – 220 с.
2. Аванесов Р.И. Русская литературная и диалектная фонетика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература». – М.: «Просвещение», 1974. – 287 с.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Общее языкознание. Избранные труды. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 343 с.
4. Журавлев В.К. К понятию «силы» фонологической оппозиции // Фонетика. Фонология. Грамматика. – М.: Наука, 1971. – С. 114-124.
5. Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. – М.: Наука, 1970. – 527 с.

ЧАСТЬ 3. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ИНОСТРАНЦЕВ: ТЕКСТ КАК ПРОВОДНИК КУЛЬТУРЫ

ЧТЕНИЕ ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Абросимова Оксана Леонидовна
кандидат филологических наук,*

*доцент кафедры русского языка как иностранного
Забайкальского государственного университета, Чита, Россия
E-mail: oksana.3105@yandex.ru*

В статье описывается, как можно формировать коммуникативную компетенцию при обучении русскому языку как иностранному, опираясь на чтение, анализ и конструирование учебного текста. Логичность, последовательность и цельность мысли, стройность изложения, содержательность делают текст одним из главных средств, формирующих у студентов навыки коммуникации.

Ключевые слова: текст, чтение текста, анализ текста, конструирование текста, русский язык как иностранный.

Чтение как один из видов речевой деятельности является основой для обучения русскому языку как иностранному. Оно направлено на восприятие и понимание написанного текста и в ряде случаев может стать средством формирования коммуникативной компетенции у студентов-иностранцев. Именно о чтении текстов с коммуникативной установкой пойдёт речь в статье.

Иностранцы, которые приезжают в Россию изучать русский язык, ставят перед собой вполне определённую цель – научиться общаться с русскими. Поэтому на первый план всё-таки выходит формирование коммуникативной компетенции при всей важности языковой и социокультурной компетенций при обучении. Коммуникация в письменной и устной формах на русском языке помогает решить многие задачи межличностного и межкультурного взаимодействия.

При формировании коммуникативной компетенции преподаватель неизбежно сталкивается со многими проблемами – толерантности; оптимизации межличностного и межкультурного взаимодействия; формирования у студентов комплекса компетенций. В конечном итоге преподаватель должен научить иностранца адекватно трансформировать и воспринимать нужную информацию.

Работа будет успешной, если она проводится в системе. Комплексный подход при обучении русскому языку как иностранному проявляется в разных аспектах, в том числе в единстве образовательного процесса и процесса воспитательного, в изучении языка через постижение культуры, истории народа; в постижении через язык, литературу, культуру менталитета русского народа. При этом в основе формирования коммуникативной компетенции должна быть система приёмов и методик изучения языка, одним из звеньев которой является чтение и анализ текста.

С самого начала обучения, даже во время пропедевтического вводно-фонетического курса, слушатель читает маленькие тексты, обладающие чертами, которые делают их незаменимыми в практике обучения (внутритекстовые связи, информативность, завершённость и интеграция, членимость, грамматические категории в их взаимодействии) [2, 3, 4]. Любой текст обладает логичностью, последовательностью и цельностью мысли, стройностью изложения, содержательностью. Читая тексты, постигая их содержание, иностранец учится излагать мысли грамотно и последовательно, что в будущем облегчит ему задачи общения. На первом этапе коммуникативная установка следующая: общение с преподавателем и друзьями в группе. Первый текст, который даётся слушателю курсов русского языка на занятиях по чтению, говорению и аудированию, – своеобразная модель рассказа о себе:

Меня зовут Юань Вэйвэй. Мне 19 лет. Я студентка. Я приехала из Китая из города Хайлар. Сейчас учусь в Чите.

Когда иностранец прочитает, выучит текст и усвоит его как основу для рассказа, он вполне может смоделировать рассказ о себе или друге.

Ещё один пример:

Слушайте и читайте текст, выучите его, перескажите. Расскажите о своей семье.

Мой отец – преподаватель. Ему 50 лет. Он работает в университете. Моя мама – учитель. Ей 48 лет. Она работает в школе. Моя сестра – студентка. Ей 20 лет. Она учится в университете.

Ещё пример работы по формированию навыков общения на основе текста:

Слушайте и читайте текст. Ответьте на вопросы преподавателя к тексту.

Я студент. Меня зовут Сяо. Мне 18 лет. Я приехал из Китая. Сейчас я живу в Чите. Мне нравится Чита. Я учусь в университете. Я изучаю русский язык, хочу хорошо говорить по-русски. У меня есть друг. Он учится вместе со мной. Он ещё не очень хорошо говорит по-русски, но он старается.

Вопросы:

1. Сяо учится или работает?
2. Сколько ему лет?
3. Где он живёт?
4. Где Сяо учится?
5. Что изучает Сяо в университете?
6. У Сяо есть друг?
7. Где он учится?
8. Друг Сяо хорошо говорит по-русски?

На занятиях важно не только внимательно прочитать и прослушать текст, но и пообщаться с преподавателем, ответив на его вопросы. Такая работа с текстом может считаться неинтересной, рутинной. Чтобы заинтересовать слушателя, можно включить в работу послетекстового этапа элемент игры. Например, даётся текст:

Её зовут Светлана. Она окончила в Москве Государственный институт театрального искусства и вот уже 20 лет работает актрисой. Еще в вузе стала играть на сцене Московского драматического театра имени Вахтангова. Снимается в кино: уже 20 ролей сыграла в прекрасных фильмах известных русских режиссёров. Её мечта – это Голливуд. Она понимает, что мечта несбыточная, но всё же надеется ...

Студенты читают, переводят текст. Причём в этом случае нельзя ограничиться чтением ознакомительным. Важно, чтобы иностранец вникал во все детали текста, поэтому чтение должно быть изучающим. После этого иностранцы играют роли журналиста и актрисы. **Задание: журналист должен взять интервью у актрисы.** Особенность задания заключается в том, что и вопросы журналиста, и ответы на них должны соответствовать тексту.

Чем дальше слушатели изучают язык, тем сложнее становятся тексты. На средне-продвинутом этапе изучения языка преподаватель должен подбирать те тексты, в которых объясняются некоторые особенности ментальности русских, нюансы их поведения в разных ситуациях; определяется специфика культуры русского народа. В качестве примера можно привести текст на тему «Любовь». Чтение этого текста предваряют предтекстовые задания, цель которых – восприятие и понимание содержания текста и анализ языковых средств.

Задание: Прочитайте и переведите выражения. Объясните, как вы их понимаете:

любовь взаимная, безответная, первая, поздняя, влюблённость, платить поровну, любви все возрасты покорны, от любви до ненависти один шаг, романтическое чувство.

Студенты читают, переводят и пересказывают текст:

Любовь – это прекрасное чувство, яркое и светлое. Любовь – чувство романтическое. Во все времена о ней писали романы, слагали стихи, пели песни. Любовь, пусть даже неразделённая, для многих становится источником вдохновения. Она не всегда бывает счастливой, взаимной, когда любят друг друга 2 человека. Иногда любовь может быть безответной, когда любит один. Но всё равно, любовь- это прекрасно!

Часто говорят: любви все возрасты покорны. Что это значит? Можно полюбить в любом возрасте, не только в молодости. Любовь может быть первая, поздняя и так далее. Первая любовь часто возникает у людей в школьном возрасте. Но иногда люди ждут любовь всю жизнь, часто за любовь принимая влюблённость. К каждому человеку любовь приходит в разное время.

Представляя своего любимого человека, молодые люди говорят: «Это мой друг», «Это моя подруга». Если у девушки спрашивают: «У тебя есть друг?», обычно подразумевают именно любовь. У парня могут спросить: «У тебя есть девушка?».

В этот период обычно молодые люди ходят на свидания. Девушке приятно, когда юноша приходит на свидание с цветами. Их должно быть нечётное количество – 1, 3, 5. Важен и цвет. Красный цвет – символ любви. На свидание нельзя приходить с жёлтыми цветами. Жёлтый цвет многими ассоциируется с изменой. Юноша может пригласить девушку в кафе. При этом за ужин обычно платит мужчина. Вообще принято, чтобы за кафе, кино, театр расплачивался мужчина. Традиции, когда два человека платят поровну, приживаются очень медленно.

Любовь часто связана с муками, переживаниями. Это такое же сильное чувство, как ненависть. Часто говорят: «От любви до ненависти один шаг». Вот такая она, любовь! А Вы любили?

Чтение этого текста носит изучающий характер, который предполагает анализ лексики, фразеологии, грамматики. Вместе с тем, при разборе текстов такого типа на первый план выходит поведенческий аспект. Важен анализ особенностей поведения, менталитета, культуры русского человека, знание которых поможет иностранцу выстроить верную линию коммуникации в определённой ситуации.

После того, как студенты проанализируют текст, им предлагается выполнить следующее задание: **Вы прочитали о традициях любви в России. Расскажите о традициях любви в Вашей стране. Укажите на различия и общее.**

Вслед за чтением больших текстов преподаватель подбирает мини-тексты, в которых демонстрируется тактика поведения людей в определённых ситуациях, при этом студенты учатся адекватно решать некоторые сложные коммуникативные задачи. Как вести себя в банке, кафе, на свидании? Что подарить? Как поздравить друга или преподавателя с праздником? Такие тексты обычно не только формируют речевую модель, но и определяют линию поведения. После изучения текста на тему «Любовь» можно дать такой мини-текст:

Сегодня утром я проснулся и подумал: «Почему у меня такое радостное настроение?» А потом понял: у меня сегодня свидание с русской девушкой Катей! Что же ей подарить? Слышал, что в России девушкам часто дарят цветы. Нужно пойти в магазин и купить ей розы! Ровно в 6 часов вечера я ждал её на Центральной площади у памятника. Две жёлтые розы были прекрасны! Но Катя, увидев меня, почему-то вдруг побледнела и сказала, что ей некогда, её ждут дома. Я так и не понял, что случилось.

После чтения текста, языкового разбора, уточняющих вопросов преподавателя студенты анализируют ситуацию. Что же неправильно сделал иностранец, почему так странно отреагировала девушка Катя, как можно исправить ситуацию?

Тексты, имеющие коммуникативную установку, будут более ценными, если в них представлены диалоги:

Ура! Катя пригласила меня на День рождения! Я купил роскошный букет алых роз, коробку дорогих шоколадных конфет и в 6 часов вечера уже звонил в дверь. Катя, в новом серебристом платье, с распущенными волосами, сияющими глазами, открыла мне дверь.

- Катюша, привет! С Днём рождения! – сказал я, отдавая ей букет и коробку конфет.

- Привет! Спасибо, Ван! Проходи, чувствуй себя, как дома! Какие красивые цветы! Как ты узнал, что я люблю красные розы? – ответила Катя. Она поставила букет в вазу.

В этот вечер мы танцевали, пели русские песни, много шутили. Катя была прекрасна! И я понял, что люблю её.

Очень важной является работа с текстами-образцами, так как на их примере можно продемонстрировать речевое поведение в различных ситуациях. На продвинутом этапе изучения языка иностранец должен осознать, что в одной и той же ситуации при общении с разными адресатами он должен пользоваться разными языковыми средствами. Например, при разговоре с преподавателем не всегда можно употреблять те же слова, что и при разговоре с друзьями. Чтобы продемонстрировать разницу в подборе языковых средств, преподаватель предлагает студентам прочитать образцы.

Рассмотрим задания коммуникативного характера по письму, которые сопровождаются образцами. Предлагается написать письма на одну тему подруге и преподавателю:

1. Прочитайте письмо. Напишите по образцу письмо подруге в Китай. Опишите вашу учёбу и жизнь в России.

Образец

Привет, дорогая Машенька! Как давно мы с тобой не встречались! Уже полгода прошло, как я уехала учиться в Питер! Как у тебя дела? Чем занимаешься? У меня всё нормально. Сдала первую сессию. Всё оказалось не так трудно, как казалось раньше. Как говорят, не так страшен чёрт, как его малюют. Дела не так чтобы очень, но, во всяком случае, за оценки не стыдно: в зачётке у меня три четвёрки и одна пятёрка. Домой на каникулы не поехала – дорого. Отдыхаю здесь: сходила в Маринку, побродила по Невскому, заглянула в Исакий. Красота! В Эрмитаже ещё не была, планирую сходить на днях! Машка! Передавай привет всем нашим! Я скучаю! Жду лета! Приеду – сходим в кино, посидим в кафешке. Поговорим! Пока! Целую! Обнимаю! Света.

2. Прочитайте письмо. Чем оно отличается от предыдущего? Напишите письмо Вашему любимому учителю о жизни и учёбе в России.

Образец

Здравствуйте, уважаемая Анна Сергеевна! Надеюсь, Вы не забыли Свету Панкратову, вашу ученицу? Я поступила в Санкт-Петербургский государственный университет на филологический факультет. Вы же знаете, как я об этом мечтала! Учиться трудно, но очень интересно. Первую сессию сдала успешно: на 4 и 5. Хочу поблагодарить Вас за те знания, которые Вы нам дали, за любовь к литературе, которую Вы прививали нам! Надеюсь, что моя учёба в университете будет успешной. Я уже поняла: всё зависит от меня, от того, насколько я буду настойчивой и целеустремлённой. К сожалению, я не смогла приехать во время каникул домой. Но летом я обязательно приеду и мы встретимся. Надеюсь, вы не будете против? С огромной благодарностью, Ваша ученица Света Панкратова [1, с. 9].

В основе выполнения двух этих упражнений – сравнительно-сопоставительный анализ текстов. Они похожи по содержанию, но различаются комплексом языковых средств, выбранных в зависимости от адресата. Студенты обращают внимание на разницу в тоне писем (в первом случае – ласковый и эмоциональный, во втором – сдержанный); на различия в формулах приветствия и прощания; на обилие разговорно-просторечных слов и выражений в первом тексте и преобладание нейтральных языковых средств во втором.

Одним из самых распространённых разговорных жанров является рассказ. При обучении русскому языку важно давать такие рассказы в качестве образцов. На продвинутом этапе при изучении жанров письменной публицистической речи также важны тексты-образцы. Вот одно из заданий:

Напишите по образцу небольшое сочинение публицистического характера в виде рассуждения на одну из следующих тем:

- 1) каким бы я хотел быть;**
- 2) каким бы я хотел видеть своего друга.**

Сочинение должно включать введение, основную часть, заключение и содержать Ваши размышления на заданную тему.

Образец:

Каким бы я хотел быть

Наверное, каждый человек, независимо от расы и национальности, размышляет о том, каким бы он хотел видеть себя. Речь идёт не о внешности, хотя, конечно, каждому хочется быть красивым. Речь идёт о внутреннем мире, о тех специфических чертах характера, которые формируют личность человека.

В детстве мне очень хотелось быть похожим на Шварценеггера, который в американских сериалах играл супергероя. Меня привлекали в нём сила не только внешняя, но и внутренняя, мужественность, твёрдость характера, целеустремлённость. Мне казалось, что именно эти качества должны быть главными в мужчине. Но со временем я несколько изменил свою точку зрения, во-первых, потому, что в 20 лет супергероем я так и не стал; а во-вторых, потому что понял: в человеке главное – сплав тех качеств, которые делают его Человеком. Доброта, умение любить и прощать – это те качества, которые ценятся сейчас мною не меньше, чем целеустремленность и сила воли. Только недавно мне стали понятны размышления моего учителя литературы о гуманизме.

Сейчас я понимаю, каким я хочу стать – человечным, мудрым и порядочным. Люди именно такого типа – мой идеал.

На продвинутом этапе изучения русского языка следует также давать для чтения и анализа тексты со «спорным содержанием», которые могут стать основанием для дискуссии. Приведём пример:

Петров считал, что у него нет Родины, вернее, он считал себя человеком мира. Он жил подолгу в разных странах, как этого требовал его бизнес. Петров не знал, что такое ностальгия и искренне считал людей, которые привязаны к одному месту, чужаками. Он всегда говорил: «Для меня родина – это то место, где мне хорошо и комфортно». Петров не понимал, почему многие его друзья перестали с ним общаться, не понимал свою жену, которая всегда скучала по их дому в Подмоскovie, тихой прозрачной речке и зелёному лесу за окном.

В качестве руководителя дискуссии может выступать преподаватель, который осуществляет, координирует и направляет процесс. Дискуссия предполагает рассмотрение проблемы с разных позиций, активный обмен мнениями между участниками, поиск нового решения. На таких занятиях преподаватель учит студентов грамотно, вежливо вести спор, адекватно реагировать на реплики собеседника во время коммуникации. А основой для такой сложной разновидности коммуникации, как дискуссия, становится текст, прочитанный, осмысленный и проанализированный иностранными студентами.

Итак, информативность, связность, логичность изложения, а в некоторых случаях и дискуссионный характер текста, прочитанного на занятии, позволяют считать его одним из основных средств формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. Абросимова О.Л. Жанры русской письменной речи: рабочая тетрадь. Чита: ЗабГГПУ, 2012. 62 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 250 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М: КомКнига, 2006. 144 с.

4. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык». М.: Просвещение, 1986. 127 с.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Басова Анна Ивановна

*кандидат филологических наук, доцент,
заместитель декана факультета повышения квалификации и переподготовки
Белорусского государственного университета,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: basova06@list.ru*

В статье рассматриваются вопросы развития дополнительного образования в современных условиях, особенности реализации образовательной программы переподготовки "Русский язык как иностранный" в Белорусском государственном университете, описываются мотивирующие факторы и способы преподавания и изучения художественного текста в иноязычной аудитории.

Ключевые слова: образование взрослых, художественный текст, изучение, иностранный студент, инфон.

Главным направлением накопления человеческого капитала в условиях постиндустриальных модернизаций становится переход к системе непрерывного образования, институты которого рассматриваются как органическое порождение постиндустриального общества, «экономики знаний». Основную роль при этом играет дополнительное образование (ДО) трудоспособной, экономически активной части населения. Необходимость и востребованность дополнительного образования взрослых объясняется высокой социально-экономической динамикой современного общества в целом, существенными демографическими изменениями, увеличением свободного времени людей, ростом общей образованности населения. На современном этапе можно утверждать, что только путем обучения индивида в течение всей жизни возможно поддержание его ключевых компетенций на уровне, обеспечивающем его конкурентоспособность. Роль образования взрослых проявляется в двух наиболее общих функциях, содействующих социализации взрослых: профессиональной и личностной. Первая призвана обеспечить социализацию через освоение новых профессиональных ролей, развитие профессиональной компетентности и мобильности. Вторая позволяет дополнить и обогатить процесс социализации путем приобщения личности к общечеловеческим ценностям, языку, культуре мышления и чувствования, деятельности и общения.

В связи с увеличением количества иностранных специалистов, приезжающих в Республику Беларусь для работы в различных сферах – политической, экономической, промышленной, культурной – и/или для получения высшего и дополнительного образования, существует необходимость в оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному (РКИ) с учетом потребностей, психолого-педагогических и научно-методических основ обучения взрослых. В дидактике и методике преподавания иностранных языков рассматриваются и анализируются различные аспекты проблемы образования взрослых, в числе которых ценность образования взрослых (И.Ю. Алексахина, Ш. Бюхлер, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова), цель и миссия образования взрослых (А.М. Новикова, В.П. Симонова, М.Н. Скаткина, М.Г. Тихонова и др.), оценка качества образования взрослых (О.А. Граничина, М.Ф. Королев, Е.В. Брызгалина и др.), содержание образования взрослых (В.П. Беспалько, А.А. Кузнецова, Т.С. Назарова, Ю.Н. Кулюткин, С.И. Змеев) и др. Несмотря на то, что в настоящее время взрослые обучающиеся могут получать языковое образование в различных его формах и видах, вопрос об организации их обучения все еще остается открытым в силу недостаточной его разработки. Профессиональная подготовка будущих преподавателей русского языка как иностранного

(РКИ) в Белорусском государственном университете на факультет повышения квалификации и переподготовки предусматривает усвоение содержания дисциплин специальности, охватывающих различные аспекты преподавания русского языка в иностранной аудитории и раскрывающих роль методических, психолингвистических, этнокультурных и других факторов обучения.

В ходе освоения дисциплин специальности закладываются основы понимания преподавания РКИ как процесса сложного, многофакторного, требующего не только определенных умений и навыков, но и значительного объема знаний. Современным специалистам в области преподавания РКИ необходимо знать особенности профессионально-педагогической деятельности, применять научно обоснованные методы обучения, актуальные педагогические технологии. Среди дисциплин специальности переподготовки «Русский язык как иностранный», утвержденных образовательным стандартом Республики Беларусь (ОСРБ 1-21 05 72-2016) и типовым учебным планом 1-21 05 72 «Русский язык как иностранный», «Методика преподавания русского языка как иностранного», «Этно- и психолингвистика», «Стратегии обучения русскому языку как иностранному», «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации», «Текстолингвистика. Текст в курсе русского языка как иностранного» и др.

Так, дисциплина «Текстолингвистика» включает изучение таких тем, как «Текстолингвистика как наука», «Текст и дискурс», «Основные признаки текста», «Методы анализа текста», «Текстовая деятельность», «Понятие нормы текстообразования», «Типология текстов», «Гипертекст и сетература», «Текст как средство, цель и единица обучения русскому языку как иностранному», «Художественный текст в иностранной аудитории», «Прозаические и поэтические тексты». «Методика работы над поэтическим текстом в иностранной аудитории», «Виды текстовых упражнений и заданий», «Прецедентный текст в обучении русскому языку как иностранному». Результатом изучения дисциплин, связанных с лингвометодическими особенностями изучения художественного текста и его роли в преподавании РКИ, могут служить темы дипломных работ, выбранные слушателями данной специальности, среди которых, к примеру, «Методика работы над художественным текстом в иноязычной аудитории», «Этнокультурная полифония русского художественного текста», «Нарративный художественный текст в практике преподавания русского языка как иностранного» и др. Данный выбор обусловлен тем, что современная методика преподавания РКИ признает значительную роль художественной литературы в языковом учебном процессе. В художественных текстах отражается история культуры, а само произведение, являясь артефактом культуры, не только не теряет со временем культурной информации, но обнаруживает способность ее аккумулировать.

Однако, несмотря на высокую степень разработанности данной проблематики, конкретные решения, связанные с реализацией дидактической функции художественного текста, зачастую оказываются не всегда методически удачными, а иногда и вовсе спорными и противоречивыми. Кроме того, современный художественный текст характеризуется рядом особенностей, что нельзя не учитывать в методической практике сегодняшнего дня. Не случайно всё новые и новые поколения преподавателей РКИ стремятся внести определенные изменения в традиционную работу с художественным текстом и тем самым соотнести свой методический опыт с опытом предшественников.

Работа над художественным произведением является важной составляющей в методике преподавания русского языка как иностранного. Художественные тексты содержат в себе национальный исторический опыт, несут духовную сущность и поэтому становятся эффективным средством в процессе приобретения знаний о русской культуре, менталитете и ценностях носителей русского языка. Использование художественных текстов играет немаловажную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному, поскольку с помощью текста формируются и развиваются такие коммуникативные навыки, как умение раскрыть уровень понимания текста, объяснить и обосновать собственную точку зрения, обменяться с собеседником полученной информацией. Работа с текстом способствует

Часть 3. Обучение чтению иностранцев: текст как проводник культуры

формированию и развитию языковой и коммуникативной компетенций. Как явление национальной культуры, обладая эстетической, когнитивной, коммуникативной, этической и другими функциями, художественный текст в иноязычной аудитории способствует:

- активизации умений и навыков чтения, формированию, развитию и совершенствованию устной диалогической и монологической речи;
- формированию и развитию когнитивных потребностей инофонов, обогащению их страноведческой информацией;
- активизации мыслительной деятельности и формированию чувств, эмоций, эстетического вкуса;
- знакомству обучающихся с языковой нормой, повышению речевой культуры;
- формированию, развитию и совершенствованию речевых навыков и умений.

Известно, что художественный текст является сложным видом учебного текстового материала, занятия с его использованием требуют от преподавателя методической подготовки, хорошего литературного вкуса и тонкого языкового чутья. В то же время для методики преподавания РКИ художественный текст – учебный материал, с помощью которого можно решить ряд учебных задач:

- 1) обогатить языковые и страноведческие знания учащихся;
- 2) совершенствовать речевые навыки обучающихся во всех видах речевой деятельности;
- 3) помочь овладеть когнитивными стратегиями понимания текста;
- 4) развить толерантность, терпимость;
- 5) способствовать аккультурации инофонов в русской лингвосоциокультурной среде;
- 6) эффективно мотивировать обучающихся к изучению русского языка, сделав занятия интересными, увлекательными, лично значимыми для них [4, с. 222].

Как правило, живой интерес и отклик у инофонов вызывают современные произведения, где художественно воссозданная действительность наиболее близка и понятна им в силу их возрастных, психологических и когнитивных особенностей. При выборе текста следует учитывать, что язык русской классики значительно отличается от современного русского языка, и в соответствии с этим предлагать тексты, содержащие актуальные в настоящее время образцы речи. Из эпических произведений для работы в иностранной аудитории предлагаются рассказ; фрагмент объемного художественного произведения (при условии предварительного чтения художественного текста на родном языке или языке-посреднике); текст-монтаж (на материале повести); а также жанры эпических фольклорных произведений – сказка, притча [8, с. 139-140]. При отборе текстов для анализа необходимо учитывать социально-психологические, национальные особенности учащихся, их интересы, степень подготовленности к восприятию литературы (возраст, жизненный опыт, социальная практика, общественные идеалы, характер потребностей и интересов), уровень языковой подготовленности, ценность текста с точки зрения содержания; соответствие его тематики и проблематики учебным программам, актуальность идейно-воспитательного и страноведческого аспектов; объем текста [3, с. 15]. Предлагаемый для работы текст, по выражению Н.В. Кулибиной, должен быть таким, чтобы «потенциальный читатель захотел и смог его прочесть» [3, с. 27].

Чтение художественной литературы – нелегкий процесс, в некоторых случаях даже для носителя языка, и задача преподавателя сделать его привлекательным для инофона, предложив ему такой текст, который вызовет интерес, а значит и желание прочитать и понять его. Это могут быть как тексты русской классической литературы, так и тексты современных художественных произведений. Правильно выбранный художественный текст позволит мотивировать учащихся к изучению русского языка, сделав занятия интересными, увлекательными, лично значимыми для них. Немаловажным является и то, что художественный текст должен нравиться самому преподавателю. Выбор текста должен осуществляться с учетом узнаваемости ситуации, т.к. ситуация относится к числу важных

опор, используемых читателем при восприятии текста. Поэтапную работу над художественным текстом принято реализовывать/осуществлять по следующей схеме:

1. Ввод в тему занятия. Знакомство с биографией писателя, его творчеством. Специфика конкретных произведений писателя.

2. Предтекстовая работа. Одна из задач – заинтересовать потенциального читателя личностью автора. Сделать так, чтобы ему захотелось прочитать текст. Можно включить информацию о писателе и его творчестве, фрагменты интервью и критических статей. Необходимо уделить внимание названию, предложить учащимся подумать, о чем может быть произведение с таким названием, попытаться спрогнозировать возможные события и т.д. С другой стороны, как отмечает С.А. Вишнякова [1, с. 4], предтекстовые задания формируют психологические механизмы внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования, увеличения объема зрительного восприятия, памяти и др. Упражнения такого рода направлены на объяснение новых дефиниций, усвоение грамматических основ и употребления их в разных вариациях.

3. Работа с текстом. Выполнение притекстовых заданий. Цель этого этапа – организовать чтение таким образом, чтобы инофоны смогли полностью осмыслить содержание текста и подробно ориентироваться в его деталях. Думается, что для формирования навыков самостоятельного чтения художественных произведений важную роль играет умение прогнозировать. Если текст имеет заголовок, стоит начать именно с него. Обучающимся предлагается подумать над тем, о чем будет идти речь, предположить возможную сюжетную линию произведения. «Чтение управляется так называемой антиципацией: мы вольно или невольно, но неизбежно прогнозируем развитие событий в тексте, это закономерность зрелого чтения» [2, с. 219-230]. При чтении важное место занимает установка на поиск необходимых грамматических форм или лексических значений.

Иногда работа с текстом предполагает два прочтения. Например, при первом знакомстве с текстом учащиеся читают его про себя, а при повторном чтении – вслух, обращая внимания на правильную интонацию и произношение; либо первое прочтение предлагается в качестве домашнего задания, а второе – выполняется в аудитории. В таких случаях появляется ряд упражнений, сопровождающих повторное чтение. Объектом контроля такого чтения становится его понимание. На этом этапе обучающиеся должны быть нацелены на извлечение информации из текста, преподаватель осуществляет проверку того, как эта информация усваивается. В процессе поиска информации в тексте хорошо использовать задания с заполнением специальных таблиц: имена героев, их характеристики, отведенная им роль в сюжете и др.

4. Послетекстовые вопросы и задания (на понимание фактического содержания текста). На этом этапе студенты не только осмысливают информацию, предоставленную в тексте, но и высказывают собственные суждения и реализуют их на практике в предложенных ситуациях общения [64]. Здесь будет уместна работа с помощью презентации, поскольку использование визуального материала содействует дополнительному интересу к содержанию текста: раскрываются художественные особенности, конкретизируется характеристика героев и раскрывается заложенная автором идея произведения. В процессе работы учащиеся снова обращаются к тексту, а также формулируют свое мнение, отвечая на предложенные в презентации вопросы.

Предлагаемые на этом этапе упражнения могут быть связаны с воспроизведением материала текста, делением его на смысловые части, выписыванием опорных предложений из каждого фрагмента и т.д. Кроме того, эти упражнения связаны с развитием умений интерпретировать содержание текста, оценивать представленную в нем информацию и высказывать свое суждение по затронутым вопросам. В творческих заданиях этого этапа моделируются ситуации аутентичного общения (сюжетные игры) и ситуации естественного общения (обоснование позиции героев/автора; дискуссия по проблеме, затронутой в тексте; написание рецензии/отзыва на текст; составление продолжения истории/рассказа и др.

Часть 3. Обучение чтению иностранцев: текст как проводник культуры

На основании анализа упражнений, предложенных Е.А.Маслыко [6, с. 522], Н.В.Рябининой [7] и И.И.Лапуцкой [5], предлагаем задания, которые представлены в таблицах 1–3.

Примерами предтекстовых заданий могут служить упражнения, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Варианты заданий на предтекстовом этапе	
Упражнения на устранение трудностей и расширение лексического запаса.	Ознакомьтесь со значением новых слов. Соотнесите слова из левого столбца с их дефиницией в правом столбце. Объясните образование следующих слов. Разложите сложное слово на составные элементы. Укажите, от каких слов образованы следующие слова. Приведите синонимы данных слов.
Упражнения на определение ключевых слов в предложениях	Прочитайте предложения с использованием изученной лексики, выразите их смысл по-другому. Перефразируйте предложения, опустив слова без ущерба для смысла.
Упражнения на прогнозирование на языковом уровне	Прочитайте первую часть предложения и догадайтесь, о чем будет идти речь дальше. Приведите как можно больше вариантов для окончания предложений.

В качестве примеров притекстовых заданий можно использовать упражнения, представленные в Таблице 2.

Таблица 2

Варианты заданий на притекстовом этапе	
Упражнения на программирование содержания	Обратите внимание на заголовок. Как вы думаете, о чем пойдет речь в тексте? О чем хотел сказать автор?
Упражнения с установкой на понимание содержания	Прочитайте текст. Подумайте, каковы главные герои произведения? Определите положительных и отрицательных героев. Обратите внимание, какие детали свидетельствуют о проявлении их качеств?
Упражнения на понимание стилистических особенностей	Читая текст, обратите внимание на употребление в нем императивов. Что изменится, если заменить их другими формами? При чтении текста обращайте внимание на употребление эпитетов в данном произведении. Подумайте, как изменится текст, если обойтись без них?

Упражнения для повторного чтения и соотнесение значения слова с контекстом	Прочитайте абзац, найдите в нем слова, которые имеют следующее значение. Заполните пропуски в предложении одним из слов, приведенных в списке. Назовите слово, с которым ассоциируются все слова тематического ряда. Найдите в тексте продолжение к данным предложениям.
Упражнения для повторного чтения и выделение смысловых опор в тексте	Определите абзацы, в которых действия были предприняты с определенной целью. При чтении текста отметьте места, раскрывающие основную мысль в его содержании.
Упражнения для повторного чтения и проверки понимания фактического содержания	Выберите правильные варианты ответа в следующих предложениях. Используя содержание текста, ответьте на вопросы.

Примеры послетекстовых заданий приведены в Таблице 3.

Таблица 3

Варианты заданий на послетекстовом этапе	
Упражнение на деление текста на смысловые части	Разделите текст на смысловые части. Озаглавьте выделенные вами смысловые части текста. Найдите в каждой части по предложению, выражающему основную идею части. Восстановите текст в логическом порядке, используя абзацы.

Часть 3. Обучение чтению иностранцев: текст как проводник культуры

Упражнение на сокращение и преобразование текста	Объедините несколько предложений, используя союзы для связки. Прочтите сокращенный вариант текста, определите, что в нем опущено. Сформулируйте основную мысль текста в нескольких предложениях.
Упражнение на интерпретацию текста	Как вы понимаете следующее утверждение. Дайте характеристику персонажей без опоры на текст. В группах обсудите основную проблему, затрагиваемую в тексте. Из пословиц в данном списке выберите ту, которая лучше всего передает содержание.
Упражнения на формирование смысловой связности	Выделите ключевые характеристики для описания главных героев произведения. Какие, на ваш взгляд, детали подчеркивают формируемые автором образы персонажи? Изменилось ли ваше мнение после обсуждения характеров героев в группе? Проанализируйте, что осталось незамеченным при самостоятельном ознакомлении с сюжетом.
Творческие упражнения для закрепления материала на заключительном этапе	Подготовьте газетную заметку о ситуации, описав ее от имени одного из персонажей. Напишите хвалебную/ругательную статью о персонаже. Предложите выступление на телевидение по теме. Представьте интересы одной из сторон в суде. Пофантазируйте о прошлом главных героев в контексте описанной ситуации. Разыграйте по ролям описанные ситуации.

Система разнообразных упражнений, представленная для каждого этапа работы над текстом, в целом преследуют три цели: образовательную, воспитательную и развивающую. Как показывает практика, рассмотренные варианты заданий помогают понять фактическое содержание текста и правильно интерпретировать его смысл, расширяют лексический запас обучаемых, развивают языковые и речевые навыки, а также творческие способности иностранных студентов в процессе изучения русского языка. Кроме того, дополнительные возможности для работы над художественным произведением на занятиях с иностранными студентами дает применение и других видов деятельности, таких как привлечение наглядных материалов и аудиовизуальной информации. Задания творческого плана, хотя и не имеют прямого отношения к работе над художественным текстом, тем не менее содействуют развитию у студентов критического мышления и помогают наработать опыт спонтанной и подготовленной речи. Вследствие чего такого рода задания обеспечивают достижение тех же целей, что и работа с учебными и художественными текстами, но при этом имеют свои преимущества:

- благодаря переключению внимания на другой вид деятельности, эти задания способствуют меньшей утомляемости обучаемых и большей концентрации внимания на изучаемой теме;

- в результате экономии когнитивных усилий, затраченных на восприятие текстовой информации, привлекается дополнительное внимание к деталям, представленным изобразительными и кинематографическими средствами; работа с видеоматериалом, помимо вышперечисленных достоинств, обладает возможностью услышать оригинальное произношение персонажей произведения и уловить естественную интонацию при воспроизведении русской речи;

- благодаря всесторонней работе над произведением студенты получают возможность сравнить взгляд художника, режиссера и писателя, сопоставить их точку зрения с собственным мнением и обогатить свое представление об идее, заложенной автором текста.

Таким образом, основой для обучения иностранных студентов служит текст на русском языке. В работе над художественным текстом необходимо придерживаться следующей триады: поэтапное выполнение предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Система упражнений должна строиться с учетом их трудностей: освоив новое языковое явление, студенты практикуют его в разных комбинациях в течение достаточно долгого времени, постепенно доводят навыки до автоматизма и только затем переходят к усложнению заданий. Конечная цель учебного процесса – выход в речевое общение, ориентированность на коммуникацию в рамках речевых ситуаций.

Использование художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного имеет многоаспектный характер. Текст художественного произведения выступает в роли источника языковых знаний, служит материалом для формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности – чтении, говорении, аудировании и письме. Обращение к художественной литературе на занятиях по русскому языку как иностранному помогает учащимся овладеть литературоведческой и лингвострановедческой компетенцией. В процессе работы над художественными произведениями совершенствуются нравственные качества иностранных студентов, формируется эстетический вкус, повышается культура общения в русскоязычной среде.

Список литературы

1. Вишнякова, С.А. Чтение. Русский язык как иностранный. Методика обучения русского языку: уч. пос для высш. уч. зав. / С.А. Вишнякова [и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. – М., 2004.
2. Кулибина, Н.В. Организация аудиторной работы над текстом / Н.В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н.В. Кулибина. – М., 2012. – Вып. 1.
3. Кулибина, Н.В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного / Н.В. Кулибина // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного) / сост. Н.В. Кулибина. – М., 2012. – Вып. 1.
4. Кулибина, Н.В. Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка) / Сост. Н.В. Кулибина. – М., 2011. – 300 с.
5. Лапуцкая, И.И. По-русски о многом: учеб. пособие / И.И. Лапуцкая, В.В. Чурик. – Минск: Колорград, 2016. – 281 с.
6. Настольная книга преподавателя иностранных языков: справ. пособие / Е.А. Маслыко [и др.]. – Минск: Высш. шк., 2004.
7. Рябинина, Н.В. Читаем А.П. Чехова по-русски...: Учеб. пособие / Н.В. Рябинина. – Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2001. – 183 с.
8. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного (с электронным приложением): учеб. пособие / А.И. Басова и др.; под ред. Н.Н. Скворцовой. – Минск: БГУ, 2017. – 327 с.

ОТ НОМИНАЦИЙ К ПОЭТИЧЕСКОМУ ТЕКСТУ: АУДИТОРНАЯ И ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Брошко Любовь Ивановна

*старший преподаватель кафедры русского языка,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
Москва, Российская Федерация
E-mail: BroshkoLI@mpei.ru*

Шмелёв Александр Викторович

*старший преподаватель кафедры русского языка,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»,
Москва, Российская Федерация
E-mail: ShmelevAV@mpei.ru*

Рассмотрены некоторые социолингвистические проблемы иностранных учащихся в русской языковой среде, корреляция различных форм аудиторной и внеаудиторной работы. Представлен опыт подготовки иностранных учащихся к выступлению на Олимпиаде по русскому языку. Дан подробный анализ лингвистических и экстралингвистических особенностей песенного текста и методические приёмы введения лексики и грамматики. Особое внимание уделено лингвострановедческому аспекту дидактической и социальной адаптации в условиях страны обучения.

Ключевые слова: «культурный шок», антропонимика и топонимика, комплексность учебного процесса, введение лексики, презентация и отработка грамматических конструкций, лингвострановедческий комментарий, учебно-воспитательная работа.

Всем хорошо знакомо состояние «культурного шока» человека, длительное время пребывающего вне привычной языковой и культурной среды. Социопсихологи утверждают, что «культурный шок» возникает, когда (по тем или иным причинам) человек в своей каждодневной жизни перестаёт быть окружён привычными обстоятельствами, вещами, человеческими взаимоотношениями.

Наряду с этим у него возникают социолингвистические проблемы: прежде всего и достаточно часто это проблемы, связанные с антропонимикой и топонимикой. Официальные имена, отчества и фамилии преподавателей; неофициальные имена российских студентов различных национальностей; адреса и названия улиц, где он учится и живёт. Всё это обладает функциональным и языковым своеобразием, составляет значительную часть лексики любого языка. Как писал К. Паустовский в «Книге скитаний»: «Названия – это народное поэтическое оформление страны. Они говорят о характере народа, его истории, его склонности к особенностям быта».

Имена собственные являются принадлежностью всех стилей речи: научного, публицистического, официально-делового, разговорного и языка художественной литературы. В связи с этим иностранные учащиеся должны по меньшей мере иметь представление об их морфологических особенностях и стилистических оттенках: преподаватель должен продемонстрировать различия «развёрнутой» и «сжатой» форм именовании человека (по фамилии, имени, отчеству – только по имени); официальной и неофициальной формы имени, а также тончайшие стилистические различия, вносимые в имена многочисленными суффиксами. Например, в таких синонимических обозначениях, как *Иван, Ваня, Ванечка, Ванёк, Ванюша, Иванушка* или *Ленинград, Санкт-Петербург*, включая перифразы *город на Неве, колыбель революции*.

Все эти явления подробно и скрупулёзно описаны ономастикой русского языка. Весь вопрос, какой объём этих знаний необходим и достаточен на разных этапах изучения РКИ.

Популярный учебник русского языка «Дорога в Россию» изобилует текстами о выдающихся представителях российской культуры мирового значения. Сами тексты подчас не вызывают интереса у иностранных учащихся не из-за грамматической составляющей, а из-за обилия непонятого культурно-исторического фона, заложенного в фабулу текста. В связи с этим представляется более целесообразным использование естественного интереса учащихся, который возникает по мере знакомства с городом и страной обучения. Поводом может послужить любое имя или название, связанное с историческим или культурным событием нашей страны и требующее более развёрнутого лингвострановедческого комментария преподавателя.

Например, старинный московский район Лефортово, где расположены учебные корпуса, а также студгородок НИУ «МЭИ», изобилует топонимами, относящимися к различным пластам российской истории: Немецкая слобода (кого называли «немцами», какое отношение историзм «слобода» имеет к современному «налоговому офшору»); Головинская набережная (кто такой Головин); Лефортовский вал (кто такой Лефорт и почему «вал»); уже другой период истории – Краснокурсантский проезд (интернационализм «курсант», но почему «красный»); здесь же Красноказарменная улица; шоссе Энтузиастов (кого и почему называли «энтузиастами»); Авиамоторная улица и одноимённая станция метро (выигрышный пример словообразовательной модели научно-технической речи).

В основе языковой работы такого рода всегда важна исходная лексема, от которой отталкивается преподаватель, давая короткий или более пространственный комментарий, руководствуясь задачей посвятить иностранных учащихся в сложные перипетии истории нашей Родины: петровская эпоха, период революционных преобразований и, конечно же, подвиг советского народа в Великой Отечественной войне. Последнее особенно важно в свете попыток пересмотра всей истории Второй мировой войны, предпринимаемых политиками различных стран вплоть до известных курьёзных случаев, связанных с

непониманием номинаций в русском языке, когда получается, что лагерь смерти в городе Освенцим освобождали только украинцы (Украинский фронт), и где нашли столько «волхвов» для Волховского фронта.

В соответствии с требованием методики преподавания РКИ – организовать обучение с учётом реальных коммуникативных потребностей обучающихся – преподаватели используют все возможные формы как аудиторной, так и внеаудиторной работы. При этом необходимо учитывать, что внеаудиторная работа должна быть соответствующим образом подготовлена в аудитории: любой текст может быть объектом нашей работы при соответствующем лингвистическом комментарии и снятии возникающих фонетических, интонационных, лексических и грамматических трудностей.

Рассмотрим всё это на примере подготовки студентов-иностранцев к Открытой Олимпиаде по русскому языку (для иностранных учащихся технических вузов), которая проводится в НИУ «МЭИ» вот уже 14 лет, и в которой принимают участие слушатели подготовительных отделений, студенты бакалавриата и магистратуры, а также аспиранты более чем из 50-ти стран мира.

Востребованность и популярность Олимпиады по русскому языку порождают не только дискуссии организационной направленности, но и современный методический поиск. Подчеркнём, что основными задачами Олимпиады являются: укрепление позиций русского языка, популяризация и повышение интереса к изучению русского языка, поддержка талантливой молодёжи, выявление коммуникативной компетенции иностранных граждан, говорящих на русском языке, знакомство иностранных учащихся с искусством и культурой России.

Подготовка иностранных учащихся к выступлению на Олимпиаде представляет собой своеобразный и очень насыщенный урок, включающий не только лексический, грамматический, фонетический и стилистический аспекты, но и важные сведения страноведческого характера. Ведь даже приверженцы комплексности учебного процесса в РКИ тем не менее разделяют учебный материал на аспекты и используют в каждом случае соответствующие дидактические приёмы.

Богатый репертуар Олимпиад предлагает огромное разнообразие жанровых форм, поэтому перед авторами стояла непростая задача выбора конкретного материала для подробного лингводидактического рассмотрения. Знакомство с национальным своеобразием русского искусства, которое проявляется не только в содержании, но и в форме, предпочтительнее начать с произведений песенного жанра, так как «песня имеет ряд особенностей воспроизведения: ладово-интонационный строй, ритм, образно-ассоциативный ряд».

В качестве развёрнутого примера мы выбрали песню из кинофильма «Небесный тихоход» (слова А. Фатьянова, музыка В. Соловьёва-Седого) по ряду причин: статистически она является своеобразным рекордсменом по обращению к ней в Олимпиадах различной тематики; очень популярна у конкурсантов; исполняется хором; всегда имеет отличительные особенности восприятия и преломления через национальные культуры; неизменно занимает первые места или награждается специальными призами жюри. Следует также отметить, что песенный текст – это особый род поэзии, который благодаря эмоционально-образному строю, фонетическим и интонационным качествам неизменно привлекает внимание молодёжной аудитории.

Знакомство с текстом этой песни, как правило, начинается с рефрена, который достаточно легко воспринимается иностранными учащимися благодаря кажущейся «простоте» лексико-грамматического наполнения:

Потому, потому, что мы пилоты,
Небо наш, небо наш родимый дом,
Первым делом, первым делом самолёты,
Ну а девушки, а девушки потом.

Эта «лёгкость» и «простота» – результат своеобразия поэтического языка, приближающегося к разговорному стилю речи: эмфатические конструкции, многократные лексические повторы, полное отсутствие предикатов эксплицитно выраженных глаголами. Забавно, но даже самая сложная для объяснения с точки зрения грамматики конструкция «первым делом» уже несколько лет активно используется маркетологами и выполняет роль наглядного способа введения лексики. Этот своеобразный фразеологизм со значением «Прежде всего, сначала, сперва» имеет в тексте антонимический коррелят «потом», и именно так обычно семантизируется. Только не нужно забывать, что словари сопровождают эту фразеологическую единицу стилистической пометой «просторечное», на что и следует обратить внимание учащихся.

Очень сжатую, но важную работу необходимо проделать с лексемой «пилоты»: учесть особенности функционирования этого «интернационального» слова в родном языке учащихся – англ. pilot, фр. pilote, нем. Pilot, итал. pilota и т.д., включая и славянские языки; прокомментировать отсутствие формы женского рода, обращая внимание на лексему «пилотка»; подчеркнуть флексию множественного числа.

Во избежание в будущем лексической путаницы обязательно следует сопоставить прилагательные «родимый» и «родной» (последнее входит в лексический минимум уже элементарного уровня системы ТРКИ). Трудность в том, что оба слова в современном русском языке употребляются в одних и тех же значениях. Различаются они, по мнению лексикологов, стилистической окраской и лексической сочетаемостью. Прилагательное «родимый» применяется более ограниченно. В общелитературную речь оно пришло из языка народной поэзии. Употребление его именно в сказках, народных песнях и наложило на слово определённый стилиевой отпечаток. «Родной» можно встретить и в бытовой речи, и в официально-деловой, и в научной, и в высокой поэзии.

При хоровом исполнении конечная строка припева часто обыгрывается в диалоговой форме (как и в оригинальном исполнении в фильме). Эта миниатюрная мизансцена интересна нам отработкой необходимых интонационных конструкций в вопросно-ответной форме. Строка при этом принимает следующий вид:

- Ну а ↑девушки? (ИК-4) – А девушки потом ↓(ИК-1).

При обращении к основному тексту песни мы опять встречаемся со множеством лексико-грамматических феноменов языка, требующих пристального внимания и специального толкования преподавателя, а также определённых усилий студентов, направленных на восприятие и понятийное, а не механическое запоминание.

Мы, друзья, перелётные птицы,
Только быт наш одним не хорош:
На земле не успели жениться,
А на небе жены не найдёшь.

Дополнительно введённые и подчеркнутые знаки препинания (в отличие от пунктуации текстов, помещённых на различных сайтах Интернета), во-первых, помогают понять смысловую логику высказывания, а во-вторых, совпадают с интонацией Николая Крюкова, сольно исполняющего в фильме этот фрагмент песни. Таким образом, «друзья» – это обращение (как и в заключительном куплете), а двоеточие – необходимое оформление бессоюзной связи сложного предложения, вторая часть которого поясняет, раскрывает смысл предыдущей.

Что касается введения лексики этого отрывка, то оно традиционно и, мы бы сказали, «выигрышно» с точки зрения методики. Прилагательное «перелётные» легко семантизируется от хорошо известного глагола движения «летать – лететь», далее – активизация префикса «пере-», возможно (в зависимости от уровня подготовки) актуализация существительного «перелёт» + суффикс «-н-», и в заключение – полная форма с фиксацией внимания на флексии.

«Быт» в значении «уклад жизни» также легко выводится из глагола «быть» с демонстрацией морфологических возможностей этого существительного в парадигме

соответствующего склонения и возможностей сочетания с известными словоформами. Заметим, что все эти едва уловимые оттенки словесной игры очень специфичны и делают текст песни почти «закрытым» для неподготовленных иностранных учащихся.

Конечно, особенности русского стихосложения не позволяют нам также доходчиво трактовать связку «подлежащее» – «сказуемое»: «быт» – «не хорош». Затрудняет ситуацию предикат, выраженный краткой формой прилагательного. Но и «спасает» её абсолютная узнаваемость в нём полной формы «хороший». К этому же разряду относится и атрибутивная связка «не хорош» – чем? – «одним» с легко узнаваемым «один».

Большие трудности синтаксического уровня обнаруживаются в заключительном двустии куплета. Можно помочь учащимся восполнить отсутствие субъекта действия в строке «На земле не успели жениться» уже имеющимся местоимением «мы». Тогда прозрачнее становится конструкция «успеть – что сделать?» + инфинитив глагола. Форма предиката в строке «А на небе жены не найдёшь» требует только местоимения «ты». И здесь потребуются развёрнутое объяснение особенностей обобщённо-личного предложения в русском языке (кто же этот «ты»? – И ты, и ты, и ты...).

Что касается осмысления противопоставленных действий «на земле» и «на небе», подчеркнутых выраженностью временных рамок, то придётся констатировать законченность действия в прошедшем времени («не успели жениться») и фатальную неопределённость в будущем времени («не найдёшь» – когда? – А никогда не найдёшь). Предвосхищая возможные возражения учащихся, имеющих иные религиозные представления, следует обратиться к реалиям социалистической эпохи нашей страны и прокомментировать, что герои фильма, если уж не «воинствующие», то атеисты – точно. И здесь наглядно демонстрируется, что язык кинематографа, русский «кинемалогос» – это особый пласт, феномен русского языка, отражающий специфику русского национального мышления.

Простые предложения второго куплета без преувеличения изобилуют уже встречавшимся обобщённо-личным «ты» (для наглядности выделены курсивом):

Нежный образ в душе ты *голубишь*,
Хочешь сердце навеки отдать,
Нынче *встретишь*, *увидишь*, *полюбишь*,
А на завтра приказ улетать.

Если исполнители в полной мере прониклись «обобщённостью» этой грамматической формы, то со сцены они могут выразить своё понимание, обращаясь к зрителям и разлагая её (например, указательным жестом) на бесконечное множество дружеских «ты».

Конечно, с точки зрения лексической составляющей это самый сложный куплет песни: словосочетание «нежный образ», существительное «душа», наречия «навсегда», «нынче», «назавтра»; а простречно-поэтический глагол «голубить» заслуживает целого этимологического рассказа. Решение этой дидактической задачи во многом зависит от уровня языковой подготовки обучаемых и может быть реализовано либо прямым переводом (навсегда – for ever), либо подбором известного синонима (навсегда), либо выстраиванием словообразовательной цепочки (век → на+век+и). Объединяет все эти лексемы одно – окказиональность – принадлежность к определённому стилю речи и ограниченность использования.

Иное дело заключительный куплет:

Чтоб с тоскою в пути не встречаться,
Вспоминая про ласковый взгляд,
Мы решили, друзья, не влюбляться
Даже в самых красивых девчат.

Он чётко конструируется в сложное по составу предложение с классической главной частью (она и должна быть актуализирована первой) и придаточным цели с восстановленным подчинительным союзом «чтобы».

Даже дееспричастный оборот самой формой несовершенного вида очень хорош для наших типичных объяснений о выражении действия, параллельного главному. Главное же действие при этом ментально сокращается до смыслового глагола: «встретаться с тоской в пути» = тосковать, грустить.

Разумеется, авторы не претендуют на инвариантность вышепредложенных действий, но это не отменяет основного принципа современной методики преподавания РКИ. А функциональный принцип предполагает, что все факты языка должны рассматриваться с точки зрения их необходимости для выражения мысли. Поэтому отбирается и активизируется тот лексико-грамматический материал, те синтаксические конструкции, на основе которых осуществляется коммуникативная деятельность учащихся в условиях коммуникативно-речевых ситуаций. Кроме того, подобная подготовка к выступлению позволяет осознавать и закреплять в памяти до уровня автоматизма элементы изучаемого языка, не совпадающие с элементами родного языка.

Особо следует оговорить и подчеркнуть лингвострановедческую и воспитательную составляющие таких занятий. Первая обязательно проявляется при неизбежных попытках «костюмирования» выступления и нередко приобретает карикатурные формы. Они, конечно, не намеренные, а являются следствием как скудости «костюмного» гардероба, так и искажённых представлений о, например, советской и российской армии, сформированных голливудскими образами прежде всего С. Сталоне и А. Шварценегера. Сюда же относится скрупулёзная работа с жестовым языком, всегда сопровождающим исполнение песни.

Общий, коннотативный и узуально-поведенческий комментарий – это тот самый естественный «мостик» для перехода от учебной работы к воспитательной. А важность последней трудно переоценить в современных условиях. И дело даже не столько в пропагандистской работе в условиях современных гибридных войн. Речь идёт о том, что иностранцам, которые приезжают учиться в Россию, необходимо адаптироваться к совершенно новым для них условиям обучения и проживания. Конечно, какое-то количество информации об особенностях страны, где им предстоит жить в течение нескольких лет, они получают на родине из публикаций СМИ, интернета или рассказов друзей, обучавшихся в нашей стране. Но эта информация чаще всего неполная и противоречивая.

Перед этими студентами встает проблема адаптации к условиям обучения и проживания в другой социальной среде. Социальная адаптация представляет собой процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение её норм, ценностей, образцов поведения. Результатом этого процесса является совместимость с новой культурной средой. Социальная компетентность – это способность к межличностным и межкультурным отношениям, т.е. совокупность знаний, умений, навыков поведения в обществе, дающая возможность эффективно осуществлять свою коммуникативную стратегию в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме нормами и ценностями.

Дидактический же аспект адаптации состоит в усвоении особенностей организации учебного процесса: форм, методов и правил, новой стратегии обучения, стиля общения преподаватель - студент, принятых в данной стране.

Учебно-образовательная и воспитательная работа с иностранными студентами, аспирантами и стажёрами традиционно составляют единый комплекс задач коллектива преподавателей кафедры русского языка НИУ «МЭИ».

Ведь целью обучения РКИ считается формирование коммуникативной компетенции и в дальнейшей перспективе – вторичной языковой личности с уровнем владения языком, приближающимся к уровню носителя языка. А где как не в поэтических песенных текстах как одном из ярких явлений российской культуры живёт и развивается язык. С другой стороны, работа над подобными текстами стимулирует творческий потенциал

преподавателей, не ограничивая свободы выбора формы, содержания и комбинаторности материалов для учебного процесса.

Список литературы

1. Беляев А.А. Эстетика: Словарь. М.: Политиздат, 1989.
2. Бондалетов В.Л. Русская ономастика. М.: Просвещение, 1983.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Издательство Московского университета, 1973.
4. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: 1981.
5. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986.
6. Паустовский К.Г. Книга скитаний. М.: Советская Россия, 1964.
7. Сулова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. Лениздат, 1991.
8. Русский язык и литература в общении народов мира. 7 конгресс МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1990.
9. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. М.: Русский язык, 1993.

**РАБОТА С ТЕКСТОМ СКАЗКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ
(НА ПРИМЕРЕ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «ЛИСА И ЗАЯЦ»)**

Васильева Дарья Анатольевна;

магистр научно-технического перевода и переводоведения,

эксперт в области русского языка и культуры,

преподаватель иностранных языков,

преподаватель РКИ специализированной школе

«СИСТЕА Сочета Кооператива» г. Фраганьяно, Таранто, Италия

E-mail: darya.vasilyeva@rhavision.it

В статье представлены этапы работы с текстом сказки на примере русской народной сказки «Лиса и заяц» на занятиях по РКИ в группе итальянских студентов. Рассматриваются возможности использования текстов русских сказок для обучения чтению, одному из четырёх видов речевой деятельности, с целью формирования культурно-страноведческого компонента коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Приведён комплекс упражнений, направленных на совершенствование лексико-грамматических навыков, обеспечивающих понимание содержания текста. Материал предназначен для работы с итальянскими студентами, владеющими русским языком в объеме базового (A2) и I сертификационного (B1) уровней.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, чтение, сказка, предтекстовый этап, притекстовый этап, послетекстовый этап, лексико-грамматические упражнения, глаголы движения.

Одной из основных проблем методики преподавания русского языка как иностранного является обучение чтению - один из четырёх видов речевой деятельности, необходимых при изучении иностранного языка. Чтение играет огромную роль в процессе обучения иностранным языкам, однако очень часто данный вид речевой деятельности недооценивается.

Благодаря обучению иностранному языку формируются ряд компетенций, одной из которых является социокультурная компетенция, происходящая путём погружения в языковую и культурную среду. Под социокультурной компетенцией будем понимать знание «культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур» [3, с. 30].

Формирование социально-культурной компетенции является очень важным фактором, так как «язык — зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система

ценностей, мироощущение, видение мира... Он хранит культурные ценности – в лексике, грамматике, идиоматике, пословицах, поговорках, фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи» [7].

Вот уже многие годы наблюдается широкое применение русских народных сказок на уроках РКИ с целью формирования навыков чтения, аудирования, письма и говорения у студентов. «Доступность восприятия, простота изложения, характерные для детской литературы, делают художественные тексты, предназначенные детям, удобным материалом для развития навыков чтения, понимания, анализа прочитанного на уроках РКИ элементарного и базового уровней» [8]. Использование на занятиях РКИ произведений детской русской литературы и фольклора представляют собой оптимальное средство обучения культуре страны изучаемого языка, а также признано одним из наиболее эффективных принципов обучения.

Цель преподавателя РКИ – «Привлечь внимание к сказке, показать, что она может оказаться полезной при проработке разнообразных тем в различных аспектах преподавания РКИ» [1, с. 28]. Именно благодаря сказке иностранный студент узнаёт о жизни народа: о его бытовых особенностях, мировоззрении, семейных и трудовых традициях, опыте, а также о межличностных отношениях, ему предоставляется «возможность получить разностороннее представление о коренных началах национальной жизни» [1, с. 28]:

«При чтении русских сказок в иностранной аудитории возникает диалог культур. Учащиеся вспоминают похожие сюжеты своих национальных сказок, проводят аналогии, находят различия. Они нередко демонстрируют критическое отношение к героям, их поступкам и ситуациям, представленным в сказках». [1, с. 30]

В сказках можно встретить таких сказочных персонажей, как Бабу-Ягу, Кошечку Бессмертного, Змея Горыныча, Жар-птицу, трёх богатырей (Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович), Василису Премудрую, Елену Прекрасную, Лисичку-сестричку, Серого волка, сестрицу Аленушку и братца Иванушку, домашних животных: петуха, курочку, кота, козу, собаку, Петушка – золотого гребешка и др. Остановим свое внимание на использовании сказок о животных на занятиях РКИ в группе итальянских студентов и проанализируем этапы работы со сказкой на примере русской народной сказки «Лиса и заяц». [5]. «В сказках о животных круг персонажей определяется фауной русского леса. Главные... – волк, заяц, лиса и медведь. Каждый из них является носителем определенной черты характера: лиса – хитрая, внешне привлекательная, волк – жадный, злой и глупый, медведь – простодушный и недалекий, заяц – трусливый» [2, с. 13].

Крючкова Л.С. и Мощинская Н.В. выделяют разные виды чтения, например, чтение вслух и про себя, аналитическое и синтетическое, беспереvodное и переводное, подготовленное и неподготовленное, классное и домашнее, просмотровое и поисковое, ознакомительное и изучающее. Именно при изучающем чтении предполагается более глубокая работа над содержанием текста, поэтому данный вид чтения предусматривает предварительную работу над текстом с целью снятия страноведческих трудностей у учащихся в ходе работы над текстом. Речевые упражнения работы с текстом сказки делятся на предтекстовый, притекстовый и послетекстовый.

«Предтекстовые – это упражнения, направленные на прогнозирование, построение предложений из предложенных слов, умение закончить предложение и т.д.» [4, с. 335]. Целями данных упражнений являются создание необходимого уровня мотивации и сокращение уровня языковых и речевых трудностей у учащихся. Важную роль играет и снятие лексических трудностей. Каким же образом мы можем достигнуть поставленных целей? Предлагая учащимся поделиться своими идеями о возможном сюжете и основных персонажах, показав им название сказки и иллюстрации к ней, мы тренируем навык прогнозирования. «Предтекстовый блок – это лексико-грамматические упражнения, направленные на снятие отдельных языковых и понятийных трудностей (словарь в картинках и лексические упражнения по теме «Названия животных и птиц») <...> Упражнения предтекстового блока знакомят с лексикой и помогают понять/вспомнить

Часть 3. Обучение чтению иностранцев: текст как проводник культуры

грамматические конструкции и необходимые для понимания предложно-падежные формы. Для знакомства с лексикой учащимся предлагается визуальный словарь, содержащий существительные, требующие комментария – царь, телега, полотенце и др.» [6, с. 930].

Приведём примеры предтекстовых упражнений:

Упражнение 1. Объясните, чем различаются данные слова:

изба – избёнка; нога – ножка; петух – петушок; дверь – дверка; дочь – дочка; ночь – ночка; спортсмен – спортсменка; репа – репка; артист – артистка; заяц – зайчик; собака – собачка; лиса – лисичка; теннисист – теннисистка; медведь – медвежонок, бык – бычок, мышь – мышка; голова – головка

и распределите данные слова по группам в зависимости от значения:

уменьшительно-ласкательное значение	лицо женского пола	лицо мужского пола
избёнка	изба	
петушок		петух

Упражнение 2. Кто так «говорит»? Впишите в первый столбик названия животных, а в третий что говорят эти животные в Италии?

животные: собака, кошка, петух, корова, свинья, курица.

названия животных	что говорят по-русски	что говорят по-итальянски
	Мяу-мяу-мяу	
	Тяф-тяф-тяф	
	Кудах-тах-тах	
	Му-му-му	
	Хрю-хрю-хрю	
	Ку-ка-ре-ку	

Упражнение 3. Образуйте глаголы по образцу:

Образец: курица кудахчет

Собака

Корова

Кошка

Свинья

Петух

Упражнение 4. Прочитайте слова, имеющие одинаковый корень.

Объясните значение этих слов и Придумайте с данными словами словосочетания

Ночевать: ночь, ночной, ночёвка

лубяной: луб

Обуваться: обувь, обувной

Одеваться: одевать, надевать, одежда

Упражнение 5. Объясните разницу в значениях данных глаголов:

Выпрыгнуть, выбежать, пойти, убежать, выгнать, прийти, растаять, переночевать, Подойти, попроситься, Помочь, закричать, Слезать, Услышать, зарубить

Упражнение 6. Соедините близкие по значению выражения, данные слева с выражениями справа.

лубяной	Существовать спокойно и благополучно
жить-поживать	Уходи!
Идти на пятках	разбросают подальше, в разные стороны.
Пойдут клочки по закоулочкам	Сделанный из Кору древесных и травянистых растений с длинными волокнами
Поди вон!	идти следом

«Притекстовый блок содержит упражнения разного характера: упражнения на повторение грамматических тем, вызывающих наибольшие затруднения у учащихся: «Падеж имён существительных, прилагательных и местоимений», «Виды глагола», «Глаголы движения»; основной блок упражнений направлен на закрепление и отработку темы «Степени сравнения имен прилагательных и наречий»; упражнения, направленные на формирование навыков различных видов чтения: ознакомительного чтения, чтения с установкой на общий охват содержания и поискового чтения.» [6, с. 930]

Упражнение 7. Прочитайте сказку и ответьте на вопрос: каких зверей мы встречаем в сказке, и кто побеждает? [5]

Упражнение 8. Найдите в тексте предложения с глаголами движения и объясните их употребление.

Упражнение 9. Вставьте подходящие по смыслу глаголы в нужной форме с приставками или без приставок.

Слова для справок: идти (6), белеть, строить (2), таять, лезть, стучаться пускать ходить, скакать, прыгать, летать

Жил-был серенький Зайчик, да жила Лисичка-сестричка. Вот как заморозки, стал Зайка линять, а как зима студеная, со вьюгой да со снежными сугробами, Зайка с холоду и вовсе, и надумал он себе избу строить и лубяную хижину.

Увидала эта Лиска и подумала: «давай-ка и я построю избу, только уж не лубяной домик, а хрустальный дворец!»

Вот и принялась она лед таскать да избу, и зажили наши звери своими домами. Лисе зимою все было хорошо, а как весна да стала снег сгонять, землю пригревать, тут Лискин дворец и Как Лиске без дому быть? Вот подкараулила она, когда Зайка из своей избы погулять

Часть 3. Обучение чтению иностранцев: текст как проводник культуры

подснежной травки пощипать, и в дом. Зайчик, а дверь – заперта. Подождал маленько и стал опять

– Кто там? – закричала Лиса толстым голосом.

– Это я, хозяин, серый Зайчик, меня, Лисонька.

–, не пушу, – отвечала Лиса.

Зайка говорит:

– Полно, Лисонька, шутить, пусти, мне уж спать хочется.

А Лиса в ответ:

– Постой, косою, вот как я, да, пойду тебя трясти, только ключья по ветру

Заплакал Зайчик и куда глаза глядят.

Ответы: пошли, пришла, побелел, построил, строить, пришла, растаял, вышел, влезла, пришел, стучаться, пусти, уходи, выскочу, выпрыгну, полетят, пошел

Упражнение 10. Ответьте на вопросы:

1. Кто живёт в Лубяной избёнке?
2. Кто живёт в ледяной избёнке?
3. Почему собака не смогла прогнать лису?
4. Почему у медведя не получилось прогнать лису?
5. Удалось ли Быку прогнать лису?
6. Кому и почему удалось прогнать лису?
7. Кто стал жить поживать в лубяной избёнке?

«Послетектовый блок содержит упражнения, направленные на понимание содержания сказки, ее сюжета и главной идеи; на умение оценивать и умение выражать собственную точку зрения.» [6, с. 930]

Упражнение 11: какие они, герои сказки? кто в сказке ...

- трусливый,
- хитрая,
- храбрый.

Упражнение 12. Расскажите о том, как вы однажды...

помогли бездомной собаке,
переночевали у друга гостей,
испугались вора,
выгнали злого человека

Список литературы

1. Барсукова-Сергеева, О.М. // Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся // Русский язык за рубежом, 2013, № 4.
2. Барсукова-Сергеева О.М. // Читая сказки...; // Учебное пособие, 2-е издание, стереотипное, М.: Изд. «Флинта», изд. «Наука», 2012, 13 с.
3. Колесникова, И. Л. // Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина, СПб., 2001.
4. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному (Русский язык как иностранный) // учеб. пособие 8-е издание, стереотипное, М.: Изд. «Флинта», изд. «Наука», 2018, 480 с., 331-352.
5. Лиса и заяц [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: <http://hyaenidae.narod.ru/story1/002.html> // Дата обращения: 10.07.2019.

6. Назаренко Е. Б., Халявина Д. В. // Русская народная сказка на уроках русского языка как иностранного // Молодой ученый. – 2016. – №28. – С. 929-933. – URL <https://moluch.ru/archive/132/36812/> (дата обращения: 31.07.2019)
7. Тер-Минасова, С. // Язык и межкультурная коммуникация. [Электронный ресурс] // Режим доступа: URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_02.php. // Дата обращения: 05.07.2019.
8. Шарафутдинова, О. И. // Детская литература на уроках РКИ: к проблеме адаптации художественного текста // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся, 2010, Т. 1, С. 115–119.

РУССКАЯ КЛАССИКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: ОТ ЭКРАНИЗАЦИИ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТЕКСТУ

Хальнукова Екатерина Леонидовна

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русского языка как иностранного

и общеобразовательных дисциплин

Белорусского государственного университета,

г. Минск, Республика Беларусь

E-mail: Ekaterina.L.X@yandex.ru

В статье рассматриваются основные положения методики работы с художественными произведениями классической русской литературы в иностранной аудитории, владеющей русским языком в объеме уровней В2, С1. *Обосновывается необходимость анализа художественных произведений на основе лингвистических данных и литературоведческих понятий.* На примере фильма «Жестокий романс» Э. Рязанова, снятого по мотивам пьесы А. Островского «Бесприданница», представлена система заданий, ориентированных на подготовку читателей-инофонов к адекватному восприятию отрывков из литературного первоисточника.

Ключевые слова: русская литература; экранизация; гипотеза понятной входной информации; филологический подход; теория лакунарности; инофоны.

Читать и не понимать – то же,
что совсем не читать.

Я. А. Коменский

Обучение иностранцев русской классической литературе – задача актуальная, но неизмеримо сложная, основанная на чрезвычайно высоких требованиях к комплексу культурологического, литературоведческого и, безусловно, лингвистического планов. Полифункциональность литературы, отражающей социальное многообразие жизни, в иностранной аудитории направлена в первую очередь на раскрытие культурных кодов, фрагменты которых запечатлены в произведениях русских классиков.

Как справедливо отмечает В. Набоков, «Хороший читатель сыздетства учится остерегаться переводчиков, урезанных шедевров, идиотских фильмов о братьях Карениных, всяческого потворства лентяям и четвертования гениев» [4, с. 41]. Литературоведческая компетенция входит в структуру профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного, поэтому выбор произведений русской литературы и их экранизаций зависит от читательской культуры преподавателя.

По мнению Н.В. Кулибиной, одним из требований к тексту для обучения чтению художественной литературы является время занятия одного дня (45 минут, полтора часа или другие варианты продолжительности учебного занятия) [3, с. 178]. С этим утверждением нельзя не согласиться, если речь идет о работе с инофонами, изучающими русский язык на уровнях от А1 до В1. Однако для иностранцев с широкими коммуникативными потребностями, владеющими русским языком в объеме уровней В2, С1, необходим цикл занятий по основным произведениям русской классики.

Филологический подход к тексту в иностранной аудитории, работа с которым традиционно делится на три этапа (пред-, при-, послетекстовый), заключается в рассмотрении художественного текста одновременно с точки зрения языка и литературы. Одним из способов «прочтения» литературного произведения по праву считается

экранизация, так как глубина смыслов, заложенных в художественном тексте, зависит от степени таланта режиссера. Разница в восприятии текста на экране и в книге является основанием для обязательного просмотра киноверсии литературного произведения в иностранной аудитории: книга читается, а при обсуждении может находиться перед глазами, поэтому восприятие слова происходит через логическое содержание; фильм смотрится, а просмотр всегда предшествует обсуждению, поэтому восприятие слова, музыки и изображения приобретает эмоциональное значение, благодаря чему происходит сильное воздействие на зрителя. По мнению У.А. Гуральника, «процесс чтения литературного произведения, как правило, прерывист. Это не может не сказываться на эмоциональном восприятии содержания книги. Фильм воздействует на зрителя непрерывно. (...) Поэтому обращение к фильму (...) в принципе должно эстетически обогатить читателя-зрителя, расширить круг его ассоциаций, делать его соучастником творческого акта» [1, с. 46–47].

В иностранной аудитории экранизация, с одной стороны, используется как средство обучения русскому языку, а с другой стороны, способствует подготовке потенциальных читателей к восприятию литературы. Использование экранизации в лингводидактических целях становится важной частью общей коммуникативно-деятельностной модели обучения языку. Исходя из гипотезы понятной входной информации (The Comprehensible Input Hypothesis) Стивена Крашена [8], осмысление сложного текста возможно, если оставаться в границах доступного понимания, т.е. текст должен быть представлен понятными средствами, связанными с контекстом и ситуацией. Именно экранизация позволяет наиболее полно показать ситуацию, описанную в литературном первоисточнике. Понимание инофонами художественного текста – это, прежде всего, по мнению многих методистов, правильное представление образов литературного произведения.

Методика изучения темы, отраженной в киноверсии художественного текста, направлена не на освоение фактического материала, а на переход от более низкого уровня восприятия к более высокому посредством использования когнитивных и герменевтических стратегий на всех уровнях восприятия произведения. Целью такой работы является развитие речевой и читательской культуры инофонов: если сначала иностранцы на вопрос «О чем?» дают ответы, связанные с сюжетной линией, то после ряда комплексных разноуровневых заданий приходят к философским обобщениям.

Предпросмотровая работа заключается в создании мотивации, а также в реализации определенных психологических и социальных установок, настроенности на высокую степень активности восприятия. Деятельность преподавателя на мотивационном этапе заключается в изучении личностных особенностей, эстетических потребностей, опыта эмоциональных переживаний, ценностных ориентаций иностранных студентов. Автомотивация зависит от условий, созданных, с одной стороны, для межсубъектного взаимодействия инофонов с преподавателем и одноклассниками, с другой стороны, для удовлетворения вкусовых предпочтений иностранной аудитории. На ориентировочном этапе создается установка на общение с художественным произведением – устойчивая система представлений о киноверсии и связанных с ними эмоциональных состояний, чтобы иностранцы смогли извлечь из кинотекста максимум заложенных в него смыслов, а также свести возможные варианты к единому пониманию ситуации.

Во время просмотра экранизации первоначальное поверхностное восприятие визуального ряда соотносится либо не соотносится (отрицательный результат соотнесения) с содержанием, что приводит к индивидуальной интерпретации увиденного. Этот многоступенчатый акт восприятия включает в себя бессознательные и осознанные мыслительные операции, соответствующие уровню подготовленности иностранных зрителей.

Точность эмоциональной реакции экранизированного литературного произведения свидетельствует о психологии восприятия, связанной с системой сформированных ценностей.

Разнообразие реакций, допускающих негативную оценку, может быть обусловлено не только вкусовыми предпочтениями, но и неполным пониманием ситуации либо культурных кодов, так как психология творчества и психология восприятия не всегда совпадают. Проблема понимания иноязычного текста (в данном случае кинотекста) лежит в основе теории лакунарности: «Вступая в контакт с «чужой» культурой, инокультурным текстом, реципиент осознанно и неосознанно оценивает ее в «кодах» своей культуры. Этим априорно закладывается основа для неадекватного распрямечивания специфических особенностей «чужой» культуры. Они могут быть либо неадекватно интерпретированы реципиентом, либо вовсе не поняты» [2, с. 56].

В этом случае во время просмотра или после него следует ориентироваться на методику обучения неподготовленному высказыванию, основанную на том, что визуальный ряд помогает расшифровать область невысказанного. Большая роль при этом отводится словарной и грамматической работе:

- с вербализованной лексикой фильма, которая употребляется в речи героев;
- с невербализованной лексикой, визуально представленной, но не названной в фильме;
- с лексико-грамматическими единицами для обсуждения экранизации (в зависимости от уровня подготовленности иностранной аудитории можно либо ограничиться лексикой, характеризующей героев экранизированного произведения, их нравственно-психологические особенности; либо расширить спектр заданий с терминологией: 1) общественно-философской и научной, используемой при характеристике творчества писателя и эпохи; 2) теоретико-литературной, необходимой для анализа художественного текста);
- с лингвистическими законами и условиями коммуникации при обсуждении фильма (например, переводом прямой речи в косвенную);
- с прецедентными высказываниями (поговорами, афоризмами);
- с изобразительно-выразительными средствами языка.

Послепросмотровая работа сопровождается устными и письменными заданиями, направленными на развитие речи инофонов. Система заданий основана на четырех уровнях *художественного восприятия, выделяемых Г.А. Поличко: фабульном, сюжетно-синтаксическом, авторско-концептуальном и интерпретационном* [5, с. 7–8]. На фабульном уровне иностранные учащиеся воспринимают элементарные фрагменты фабульного строения экранизированного произведения в необходимой последовательности его компонентов. Сюжетно-синтаксический уровень предполагает не только осмысление фабулы через построение сюжета, но и анализ компонентов кинообраза и определение роли художественных деталей. Авторско-концептуальный уровень связан с писательской и режиссерской оценкой роли героев в сюжете, их социально-психологических характеристик, с пониманием символики авторской картины мира, которая у писателя и режиссера может быть разной. Интерпретационный уровень, как правило, вызывает наибольший интерес у инофонов, так как вся выявленная на предыдущих уровнях информация о киноверсии литературного произведения позволяет учащимся вступить в непримитивные дискуссии о жизненно важных проблемах, затронутых в фильме. В результате такого анализа иностранцы приходят к выводу, что качество экранизации зависит от читательской культуры режиссера и создателей фильма, а это в свою очередь становится образцом для глубокого самостоятельного истолкования художественного произведения.

Система устных заданий предполагает в рамках методики обучения монологической речи разные виды пересказов текста, индивидуально-творческие высказывания различных жанров; в рамках методики обучения диалогической речи – владение приемами ведения диалога на литературные темы. В процессе практики устной речи инофоны учатся строить высказывания в зависимости от целей и ситуаций общения (ответ, слово о писателе, сообщение, доклад, художественный пересказ, аналитический пересказ, художественно-биографический рассказ и т.д.).

Часть 3. Обучение чтению иностранцев: текст как проводник культуры

Система письменных заданий направлена на формирование умения построения логичной и аргументированной письменной речи инофонов. Для этого используются разные виды упражнений:

- репродуктивные (изложения: подробное, сжатое, выборочное, с заменой лица рассказчика);
- репродуктивно-оценочные (изложение с элементами сочинения);
- продуктивные (эссе и сочинения разных жанров: рассказ об одном из героев произведения, домысливание истории, художественные зарисовки, словесные портреты, сочинение на заданную тему, например «Если бы я был режиссером»).

Чтение отрывка из литературного первоисточника осуществляется только после серьезной аналитической работы с экранизацией. Многоступенчатая структура комментария оригинального текста, начиная от традиции глоссирования непонятных слов (глоссарий на полях) и заканчивая кратким обзором социально-исторических, культурологических и литературных фактов определенной эпохи, способствует лучшему пониманию экстралингвистической составляющей художественного произведения.

Помимо объективных трудностей понимания текстов классической литературы, у иностранцев с хорошим знанием русского языка встречаются сложности индивидуального характера: «На межличностном уровне лакуны обусловлены различием персональных тезаурусов, лексического и этимологического богатства памяти» [2, с. 51]. Работа с лакунами способствует переходу от латентных дискурсов, при которых инофоны не понимают или понимают частично экстралингвистическую информацию, к реальным дискурсам.

Система лексических и лексико-грамматических заданий основана на разграничении единиц лексикона (семантем), тезауруса (когнем) и прагматикона (прагмем), входящих в структуру языковой личности. Так, работа с семантемами направлена на объяснение возможностей языкового поведения лексических значений многозначных слов, с когнемами (элементарными единицами знания) – на знакомство с культурными реалиями и прецедентными текстами, с прагмемами – на изучение способов выражения оценки и эмоций, а также развитие умения передачи рефлексивной информации. Следует отметить, что прецедентные тексты включены как в тезаурус, так и в прагматикон языковой личности.

Таким образом, незнание лексики лингвокультурного сообщества проявляется в непонимании когнитивных аспектов речевого общения на уровне концептов, прецедентных имен и высказываний.

Фильм Э. Рязанова «Жестокий романс», снятый по мотивам пьесы А. Островского «Бесприданница», называют одним из главных фильмов о русской душе, поэтому для просмотра в иностранной аудитории он является обязательным, несмотря на отрицательные отзывы кинокритиков. Хотя экранизация «Бесприданницы» Я. Протазанова очень близка к пьесе А. Островского и считается в трактовке и передаче содержания более удачной, для работы в иностранной аудитории принято выбирать фильм Э. Рязанова «Жестокий романс», неизменно пользующийся популярностью у зрителей разных поколений и национальностей.

Режиссерские решения в «Жестокое романсе» вполне гармонируют со стилистикой классического произведения, хотя в фильме и наблюдается смещение акцентов в сторону любовной коллизии. По законам кинематографа частично текст пьесы сокращается, отдельные эпизоды добавляются, некоторые реплики трансформируются или перемещаются из одной сцены в драме в другую в экранизации. Эпизоды, отсутствующие в литературном первоисточнике, не просто не искажают общую атмосферу, но, напротив, передают характеры главных действующих лиц вполне убедительно.

Во второй части пособия «Cinema for Russian Conversation» (М. Kashper, О. Kagan, У. Morozova) дается по материалам Интернета краткая информация о фильме «Жестокий романс»: рубрики «Несколько слов о фильме», «Над фильмом работали», «Действующие лица и исполнители» [7, с. 1–2]. Авторы предлагают иностранным учащимся с помощью ресурсов Интернета подготовить сообщения о знаменитых актерах, сыгравших главные роли («Кто есть кто? Звезды кинематографии») [7, с. 3].

В учебно-методическом пособии Е. Хальпуковой «Литература на экране», предназначенном для иностранной аудитории, работа с киноверсией пьесы А. Островского начинается с объяснения смысла названия: жестокий романс отсылает к жанру русской песни XIX века, самым распространенным сюжетом которого является соращение девушки коварным соблазнителем, после чего та «либо гибнет, либо мстит, либо страдает до конца жизни» [6, с. 111]. В «Легенде о “Бесприданнице”» А. Штейн называет произведение А. Островского пьесой-романсом, драматизацией романа: «...вся ситуация пьесы основана на мотивах и коллизиях романа» [цит. по: 6, с. 112]. Действительно, романсы в качестве музыкального оформления фильма создают пронзительную атмосферу произведения, поэтому после просмотра отдельное занятие следует посвятить таким романсам, как «Любовь – волшебная страна», «Под лаской плюшевого пледа», «А цыган идет», «А напоследок я скажу». Работа с культурными концептами и ценностными оппозициями, представленными в данных текстах, продемонстрирует их лингвокультурологический потенциал через дешифровку символично-метафорического надтекста, их роль в композиции фильма.

Знакомство с действующими лицами и актерами в рубрике «Актерский состав» [6, с. 111] перед просмотром киноверсии стоит дополнить объяснением говорящих имен и фамилий в пьесе А. Островского, что настроит иностранных зрителей на определенное восприятие героев фильма. К примеру, Юлий Капитонович Карандышев – небогатый почтовый чиновник с непомерными и ничем не обоснованными притязаниями, что нашло отражение в значении его имени, отчества и фамилии: Юлий – имя знаменитого древнеримского полководца Цезаря; Капитонович – от лат. *capito, capitonis* – голова; Карандышев – от карандыш – коротышка.

В рубрике «Комментарий» раскрывается социальная тема пьесы через трагическую сложность судьбы главной героини Ларисы Огудаловой [6, с. 112–115]. Иностранные учащиеся после прочтения отрывка из «Легенды о “Бесприданнице”» А. Штейна должны понять, почему для главной героини смерть является выходом из неразрешимых противоречий жизни.

Послепросмотровая работа в пособии «Cinema for Russian Conversation» представлена рядом заданий из рубрик «Кто? Где? Когда? 10 вопросов к фильму», «Что сначала? Что потом?» [7, с. 3–4]. Инофоны с помощью лексики со значением последовательности времени (*потом, когда, после того как, в то время как* и др.) располагают события фильма в правильном порядке, тезисно раскрывая элементарные фрагменты фабульного строения киноверсии литературного произведения. В рубрике «Кадры из фильма и задания к ним» иностранцам предлагается соединить реплики с кадрами, расположить в хронологическом порядке и рассказать о происходящем, провести конкурс вопросов к кадрам, описать отношения между героями, рассказать о второстепенных героях [7, с. 4–5], что определяет сюжетно-синтаксический уровень художественного восприятия. Продолжается данная работа в рубрике «Сцены. Слова. Вопросы», где также представлена лексика с грамматическими пометами, помогающая дать ответы на вопросы по фрагментам фильма («Свадьба Ольги Огудаловой», «День рождения Ларисы», «Лариса и Паратов на пароходе», «На вокзале. Паратов, Вожеватов, Кнуров» и т.д.) [7, с. 3–6].

В пособии «Литература на экране» вопросы и задания составлены таким образом, чтобы анализ произведения затрагивал авторско-концептуальный и интерпретационный уровни художественного восприятия. Так, например, инофонам предлагается вспомнить сцены с коляской, в которую не могут из-за лужи сесть Лариса с матерью, сравнить поступки Карандышева и Паратова в этих ситуациях и охарактеризовать героев. Неподдельный интерес в иностранной аудитории вызывают размышления, вызванные следующими вопросами:

- Согласны ли вы со словами Кнурова, что Лариса создана для блеска, для роскоши, что в ней нет земного, она – эфир?
- Что вы можете сказать о Ларисе и Паратове в сцене со стрельбой из пистолета?

- Как изменился Карандышев, когда стал женихом Ларисы?
 - Как характеризуют Паратова слова: «Увижу выгоду – продам что угодно. Что такое «жаль» я не знаю...»?
 - Почему Лариса считает себя куклой?
 - Как воспринимают Ларису Кнуров и Вожеватов, если разыгрывают ее в орлянку?
- [6, с. 117–118]

Завершается работа с художественным произведением чтением отрывка из четвертого действия пьесы А. Островского «Бесприданница». После серьезного анализа фильма «Жестокий романс» понимание данного текста не только не вызывает у иностранцев существенных трудностей, но и является стимулом для дальнейшего самостоятельного чтения литературного первоисточника.

Таким образом, методика работы с художественными произведениями классической русской литературы в иностранной аудитории предполагает разные ракурсы:

- лингвистический (изучение лексики, грамматических особенностей и др.);
- литературоведческий (определение темы, проблематики, конфликта; раскрытие идейного содержания произведения; характеристика действующих лиц, художественные детали многопланового мира главных героев; понимание логики композиции экранизации и др.);
- культурологический (преодоление трудностей в овладении инофонами картиной мира русского народа; освоение ключевых концептов русской культуры и др.).

Произведения русской классической литературы представляют собой прецедентные тексты, поэтому изучение их в иностранной аудитории необходимо не просто для расширения круга чтения, но, прежде всего, для понимания системы ассоциаций, связанных в сознании носителей языка с личностью автора, персонажами, крылатыми выражениями, символикой и др.

Список литературы

1. Гуральник, У.А. Русская литература и советское кино: Экранизация классической прозы как литературоведческая проблема / У.А. Гуральник. М.: Наука, 1968. – 431 с.
2. Данильченко, Т.Ю. Понятие и сущность лакун / Т.Ю. Данильченко // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – Выпуск 3. – С. 51 – 57.
3. Кулибина, Н.В. Обучение пониманию, или Филологический подход к художественному тексту на уроках русского языка как родного и как иностранного / Н.В. Кулибина // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка. – М.: Издательство ИКАР, 2010. – С. 174 – 188.
4. Набоков, В. Лекции по русской литературе / В. Набоков. – СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. – 448 с.
5. Поличко, Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Поличко; Акад. пед. наук СССР. – М., 1987. – 19 с.
6. Хальпукова, Е. Литература на экране / Е. Хальпукова. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. – 192 с.
7. Kashper, M. Cinema for Russian Conversation, Volume 2 / M. Kashper, O. Kagan, Y. Morozova. – USA: Focus Publishing / R. Pullins Company, 2006. – 184 p. – Режим доступа: <https://www.amazon.com/Cinema-Russian-Conversation-Olga-Kagan/dp/1585101192>. – Дата доступа: 21.07.2019.
8. Krashen, S. The natural approach: Language acquisition in the classroom / S. Krashen, T. Terrell. – Hayward, CA: Alemany Press, 1983. – 191 p.

ЧАСТЬ 4. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ: НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Берзегова Людмила Юрьевна,

*кандидат филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой языковой коммуникации*

*Московского государственного медико-стоматологического
университета им. А.И.Евдокимова, Москва, Россия*

E-mail: berzegova56@mail.ru

Филиппских Галина Ивановна,

доцент кафедры языковой коммуникации

*Московского государственного медико-стоматологического
университета им. А.И.Евдокимова, Москва, Россия*

E-mail: filippskikhgi@mail.ru

В статье рассматриваются особенности обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению студентов-медиков. Выделены важные составляющие коммуникативной компетентности. Рассмотрены различные аспекты обучения данного вида чтения для повышения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: иноязычное профессионально-ориентированное чтение, коммуникативная компетентность, обучение.

На современной стадии развития человечества, продвижения развития науки и техники одним из важнейших методов получения информации является чтение, что представляет собой одну из областей коммуникативно-общественной деятельности человека.

Подготовка современного специалиста-медика, владеющего передовыми медицинскими технологиями, в большой степени зависит от того, насколько быстро он умеет извлекать необходимую информацию не только на родном, но и иностранном языках. Поэтому встает проблема развития навыков иноязычного профессионально-ориентированного чтения с максимальным пониманием представленной информации.

Данная проблема исследовалась и ранее многими авторами (А.Я. Багрова, Л.С. Банникова, С.К. Фоломкина и др.), но ее важность не утратила свое значение и сейчас. Это связано с тем, что уровень владения данным умением выпускниками медицинских вузов не соответствует современным требованиям и не является в полной мере профессионально-значимым компонентом подготовки будущего специалиста-медика.

Слабым звеном организации языковой подготовки студентов-медиков является дефицит времени, отводимого на дисциплину «Иностранный язык» (в нашем случае общая трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» по специальностям «Лечебное дело» и «Стоматология» составляет 3 зачетных единицы или 108 академических часов), невысокий уровень языковой компетенции обучающихся, отсутствие научно-обоснованных подходов и методик обучения иностранному языку.

Сегодня большое внимание уделяется вопросам обучения иностранному языку как языку профессионального взаимодействия, а чтение оригинальной медицинской литературы представляет собой основной источник получения новейшей информации, которая способствует повышению уровня профессиональной компетентности выпускников неязыковых вузов. При таком подходе важнейшей составляющей обучения иностранному языку в медицинском вузе становится иноязычное профессионально-ориентированное чтение.

Обучение иностранному языку студентов-медиков заключается в направленности на профессиональные потребности будущих медиков, которые в основном связаны с необходимостью читать специальную медицинскую литературу и документы, общаться с зарубежными коллегами и пациентами на иностранном языке. Исходя из выявленных потребностей будущих врачей, программа обучения включает формирование, развитие и

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

совершенствование необходимых профессионально-ориентированных иноязычных навыков и умений, при этом основное внимание уделяется профессионально-значимому чтению из-за ограничения времени, отведенного на дисциплину, что не соответствует усложняющимся требованиям, необходимым для будущих врачей.

Особенностью усвоения знаний по иностранному языку студентами-медиками является то, что профессиональные знания и умения не обеспечивают квалифицированного овладения иноязычным материалом и развития коммуникативных навыков.

Профессионально-ориентирующая деятельность преподавателя должна быть организована таким образом, чтобы профессиональные потребности обучающихся явились источником их активности и заставили их совершать действия, направленные на удовлетворение их потребностей.

Для успешного осуществления иноязычного профессионально-ориентированного чтения в медицинском вузе мы выделяем следующие важные составляющие коммуникативной компетенции: когнитивный, информационный и интерактивный.

Когнитивный компонент представляет собой готовность обучающегося к использованию иностранного языка в ситуациях устного и письменного общения, а также к саморазвитию и повышению своей квалификации в процессе обучения.

Важным компонентом коммуникативной компетенции является информационный компонент, который проявляется в готовности к обобщению, анализу и восприятию информации, использованию передовых образовательных технологий, обеспечивающих достижение планируемых результатов обучения и развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, приобретению новых знаний с использованием современных и образовательных технологий [6, с. 86].

Существенным компонентом коммуникативной компетенции является интерактивный компонент, представляющий собой готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, кооперации с коллегами, работа в коллективе.

Таким образом, иноязычное профессионально-ориентированное чтение в медицинском вузе в контексте компетентностного подхода можно определить как сложную речевую деятельность, важной целью которой является оперативная ориентация и поиск, прием, присвоение и последующее применение опыта в профессиональных целях.

В практике работы обучения чтению выделяются различные группы и системы приемов, которые по Карпову И.В. получили в методике название «видов чтения» [3, с. 38]. В истории методики известны разные попытки классифицировать виды чтения в различных целях. Так, выделялись: аудиторное и внеаудиторное/домашнее, со словарем и без, самостоятельное и несамостоятельное, переводное и беспереvodное, стартное и курсорное, экстенсивное – интенсивное [8, с.45], критическое, референтное, информационное (информативное) и др.

В настоящее время общепризнанной является классификация видов чтения в зависимости от цели чтения. Согласно классификации Фоломкиной С.К. [7, с.200], выделяются четыре вида чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое.

Для неязыкового вуза достаточно ограничиться этими четырьмя видами чтения. Они могут в полной мере удовлетворить все запросы обучающихся в целях извлечения ими необходимой информации.

Ознакомительное чтение представляет собой вид коммуникативного чтения с установкой на понимание главного, наиболее существенного в тексте.

Степень полноты понимания определяется в пределах 70-75%-100% содержащихся в тексте фактов, при этом основной информации – точное, второстепенной – правильное.

Поисковое чтение – быстрое чтение, направленное на поиск необходимой информации.

Просмотровое чтение имеет целью определить самое общее представление о содержании текста, о теме и круге рассматриваемых в нем вопросов, учебные задания при

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

этом должны быть направлены на формирование навыков и умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, умений извлекать и использовать материал текста источника в соответствии с конкретным коммуникативным заданием.

Изучающее чтение предполагает достижение полного и точного понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте и их осмысление. Задачей данного вида чтения является также формирование у обучающегося умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста.

Эти четыре вида чтения позволяют обеспечить решение наиболее частых задач при обращении обучающегося к оригинальным источникам, возникающим в связи с его коммуникативными, познавательными и эстетическими потребностями.

Специфика общения преподавателя с обучающимся при обучении чтению отличается характером взаимодействия. Для того чтобы процесс обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению был эффективным, необходимо выполнение предтекстовых или дотекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений и заданий. Они должны быть направлены на формирование необходимых умений и навыков у обучающихся и составлены в соответствии с видами чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение).

Рассмотрим основные цели и задачи каждого из этапов обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе.

Цель предтекстовых упражнений и заданий по обучению иноязычному профессионально-ориентированному чтению направлена на устранение всех языковых трудностей у обучающихся при прочтении текста. Основная задача предтекстовых упражнений и заданий – извлечение содержательно-фактуальной информации. Содержательно-фактуальная информация одна из составляющих информативности текста, упоминающаяся в связи с другими видами информации в тексте – содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой. Содержательно-фактуальная информация текста – это информация о фактах, событиях, явлениях, последовательности событий, их участниках и месте действия [2, с. 36].

Задача, стоящая перед преподавателем на предтекстовом этапе – создать мотивацию у обучающихся к прочтению, в полной мере заинтересовать их в информации, содержащейся в тексте. Для достижения целей и задач на предтекстовом этапе существует ряд упражнений, которые помогут обучающимся работать с текстом на данном этапе обучения чтению. Например, упражнения, направленные на прогнозирование информации, содержащейся в тексте; упражнения и задания, направленные на выявление структурно-смысловых компонентов и лексико-грамматических структур; упражнения, направленные на языковую догадку терминов или незнакомых слов; упражнения, направленные на формирование навыков и умений работы со словарями.

На текстовом этапе работы с профессионально-ориентированным текстом преподаватель выявляет степень сформированности навыков и умений у обучающихся. Перед студентами-медиками стоит, прежде всего, коммуникативная установка, которая направлена на усовершенствование навыков и умения чтения и на усвоение, и закрепление лексико-грамматических форм. На текстовом этапе преподаватель управляет процессом овладения терминологией и лексико-грамматическими структурами, имеющимися в тексте. Задача данного этапа заключается в выявлении концептуальной информации. Разрабатывая упражнения, необходимо учесть идею автора, как построен текст – является ли он повествованием, объяснением, содержит ли аргументы и контраргументы, какие знания получит обучающийся после его прочтения. Начинать необходимо с упражнений, которые помогут понять смысл текста в целом, а затем переходить к содержанию более мелких речевых единиц. Для текстового этапа могут быть подобраны такого вида упражнения: упражнения, направленные на определение основной информации текста; выбор информации, которая может быть использована будущими врачами в их профессиональной

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

деятельности; упражнения и задания, направленные на выделение смысловых опор в профессионально-ориентированном тексте.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля над степенью сформированности умений чтения и возможности использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности [4, с. 53]. Упражнения и задания, используемые на послетекстовом этапе, должны быть направлены на контроль понимания и усвоения всей информации профессионально-ориентированного текста, умение находить в тексте необходимую информацию в соответствии с задачами и целями обучающихся, узнавание лексико-грамматических структур, умение интерпретировать или пересказывать текст, развитие умений высказывать свое мнение о прочитанном.

После прочтения текста и работы над ним, преподавателю стоит провести итоговый контроль знаний студентов, проанализировав свою деятельность и деятельность обучающихся. Полученные результаты отразят информацию об уровне сформированности знаний и умений обучающихся, понимает ли обучающийся прочитанный текст и насколько точно он может воспроизвести профессионально-ориентированный текст на иностранном языке.

При выборе текстов для профессионально-ориентированного чтения необходимо учитывать возможности студентов, их лексико-грамматический уровень владения иностранным языком.

Исходя из задач обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению, мы подготовили учебное пособие на английском языке для медицинских вузов и медицинских специалистов «Essential Reading in Medicine» [1, с. 3].

Целью пособия является подготовить студентов, аспирантов и научных работников в области медицины к самостоятельному чтению и пониманию оригинальной медицинской литературы и к свободному ведению беседы на английском языке по медицинской тематике.

Нами были подобраны аутентичные тексты медицинской тематики, в основном носящие справочный характер либо являющиеся научными и научно-популярными статьями на общемедицинские темы. Материал пособия представляет собой последовательно выстроенную систему разделов, включающих от пяти до десяти оригинальных текстов и упражнений на их понимание. В целях оптимизации работы с текстами в пособии приведены упражнения, направленные на семантизацию незнакомой лексики, характерной для научного дискурса.

При разработке системы упражнений к каждому из разделов мы руководствовались опытом других исследователей и методистов. Мы согласны с мнением Л.Н. Семененко, которая считает, что «...совершенно неверным является доминирование одного вида чтения над другим, равно как и изолированное развитие соответствующих умений». Автор подчеркивает, что для работы с материалом на иностранном языке необходимы умения и навыки всех видов чтения, они взаимосвязаны между собой и логически вытекают друг из друга. В частности, по мнению Л.Н. Семененко, при работе с иностранной литературой специалист должен уметь просмотреть статью и определить, относится ли она к его теме, содержит ли нужную информацию и следует ли читать материал более внимательно (просмотровое чтение). Если текст соответствует запросу, то специалист может ознакомиться с его содержанием и узнать, что в нем говорится по интересующим его вопросам (ознакомительное чтение), и при наличии новой (интересной) информации перейти к внимательному чтению текста, чтобы полностью понять и проанализировать его содержание (изучающее чтение). В некоторых случаях специалисту будет необходимо отыскать в нем нужную информацию (поисковое чтение) [5, с. 188].

Каждый раздел пособия отражает модель организации и планирования занятия по работе с текстом и систему последовательно выстроенных упражнений.

Задача этапа ознакомления с текстом – представить обучающимся для изучения основной текст по теме. Чаще всего перед обучающимися ставится задача ознакомительного

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

чтения. В качестве предтекстовых заданий на этом этапе обучающимся предлагается бегло просмотреть текст и сказать, о чем в нем идет речь.

На этапе семантизации происходит ознакомление с лексическими единицами и структурами текста, которые являются новыми для обучающихся и имеют ключевое значение для понимания текста и переработки информации, извлеченной из него. При обучении иноязычному профессионально-ориентированному чтению текстов медицинской тематики следует указывать на различие между рецептивным и продуктивным словарным запасом, то есть рассматривать в качестве продуктивных те лексические единицы, которые служат выполнению поставленных задач. Данный факт касается также и изучения грамматических структур: особое внимание уделяется тем из них, которые типичны для текстов изучаемого жанра, например для научной статьи либо статьи из медицинского справочника, рецепта и т.д.

На данном этапе в качестве заданий применяются упражнения по семантизации незнакомой лексики либо упражнения, направленные на облегчение понимания сложных синтаксических структур, встречающихся в тексте. Обучающиеся должны понять и проработать данные структуры настолько подробно, насколько это требуется от них в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. В качестве заданий обучающимся предлагается подобрать из текста синонимы, заполнить пропуски в предложении и т.д.

На данном этапе тренировки обучающиеся учатся использовать новые языковые средства самостоятельно, а также в той или иной форме переосмыслить и переработать прочитанный текст. Содержание заданий на понимание содержания текста будет диктовать тренируемый в данном случае вид чтения. Этот этап занимает большую часть времени на занятии. Упражнения после текста, как правило, носят репродуктивный характер. Например, к репродуктивным упражнениям, направленным на тренировку умения поискового чтения, относятся такие, как: «Дополните предложения в соответствии с содержанием текста»; «Найдите место в тексте, где говорится о ...». В продолжение репродуктивной работы с текстом студенты составляют его план и выписывают ключевые слова к каждому из пунктов. Умение составления плана текста и выбор ключевых слов мы считаем очень важным, так как выполняя данный вид работы, студенты учатся отличать главную информацию от второстепенной, а также закрепляют в памяти те лексические единицы, которые понадобятся им в дальнейшем для решения коммуникативных задач при выполнении продуктивных упражнений.

Продуктивные упражнения этапа закрепления имеют задачу создания обучающимися собственного текста на основе прочитанного. Обучающимся предлагается употребить содержащиеся в прочитанном тексте лексические единицы в новом контексте

Контроль уровня сформированности у студентов компетенций, связанных с умением извлечения из текста информации, необходимой для выполнения коммуникативных и профессиональных задач, может выполняться в тестовой форме. Однако более предпочтительно проводить контроль в виде коммуникативных, интерактивных и творческих форм заданий, таких как презентация проекта, ролевая либо деловая игра, дискуссия и т.д. В этом случае этап закрепления может совпадать с этапом контроля либо логически перетекать в него.

При обучении иноязычному профессионально-ориентированному чтению текстов медицинской тематики мы применяем все формы работы со студенческой группой: индивидуальная, парная, групповая работа, фронтальный опрос.

Таким образом, обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению текстов медицинской тематики на иностранном языке предполагает ознакомление будущего специалиста с лингвопрофессиональным аспектом конкретной деятельности. Это позволяет расширить возможности достижения и поддержания определенного уровня профессиональной и языковой компетенции. Описанная модель организации практического занятия и связанная с ней система упражнений соответствует этой цели, так как основой для

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

последовательной систематизации знаний, умений и навыков студентов является аутентичный научный текст медицинской тематики на английском языке.

Список литературы

1. Берзегова Л.Ю., Филиппских Г.И., Мотина Н.А. Учебное пособие «Essential Reading in Medicine». Москва, 2013.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва, 2008.
3. Карпов И.В. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов. Москва, 1952.
4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, 2004.
5. Семененко Л.Н. Виды чтения и их роль при обучении иностранному языку. Наука и практика, 2015.
6. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному чтению в вузе. Свердловск, 1988.
7. Фоломкин С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва, 1987.
8. Coleman A. The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States. N.Y., 1992.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ: РАБОТА С ЛЕКСИКОЙ

*Макарова Ирина Ивановна,
старший преподаватель кафедры языковой коммуникации
Московского государственного медико-стоматологического
университета им. А.И. Евдокимова
Москва, Россия
e-mail: msmsu-rus-yaz@mail.ru*

Статья посвящена актуальным вопросам обучения чтению текстов по специальности учащихся-медиков. Описаны этапы и принципы работы с лексикой, составляющей важную часть обучения чтению научного текста. Обосновывается необходимость пристального внимания ко всем трём категориям научной лексики: общенаучной, общеупотребительной и терминологической. Описана система работы, затрагивающая многозначные общенаучные термины, слова с абстрактным, обобщённо-абстрактным значением.

Ключевые слова: научный стиль речи, статьи медицинской тематики, принципы работы со специальной лексикой.

Обучение научному стилю речи студентов медицинского вуза является комплексной работой, включающей в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает формирование таких общепрофессиональных компетенций в процессе обучения дисциплине «Культура речи врача» как готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2) [21].

Чтение научной литературы (восприятие и понимание письменного текста) является ведущим видом речевой деятельности студентов-медиков (как на русском, так и на иностранных языках [4]). Научный стиль является одним из важнейших функциональных стилей языка и принадлежит к письменно-книжному типу речи, которому присущ ряд условий функционирования и языковых особенностей, что позволяет говорить о специфике стиля в целом [19]. Стиль научных работ определяется их содержанием и целями научного сообщения, характеризуется логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связей между частями высказывания, стремлением авторов к точности, сжатости, однозначности выражения.

Целью преподавателя является научить и подготовить студентов-медиков работать с научной литературой по специальности, читать и понимать содержание текста, так как

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

распознавание в тексте терминов и абстрактной лексики доступно только подготовленному читателю. При этом коммуникативная цель – ведущая и состоит в овладении студентами русским языком как средством общения на профессиональном уровне (см., например, [2]). Основным средством передачи научной информации могут быть тексты по специальности, журнальные статьи, поэтому в данной работе большое внимание будет уделяться чтению научного текста (о письменных жанрах [13], говорении [12] и формах проверки знаний [15] в рамках научного стиля мы уже писали).

Итак, сфера научного общения отличается тем, что в ней преследуется цель наиболее точного, логического, однозначного выражения мысли. Главнейшей формой мышления в области науки оказывается понятие, динамика мышления выражается в суждениях и умозаключениях, которые следуют друг за другом в строгой логической последовательности. Мысль строго аргументирована, подчеркивается логичность рассуждения, в тесной взаимосвязи находятся анализ и синтез. Следовательно, научное мышление принимает обобщенный и абстрагированный характер. Общими внеязыковыми свойствам научного стиля речи, его стилевыми чертами, обусловленными абстрактностью (понятийностью) и строгой логичностью мышления, являются: научная тематика текстов; обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения. Почти каждое слово выступает как обозначение общего понятия или абстрактного предмета. Отвлеченно-обобщенный характер речи проявляется в отборе лексического материала (существительные преобладают над глаголами, используются общенаучные термины и слова, глаголы употребляются в определенных временных и личных формах) и особых синтаксических конструкций (неопределенно-личные предложения, пассивные конструкции) [3].

Обучение чтению научных текстов имеет особое значение, во-первых, студенты обучаются по специальности и повышают свою квалификацию, чтение для них является источником профессиональной подготовки, во-вторых, можно отметить, что чтение научных текстов необходимо студентам, которые желают заниматься научной деятельностью. И, в-третьих, именно в процессе развития умений чтения формулируются лексические навыки в области научной речи [22]. Чтение научной литературы, направлено на восприятие и переработку информации письменного текста. При чтении научного текста следует выбрать нужный темп чтения, понять основную и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, увидеть индивидуальность стиля научного произведения, содержащее новизну и абсолютную самостоятельность мысли в освещении той или иной научной проблемы.

Научный текст в основном состоит из рассуждений, целью которых является доказательство истин, выявленных в результате исследования фактов действительности, чтобы доказательство было убедительным, выстраивается цепочка рассуждений, мысли излагаются последовательно, одно положение вытекает из другого, предыдущего, и подготавливает к пониманию последующего. Научная литература отличается предварительной продуманностью, намеренностью, подготовленностью и тщательностью оформления. Накапливая факты, экспериментируя, анализируя, обобщая, наука фиксирует свои результаты в понятиях и в системе понятий [5].

Лексику научной речи составляют три основных пласта: общеупотребительные слова, общенаучная лексика и термины. К общеупотребительной лексике относятся слова общего языка, которые наиболее часто встречаются в научных текстах. Например: *Прибор работает как при высоких, так и при низких температурах*. Здесь нет ни одного специального слова. В любом научном тексте такие слова составляют основу изложения. Слово в научной речи обычно называет не конкретный, индивидуально неповторимый предмет, а класс однородных предметов, т.е. выражает не частное, индивидуальное, а общее научное понятие. В первую очередь это слова с обобщенным и отвлеченным значением, например: *Химия занимается только однородными телами*. Здесь почти каждое слово обозначает общее понятие: химия вообще, тела вообще.

Общенаучная лексика – второй значительный пласт научной речи. Если весь лексикон научного стиля представить в виде концентрических кругов, т.е. находящихся один в другом,

то внешний круг составит общеупотребительная лексика, а второй, внутренний – общенаучная лексика. Это уже непосредственная часть языка, или, как выражаются ученые, метаязыка, науки, т.е. языка описания научных объектов и явлений.

При помощи общенаучных слов описываются явления и процессы в разных областях науки и техники. Эти слова закреплены за определенными понятиями, но не являются терминами, например: *операция, вопрос, задача, явление, процесс, базироваться, поглощать, абстрактный, ускорение, приспособление* и др. Так, слово *вопрос* как общенаучное имеет значение «то или иное положение, обстоятельство как предмет изучения и суждения, задача, требующая решения, проблема» [23]. Оно используется в разных отраслях науки в таких контекстах: *к вопросу о валентности; узловые вопросы; национальный вопрос; риторический вопрос; дискуссионный вопрос; вопрос психологии; вопросы изучения мозга; вопрос жизни и смерти.*

Третий пласт лексики научного стиля – терминология. Это ядро научного стиля, последний, самый внутренний круг. Термин воплощает в себе основные особенности научного стиля и точно соответствует задачам научного общения.

Термины (термин – от лат. *terminus* – граница, предел) несут в себе информацию значительно большую, чем другие лексические единицы. Термины – слова или словосочетания, называющие специальные понятия какой-либо специальной области науки, техники, искусства. В основе каждого термина обязательно лежит определение (дефиниция) обозначаемой им реалии, благодаря чему термины представляют собой точную и в то же время сжатую характеристику предмета или явления. Каждая отрасль знания оперирует своими терминами, составляющими суть терминологической системы данной науки [18].

Терминологическая лексика занимает большое место в научной литературе, что обусловлено её функциональным значением. Термин является важнейшим и наиболее информационно ёмким носителем специальной научной информации в специализированном и профессиональном общении. Это объясняется самим характером его информационной функции как переносчика специальных знаний [7].

Термин можно определить как слово или словосочетание, точно и однозначно называющее предмет, явление или понятие науки и раскрывающее его содержание; в основе термина лежит научно построенная дефиниция. Именно последнее обстоятельство придает термину строгость, четкость значения благодаря точному раскрытию всех необходимых компонентов понятия. Слова, не являющиеся терминами, не нуждаются для раскрытия своего значения в научной дефиниции. Ср., например: *любовь, душа, дрожать*. Их значение нередко поясняется в толковых словарях через синонимы. *Дрожать – сотрясаться от частых и коротких колебательных движений, трястись, испытывать дрожь*. Благодаря тому, что термин обозначает научное понятие, он входит в систему понятий той науки, к которой он принадлежит. И нередко системность терминов оформляется языковыми, словообразовательными средствами [20].

Так, в медицинской терминологии с помощью суффикса *-ит* обозначают воспалительные процессы в органах человека: *пародонит* – воспаление ткани, окружающий зуб (пародонт); *плеврит* – воспаление серозной оболочки легкого; *аппендицит* – воспаление аппендикса, червеобразного отростка слепой кишки; *бронхит* – воспаление бронхов.

Общенаучные термины выражают общие понятия науки, могут быть однозначными и многозначными, так одно и то же слово может быть использовано в качестве термина в разных областях науки, но в разных терминологических системах оно будет иметь разные значения. Например, слово *система* (значения даются по [11]):

1. Определённый порядок в расположении и взаимосвязи частей чего-нибудь, продуманный план, например: *привести в систему свои наблюдения.*
2. Форма, способ организации чего-нибудь, например: *сдельная система оплаты труда, избирательная система.*

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

3. Нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и взаимосвязанных частей. Так в качестве термина может использоваться в химии (*периодическая система*), в физиологии (*нервная система*), в языкознании (*грамматическая система языка*), в педагогике (*система воспитания*); в жилищно-коммунальном хозяйстве (*отопительная система*).

4. Общественный строй, форма общественного устройства, например: *социалистическая система*.

5. Совокупность организаций, учреждений, объединенных в одно целое, например: *система здравоохранения*.

6. Принцип технического устройства, конструкция, например: *космический корабль новой системы*.

Слова с обобщенно-абстрактным и с общеупотребительным значением обычно закреплены за определенными понятиями. Такие слова не являются терминами, но имеют терминологический характер, например: *прогресс, операция, развитие, задача, явление, процесс, абстрактный, ускорение, величина, функция, значение, элемент, результат, анализ, синтез, система, механизм и др.*

Исходя из опыта преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи», заметим, что основные предметы по специальности начинаются не на первом курсе, и поэтому при чтении текстов медицинской литературы по специальности у студентов появляются трудности из-за большого объема языкового материала. Иногда студенты на первом курсе читают научную литературу достаточно быстро, но малоэффективно, быстро забывается прочитанный текст, поэтому обучение чтению научных текстов нужно проводить поэтапно.

При обучении чтению студентов-медиков на занятиях по теме «Научный стиль речи» кроме текстов общенаучных и учебно-научной литературы по биологии описания и повествования, используются статьи из научных журналов по специальности, так, для студентов стоматологического факультета – тексты подбираются из журнала «Стоматология», а для студентов лечебного факультета тексты из журнала «Российский медицинский журнал». При подборе научных текстов по специальности учитывается языковой материал и информация, содержащаяся в них. Подбираются тексты смешанного типа с элементами рассуждения. Тексты по специальности отличаются разнообразием тем, студенты знакомятся с актуальными проблемами, современными методами исследования и новыми достижениями в медицине. Любой научный текст наполнен сложными грамматическими структурами, клишированными моделями и аббревиатурами, используется много терминов и профессиональной лексики.

При выделении главной информации текста необходимы знания научных понятий, общенаучных и специальных терминов, которые важны для понимания читаемого текста. Поэтому для снятия лексико-грамматических трудностей при чтении научного текста проводится работа со словарём и справочной литературой, студенты выписывают термины, которые встречаются в тексте, определяют их значение, подбирают к терминам синонимы, антонимы, омонимы, выделяют в тексте слова-организаторы, находят устойчивые словосочетания и научную фразеологию. Так, в научном стиле термин-синоним обозначает только одно понятие, например: *продолжительный – длительный, иррадиировать – отдавать, распространяться*; термин-омоним многозначен, например, слово *реакция* в качестве термина может быть использовано: в химии – оно обозначает взаимодействие между веществами; в физиологии, будет иметь значение – ответ на раздражение; в историческом тексте, значение – политика жесткого подавления общественного прогресса. В словосочетании данный термин будет выглядеть так: *химическая реакция; реакция организма на лекарство; цепная реакция; защитная реакция; политическая реакция* и т.д. Для студентов важно понять, что толкование для терминов-омонимов должно быть точным, основной способ – дефиниция (определение) лексических единиц, раскрывающая суть понятия. При этом, работая со словарём, нужно объяснить студентам, как провести

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

лексическое свёртывание, заменить словосочетание словом, выбрать определение, которое соответствует контексту. В отличие от синонимов и омонимов, термин-антоним обозначает противоположное значение, например: *гипертония – гипотония*.

Выявляя особенности организации обучения чтению научного текста, в частности работы с лексикой, следует учесть специфику письменной формы речи – в отличие от устной. Работая с научным текстом, студент всегда может вернуться к тому месту, которое было малопонятно, перечитать его содержание. Повторное прочтение может быть выборочным, когда уже известное при первом прочтении или на имеющее отношения к теме отпускается. Если текст по своему содержанию сложен, то рекомендуется читать текст по абзацам, при этом студент обдумывает прочитанное, осмысляет и запоминает информацию для её дальнейшего использования [7]. При работе с научным текстом первоначально чтение направлено на то, чтобы получить самое общее представление о теме, проблеме, ряде вопросов, новой информации, рассматриваемой в тексте. Дальнейшая работа с текстом заключается в обучении студентов умению извлекать необходимую информацию из текста, понять содержание текста в целом, разобраться в основных понятиях, которыми пользуется автор и проследить за ходом рассуждения.

Важным организационно-методическим моментом в обучении чтению текстов научного стиля речи является следование принципу последовательности.

Рассмотрим этап обучения чтению текста по научному стилю речи на материале текстов пропедевтических дисциплинах. На занятиях по культуре речи при чтении текстов, к примеру, по биологии студенты знакомятся с моделями для выражения функций предметов, строения, свойств, форм и процессов, которые становятся клише. Например, в описании основных тканей организма, используются такие утверждения: *Тело человека, как и тела других животных, состоит из клеток. По строению клеток эпителий делится на плоский, кубический и цилиндрический. По функции эпителий можно разделить на две группы: во-первых, покровный эпителий, который, выполняет защитную функцию, во-вторых, секреторный, который вырабатывает различные секреты и соки. К соединительной ткани относятся, например, кровь, лимфа, кости, различные сухожилия, хрящи* [16].

Чтобы работа с научной статьёй по специальности в дальнейшем была продуктивной, студенты выполняют ряд специальных заданий по лексике для снятия языковых трудностей. При этом используются задания и упражнения разных типов и целевой направленности. Развиваются навыки внимательного и профессионального чтения текстов по биологии. Это значительно облегчает и ускоряет процесс чтения, формирует умения трансформировать (сжимать, разжимать), конспектировать и воспроизводить текст, что является основной целью обучения.

Например:

Задание 1. Прочитайте текст по биологии. Выпишите слова, которые относятся к общенаучной лексике.

Например: *терморегуляция, часть, элемент, функция* и т.д.

Задание 2. Прочитайте текст по биологии. Выпишите слова с обобщенно-абстрактным значением.

Например: *состав, среда, движение, изменение* и т.д.

Задание 3. К научным терминам иностранного происхождения из текста подберите из «Слов для справок» русские эквиваленты. Запишите правильные пары в тетрадь.

Образец: Терморегуляция – *постоянство температуры тела*.

Гомеостаз –

Метаболизм –

Эндокринные железы–

Токсический –

Циркулировать –

Слова для справок: неподвижность; обмен веществ; железы внутренней секреции; отравляющий; совершать круговорот движения.

Текст (фрагмент из пособия «Обучение аудированию» [16]):

Кровь выполняет в организме много функций. И все эти функции она выполняет только в движении, т.е., когда она движется по телу, циркулирует. Назовем (перечислим) функции крови. Первые три функции, которые можно отнести к транспортной функции: дыхательная, питательная и выделительная. Кровь приносит всем клеткам тела кислород и питательные вещества и уносит из клеток углекислый газ и вредные (токсические) ненужные продукты обмена веществ (метаболизма). Кровь выполняет также защитную функцию. Специальные клетки крови и некоторые составные части плазмы защищают организм от микробов и вредных веществ. Кроме того, кровь участвует в терморегуляции организма. Что это значит? Это значит, что кровь принимает участие в поддержании постоянной температуры тела. Кровь выполняет еще одну важную функцию: она осуществляет гуморальную регуляцию деятельности различных органов. Все органы тела выделяют в кровь какие-нибудь вещества. Например, в процессе обмена веществ все органы выделяют углекислый газ и продукты метаболизма. Железы внутренней секреции (эндокринные железы) выделяют гормоны. Различные продукты обмена веществ и гормоны, приходя вместе с кровью к различным органам, изменяют деятельность этих органов. Изменение работы деятельности этих органов в зависимости от химического состава крови и называется гуморальной регуляцией. Значит, кровь участвует в регуляции деятельности различных органов, и эта регуляция происходит при самом незначительном изменении химического состава крови. Одна из важнейших функций крови – поддержание постоянства внутренней среды – гомеостаза. Поэтому химический состав крови должен быть постоянным и кровь участвует в поддержании этого постоянства. Таковы функции крови.

Следующий этап работы по обучению чтению научного текста основан на использовании научных статей из профессиональных журналов по медицине. Приведем примеры заданий разного типа, как пред-, так и послетекстовые.

Задания на обогащение и формирование словаря научной лексики:

1. Объясните значения слов *прогрессирующий, когнитивный, базис, анализ, имитирующий*.

2. Объясните сложные слова, которые встретятся в тексте статьи. Из каких простых слов они образованы: *кровообеспечивающий, инсультподобный, гистоморфологический*.

3. Прочитайте текст и найдите заимствованные слова. Объясните, из каких других языков они пришли в русский язык. Работайте со словарем. Например: *тестирование – тест – (от англ.) пробный; стадия – (от англ.) период, уровень; фактор – (от лат.) делающий; эмоция – (от франц.) волновать* [23].

Задания для закрепления научной лексики:

1. Прочитайте текст научной статьи «Когнитивные нарушения при васкулитах». После прочтения текста выполните задания.

Текст (фрагмент статьи [8])

Основным механизмом, приводящим к поражению нервной системы при васкулитах, является ишемия. Возникновение ишемии при воспалении стенки сосудов связано с тремя патогенетическими факторами: обструкцией сосудов, увеличением склонности к коагуляции крови, что обусловлено влиянием провоспалительных цитокинов на поверхность эндотелия, и изменением сосудистого тонуса.

2. Найдите в тексте и выпишите слова, которые относятся к общенаучной лексике. Например: *цитокины, система, действительность, когнитивный* и т.д.

3. Найдите в тексте и выпишите слова с обобщенно-абстрактным значением. Например: *качество, фактор, механизм, поверхность* и т.д.

4. Дайте русский эквивалент медицинским терминам.

Например: *Обструкция – непроходимость, преграда.*

Коагуляция –

Потенциальный –

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

Ремиссия –

Краниальный –

Слова для справки: *относящийся к черепу; не проявляющийся, возможный; свертывание; ослабление.*

5. Найдите в тексте и выпишите слова, которые относятся к медицинской терминологии. Значение терминов найдите в словаре.

Например: *ишемия – это местное снижение кровообращения, чаще обусловленное сосудистым фактором, приводящее к временной дисфункции ткани или органа.*

Васкулит – это ...; депрессия – это ...; деменция – это ...

6. Найдите в тексте и выпишите аббревиатуры. Расшифруйте их. При затруднении обратитесь к словарям.

Например: *СОЭ – скорость оседание эритроцитов.*

MPT – ...; КТ – ...; ЦНС – ...; ЭЭГ – ...; ЭКГ – ...; ВИЧ – ...

Студентам стоматологического факультета на занятиях по данной дисциплине, также даётся текст научной статьи для работы в аудитории. Нужно прочитать статью под названием «*Современные подходы к обследованию и оперативному лечению пациентов со значительной атрофией челюстей*», и выполнить задания. Например:

Текст (фрагмент статьи [1]):

Одна из основных задач при планировании денальной имплантации – тщательное изучение зоны предполагаемого вмешательства, что невозможно без рентгенологического исследования как структуры костной ткани в области дефекта зубного ряда, так и прилежащих к ней анатомических образований, в том числе состояния зубов, наличия периапикальных очагов воспаления, пародонтальных костных карманов.

Задания для закрепления научной лексики:

1. Найдите в тексте и выпишите слова, которые относятся к общенаучной лексике. Например: *ткань, зона, дефект, ряд, структура, карман и т.д.*

2. Найдите в тексте и выпишите слова с обобщенно- абстрактным значением. Например: *изучение, исследование, образование.*

3. Найдите в тексте и выпишите слова, которые относятся медицинской терминологии. Значение терминов найдите в словаре [17, 6, 14].

Например: *периапикальный, пародонтальный.*

а) *периапикальный* – находящийся или происходящий в тканях, окружающих верхушку корня зуба, включая периодонт и альвеолярную кость.

б) *пародонтальный* – находящийся или происходящий в тканях пародонта, характеризующееся прогрессирующей деструкцией периодонта и костной ткани альвеолярной части с формированием пародонтального кармана.

Лексико-грамматические задания в работе с научной статьёй:

1. Обратите внимание на глаголы, которые употребляет автор в статье. Выпишите и распределите по группам, к которым они относятся [10]:

а) глаголы, передающие действие автора, употребляемые для перечисления основных вопросов. Например: *решает, применяет, осуществляет* и т.д.

б) глаголы, употребляемые для обозначения исследовательского или экспериментального материала. Например: *восстановить, планировать, смоделировать, использовать* и т.д.

в) глаголы, для передачи классификации конкретных проблем. Например: *создать, измерить, получить, определить* и т.д.

г) глаголы, передающие слова и мысли, которые автор выделяет особо. Например: *уделяет, дает, учитывает* и т.д.

д) глаголы, используемые автором, для обобщений, подведения итогов. Например: *заключается, подтверждает, обобщает* и т.д.

2. Найдите в тексте слова-организаторы, используемые автором. Например:

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

а) слова, которые относятся к условно-следственным отношениям. Например: *отсюда, вследствие этого;*

б) слова, которые противопоставляют части информации. Например: *однако помощь; не только, но...; как..., так и ...; таким путём;*

в) слова, которые используются, как выделение частного случая. Например: *лишь путём, особенно ценно, только;*

г) слова, которые относятся как дополнение и уточнение данной информации. Например: *также...;*

д) слова, которые относятся к временной соотнесенности частей информации. Например: *затем..., дальнейшее освоение;*

е) слова, которые относятся к итогу, выводу – *таким образом, следовательно* [9].

Итак, работа с лексикой составляет важную часть обучения чтению научного текста. Частотны в языке науки – в нашем случае медицины – все три категории научной лексики: общенаучная, общеупотребительная и терминологическая. При этом требуют пристального внимания многозначные общенаучные термины, слова с абстрактным, обобщённо-абстрактным значением. Сложность понимания текста студентами может быть обусловлена наличием в нём терминов-синонимов, терминов-омонимов, терминов-антонимов. В связи с вышесказанным, значимым становится соблюдение преподавателем принципов системности (внимание к словам всех частотных в научном тексте лексических групп; использование заданий и упражнений разных типов и целевой направленности) и последовательности (обучение чтению научного текста сначала на материалах пропедевтических дисциплин, на следующем этапе – на текстах научных статей по медицине) в организации лексической работы с научным текстом.

Список литературы

1. Ахмадова М.А., Рабухина Н.А., Кулаков А.А. Современные подходы к обследованию и оперативному лечению пациентов со значительной атрофией челюстей. //Стоматология. М.: ООО «Издательство Медиа Сфера», 2005. – №1. – С.41-42.
2. Ахнина К.В., Макарова М.А., Юрманова С.А. Сетевой медицинский дискурс: лексические и стилистические особенности / Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2018. Т. 20. № 6. С. 48-53.
3. Балыхина Т.М., Лысенкова М.Е., Рыбаков М.А. Учимся общению: курс русского языка и культуры речи для учащихся высших учебных заведений России. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 488 с.
4. Берзегова Л.Ю. Essential Reading in Medicine: учебное пособие по английскому языку для медицинских вузов, для студентов учреждений высшего профессионального образования, обучающихся по специальности 060101.65 «Лечебное дело» по дисциплине "Иностранный язык" / Л.Ю. Берзегова, Г.И. Филиппских, Н.А. Мотина; под ред. Л.Ю. Берзеговой. Москва, 2012. – 805 с.
5. Боженкова Р.К. Русский язык и культура речи: уч-к / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова, В.М. Шаклеин. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 608 с.
6. Большая Медицинская энциклопедия: [В 30-ти т./АМН СССР] Под ред. Петровского Б.В. – 3-е изд. – М.: «Советская энциклопедия», 1988.
7. Григоров В. Б. Как работать с научной статьей. – М.: Высшая школа, 1991. – 202 с.
8. Дамулин И.В. Когнитивные нарушения при васкулитах. //Российский медицинский журнал. ОАО «Издательство «Медицина», 2010. - №5. – С.34 –38.
9. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. [В 2 т.].
10. Культура устной и письменной речи делового человека. Справочник. Практикум. – 14-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 315 с.
11. Лопаткин В.В., Лопаткина Л.Е. Русский толковый словарь. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 928 с.

12. Макарова И.И. Обучение иностранных студентов-медиков говорению: решение стратегических и тактических задач в рамках ситуационного задания/ Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур сборник научных трудов II Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Под ред. С.Н. Курбаковой, Г.П. Бакулева. Изд. 2-е. дополн., испр., и перераб. 2009. – С.422-425.
13. Макарова И.И. Письменные жанры научного стиля речи в обучении студентов-иностранцев медицинского вуза. Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика коллективная монография. Под общей редакцией Т.М. Балыхиной. Москва: РУДН, 2018. С. 270-289.
14. Малая медицинская энциклопедия. В 6-ти т. АМН СССР. Гл ред. В.И. Покровский. – М.: Советская Энциклопедия. 1991.(Т.1) – 560 с.
15. Матвеева Т.Ф., Нетёсина М.С., Макарова И.И. Профессионально-ориентированный курс «Русский язык и культура речи» для слабослышащих учащихся ФСПО медицинского вуза: содержание заданий в тестовой форме / Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия Сборник статей: в 2 томах. ответственный редактор Румянцев Н.М. Москва, 2014. С. 223-227.
16. Мухина Т.Г. Балыева С.П. Обучение аудированию. Учеб. пособие. – М. Изд-во УДН, 1989. – 44с.
17. Покровский В.И. Энциклопедический словарь медицинских терминов. М.: Медицина, 2005. – 1592с.
18. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык – М.: Айрис-Пресс, 1997. – 448 с.
19. Русский язык и культура речи. Учеб. пособие /Под. ред. проф. О.Я. Гойхмана. – М.: РИОР, 2009. – 240 с.
20. Солганик Г.Я. Стилистика текста: Учеб. пособие. - М.: Флинта, Наука, 1997 – 94 с.
21. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования <https://fgos.ru/>
22. Цыбуля И.П., Юрманова С.А. Развитие абстрактного мышления при изучении научного стиля речи / Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку Сборник материалов Межрегиональной конференции. Ответственный редактор: О.А. Скрыбина. 2015. С. 372-37
23. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителей. Изд. 2-е. под ред. чл-кор. АН СССР С.Г.Бархударова. М.: Просвещение, 1971–542 с.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ С ТАДЖИКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Назибекова Мехриниссо Бозоровна

доктор филологических наук,

профессор Таджикского национального университета

E-mail: mnagzibekova@mail.ru

Ходжиматова Гульчехра Мусаидовна

доктор педагогических наук,

профессор Таджикского национального университета

E-mail: hojgul@mail.ru

Статья посвящена проблеме комплексной системной работы по обучению чтению в нерусской аудитории. Данная работа строится на основе специальной серии упражнений, обеспечивающей формирование речевой компетенции в соответствии с коммуникативными потребностями студентов.

Ключевые слова: национальная аудитория, серия упражнений, обучение чтению.

Основной целью обучения русскому языку в неязыковых вузах в национальных группах следует признать «обучение научной речи с установкой на подготовку к

самостоятельному чтению специальной литературы» [5, 220] . Работа по текстам тесно связана с чтением как видом речевой деятельности, так и приемом обучения языку и речи.

Как показывает опыт работы, на практических занятиях по русскому языку в основном работа ведется по тексту, однако не все студенты могут правильно и выразительно читать текст. Под выразительностью чтения понимают использование средств голоса для передачи всех оттенков выраженных в тексте мыслей и чувств. Другими словами, выразительным чтением можно назвать такое, при котором широко используются интонационные средства речи.

Студентами не соблюдаются паузы на знаках препинания внутри и в конце предложений, не соблюдается интонация вопросительных и восклицательных предложений, некоторые слова произносятся неотчетливо, что ведет к искажению слова, а, следовательно, и непониманию его значения. Эти ошибки при чтении текста связаны с непониманием содержания и смысла прочитанного.

Поэтому, на наш взгляд, одной из причин слабого владения студентами – таджиками русской речью можно назвать недостаточное внимание преподавателей русского языка к развитию такого вида речевой деятельности как чтение.

Чтение – это основное средство обучения и инструмент познания человеком окружающего мира. При чтении текстов отрабатывается не только техника чтения, но и раскрывается содержание текста. От успешности чтения зависит эффективность учебного процесса. Поэтому технике чтения, скорости чтения особо уделяется внимание при обучении. Например, как известно, в начальных классах существуют нормы чтения, т.е. сколько слов прочитать в минуту. И если учащийся не успевает вовремя прочитать данный ему текст, то понятно, что успеваемость этого учащегося в более старших классах будет низкой.

Правильное чтение текста должно обеспечивать полноценное смысловое усвоение и запоминание информации в тексте. Факторы, управляющие процессом чтения можно разбить на две группы-причинные и следственные. Поэтому при обучении чтению необходимо обеспечить воздействие на обе группы факторов.

Как известно из психологии, устройство, управляющее процессом чтения – головной мозг потому и является причинным фактором, что его деятельностью определяется поведение так называемых периферических анализаторов, к которым относятся глаза, механизмы речи, слуха. Движением глаз и работой речедвигательного анализатора управляют соответствующие отделы коры головного мозга. И именно в функциях коры головного мозга следует искать причинные факторы, определяющие в конечном счете скорость и эффективность чтения.

Психологические исследования показали, что чтение, по существу, является одновременно процессом приема и выдачи речи (Жинкин Н.И.) Это означает, что хотя при чтении письменная речь принимается зрительным анализатором, т.е. считывается, но усвоение прочитанного непременно сопровождается речевыми процессами. И именно от того, как эти процессы организованы, зависит скорость нашего чтения. Наблюдения показали, что возможны три основных способа организации речевых процессов при чтении.

Первый способ – артикуляция, или проговаривание вслух (или почти вслух) того, что читается. Психологи считают, что артикуляция ослабевает скорость чтения. Мы же считаем, что в национальной аудитории необходимо чтение вслух (чтобы исправить ошибки в речи, правильная постановка ударения, интонация и т.д.)

Второй способ-чтение, при котором речевой продукт проявляется во внутренней речи, т.е. открытое артикулирование отсутствует. Это уже более эффективное усвоение читаемого текста, которое в принципе допускает организацию режима быстрого чтения.

Третий способ-чтение в условиях максимальной компрессии, сжатия речевых процессов, при котором внутренняя речь выражена очень слабо и проявляется в виде коротких залпов или всплесков нервных импульсов. Причем в одном таком залпе импульсов передается информация большого содержания.

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

На качество чтения, восприятие и осмысление получаемой информации при чтении также играет внутренняя речь. Профессор А.Н. Соколов, изучавший характер внутренней речи при чтении, так характеризует ее: это беззвучная мысленная речь, которая возникает в тот момент, когда мы думаем о чем-либо или решаем в уме какие-либо задачи, молча читаем и пишем. Внутренняя речь, как следует из самого названия, есть речевой процесс, однако в отличие от внешней громкой речи речедвижения носят свернутый и беззвучный характер. Иначе говоря, внутренняя речь – это как бы кванты мысли, реализуемые языковым кодом высшего уровня, которым пользуется человек при решении различных мыслительных задач. Исследования профессора А.Н. Соколова показали, что при чтении текста слова могут быть заменены наглядными образами, схемами или же целые группы слов заменяются одним словом, обобщающим смысл всей фразы.

Недостатками при чтении текста являются, что студенты могут прочитать текст, но не могут понять его. Факторами, влияющими на качество усвоения текста являются: понимание, внимание, запоминание.

Понимание текста является обязательным условием эффективного чтения. Понимание является одним из сложнейших видов мыслительной деятельности. Если человеческое мышление – это переработка полученной информации и принятие решений, то понимание определяет полноту восприятия. Понимание текста есть раскрытие смысловых связей и отношений, передаваемых посредством слов, фраз, предложений. При чтении несложного текста понимание как бы сливается с восприятием.

Основные этапы понимания текста при чтении складываются из следующих элементов:

- А) понимание значения слов и словосочетаний;
- Б) понимание предложений, главным образом со стороны выраженных в них логических суждений;
- В) понимание фрагментарных текстовых суждений, т.е. более крупных смысловых единиц.

Текст можно считать полностью понятым, если поняты не только основные мысли, но и конкретное содержание прочитанного.

Важную роль, как мы отметили, также играет внимание. Внимание-это избирательная направленность сознания на определенный объект. Чтение представляет собой вид деятельности, в котором значение внимания особенно велико. В самом деле, можно обладать навыками быстрого чтения, но без умения сосредоточиться, организовать внимание вряд ли удастся эти навыки применить. Следовательно, обучение чтению должно непременно включить как обязательный элемент привитие навыков организации внимания.

1. Внимание является своего рода катализатором процесса чтения. Эффективность чтения в значительной степени зависит от того, насколько читающий способен управлять своим вниманием.
2. Внимание определяет темп чтения, и утомление, связанное с этим процессом.
3. Умение читать с различной скоростью также важно, как умение быстро читать.
4. Существует произвольное, непроизвольное и послепроизвольное внимание. Чтение в условиях непроизвольного внимания наиболее эффективно.

Запоминание – это один из процессов памяти. При чтении важно запомнить нужные сведения, факты. В этой связи необходимы упражнения. Основное внимание должно быть обращено на создание творческих упражнений.

Как известно, конечной целью обучения русскому языку студентов национальных групп является формирование умений и навыков в 4-х видах речевой деятельности.

Для современной методики обучения русскому языку характерен подход, который предполагает учет различий между отдельными видами речевой деятельности. В соответствии с видами речевой деятельности различаются упражнения в аудировании, чтении, говорении, и письме. Каждый вид речевой деятельности имеет свои специфические особенности. «Формирование различных речевых навыков достигается разными системами упражнений, так как в основе функционирования, а, следовательно, и формирования разных

видов речевой деятельности, лежат разные психологические механизмы» [4, 128]. Исходя из этого, некоторые методисты считают, что овладеть каждым видом речевой деятельности можно лишь только путем выполнения упражнений в данном виде речевой деятельности, соответствующими приемами и методами. Поэтому большинством методистов разрабатываются упражнения отдельно для обучения чтению, диалогической и монологической речи, письменной речи, аудированию.

Некоторые исследователи придерживаются иной точки зрения. Они считают, что развитие умений и навыков аудирования, чтения, говорения и письма должны осуществляться только во взаимной связи. Мы придерживаемся данной точки зрения. Под взаимосвязанным обучением вслед за авторами работы «Взаимосвязанные обучение видам речевой деятельности» мы понимаем «обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках определенного последовательно-временного соотношения на основе общего языкового материала и с помощью специальной серии упражнений» [1, 45].

В процессе обучения русскому языку в неязыковом вузе все виды речевой деятельности взаимосвязаны и влияют друг на друга. Каждый вид речевой деятельности предполагает сформированность специфических для каждого из них механизмов, а также участие разных анализаторов в осуществлении речевой деятельности: слухового, речемоторного, зрительного, двигательного в их сложном взаимодействии и при ведущей роли речемоторного и слухового. Так, говорение возможно благодаря функционированию речемоторного анализатора и наличию в речевой памяти человека следов бывших в его речевом опыте слухо-речемоторных образов языковых явлений.

При аудировании ведущим анализатором является слуховой. Этот процесс сопровождается сложной мыслительной деятельностью и напряженной работой памяти. Чтение базируется на деятельности зрительного, слухо-речемоторного анализаторов. При письме участвуют те же анализаторы, что и при говорении, кроме того, в нем функционируют сложные связи двигательных речемоторно-слуховых и зрительно-графических образов языковых явлений [9, 5-8]. Таким образом, наличие общих компонентов (речемоторного и слухового) во всех видах речевой деятельности обеспечивают положительное влияние говорения на слушание и чтение, а слушание и чтение на говорение и письмо, и научно объясняет важность и целесообразность взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности. [9, 153].

Развитие умений и навыков чтения у студентов национальных групп предусматривает, прежде всего, понимание специального текста. Чтение, как известно, представляет собой сложный процесс «восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка». [3, 6].

Проводятся следующие виды чтения: *просмотровое, ознакомительное, изучающее*. Задача первого вида чтения -подготовить студента к выбору текста для чтения. Задача второго вида чтения – способствовать пониманию содержания прочитанного по знакомым терминологическим словам. Задача третьего вида чтения- выработать беспреводное понимание при чтении и умение пользоваться самостоятельно специальной литературой.

В начале учебного процесса мы используем прием обучения чтению. При чтении текстов отрабатывается не только техника чтения, но и раскрывается содержание текста. Этот прием включает:

- внимательное и вдумчивое отношение к заголовку текста. Он является опорой к раскрытиям читаемого материала и должным образом настраивает читающего...
- просмотр текста целиком, чтобы составить представление об основном его содержании и трудности. Просмотр текста вызывает антиципацию (предвосхищение) предмета сообщения и содержания, что создает благоприятные условия для языковой догадки;
- поиск необходимой, как правило, главной информации;
- нахождение важных деталей, уточняющих основную мысль;

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

- привлечение собственного опыта и знаний для понимания текста.

Приведем примеры некоторых видов задания для чтения текста:

- прочитайте текст. Найдите в нем ответ на вопрос, поставленный в заглавии;
- прочитайте текст и ответьте на вопрос;
- прочитайте текст, сформулируйте его основную мысль;
- прочитайте текст по абзацам, определите, о чем говорится в каждом абзаце, сформулируйте вопрос к содержанию каждого абзаца и запишите его;
- прочитайте текст. Скажите, что нового вы узнали из текста;
- прочитайте текст. Скажите, как выражается в заголовке основная тема (можете ли высказать, о чем этот текст, прочитав заголовок).

Эти упражнения направлены на работу с одним текстом. Мы предлагаем также упражнения на основе нескольких текстов, объединенных одной темой. Итогом работы над текстом является его пересказ и получение информации для самостоятельного высказывания.

Таким образом, особенно методически важным и практически значительным критерием развития русской речи студентов национальных групп является обучение чтению научных текстов на основе специальной серии упражнений, обеспечивающей формирование речевой компетенции в соответствии с коммуникативными потребностями студентов.

Список литературы

1. Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. М.: Русский язык, 1985. 200 с.
2. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст] Н.И. Жинкин; предисл. Р.Г. Котова, А.И. Новикова. М.: Наука, 1982. 159 с.
3. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 223 с.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985. 158 с.
5. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики./Под редакцией Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой. М.: Педагогика. 1997. 230с.
6. Соколов А.Н. Внутренняя речь при изучении иностранным языкам. Вопросы психологии. 1960. № 5. С. 62-63
7. Ходжиматова Г.М. Обучение научному стилю речи студентов национальных групп. Душанбе: Сада, 2011. 130 с.
8. Чистяков В.М. Основы методики русского языка в нерусских школах. М.: Учпедгиз, 1958, 158 с.
9. Шатилов, С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся [Текст] / С.Ф. Шатилов Л.: ЛГУ, 1985. 56 с.

ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

*Решетникова Валентина Валентиновна,
старший преподаватель,
Российский университет транспорта,
Москва, Россия
Email: valentina_ros@mail.ru*

В статье рассматриваются приемы и методы использования текстового материала для чтения в курсе русского языка как иностранного с целью развития умений обрабатывать объемы информационно-текстового материала из различных источников, различать функциональные стили и подстили, создавать собственные сообщения на основе предварительно обработанного текстового материала. Чтение литературы по

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

специальности на русском языке создает прочный фундамент для дальнейшей научно-профессиональной реализации будущего специалиста в реальной среде использования приобретенных речевых навыков и умений.

Ключевые слова: профессионально ориентированный, текстовый, обучение, русский язык как иностранный.

Иноязычная речевая подготовленность ученых и специалистов является важным фактором формирования их профессиональной компетентности и залогом эффективности комплексной реализации научных, профессиональных, творческих, социокультурных возможностей.

Сегодня наиболее продуктивными и перспективными являются профессионально ориентированные образовательные технологии, которые позволяют организовать учебный процесс с учетом профессиональной специализации.

Все это требует учета особенностей профессиональной направленности обучения. Применительно к техническому образованию к таковым можно отнести: достаточно свободное владение студентами компьютером, привлекательность использования сети Internet, освоение специфических информационных технологий, склонность к образному восприятию информации в виде схем, графиков, диаграмм и др. Их и целесообразно использовать для повышения привлекательности и эффективности изучения русского языка как иностранного. Как результат, особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению иностранного и русского как иностранного языка в технических вузах, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных и научных сферах и ситуациях, с учетом профессионального мышления, то есть профессионально ориентированное обучение. Под профессионально ориентированным обучением понимают обучение, основанное на запросах и потребностях студентов в изучении иностранного языка (в данном случае русского языка как иностранного), с учетом будущей специальности или профессии, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Термин профессионально ориентированное обучение употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в вузе, ориентированного на чтение специализированной литературы, изучение профессиональной лексики и терминологии, а также общение в профессиональной среде.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному в технических вузах требует также нового подхода к содержанию дисциплины. Она должна быть ориентирована на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, актуально отражать научные достижения в отраслях, связанных непосредственно с профессиональными интересами студентов, что обеспечит им в будущем перспективу профессионального роста.

Качество профессиональных навыков и умений определяется глубиной и прочностью знаний, лежащих в их основе. Научить учиться и использовать на практике полученные знания – основная задача учебного процесса в любом учебном заведении. Одним из аспектов обучения иностранному языку и русскому языку как иностранному профессиональной направленности студентов высших технических учебных заведений, в частности, РУТ МИИТ, является формирование навыков научно-профессиональной коммуникации и совершенствования речевых умений в контексте как аудиторной работы, так и самостоятельной поисково-познавательной деятельности, что предусматривает проработку профессиональных текстов (научных, научно-популярных статей), выполнение рефератов, подготовку докладов, создание мультимедийных презентаций. Такие виды деятельности способствуют проектированию научно-профессиональной среды с возможностью применения иноязычных коммуникативных умений. Кроме того, студенты вместе с речевой практикой изучают особенности учебного текстового материала, в частности те, которые связаны со спецификой иноязычного научного стиля речи, а это, в свою очередь, предполагает использование соответствующих лексико-синтаксических, лексико-стилистических конструкций, а также научной и профессиональной терминологии. Не подлежит сомнению положение, что текстовая деятельность является основной предметной

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

деятельностью студентов технических специальностей в иноязычном профессионально ориентированном обучении.

Основные приемы обучения РКИ направлены на развитие мыслительных способностей студентов, это проблемные задания, задания на развитие стратегий осмысленного чтения (понимания коммуникативного смысла иноязычного текста) с последующим использованием информации, извлеченной из текста, для решения коммуникативной задачи, это практические задания, лексика которых связана с будущей специальностью обучающихся. Чтение с различными стратегиями, перевод и реферирование профессиональных текстов способствует вдумчивому и углубленному изучению русского языка как иностранного.

Одним из условий выработки собственной образовательной стратегии для осуществления межкультурной профессиональной коммуникации иностранных учащихся является систематическая работа с русскоязычными текстами, формирующая опыт опосредованного общения.

«Систематическое чтение вырабатывает у учащихся навык преодоления информационного барьера и свободной ориентации в иноязычной информационной среде. Таким образом, происходит оформление и расширение информационной основы собственной профессиональной деятельности, что позволяет эффективно организовать ее в соответствии с вектором цель – результат» [1, с. 60].

Поэтому главной задачей становится тщательный отбор текстов для обучения профессионально ориентированному чтению на русском языке, основными характеристиками которого являются аутентичность, наличие коммуникативной и профессиональной направленности, а также степень сложности, которая отвечает уровню подготовки студентов. Даже на начальном этапе обучения, когда уровень языковой и профессиональной подготовки студентов еще недостаточный, предпочтение отдается использованию простых аутентичных текстов, выбранных из элементарных учебников по специальности. При этом профессиональная направленность в обучении чтению должна прослеживаться не только в тематике текстов, но и в характере текстовых упражнений, которые служат основой для выполнения учебных действий.

При наличии интересного и современного текстового материала в учебниках и учебных пособиях, необходимо давать коммуникативные задания, которые должны отображать реальные ситуации профессиональной деятельности будущего специалиста и формировать коммуникативную компетенцию в чтении.

Деятельность по разработке (понимание, осознание, присвоение, оценки и т.д.) текста выполняет роль определенной ориентировочной основы для другой деятельности и, соответственно, становится структурным компонентом других видов деятельности. Это можно проиллюстрировать примером работы с профессиональными текстами (чтение, перевод, обсуждение), использование которых является распространенной практикой в обучении русскому языку профессионального направления. Такие тексты по своей тематике, проблематике и принадлежности к соответствующему виду функционального стиля могут укладываться в рамки монологического сообщения, продуцируемого студентом во время, например, его выступления с представлением реферата, курсовой или дипломной работы. Текстовая, дискурсивная деятельность носит четко выраженный специализированный характер, то есть не может быть описанной без указания "сферы" ее проявления - бытовой, научной, профессиональной [1, с. 112].

Учитывая специфику базовых (инженерно-технических) дисциплин, а также степень учебного интереса и притяжения студентов к теоретизации науки или экспериментально-практических исследований, назначение профессионального доклада может, например, заключаться в описании и анализе студентом определенной теории, или в описании специфики определенной инновационной технологии, или в демонстрации принципов работы механизма, прибора, оборудования.

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

С точки зрения обучения студентов языковых особенностей научной речи, преимущества профессиональных докладов видятся в активизации текстовой деятельности, развитии умений обрабатывать объемы информационно-текстового материала из источников Интернета, в частности, с официального сайта РЖД, и научно-технической (научно-популярной) литературы, различать функциональные стили и подстили, создавать собственные сообщения на основе предварительно обработанного текстового материала. Это создаст прочный фундамент для дальнейшей научно-профессиональной реализации будущего специалиста в реальной среде использования приобретенных речевых навыков и умений.

Текст сообщения должен регламентироваться требованиями научного стиля, и, частично, научно-технического и научно-популярного подстилей. При этом важно найти общую логику изложения научной мысли и понимать структуру текста и логические связи с текстом [2].

Приведем пример.

1. Перед чтением текста «Подвижной состав железных дорог» студентам предлагается ответить на вопросы:

- а) Что такое подвижной состав?
- б) Какие компоненты подвижного состава вы можете перечислить?
- в) Какие типы локомотивов и вагонов вы знаете?

2. После прочтения текста

1) закончите предложения:

- а) Локомотив – это железнодорожное транспортное средства, которое ... (обеспечивает состав движущей силой).
- б) Паровоз – это тип железнодорожного локомотива, который ... (создает тяговую силу с помощью парового двигателя).
- в) Дизельный локомотив – это тип железнодорожного локомотива, который ... (приводится в действие дизельным двигателем).
- г) Электровоз снабжается только ... (электрической энергией).
- д) Первый пассажирский поезд на электрической тяге был представлен ... (в Берлине в 1879 году).
- е) Товарные (грузовые) вагоны используются для ... (транспортировки различных грузов).

ж) Пассажирский вагон, это часть подвижного состава, специально спроектированная ... (для перевозки пассажиров).

з) Термин «пассажирский вагон» можно отнести к ... (спальному, багажному, почтовому вагонам и вагону-ресторану).

2) Разбейте текст на логические части. Найдите главное предложение в каждой части. Составьте план текста. Сравните свой план с планами своих товарищей.

3) Расскажите, что нового вы узнали из этого текста.

4) Подготовьте 2 – 3 минутное сообщение о конкретном типе локомотива.

Используйте информацию из Интернета или печатных изданий.

Согласно выводам психологов, учет психологического фактора необходим при обучении иностранным языкам: он прямо связан с результативностью учебного процесса, Мотивация овладения профессионально ориентированным чтением содействует заинтересованности в выполнении учебных действий. Задачи должны направлять иностранных студентов на использование русского языка для решения профессиональных вопросов и обеспечивать формирование соответствующих видов речевой деятельности.

Важно, что полученная при чтении профессионально значимая информация может быть использована при соответствующей деятельности. Наивысшим критерием мотивации становится оценка чтения с профессиональной точки зрения, признание литературы на русском языке интересным, полезным, необходимым для специалиста источником информации.

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

Таким образом, иностранный студент по окончании курса обучения в российском техническом вузе будет компетентен в знании русского языка в объеме, необходимом для получения профессиональной информации из российских источников и общения на общем и профессиональном уровне. Он сможет обладать знаниями общей, деловой и профессиональной лексики русского языка, необходимой для общения, чтения и перевода текстов профессиональной направленности.

Список литературы

1. Горюнова Е.С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 2 (104) – с.60.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе // М.: Просвещение, 1988. – с. 205

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП)

Самосенкова Татьяна Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации НИУ «БелГУ», г. Белгород, РФ

E-mail: samosenkova@bsu.edu.ru

Государственный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при обучении иностранному языку, его направленности на реализацию задач профессиональной деятельности. В процессе обучения отношение к изучению иностранного языка кардинальным образом меняется, он становится «орудием производства» **Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному признается в настоящее время одним из приоритетных направлений в современном образовании.** Действенным стимулом для активной мыслительной и речевой деятельности иностранных студентов могут стать произведения художественной литературы. В статье рассматривается вопрос обучения чтению художественной литературы профессиональной тематики как один из вариантов дифференцированного преподавания РКИ на завершающем этапе.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, художественная литература, профессиональная тематика, профессиональная компетенция, коммуникативная компетенция, чтение, говорение, неподготовленная речь.

В Концепции модернизации российского образования на государственном уровне декларирована важность развития международной деятельности российских высших профессиональных школ в области подготовки кадров для зарубежных стран, в связи с чем особую значимость приобретает дисциплина «Русский язык как иностранный» на неязыковых факультетах вузов РФ. Государственный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при обучении иностранному языку, его направленности на реализацию задач профессиональной деятельности.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о необходимости модернизации содержания обучения, что обусловлено спецификой социального взаимодействия в межкультурном и профессиональном плане. Модернизирование содержания обучения в неязыковом вузе должно соответствовать ряду положений: опираться на научную концепцию, быть направленным на гуманизацию обучения, отвечать требованиям государственного образовательного стандарта, обеспечивать достижение целей обучения, быть коммуникативно-направленным, аутентичным и обеспечивающим развитие личностного потенциала иностранных студентов.

Р.К. Миньяр-Белоручев в определении содержания обучения выделяет взаимосвязи компонентов и категорий цели, утверждая, что содержание обучения иностранным языкам составляют знания, умения и навыки, которыми должен овладеть учащийся, чтобы достичь

целей обучения [5, с. 102]. Вслед за Б.А. Лапидусом, мы понимаем под содержанием обучения иностранному языку в неязыковом вузе совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали задачам учебного заведения [4, с. 5]. Данное определение, на наш взгляд, является универсальным и не требует коррекции применительно к определению понятия содержание обучения в неязыковом вузе.

В процессе обучения отношение к изучению иностранного языка кардинальным образом меняется, он становится «орудием производства» [8, с. 368], так как учащиеся получают высшее профессиональное образование в условиях иноязычной среды и уровень их профессиональной компетенции напрямую зависит от уровня их языковой подготовки. Именно поэтому возрастает **необходимость принципиального обновления содержания и структуры профессионального образования, поиска новых подходов к организации процесса обучения иностранных студентов в неязыковом вузе.**

Профессионально-ориентированное обучение русскому языку как иностранному признается в настоящее время одним из приоритетных направлений в современном образовании. Это связано с процессом присоединения России к Болонскому процессу, предполагающему формирование системы сравнительных и сопоставительных квалификаций системы высшего образования в терминах профессиональной компетенции. В настоящее время специалисту любого профиля необходимо обладать совокупностью компетенций, позволяющих а) прогнозировать более гибкое профессиональное поведение, б) эффективно использовать профессиональные знания, языковые навыки и умения, в) успешно функционировать в профессиональном сообществе и т.д.

В последнее десятилетие проблеме организации профессионально-ориентированного обучения в вузах посвящены публикации многих ученых-методистов: Т.М. Балыхиной, В.В. Добровольской, Л.П. Клобуковой, В.Б. Куриленко, Г.М. Левиной, Е.И. Мотиной, Е.Б. Назаренко, Т.В. Самосенковой, А.В. Стефанской, А.И. Сурыгина, Л.В. Фарисенковой и др.

Отметим, что при организации профессионально-ориентированного обучения практически во всех вузах введены аспекты «язык специальности», «научный стиль речи» и пр., но наряду с этим публикации последних лет свидетельствуют о нерешенных вопросах в организации обучения иностранных студентов с учетом будущей специальности: отмечаются трудности в освоении предметов, связанные с ограниченным лексическим запасом, недостаточным уровнем владения терминологией специальных дисциплин, что становится причиной неумения понимать и записывать лекции, самостоятельно работать с лекционными материалами, научными источниками.

Профессионально-ориентированный подход предполагает объединение коммуникативно-ориентированного языкового образования с профессиональным образованием средствами иностранного языка. Нами определены задачи профессионально-ориентированного обучения:

- формирование коммуникативной компетенции специалиста;
- обучение профессиональному речевому общению в области избранной специальности;
- формирование и развитие навыков работы с информацией: поиск, анализ, трансформация;
- развитие навыков создания документов, деловых писем, объявлений, статей (по вопросам агрономии);
- развитие навыков речевого общения с партнерами и коллегами при непосредственном контакте и по телефону;
- обучение речевым средствам, способствующим поддержанию доброжелательных партнерских отношений [7, с. 54].

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

Изучение коммуникативных потребностей учащихся в сфере профессионального речевого общения позволяет определить цели обучения, а также по-новому организовать текстовый материал.

Ориентация на личность иностранного студента, его интересы, способности является наиболее продуктивной и позволяет организовать процесс профессионально-ориентированного обучения с учетом потребностей учащихся и в соответствии с требованиями современного высшего образования. Характеристиками профессионально-ориентированного обучения являются:

- 1) эргономичность (обучение проходит в благоприятной среде, обстановке сотрудничества, без перегрузок и переутомления);
- 2) экономичность (в единицу времени прочно усваивается большой объем учебного материала без избыточных усилий со стороны преподавателя и студента);
- 3) результативность (улучшается результат учебной деятельности);
- 4) высокая мотивация (развиваются личностные качества учащихся, раскрываются их интеллектуальные резервы и психологические возможности).

Таким образом, термин «профессионально-ориентированное обучение» используется для обозначения процесса преподавания иностранного (русского) языка в неязыковом вузе, направленного на обучение профессиональной лексике и терминологии, чтению литературы по специальности, общению в сфере учебно-профессиональной деятельности. Отбор содержания обучения способствует формированию личности студента и его подготовке к учебной и профессиональной деятельности.

Повторим, что одной из важнейших задач подготовки иностранных специалистов является развитие профессиональной компетенции. Действенным стимулом для активной мыслительной и речевой деятельности иностранных студентов могут стать произведения художественной литературы.

Обращение к неадаптированным художественным текстам с их нестандартным построением, наличием подтекста, образностью языка, эмоциональным содержанием позволяет осуществить переход от ситуативной и контекстуальной речи к продуцированию неподготовленного высказывания. Художественная литература о людях, представляющих определенные профессии, – об учителях, врачах, экономистах, юристах и др. – раскрывает, на наш взгляд, новые горизонты в лингвокультурологическом, в лингвострановедческом преподавании русского языка иностранным студентам-нефилологам. При отборе текстов для чтения и продуцирования следует учитывать не столько остроту сюжета, занимательность фабулы, сколько соотносительность проблематики произведения с кругом интересов учащихся, с их будущей профессиональной деятельностью.

Специфика текстов профессиональной направленности, одной из характерных особенностей которых является употребление терминов, позволяет органично решать задачи формирования у студентов языковой, страноведческой, учебно-профессиональной и в целом коммуникативной компетенции.

Обучение чтению художественной литературы профессиональной тематики рассматривается в данном случае как один из вариантов дифференцированного преподавания РКИ на завершающем этапе.

Обучение чтению художественной литературы профессиональной тематики предполагает рассмотрение следующих вопросов:

- 1) задачи;
- 2) сфера (подсфера) коммуникативного обучения (СКО);
- 3) текстово-тематический материал;
- 4) языковой материал;
- 5) подвид речевой деятельности, его связь с другими видами РД в процессе обучения;
- 6) формируемые знания, навыки и умения (характер и уровни коммуникативной компетенции).

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

Задачи обучения чтению художественной литературы профессиональной тематики – совершенствование навыков чтения, обогащение словарного запаса иностранных студентов, в том числе выразительными языковыми средствами, закрепление терминологической лексики, введение страноведческой информации, понимание лингвокультурологического смысла определенных понятий и всего текста, активизация учебно-познавательных знаний.

Отличительными чертами художественной литературы профессиональной направленности как подсферы социально-культурного обучения (СКО) являются следующие:

1. В обучении чтению художественной литературы профессиональной направленности в настоящее время опора на общечеловеческие ценности представляется наиболее целесообразной. Обращение к общечеловеческим ценностям способствует взаимопониманию и сближению культур разных народов
2. Профессиональная тематика усиливает интерес к художественным текстам, и в то же время художественно-образный контекст раскрывает новые грани употребления терминов, способствуя тем самым их закреплению.

С точки зрения определения компонентов смысловой структуры художественного текста, полноты отражения ими содержания и методически целесообразного расположения элементов такой структуры нам представляется наиболее приемлемой следующая смысловая структура художественного текста:

- 1) тема;
- 2) фабула, сюжет, как последовательность эпизодов или ситуаций;
- 3) проблема;
- 4) идея;
- 5) авторская позиция.

В процессе обучения смысловую структуру художественного текста можно представить в следующей системе основных вопросов:

- 1) где, когда и какие события происходят;
- 2) кто, что делает;
- 3) каковы причины действий;
- 4) какая проблема решается и как;
- 5) какова идея произведения;
- 6) как относится автор к героям и проблеме.

В обучении чтению художественной литературы профессиональной тематики актуальными являются следующие фоновые знания:

- 1) сведения о социально-политической обстановке, отраженной в произведении;
- 2) сведения о личности и творчестве писателя;
- 3) сведения об эпохе, в которой он жил;
- 4) указание на причастность автора к освещаемой профессии.

Эти сведения, как правило, кратко приводятся в предтекстовых заданиях, но не раскрывают идеи произведения. Дополнительная страноведческая и профессиональная информация в качестве фоновых знаний включается в предтекстовые задания через комментирование основных лексических единиц текста. Для четкого понимания этапов пополнения подобной информации в ходе работы над художественным текстом представим схему этого процесса:

- 1) введение перед чтением текста (мини-фон);
- 2) извлечение непосредственно при чтении текста;
- 3) получение в результате обобщения и сравнения с собственными знаниями и опытом студентов.

Основными коммуникативными ориентирами в заданиях на расширение этой информации могут быть такие: выделить новое, главное, дать эмоциональную оценку текста и др.

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

Отметим, что при обучении чтению ведущая роль в понимании и усвоении информации принадлежит лексическим единицам (ЛЕ), значение которых в тексте может быть различным. С точки зрения осмысления содержания художественного текста профессиональной направленности в учебных целях представляется целесообразной следующая иерархия опорных (ключевых) языковых средств текста:

1) тематические (концептуальные) ЛЕ, отражающие:

а) идею, тему, проблему произведения, в том числе общечеловеческие ценности;

б) профессиональные понятия учащихся-нефилологов.

2) пространственно-временные ЛЕ, указывающие на место и время событий;

3) ономастические ЛЕ (антропонимы и топонимы);

4) ЛЕ авторской оценки;

5) ЛЕ, являющиеся характерологическими средствами.

Такая классификация, на наш взгляд, имеет следующие преимущества: во-первых, она тесно связана в предложенной нами смысловой структурой художественного текста и фоновыми знаниями, во-вторых, она не исключает рассмотрения лексики в других ракурсах (фоновая, безэквивалентная и коннотативная лексика), а также позволяет должное внимание уделять выразительным, образным средствам языка.

Обучение чтению художественного текста возможно при некоторой подготовленности обучаемых, которая выражается в следующих параметрах:

1) наличие необходимых и достаточных для понимания конкретного текста фоновых знаний, навыков и умений (страноведческих и профессиональных);

2) языковые знания, навыки и умения (собственно языковые, лингвострановедческие и лингвокультурологические);

3) способность осознавать смысловую структуру текста, точнее воспринять отдельные ее элементы (владение соответствующими речевыми навыками и умениями)

Как известно, вид чтения зависит от конкретных целей чтения и предполагаемого дальнейшего характера использования извлекаемой информации. В процессе обучения чтению установка на вид чтения может зависеть от:

а) цели чтения (извлечение информации в общих чертах или необходимой, основной, полной), требуемой глубины понимания смысловой структуры текста;

б) сложности смысловой структуры текста (наличие одной или нескольких сюжетных линий)

в) объема текста и степени его языковой трудности;

г) отводимого времени и условий чтения (аудиторное или домашнее);

д) этапа обучения и уровня общеобразовательной и языковой подготовки обучаемых;

е) индивидуальных особенностей личности иностранного студента.

Коммуникативная установка в притекстовых заданиях к конкретным художественным произведениям ориентирует учащихся на определенный результат и ознакомительный вид чтения.

Принято считать, что результатом чтения вообще является понимание, в котором выделяют два основных уровня – уровень значения и уровень смысла [6, с. 23]. Уровни понимания зависят от указанных нами параметров подготовленности студентов к чтению текста профессиональной тематики. Уровни понимания находятся в тесной зависимости от глубины проникновения в смысловую структуру текста [1, с. 72]. Для практики обучения чтению представляется целесообразным соотнесение этих двух основных уровней понимания текста [2, с. 37] в следующем виде:

1 – уровень значения – а) где, когда и какие события происходят;

б) кто, что делает;

2 – уровень смысла – в) причины действий;

Часть 4. Развитие навыков профессионального чтения на родном и иностранном языке

- г) какая проблема решается и как;
- д) какова идея произведения;
- е) как относится автор к героям и проблеме.

Основными умениями для чтения художественной литературы являются:

- 1) умение находить и понимать опорные языковые средства текста;
- 2) умение использовать языковую догадку для понимания незнакомой лексики в тексте;
- 3) умение обобщать информацию в результате определения темы;
- 4) умение выделить в тексте основную информацию;
- 5) умение осознать смысловую структуру текста;
- 6) умение соотнести отдельные части текста, установить их связи, соотношения;
- 7) умение на основе информации текста сделать вывод, дать собственную оценку тексту;
- 8) умение интерпретировать текст (понять подтекст, проблему, идейную позицию автора, сопоставить с известной до прочтения текста информацией) (Фоломкина)

Чтение художественного текста создает наиболее благоприятные предпосылки для развития говорения. Умело организованное обсуждение прочитанных произведений побуждает студентов к высказыванию собственных суждений мировоззренческого, полемического или оценочного характера, вызывает у них стремление к профессиональному общению. Организация работы по развитию неподготовленной речи на основе текста профессиональной направленности дает, как показывает наш опыт, нужные результаты: от обсуждения событий, изображенных в художественном тексте, иностранные студенты «незаметно» и логично переходят к коллективному осмыслению и обсуждению общих профессиональных вопросов, то есть создаются намеренно условия для естественной коммуникации, в которых реализуется возникающая потребность в спонтанной неподготовленной речи.

Отметим, как осваиваются различные компетенции на этих условных уровнях коммуникативной компетенции в чтении и говорении на материале художественных текстов профессиональной тематики:

1 – уровень значения – а) страноведческая и профессиональная компетенция – владение соответствующими фоновыми знаниями; б) языковая, лингвострановедческая и лингвокультурологическая компетенция – способность: находить и понимать опорные языковые средства текста; использовать языковую догадку при столкновении с незнакомой лексикой; в) речевая компетенция – способность распознавать смысловую структуру текста на уровне значения.

2 – уровень смысла – а) способность распознавать структуру текста на уровне смысла; б) способность использовать лексику, образные языковые средства в речи.

Таким образом, обозначены некоторые особенности обучения иноязычных студентов-нефилологов чтению художественной литературы профессиональной тематики: рассмотрение общечеловеческих ценностей в сфере профессиональной деятельности, активизация терминологической лексики в художественно-образном контексте и др. Кроме того, предпринята попытка установить связь между методическими понятиями:

- а) параметров подготовленности обучаемых к чтению;
- б) уровни понимания текста;
- в) виды речевой деятельности;
- г) коммуникативная установка;
- д) разновидности компетенции;
- е) уровни коммуникативной компетенции.

Все это позволило разработать практическую модель обучения чтению художественной литературы профессиональной тематики.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности//Психология и методика обучения чтению на иностранном языке: Сб. науч. тр./ МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 130. М., 1978.
2. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению на материале художественных текстов. М., 1988.
3. Клычкова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1987 и др.
4. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в неязыковом вузе, М.,1986:.
5. Миньяр-Белоручев, Теория и методы перевода. М., 1996.
6. Морозова Н.Г. О понимании текста// Известия АПН РСФСР. Вып. 7 М., 1947.
7. Самосенкова Т.В. «Культура профессионального речевого общения в подготовке учителей-русистов» СПб.: ИZД.РГПУ им. А.И. Генцена, 2003
8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация, СПб. 2000.
9. Фоломкина С.К. Чтение/ Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/ Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубова. М., 1981.

ЧАСТЬ 5. ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА

ИЗУЧЕНИЕ ЭВОЛЮЦИИ ПОНЯТИЯ «ТЕКСТ» С ЦЕЛЬЮ ПРИМЕНЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

Адскова Татьяна Павловна

кандидат филологических наук, доцент,

Казахский национальный университет имени аль-Фараби,

Республика Казахстан

adskova.tp@mail.ru

Адскова Наталья Павловна

учитель-эксперт,

филиал "Назарбаев Интеллектуальная Школа

химико-биологического направления,

АОО "Назарбаев Интеллектуальные Школы",

Республика Казахстан

nadskova@mail.ru

Статья посвящена изучению эволюции понятия «текст», вызванной изменением среды доступа к информации. Цель анализа – использование типологии текстов, представленной в современных исследованиях, в методических целях. В статье раскрывается содержание понятия «когнитивное академическое чтение», обучение которому осуществляется через тексты разных форматов. Особое внимание уделяется трансформации концепта «текст» в современной лингвистике. Отмечается связь эволюции понятия «текст» с развитием цифровых технологий, что обусловило изменение в классификации текстов и смещение акцентов в обучении. Проводится подробный анализ генезиса категорий текстов в исследованиях последних лет, в частности в исследованиях PISA. Представлена схема, отражающая современную типологию текстов: а) по текстовому формату; б) по форме представления (по типу носителя); в) по коммуникативной цели и базовой интенции.

Ключевые слова: когнитивное академическое чтение, текст, информация, типология текстов, цифровые технологии.

Суть лингвообразовательного процесса в неязыковом вузе состоит в интеграции знаний в содержании профессионального образования, где интегратором выступает язык, как средство образования, воспитания и формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. В настоящее время в системе высшего технического образования обучение русскому языку как важному элементу общей и профессиональной культуры и средству профессионального общения приобрело особую актуальность.

Студентам, владеющим вторым языком (L2) на базовом уровне B1SH (базовые межличностные коммуникативные навыки), необходимо перейти на уровень C1ALP (когнитивное академическое владение языком). Термин C1ALP (академический язык) предложен Джимом Камминсом [1]. Уровень академического владения языком предполагает умение критически мыслить и читать, освоить экстралингвистические и языковые особенности научных текстов. Камминс отмечает, что при обучении академическому языку очень важно опираться на концептуальные знания на родном языке, так как они делают материал на другом языке понятным. Изучая предметы на родном языке, студенты приобретают набор навыков и неявных металингвистических знаний, которые могут быть использованы при работе на другом языке [1].

Когнитивное академическое владение языком – это уровень, на котором студент может читать между строк, вступать в диалог с текстом, соглашаться или не соглашаться с тем, что написал автор, задавать вопросы и др. Этот диалог всё более усложняется в учебном процессе. Важнейшие универсальные компетенции связаны с уровнем читательской грамотности студента – это способность к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбора путей ее достижения; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь. Поэтому такой основополагающий навык, как чтение, не может более ограничиваться только академическими целями (скорость, выразительность, понимание содержания), а должен включать цели, связанные с повседневной жизнью. Уровень грамотности постоянно меняется под влиянием новых

технологий. Развивающиеся технологии меняют способы чтения и обмена информацией. Люди, которые могут адаптироваться к быстро меняющимся контекстам, находить и изучать информацию из разных источников, более успешны. Отмечается, что в 1997 году, когда начиналось исследование PISA, Интернетом пользовались только 1,7% населения мира, к 2014 году эта цифра увеличилась до 40,4%, почти три миллиарда. Между 2007-2013 годами количество пользователей мобильными телефонами удвоилось, в 2013 году их было столько же, сколько людей на Земле. Если раньше получали образование «на всю жизнь», то теперь развитие становится пожизненным делом. Для достижения успеха с увеличением сложности и количества доступной информации уже сегодняшние студенты должны уметь использовать цифровые инструменты [2].

Среда, через которую осуществляется доступ к текстовой информации, перемещается от бумажной к электронной. Меняется структура и формат текстов. Поэтому при работе с текстовым материалом уже недостаточно владеть различными видами чтения, недостаточно понимания текста. Необходимо разработать новые когнитивные стратегии целенаправленного чтения, стратегии обработки информации, включающие анализ, синтез, интерпретацию и интеграцию не только одного, но и нескольких текстов. В современной трактовке термин «чтение» содержит более широкий смысл. Чтение – это понимание, оценка, отражение и использование текстов для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала для участия в жизни общества [3].

При обучении функциональному чтению используются текстоориентированные технологии, где текст является основной дидактической единицей. В качестве исследовательской задачи автором предпринята попытка проанализировать эволюцию систематик текстов в исследованиях последних лет, в частности в исследованиях PISA, с целью уточнения некоторых понятий для использования классификации в методических целях. PISA (Programme for International Student Assessment) – Программа международной оценки студентов, международное исследование проводится раз в три года, его целью является оценка систем образования во всем мире путем тестирования навыков и знаний [4].

Исследователи отмечают, что за последние три десятилетия в современной лингвистике произошла эволюция как самого понятия «текст», так и «подхода к тексту» [5, 6].

Если в 40-50 годы текст рассматривался с позиций собственно лингвистического подхода в рамках теории синтаксиса как учение о сложном синтаксическом целом, то уже в 60-70 годы текст определяют как единицу знаковой системы языка. В 70-80 годы текст превращается в субдисциплинарный объект изучения. В современной лингвистике отсутствует однозначный подход к понятию «текст». Под текстом понимается как одно предложение, так и некоторая их совокупность, образующая целостные единства внутри более сложного целого, а также само это целое. Текстом может быть также вся совокупность высказываний, представляющая собой открытую систему, не имеющую границ [6]. Традиционно текст описывают как объединённую смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность [7, с. 507].

Текст рассматривается как последовательность вербальных (словесных) знаков. Правильность построения вербального текста, который может быть устным и письменным, связана с соответствием требованию «текстуальности» – внешней связности, внутренней осмысленности, возможности своевременного восприятия, осуществления необходимых условия коммуникации и т.д. [8, с. 394]. Текст определяют как единицу коммуникации, структурированную и организованную по определённым правилам, несущую когнитивную информацию, психологическую и социальную нагрузку. Текст – это не только последовательность вербальных языковых средств (знаков), но и информация, передаваемая невербальными языковыми средствами. Но в работах последних лет это понятие трансформируется, текстом является зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль; в общем плане связная и полная последовательность символов

[9]. Это определение, по нашему мнению, наиболее полно отражает современное понимание термина, так как изменение среды доступа к информации трансформирует структуру и формат текста.

В современной трактовке термин «текст» используется вместо термина «информация» из-за его связи с письменной речью, он относится к типу материала, предназначенного как для литературного, так и для информационно-ориентированного чтения [4].

Рассмотрим типологию текстов, представленную в исследованиях PISA: а) по текстовому формату; б) по форме представления (по типу носителя); в) по коммуникативной цели и базовой интенции [3, 9, 4].

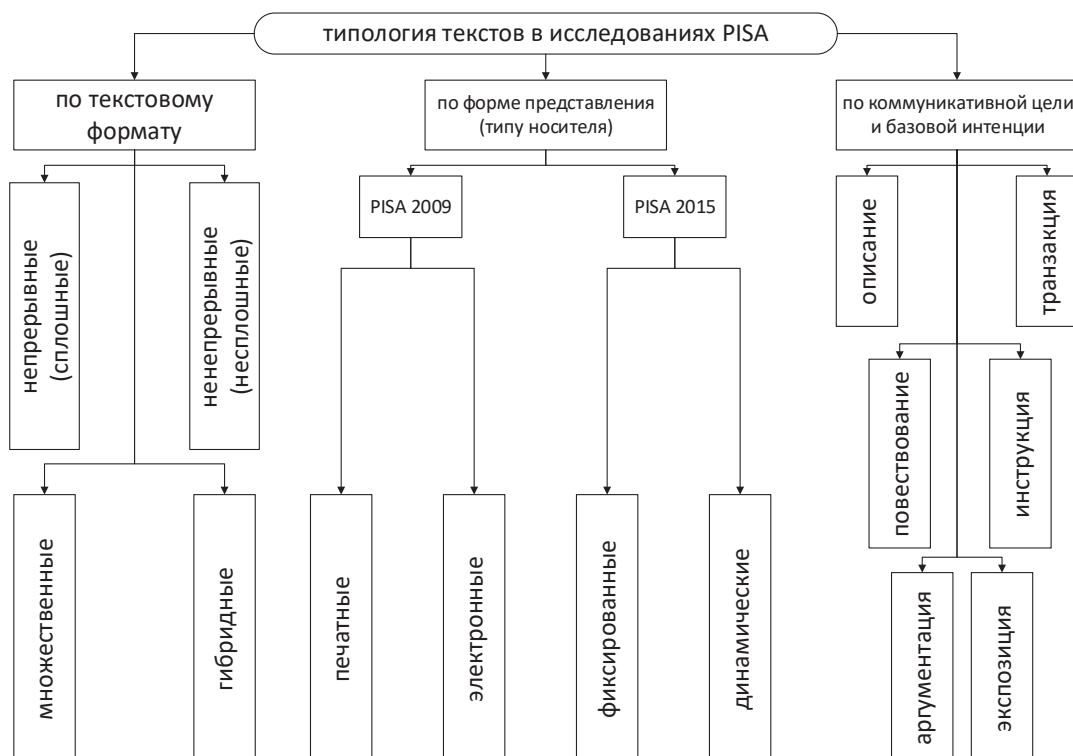


Схема 1 – Типология текстов в исследованиях PISA

По текстовому формату тексты делят на непрерывные (сплошные) и неперерывные (несплошные), смешанные (гибридные) и множественные. Сплошные тексты формируются предложениями, которые в свою очередь организованы в абзацы, параграфы, главы, части, разделы и т. д.). Несплошные тексты представляют собой визуальную информацию – это текстовая графика, таблицы, матрицы, рисунки, диаграммы, формы для заполнения, каталоги, программы и т. д. Гибридные форматы обычно включают в себя сплошные и несплошные тексты, они используются в учебно-научной литературе, в журналах, на сайтах, веб-страницах, где авторы представляют различные презентации для передачи информации, комбинации списков, абзацев из сплошных текстов и часто графики, онлайн-формы, e-mail-сообщения, форумы.

Множественные тексты создаются разными авторами. Они сопоставляются для конкретных целей или для целей оценки. Связь между такими текстами может быть очевидной или латентной, они могут быть взаимодополняющими и противоречащими друг другу. Например, сайты разных компаний. Несколько текстов могут иметь один «чистый» формат (например, только несплошной) или могут включать в себя как сплошные, так и несплошные тексты.

Введение четырех категорий текстового формата позволяет интегрировать информацию разных типов представления. По форме представления (носителю) PISA 2009 классифицирует тексты как печатные и электронные. Печатные – тексты, представленные только в бумажном варианте, электронные – тексты, представленные на дисплее. Но с появлением новых гаджетов (планшеты, смартфоны) печатные тексты могут отображаться и на экране. Поэтому в PISA 2015 используется термин «пространство отображения текста». Чтобы описать особенности этого пространства, предложено деление текстов на фиксированные и динамические [9].

Фиксированные тексты – это print-медиум и электронные медиум тексты. Они обычно печатаются на бумаге в форме отдельных листов, книг, брошюр, журналов и т.д., но всё больше представляются на экране в файлах DOC, PDF и e-readers. Это привело к размыванию различий в делении текстов на печатные и электронные. По сути, такие тексты имеют фиксированное, статичное существование, объём текста известен. Средства навигации в электронных версиях фиксированных текстов - оглавление, главы, разделы, параграфы, заголовки, колонтитулы, номера страниц, ссылки.

Динамические тексты представлены только в цифровом формате, они имеют незафиксированное существование. В динамических текстах можно увидеть только часть доступного текста и зачастую объём таких текстов неизвестен. Синоним динамического текста – гипертекст. Это тексты с навигационными инструментами и функциями, которые делают возможным непоследовательное чтение. Читающий сам «настраивает» текст из информации, встречающейся в ссылках. Неотъемлемой и уникальной частью динамического текста являются навигационные иконки, полосы, прокрутки, вкладки, меню, функции текстового поиска и др.

Для того, чтобы охватить широкий спектр типов чтения, классифицируют типы текстов по коммуникативной цели и базовой интенции. Понятие «типы текстов» вытекает из понятия «типы речи», которые систематизируют на основе различных признаков (коммуникативно-прагматических, логико-смысловых, структурно-семантических).

В зарубежных исследованиях отмечается, что попытки категоризировать типы текстов получают сопротивление, так как типовые модели определяются на небольших отрезках текста, большие по объёму тексты не могут состоять только из одной текстовой модели. По своей организации научные тексты делятся на тексты «жесткого» и «гибкого» способа построения. «Жесткий» способ подразумевает построение текста по строго заданной схеме. «Гибкий» способ не предполагает наличия какой-либо строгой схемы. Построение текста развивается свободно.

В исследованиях PISA классификация текстов адаптирована из работ Е. Верлиха [10]. Выделяют следующие тестовые модели – описание, повествование, экспозиция, аргументация, инструкция, транзакция.

Описание определяют как тип текста, в котором информация относится к свойствам объектов в пространстве. Это может быть импрессионистское описание, представляющее информацию с точки зрения субъективного впечатления от отношений, качеств и направлений в пространстве. Техническое описание, раскрывающее информацию с точки зрения объективного наблюдения. Часто технические описания используют несплошные тексты такие, как диаграммы, схемы, иллюстрации.

Повествование – это тип текста, в котором передаётся информация, относящаяся к свойствам объектов во времени. Рассматриваются вопросы, касающиеся того, когда или в какой последовательности происходили события.

Экспозиция (толкование, разъяснение) – это тип текста, в котором информация представлена как составные понятия или ментальные построения тех элементов, в которых даётся анализ понятия, объясняются взаимосвязи элементов, они отвечают на вопрос «как». Форма аналитического изложения в подобных текстах – экспликация, объяснение того, как ментальная концепция может быть связана со словами или терминами, взаимосвязи элементов, понимание составного целого, разбив его на составляющие элементы. Текст-

экспозиция представляет собой, как правило, сплошной текст, инфографику, в которой в графическом виде представлен массив информации, изложение которой в виде сплошного текста потребовало бы большого объёма. Примерами текстовых объектов в представлении этой категории являются научное эссе, диаграмма, показывающая модель памяти, график демографических тенденций, карту понятий, запись в онлайн-энциклопедии, ментальная карта.

Аргументация – это тип текста, который представляет отношение между понятиями или предложениями. Аргументативные тексты содержат важную подклассификацию спорных положений. Это тексты, наводящие на размышление, убеждающие, включающие ссылки на мнения и точки зрения, комментарии относительно концепции событий, объектов и идей.

Инструкция (иногда называемая предписанием) – это тип текста, который предоставляет указания о том, что делать. Инструкции являются направлением для определенного поведения, чтобы выполнить задачу. Правила, положения, уставы определяют требования к определенным видам поведения. Примеры текстовых объектов инструкции: рецепт, ряд диаграмм, рекомендации по работе.

Транзакция представляет собой вид текста, который предназначен для достижения определенной цели, изложенной в тексте. Например, просьба о том, чтобы что-то было сделано, организовать встречу и др. До появления электронной коммуникации такой текст был важным компонентом распространения как устной (цель телефонных звонков), так и письменной информации. Транзакционные тексты часто носят личный, а не публичный характер, это объясняет, почему они не отображаются в некоторых корпусах, использующих большое количество текстов для разработки типологии. Например, такого рода тексты обычно не встречаются на веб-сайтах, которые являются предметом изучения корпускулярной лингвистики. Примеры текстовых объектов транзакции - это ежедневные обмены электронной почтой и текстовыми сообщениями между коллегами или друзьями, личное письмо для обмена новостями, текстовое сообщение для организации собрания и т. д.

В российской методической литературе также существуют затруднения в идентификации универсальных текстовых моделей. В зависимости от коммуникативной цели выделяют описательные и аргументативные типы текстов, которые, в свою очередь, подразделяются на описание, определение, дефиницию, пояснение, сообщение – описательные типы; рассуждение, доказательство, объяснение – аргументативные типы [11, с. 123].

Мы живём в быстро меняющемся мире, в котором понятие «текст» эволюционирует вместе с изменениями в области технологий. Задача преподавателя – использовать в процессе обучения тексты разных форматов, так как концепция обучения функциональному чтению подчёркивает способность применять письменную информацию в диапазоне ситуаций, владеть различными стратегиями при обработке текстов. В обучении смещаются акценты, современным студентам недостаточно владеть навыками сбора и запоминания информации, успех заключается в возможности общаться, делиться, использовать информацию для решения сложных проблем, способность адаптироваться, создавать новые знания. Следует заметить, что в современной методической науке исследованы в основном непрерывные (сплошные) тексты, описана технология анализа, стратегии обучения чтению непрерывных, фиксированных текстов. Но описание в методических целях текстов других категорий непрерывных (несплошных), гибридных, множественных, динамических практически отсутствует, что обосновывает актуальность их изучения, так как обучение когнитивному академическому чтению включают поиск, отбор, интерпретацию, интеграцию и оценку информации из всего диапазона текстов, отражающих разные ситуации.

Список литературы

1. Камминс Дж. Двухязычное образование и специальное образование: вопросы оценки и педагогики. - San Diego: College Hill. Multilingual Matters Limited, 1984. – 306 с.

2. International Telecommunications Union. Measuring the Information Society Report 2014. Geneva (Switzerland): ИТ // Режим доступа: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2014.aspx>.
3. OECD. PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (volume III). PISA/ OECD Publishing // Режим доступа: http://www.oecdilibrary.org/education/pisa-2009-results-learning-to-learn_9789264083943-en
4. OESD. PISA 2018. Reading literacy framework // Режим доступа: www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen.../category/143-pisa2018...pisa2018
5. Михайлова И. М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности. – Псков: ПГПУ, 2005. – 188 с.
6. Понимание текста в современной лингвистике // Режим доступа: <http://kursak.net/ponimanie-teksta-v-sovremennoj-lingvistike>
7. Николаева Т.М. Текст. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 507.
8. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – С. 394..
9. OECD. PISA 2015. Students, computers and learning: Making the connection. PISA, OECD Publishing, Paris // Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
10. Верлих Е. Грамматика текста английского языка. – Гейдельберг: Квелле и Мейер, 1976. – 315 с.
11. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. – Нальчик: Эль-ФА, 1999. – С. 123.

К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЁМЕ ВНЕКОДОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТАХ ДЛЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

Ильин Денис Николаевич

кандидат филологических наук,

*доцент кафедры русского языка как иностранного
и методики его преподавания*

Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: adilad@mail.ru

В статье анализируется включение лингвострановедческой информации в тексты, предназначенные для тестового итогового контроля. Отмечается, что объем внекодовой информации, зависит от целей контроля. Включение фоновой лексики должно осуществляться дозированно и с учётом региональной специфики вуза. Ключевые слова: текст, чтение, внекодová информация, местное лингвострановедение.

Тексты на занятиях по иностранному языку, зачастую являясь сосредоточением экстралингвистической, фоновой информации, играют важную роль проводника в мир культуры изучаемого языка. Не является исключением здесь и русский язык как иностранный.

Текстоцентрический подход к обучению является реализацией принципа обучения русскому языку на синтаксической основе. Тексты занимают большую часть содержания учебников и учебных пособий – особенно на продвинутых этапах обучения. Они являются одновременно средством и объектом обучения. В то же время навыки чтения, умение понимать текст, структурировать его, выделять главную информацию являются объектами контроля при выполнении учащимися субтеста «Чтение» (и других субтестов) в рамках системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Здесь текст уже является средством и объектом контроля усвоенных знаний и навыков.

Лингводидактические тесты, от уровня к уровню, содержат всё большее количество фоновой информации, которая, как известно, не всегда может быть получена из статьи толкового или переводного словаря (а именно ими разрешено пользоваться в ряде случаев

при чтении текстов тестовых заданий). Как же избежать возможных затруднений при выполнении теста?

Прежде всего необходим тщательный отбор материала для текстов, анализ содержащейся в них страноведческой информации. Подобную тщательность порой нельзя обнаружить даже при анализе сертификационных тестов по РКИ. Проведенное А. Н. Кирейцевой исследование [2, с. 97-102] типовых тестов свидетельствует, что помимо собственно языковых знаний тестируемый должен быть знаком с самой различной внекодовой информацией, не входящей в соответствующие лексические минимумы, например:

- географические реалии (российские и зарубежные);
- имена деятелей науки и культуры;
- исторические факты России (древней и современной), СССР;
- имена политических деятелей;
- праздники и традиции (государственные и религиозные);
- аббревиатуры и сокращения;
- прочая информация.

Впервые увиденное слово, пусть даже и имя собственное, не обнаруживаемое в словаре, зачастую вызывает у тестируемого определенные затруднения. Как правило они снимаются контекстом, в котором это слово употреблено. Но в ряде случаев это невозможно.

К примеру, в задании на чтение объявлений мы можем встретить следующее.

1. Аббревиатуры АО, ООО, ИП и т. п., обозначающие форму организации юридического лица
2. Сокращение «ст. м.» или просто «м.» (станция метро) – если учащиеся столичных вузов обычно сразу понимают, о чем идет речь, то в региональных вузах, расположенных в городах, не имеющих метро, эти комбинации зачастую нерасшифруемы.
3. Адрес в формате «3-я линия В.О.», понятный только проживающим в Петербурге, знающим, что линия в данном контексте – это улица, а В. О. – это Васильевский остров.

Данная внекодová информация затрудняет выполнение теста учащимся регионального вуза. И обращение к словарям не всегда может помочь, а требование аутентичности текстов в данном случае является непреложным (даны примеры из тестов уровня ТРКИ-2). Как же избежать подобных затруднений? Тем более, что фоновой лексики избежать нельзя, да и не следует.

Представляется целесообразным включать в задания тексты, содержащие внекодową информацию, имеющую отношение к региону, в котором обучается студент, то есть делать акцент на так называемом местном страноведении. Учащийся во время обучения гораздо активнее (и охотнее) знакомится с региональной страноведческой информацией – на специальных занятиях, во время учебных экскурсий, при проведении внеаудиторных мероприятий.

В Южном федеральном университете (Ростов-на-Дону) накоплен значительный опыт в конструировании тестовых заданий по чтению с учетом места обучения студентов. Использование региональной внекодовой информации, знакомство с которой происходило во время обучения, значительно облегчает чтение текстов и выполнение заданий к ним. Приведем несколько примеров таких заданий.

Учащимся подготовительного отделения при подготовке к итоговому контролю предлагается следующее задание на дополнение (примеры из пособия [1]).

Прочитайте тексты. Напишите в матрице пропущенные слова или словосочетания (возможны варианты).

Текст 1

Экскурсия в Новочеркасск

Этой весной мы (1) ... на экскурсию в Новочеркасск. В своё время он (2) ... крупным южнороссийским городом, новой столицей донских казаков. Новочеркасск (3) ... в 1805 году.

Автобусы (4) ... к общежитиям в девять часов. Мы сели и (5) ... (6) ... мы недолго. Когда мы (7) ... в Новочеркасск, то сразу (8) ... к Вознесенскому собору.

Вознесенский собор (9) ... «вторым солнцем Дона». Этот собор – третий в России по величине и красоте.

Когда солнце светит ярко, храм (10) ... за многие километры. Одновременно в храме может (11) ... пять тысяч человек. Мрамор для пола храма (12) ... в Новочеркасск специально из Италии и Франции.

Собор так красив, что трудно (13)

Текст 2

Экскурсия в Новочеркасск (продолжение)

Конечно, нам очень понравился Вознесенский собор. Этот собор (14) Когда мы (15) ... из него, мы постояли какое-то время (16) ... памятника атаману графу Матвею Ивановичу Платову.

Очень интересной (17) ... экскурсия по Атаманскому дворцу. Этот дворец принадлежал донской элите – войсковым атаманам. Когда русские императоры и их семьи (18) ... в Новочеркасск, Атаманский дворец (19) ... их резиденцией.

А вот Триумфальные арки. (20) ... первое, что видит человек, въезжающий в Новочеркасск.

Многие считают, что арки символизируют вклад донских казаков в победу в Отечественной войне 1812 года. (21) ... Триумфальные арки. По другой версии (22) ... накануне приезда в город императора Александра I.

В Ростов мы (23) ... уставшие, но очень довольные.

Текст 3

Ростовский зоопарк

История зоопарка (1) ... в 20-х годах XX века. Учитель биологии Владимир Кегель (2) ... в ростовской школе № 3 уголок живой природы. Зверей становилось всё больше, и 26 июня 1927 года зоосад при школе был открыт для посещения всех желающих. Эта дата (3) ... днём рождения Ростовского зоопарка. (4) ... усилиям В. Кегеля зоосад получил большую территорию бывших городских дач за городом, где (5) ... и сегодня. Именно тогда его стали (6) ... «зоопарком».

В начале 1930 года из других городов в зоопарк (7) ... новых животных: львов, леопардов, медведей, крокодилов, обезьян, слона. С каждым днём зоопарк (8) ... всё красивее и богаче.

Война 1941–1945 годов стала самым тяжёлым временем и для людей, и для (9) Не все сотрудники зоопарка уехали из города, около двадцати человек (10) ... работать. Сразу же (11) ... освобождения Ростова началось восстановление зоопарка.

Зоопарк сегодня – один из (12) ... в России и Европе, с традициями, коллективом опытных специалистов и огромной коллекцией животных. В зоопарке ведётся научно-просветительская и исследовательская (13) ..., была (14) ... библиотека. У руководства Ростовского зоопарка далеко (15) ... планы и останавливаться на достигнутом никто не (16) ...

Очевидно, что тексты содержат большое количество фоновой информации, однако она не является новой, знакомство с ней происходило в период обучения. Эта информация вызывает гораздо меньше вопросов у тестируемых, чем, например, чтение объявлений о турах выходного дня в Финляндию. Данная внекодовая информация, в соответствии с теорией лингводидактического тестирования, не только не является объектом контроля, но и отвлекает студентов на семантизацию излишнего количества незнакомой лексики.

Ещё пример, уже из субтеста «Чтение» (базовый уровень).

Прочитайте текст и задание к нему. Выберите правильный вариант ответа, отметьте его в матрице.

Южный федеральный университет (ЮФУ)

Главным вузом на юге России является Южный федеральный университет. Он находится в двух городах – Ростове-на-Дону и Таганроге. Центром стал Ростовский государственный университет – наследник Варшавского Императорского университета.

Немного истории. Этот университет основал в Польше российский царь Александр I. В 1915 году началась Первая мировая война, и университет переехал из Польши в Ростов-на-Дону. Варшавский университет приглашали Саратов, Пермь, Новочеркасск и другие города России. Но выиграл Ростов.

Ростовчане еще до Первой мировой войны хотели иметь вуз в своем городе. Царское правительство тогда сказала «нет», потому что Ростов не был городом науки. В городе работал порт, заводы, рынки. Очень быстро развивалась торговля. Но война изменила ситуацию: в Ростове появился университет.

Императорский Варшавский университет открылся в Ростове-на-Дону 27 ноября 1915 года, тогда начались занятия на четырех факультетах: историко-филологическом, медицинском, юридическом, физико-математическом. За свою историю университет несколько раз менял свое имя. Он назывался Донским, потом Северо-Кавказским и, наконец, Ростовским-на-Дону государственным университетом (РГУ), но ростовчане еще долго называли свой вуз «Варшавкой», говорили о его европейском характере, западных традициях. Университет рос, развивался, формировал научную и культурную жизнь большого города.

Сегодня ЮФУ – это большой современный университет. В новом кампусе есть всё, что нужно студенту: библиотека, спортивный комплекс, медпункт, медиа-центр, и, конечно, уютные общежития.

1. Варшавский университет переехал из Польши в Ростов-на-Дону, потому что

- (А) в Ростове до этого не было университета.
- (Б) варшавянам очень нравилась Донская столица.
- (В) началась Первая мировая война.

2. Ростов-на-Дону перед Первой мировой войной был ...

- (А) маленьким провинциальным городом.
- (Б) центром науки юга России.
- (В) крупным торговым центром.

3. Университет в Ростове появился благодаря ...

- (А) Царскому правительству
- (Б) местной власти
- (В) случайному событию

4. Свое имя Университет ...

- (А) не менял никогда.
- (Б) менял один раз.
- (В) менял несколько раз.

5. В каком году университет праздновал 100-летие переезда в Ростов?

- (А) 2015
- (Б) 2017
- (В) 2030

6. В новом кампусе студенты могут ...

- (А) слушать лекции.
- (Б) купить одежду.
- (В) заниматься спортом.

Основа данного задания – текст об университете, в котором обучаются студенты, многие исторические факты, имена собственные им уже знакомы. Для уровня ТБУ, помимо адаптации самого текста, подобный учет объема внекодовой информации является важным, ведь цель теста – не проверка знаний истории, а языковых знаний, речевых умений (в данном случае – рецептивной речевой деятельности).

В учебном процессе иногда возникает необходимость наоборот, наполнить текст фоновой информацией. Приведем еще пример текста (фрагмент) с заданиями, ориентированными на учащихся, владеющих русским языком на уровне, приближенном к ТРКИ-1. Тест использовался в заданиях одного из туров региональной олимпиады по русскому языку как иностранному. В нем внекодовой информации уже с избытком, но именно здесь ее количество оправдано спецификой задания и целью контроля: не определение количества студентов (в идеале – подавляющего большинства), соответствующих по уровню языковых знаний и речевых умений определенному уровню (как известно, лингводидактическое тестирование является критериально-ориентированным), а выявление наиболее подготовленных учащихся – как в плане языковых и речевых навыков, так и страноведческой информации. Данные задания должны рассматриваться как исключение, даже с учетом региональных особенностей.

Задание 1. Восстановите текст. Выберите из таблицы правильный вариант. Отметьте его в рабочей матрице.

В конце 2014 года американский журнал "Forbes" составил рейтинг 10 ____ (1) России для туризма. Ростов-на-Дону в этом списке находится ____ (2). Среди достопримечательностей Ростова-на-Дону первое место занимает набережная реки Дон – одно из самых любимых и популярных мест отдыха горожан и гостей города.

История набережной начиналась с улицы Береговой, которая ____ (3) в Ростове в 1860 году. Здесь были склады, проходила железная дорога. Когда узкая Береговая улица стала ____ (4) для перевозки товаров, ____ (5) расширить берег. В 1895 году начали ____ (6) ____ (7), но ещё очень долго её использовали только для грузового и торгового транспорта. В 1944 году, когда ещё ____ (8) Великая Отечественная война, инженеры и архитекторы ____ (9) новый план ____ (10) как зоны отдыха. Вся территорию перестроили и превратили в зеленый бульвар. От старой набережной здесь остались только Парамоновские склады, которые теперь являются ____ (11) культуры. <...>

Каждый год на набережной весело отмечают День города. ____ (23) участвуют все диаспоры города: выступают артисты, мастера показывают изделия народного творчества и предлагают попробовать ____ (24). Также здесь проходит Фестиваль реки Дон – с народными гуляниями, весёлыми конкурсами, дегустацией вин и рыбных блюд и другими развлечениями. На набережной проводят выставки ретроавтомобилей и мотоциклов, спортивно-развлекательные мероприятия.

Набережная имени адмирала Ушакова находится на правом ____ (25) реки Дон, а на левом – находится Левбердон. Раньше здесь были только кафе и рестораны, базы отдыха, пляжи, ночные клубы. К Чемпионату Мира по футболу здесь построили стадион «Ростов-Арена», большой парк, торгово-развлекательный центр МЕГАМАГ, а 1 мая 2018 года состоялось официальное открытие новой набережной.

1. А. лучшие города Б. лучшим городом В. лучших городов
2. А. на шестое место Б. на шестом месте В. шестом место
3. А. появилась Б. появлялась
4. А. неудобная Б. неудобной В. неудобную
5. А. решали Б. решили
6. А. строить Б. построить

Часть 5. Текст как дидактическая единица

7. А. городская набережная Б. городской набережной В. городскую набережную
8. А. продолжалась Б. продолжились
9. А. составляли Б. составили
10. А. городская набережная Б. городской набережной В. городскую набережную
11. А. памятник Б. памятнику В. памятником
23. А. В празднике Б. На празднике В. С праздником
24. А. национальным блюдам Б. национальными блюдами В. национальные блюда
25. А. берег Б. берегу В. берегу

Задание 2. Прочитайте восстановленный текст и выберите правильный вариант ответа.

26. *Жителей города Ростова-на-Дону называют*

- А) горожанами
- Б) ростовчанами
- В) ростовчанками

27. *Достопримечательность – это*

- А) самое красивое место в городе
- Б) самое популярное место в городе
- В) место, которое все хотят увидеть

28. *В тексте слово набережная употребляется как*

- А) имя существительное
- Б) имя прилагательное

29. *Когда фонтан «Петровский» работает,*

- А) включаются цветные фонари
- Б) включается красивая музыка
- В) включаются фонари и музыка

30. *Памятник реке, на которой стоит город, называется*

- А) «Дед Щукарь»
- Б) «Дон-батюшка»
- В) «Ростовчанка»

31. *Левбердон – это*

- А) парк
- Б) торгово-развлекательный центр
- В) зона отдыха

32. *Городская набережная носит имя Ф.Ф. Ушакова, потому что он*

- А) долго жил в Ростове-на-Дону
- Б) не проиграл ни одного морского боя
- В) начинал служить в Донской флотилии

33. *Открытие городской набережной состоялось*

- А) в 1860 году
- Б) в 1949 году
- В) в 2018 году

34. *Скульптура «Ростовчанка» является символом того, что*

- А) в Ростове-на-Дону много молодёжи
- Б) ростовские девушки очень красивые
- В) ростовчане всегда рады гостям города

35. *В предложении Эта служба стала для молодого офицера школой военного искусства слово школа означает*

- А) место учёбы
- Б) источник опыта и знаний
- В) направление в искусстве

Данный «олимпиадный» текст насыщен страноведческой информацией, но именно цель его применения это оправдывает.

Как видим, объем внекодовой информации, включаемой в тексты для тестирования, зависит от целей тестового контроля. Включение фоновой лексики должно осуществляться дозированно и с учётом региональной специфики вуза. При критериально-ориентированном подходе к организации контроля внекодвая лексика должна быть проанализирована и отобрана в соответствии, с одной стороны, с возможными потенциальными затруднениями при семантизации и, с другой стороны, с принципом предметной чистоты (однородности) заданий.

Список литературы

1. Ильин Д.Н., Савченкова И.Н., Скуратова Е.А., Шакирова Г.Р. Русский язык как иностранный (довузовский этап обучения, уровень В1+): учебное пособие. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 153 с.
2. Кирейцева А.Н. Азбука тестирования. Практическое руководство для преподавателей РКИ. – СПб.: Златоуст, 2013. – 184 с.
3. Парецкая М.Э., Шестак О.В. Русская мозаика. Учебник по русскому языку как иностранному. Средний этап (В1) – СПб.: Златоуст, 2017. – 280 с.

РАБОТА С ТЕКСТОМ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ОСОЗНАННОМУ ЧТЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Михеева Татьяна Борисовна

*доктор педагогических наук, профессор
кафедры «Мировые языки и культуры»*

Донского государственного технического университета,

Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: mitata.m@yandex.ru

Работа с текстом рассматривается как обязательный компонент процесса обучения русскому языку студентов-иностранцев. Представлены также условия формирования культуроведческой компетенции студентов, а также подходы к обучению чтению с использованием текстов различных жанров. Особое внимание уделено видам чтения, которые помогают формировать и коммуникативную, и культуроведческую компетенцию обучаемых.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурология, текст, понимание текста, развивающие резервы языка.

Идея изучения культурных реалий совместно с изучением языка продуктивна и не может вызывать сомнений. Идея эта не нова и решается в рамках направления в лингводидактике – в рамках лингвострановедения. Лингвострановедение сосредоточивает свое внимание на знакомстве обучающихся русскому языку как иностранному с реалиями русской культуры одновременно с обучением языку [2]. Активное использование страноведческой и социокультурной информации является важным средством повышения интегративной мотивации учащихся и формирования положительного отношения не только к изучаемому языку, но и к стране изучаемого языка. В содержательном аспекте это положение может быть реализовано лингвострановедческим наполнением предъявляемой устной и письменной модели речи в виде текстов, микротекстов и микродиалогов. Формирование культуроведческой компетенции осуществляется в нескольких направлениях. Это знакомство с культурой страны изучаемого языка через овладение языком и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры, а также развитие личности под влиянием родной культуры и культуры страны изучаемого языка [12].

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно не случайно. Это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ информирования

обучаемых с новой для них действительностью. «Такой подход в обучении иностранному языку во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения» [8].

Привлечение культуроведческих компонентов при обучении русскому языку как иностранному обязательно для достижения основной практической цели — формирование способности к общению на изучаемом языке. Таким образом, обучение общению на изучаемом языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениям. Лингвокультурологический подход к процессу обучения РКИ выполняет пять функций: развивающую, учебную, воспитательную, познавательную и профессиональную.

Е.И. Пассов призывает формировать «человека духовного» в процессе соизучения иноязычной культуры и иностранного языка [7]. Русский язык в процессе его изучения, безусловно, предоставляет все возможности для воспитания такого человека. В связи с этим понятие «языковая личность» не сводится к владению языковой системой, к знанию лингвистических знаний и категорий, что имеет место на занятиях русским языком. Язык становится частью социальной памяти, совокупностью значений, составляющих ориентировочную основу деятельности не только речевой, но и другой, например, познавательной, поскольку речь по природе своей – «неинстинктивная, приобретенная», «культурная функция» [9]. Л.В. Щерба считал, что речевая организация индивида не может просто равняться сумме его речевого опыта и является социальным продуктом, т.е. формируется в процессе его социализации [11]. Лингвокультурологический подход активно реализуется при использовании текстов в процессе обучения русскому языку, то есть в совокупности с текстоориентированным подходом. Текст как основная единица учебного материала, как основная единица коммуникации, как правило, используется при обучении чтению. Однако при введении в учебный процесс неадаптированного художественного произведения может возникнуть ситуация неадекватного понимания инокультурного текста. В результате возможно торможение процесса адаптации и аккультурации в иной языковой среде. Причиной неадекватного восприятия могут быть расхождения духовных и материальных ценностей в разных культурах – нетождественность вербальной категоризации действительности в разных языках и культурах (национальные смыслы слов, языковых знаков, национально-культурная семантика и специфика национально-культурного речевого поведения); нетождественность системы социально-культурного взаимодействия, культурологические противопоставления на речевом уровне и т.д.

Лингвокультурологический подход, являясь основой формирования вторичной языковой личности и ее социализации, предполагает не только диалог с национальными культурами, но и приобщение личности к культуре общечеловеческой, а в ее составляющих – профессиональной, экологической, информационной и др.

Для реализации лингвокультурологического подхода в обучении РКИ студентов-иностранцев принципы культуросообразности и развивающего обучения являются центральными. Это достигается следующими методами:

- 1) поощрение и стимулирование интереса учащихся, что достигается совместным – преподавателя и студента – выбором текстов для чтения;
 - 2) поощрение творческого подхода;
 - 3) метод проблемных ситуаций и проблемных вопросов;
 - 4) частично-поисковый и исследовательский методы;
 - 5) контент-анализ и лингвокультурологический анализ пословиц, поговорок, фразеологизмов и характерных для носителей изучаемого языка высказываний;
 - 6) метод освоения всех аспектов языка через призму культуры;
 - 7) метод приучения, предназначенный для выработки навыков культуры поведения
- [6, С. 333-362].

«Владение иностранными языками со всей определенностью можно квалифицировать как компонент общей культуры личности, с помощью которого она (личность) приобщается к мировой культуре» [4, с. 43].

Привлечение культуроведческих компонентов при обучении русскому языку как иностранному абсолютно необходимо для достижения основной практической цели – формирование способности к общению на изучаемом языке.

Развивающие резервы русского языка как иностранного в качестве средства формирования культуроведческой компетенции учащихся наиболее полно раскрываются, если:

- а) учащийся становится не объектом, а субъектом учебной деятельности;
- б) учащиеся самостоятельно выдвигают значимые для них учебные цели, а созданные на занятиях ситуации успеха помогают им достигать выполнения поставленных целей.
- в) учащиеся выполняют учебные задания, имеющие четкий, личностный смысл;
- г) творческие учебные задания моделируют различные аспекты человеческой деятельности;
- д) на занятиях осуществляется равноправное коммуникативное взаимодействие с преподавателем и другими обучающимися.

«Культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [2 с. 57]. В понимании культуроведческой компетенции нужно различать социокультурную сущность (знание реалий культуры), лингвокультурологическую (осознание того, каким образом культура связана с языком, как язык включает культуру и культура живет в языке).

Формирование культуроведческой компетенции требует особого подхода к обучению, ориентированного на культуру, способы ее передачи через содержание конкретного предмета [3].

Представляя собой важную составляющую культуры народа, который является носителем изучаемого языка, и средство передачи ее другим, преподаватель РКИ помогает формировать у студента-иностранца общую картину мира. Языковое многообразие и многообразие культур является одним из наиболее ценных элементов мирового и общекультурного наследия и одновременно философией межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и мультилингвальном обществе [5]. В процессе изучения языка происходит познание культуры страны изучаемого языка в диалоге культур и во взаимодействии с культурой других народов.

В понимании культуроведческой компетенции требуется различение:

- а) социокультурной сущности (знания культурных реалий);
- б) лингвокультурологической (речь идет о понимании того, в какой связи культура находится с языком).

В первом случае имеется в виду степень того, как в учебном процессе представлены реалии культуры народа, который выступает как носитель изучаемого языка, как осуществляется сопоставление с культурными реалиями иных народов (обычаями, обрядами, праздниками, литературой, искусством и т.д.).

Пути формирования культуроведческой компетенции:

- не просто знакомство с реалиями культуры, а формирование интереса к ним и соответствующих ценностных ориентаций;
- использование концепта как основной интегрированной единицы обучения языку и культуре;
- осознание национально-культурного компонента значения языковых единиц. Формирование контекста иноязычной культуры осуществляется путем включения в содержание изучаемого предмета – РКИ:

- высказываний ученых, писателей об английском языке, культуре, формирующих такую ценностную ориентацию школьника, как отношение к изучаемому языку; – концептов духовной культуры народа;
- стереотипов речевого поведения, включая речевой этикет,
- текстов с национально-культурным компонентом, содержащих сведения о культуре, о быте, традициях, обычаях; о духовных и материальных ценностях как национально-культурной общности стран изучаемого языка, и др.

Как известно, чтение – вид речевой деятельности, в основе которого лежит восприятие и осмысленное письменного текста. Умение читать включает в себя: правильное озвучивание текста, осмысление прочитанного, интерпретирование и понимание прочитанного. Студенты-иностранцы учатся читать и понимать в основном художественные или публицистические тексты. Именно в таких текстах заложен культурологический потенциал. При чтении инокультурной языковой личностью текста, рассчитанного на носителей языка, эти тексты воспринимаются как прагматические, поскольку в них теряется масса важной информации, в результате чего общий замысел художественного или публицистического произведения не всегда адекватно воспринимается. Особо следует подчеркнуть, что адекватное восприятие текста на изучаемом языке может быть только при достаточно высокой степени понимания лексики этого языка.

Что касается чтения, то необходимо развивать все основные виды чтения аутентичных текстов разных стилей [10]. Это и публицистические, и научно-популярные, и художественные, и прагматические, а также тексты из различных областей знания (при этом следует учитывать межпредметные связи).

Необходимо развивать:

- ознакомительное чтение – чтобы понимать основное содержание сообщений, репортажей, отрывков из произведений художественной литературы, несложных публикаций, имеющих научно-познавательный характер;
- изучающее чтение – чтобы полно и точно понимать информацию прагматических текстов (например, инструкций, рецептов, статистических данных);
- просмотровое/поисковое чтение, чтобы выборочно понимать необходимую/интересующую информацию из текста статьи, проспекта.

Важно формировать умения:

- выделять ключевые факты;
- отделять основную информацию от информации второстепенного характера;
- предвосхищать возможные события/факты;
- причинно-следственные связи между фактами;
- понимать аргументацию;
- извлекать нужную/интересующую информацию;
- определять свое отношение к прочитанному.

В процессе обучения чтению необходимо также совершенствовать следующие умения:

- применять языковую и контекстуальную догадку во время чтения и аудирования;
- делать прогнозы относительно содержания текста по заголовку/ началу текста;
- пользоваться различными текстовыми опорами (подзаголовками, таблицами, графиками, шрифтовыми выделениями, комментариями, сносками);
- игнорировать лексические и смысловые трудности, которые не сказываются на понимании главного содержания текста.

Понимание текста предполагает не только знание языка, но и знание мира. Адекватному пониманию текста могут воспрепятствовать стоящие за текстом социальные (бытовые) ситуации – эпизоды социальной деятельности личности (чистка зубов, поездка в транспорте, посещение врача, завтрак в кафе и т.п.). Эти эпизоды складываются из двигательных представлений и в обычных ситуациях не вербализуются, не доходят до

уровня речи, поскольку понятны носителям одной культуры и могут вызывать затруднения у изучающих иностранный язык (РКИ). Если автор текста и читатель принадлежат к разным лингвокультурам, то появляется необходимость комментария. Комментарий становится эффективным, если он рассчитан на носителей конкретной культуры, если учитывает национальные, языковые и социальные особенности аудитории.

Психологическая схема смыслового восприятия текста характеризуется тремя уровнями – побуждающим, формирующими и реализующим. Сам процесс восприятия протекает в порядке от поверхностной структуры текста к его глубинной структуре, т.е. в порядке, обратном процессу порождения речи.

В процессе восприятия текста обучающийся определяет его структуру. Это требует от него определенных умений и навыков, обеспечивающих смысловое восприятие текста. Это умения:

- определять смысловые связи между предложениями и частями текста на основе связующих элементов текста;
- ориентироваться в логико-смысловой структуре текста;
- выделять основную и второстепенную информацию;
- обобщать изложенное в тексте;
- делать вывод на основе содержащихся в тексте фактов;
- оценивать факты и интерпретировать текст.

При отборе текстов и их комментировании следует иметь в виду степень подготовленности представителей иной лингвокультурной общности к восприятию и пониманию текста.

Изучая РКИ, студенты-иностранцы не только приобщаются к культуре в общем смысле, но и приобретают возможность сравнения с особенностями своей культуры, а также возможность саморазвития, привнесения наиболее удачных, на наш взгляд, способов выражения мыслей, секретов коммуникации, так как каждый язык в этом смысле обладает своей особой уникальностью. Эту мысль подтверждает высказывание М.М. Бахтина: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами свои стороны, новые смысловые глубины» [1, с. 20].

Все методы изучения языка базируются на сочетании академического изучения – с использованием учебников, грамматик, словарей – и естественной коммуникации с носителями языка. Однако простого общения на изучаемом языке без академического изучения недостаточно. Но без общения с носителями языка, без погружения в лингвокультурологическую атмосферу трудно усвоить понимание речи в естественных ситуациях, которые не всегда возможно отразить в виде учебного материала. Следует помнить, что работа с текстом всегда имеет возможность компенсировать некоторые лингвометодические недостатки обучения РКИ.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. язык, 2002. 234 с.
3. Гришаева, Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. М.: Academia, 2015. 336 с..
4. Крылова Н.Б. Новые ценности образования. М.: Народное образование, 2000. 269 с.
5. Михеева, Т. Б. Формирование межкультурной компетенции в процессе обучения языкам /Материалы I-й междунаучно-практ. конференции «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков». Екатеринбург, 2018. с. 198-203.

6. Наумова О.В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку //Лингвистика и методика преподавания иностранных языков Периодический сборник научных статей. Электронное научное издание. Выпуск 3. М.: Институт языкознания РАН, 2011. С.333-362.
7. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Урок иностранного языка. М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
8. Саланович Н.А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы (на материале французского языка) Автореф. дис. ...канд.пед.наук. М., 1995. 21 с.
9. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. М.: Группа Прогресс Универсус, 1993. 656 с.
10. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. М.: Просвещение, 2003. 239 с.
11. Щерба Л.В. Языковая и речевая деятельность. Москва: УРСС, 2004. 427 с.
12. Mikheeva T. Intercultural Competence of Multicultural Personality of a Student // IX International Conference “Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects”// Social & Behavioural Sciences, 2018, p. 109-114. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.04.02.16>

ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Хачикян Елена Ивановна,

*доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой литературы
Калужского государственного университета,*

Калуга, Россия

E-mail: helenab4@bk.ru

Автор статьи рассматривает особенности анализа и интерпретации эпических произведений. Особое внимание уделяется специфике эпоса как рода литературы, его жанровым разновидностям, способам освоения сюжетно-композиционной основы, художественного своеобразия и авторской позиции.

Ключевые слова: эпическое произведение, анализ и интерпретация, жанровая природа, содержание и форма, сюжет, конфликт, литературный герой.

Понимание и интерпретация читателем литературного произведения – это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом человека. Место и роль интерпретации определяется посредством «формирования умений сравнительно-сопоставительного анализа различных литературных произведений и их научных, критических и художественных интерпретаций». С.А. Зинин и В.А. Чалмаев определяют интерпретацию как «развитие интуитивного понимания, аналитическое объяснение, рациональное оформление понимания, перевод толкуемого явления на иной язык, избирательное овладение писательским высказыванием (текстом, произведением)».

Любая модель интерпретации для того, чтобы считаться состоятельной, должна быть способна объяснить следующее: каким образом читатель строит процесс понимания; как делаются выводы из прочитанного; как выводы интегрируются, образуя смысл текста.

Существо эпического рода литературы составляет его повествовательность и способность охватить жизнь в ее объективной полноте. Эта специфика эпических произведений сказывается на целях, путях и способах работы над ними. При их изучении внимание неизбежно будет концентрироваться на тех компонентах художественного текста, которые существенны для эпического рода. Ими обычно оказываются: тема, проблематика, сюжет; образы героев; автор как создатель особого художественного мира произведения.

Независимо от того, какой путь разбора будет принят в качестве основного, эпическое произведение должно изучаться целостно, как художественное единство, в неразрывности содержания и формы. «Без глубокого анализа формы, – пишет В. Кожин, – произведение неизбежно предстает как сообщение о чем-то, а не как самобытный художественный мир».

Очень важно в каждом случае искать основные линии, доминанты анализа, через которые бы ученик шел к пониманию идейно-художественного смысла произведения на доступном для его возраста уровне. Различия в работе над эпическим произведением зависят от жанров, возраста учеников, ступеней обучения, но общей особенностью является необходимость группировать художественный текст вокруг определенных проблем и рассматривать все компоненты образной системы в их взаимосвязи. Неизбежным моментом работы с эпическим текстом оказывается рассмотрение сюжета и анализ конкретных эпизодов.

Эпос – литературный род, выделяемый наряду с драмой и лирикой. Эпические произведения осваивают события, осуществляемые в пространстве и времени, посредством повествования о них (рассказывания как о чем-то прошедшем, осуществившемся ранее). При этом повествовательный монолог взаимодействует с монологами и диалогами изображаемых персонажей. Основными жанрами эпоса являются сказка, эпопея, рассказ, новелла, повесть, роман.

Сказка – ведущий жанр фольклора, основанный на повествовании о заведомо вымышленных событиях. Группы сказок: народные и литературные; авантюрные излагают необыкновенные приключения героя, повествование в них ведется без обычной для волшебных сказок фантастики. К ним примыкают сказки об исторических деятелях. Например, «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями» С. Лагерлеф или «Серебряная монетка» Г.Х. Андерсена; бытовые – героем их выступает бедняк (солдат, крестьянин), эти сказки отличаются сатирической направленностью). Например, «Каша из топора»; волшебные – связанные с мифами и имеющие магическое значение. Например, «Снежная королева» Г.Х. Андерсена; сказки о животных – о хитрой лисе, глупом волке, умном коте. Например, «Теремок».

Предание – сказание в народнопоэтическом творчестве. Содержит сведения о реальных лицах и событиях прошлого. Возникло из рассказов очевидцев и существует как вольный пересказ услышанного. Пример исторического предания – история Жанны Д'Арк, предание о А.В. Суворове.

Очерк – прозаический документальный жанр, в основе которого описание современных автору явлений действительности, гражданского и нравственного состояния социальной среды. В очерке нет единства конфликта, описательные элементы лаконичны. Очерк – жанр как художественной литературы, так и публицистики. Нравоописательный художественный очерк – это «Хорь и Калиныч» И.С. Тургенева, «Очерки бурсы» Н.Г. Помяловского, сборник очерков о выдающихся деятелях литературы и культуры К.Г. Паустовского.

Рассказ – в его основе конфликтный сюжет, автор рассказа более свободен в своем отдалении от действительных, лежащих в основе сюжета событий, чем в очерке. Рассказы могут быть очеркового («Записки охотника» И.С. Тургенева), новеллистического – показывающими становление характера («Повести Белкина» А.С. Пушкина), национально-исторического («Судьба человека» М.А. Шолохова) типа.

Повесть – эпический прозаический жанр, возникший в древнерусской литературе как всякий рассказ, повествование, например, «Повесть временных лет». В 19 веке понятие связывается со значением слова «поведать» и тяготеет к определению повести как средней формы эпической прозы. Само слово «повесть» говорит о принадлежности произведения эпическому роду литературы и о «среднем» объеме текста: меньшем, чем у романов, и большем, чем у новелл и рассказов.

Если в романе основной является целостное действие, смена исторических и биографических фактов, психологических состояний героев, то в повести акцент делается на статических компонентах произведения: пейзажи, душевные переживания, описания. Единого сквозного действия в повести нет, эпизоды следуют друг за другом по принципу хронологической последовательности. События отбираются с точки зрения важности происходящего для понимания душевного состояния героя, а не сами по себе.

Основное развитие художественного смысла повести совершается не в собственно сюжетном движении. Для повести существенно развертывание, расширение представлений читателя и героя об окружающем мире по мере простого течения жизни во времени. Повесть может быть построена как смена впечатлений повествователя, видящего все новые и новые картины природы, как, например, «Степь» А.П. Чехова. Повесть М.Ю. Лермонтова «Тамань» построена на описании новых для героя романа людей, кажущихся ему необыкновенными и загадочными. Впечатления Печорина, наблюдающего чем-то поразившие его сцены, – одно из существенных отличий повести.

Велика в повести роль рассказчика, повествователя. Здесь, независимо от того, насколько голос повествователя важен в сюжетостроении, он часто более значителен, чем во многих романах.

Следует различать древнерусский термин «повесть», т.е. всякий рассказ о событиях («Повесть временных лет», «Повесть о горе-злосчастии», «Повесть о разорении Рязани Батыем») и повесть как эпический прозаический жанр. Повесть, как и рассказ, уходит корнями в устную традицию, тогда как новелла и роман – жанры письменной литературы. Основа повести не конфликт, а описание душевного состояния героя, пейзаж. Эпизоды следуют друг за другом по принципу хроники. Моменты действия даются в повести как отдельные точки наивысшего напряжения, и с ними не связано непосредственно дальнейшее действие. Например, встреча во 2 главе с вожатым в повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» получит свое развитие только в 7 главе. И вся повесть построена как бы вне сквозного, единого действия.

Новелла – буквально – повесть. От рассказа отличается острым центростремительным сюжетом, нередко парадоксальностью описываемых положений, большей композиционной строгостью. Острые повороты сюжета в новелле объединяют ее со сказкой. Мастер новеллы О'Генри, «Темные аллеи» И.А. Бунина также относятся к жанру новеллы. Поэтизируя случай, новелла делает его центром повествования.

Роман – произведение, в котором повествование сосредоточено на судьбе отдельной личности в процессе ее становления и развития. Являясь «эпосом частной жизни», роман представляет судьбу личности на фоне историко-временной картины. При этом и время, и личность даются в романе в их взаимодополняемости и в то же время самостоятельности.

При всем различии романов по тематике, по способам повествования, по объему одно из наиболее существенных отличий романа от других прозаических жанров – наличие интриги, как считает, например, В.А. Богданов. Именно интрига становится средством отражения конфликта между личностью и обществом, превращается в пружину, дающую ход всему движению романа. При этом интрига не всегда находит свое разрешение в финале, поскольку для романиста важны не сюжетная завершенность или открытость, а характер изображения в нем жизни как процесса.

Пушкин, Лермонтов и Гоголь были основоположниками русского реалистического романа 19 века. Их художественные открытия создали необходимые предпосылки для творчества позднейших романистов. В то же время вклад каждого из них в развитие русского романа отмечен индивидуальным авторским решением.

Одна из намеченных Пушкиным линий развития этого жанра в русской литературе – линия романа социально-психологического, изображающего «историю души человеческой». Судьба конкретного человека показана как отражение сложных общественных, психологических и культурно-исторических противоречий времени. Центральные персонажи «Онегина» включены в ситуации, которые, с одной стороны, многократно повторялись в

разнообразных литературных текстах, а с другой стороны, текст демонстративно строится как рассказывание, не имеющее конца и даже единой, как писал В.Г. Белинский, «мысли». Разнообразие характеристик героя, несовпадение его оценок, придают определенную непредсказуемость поступкам героя. Онегин колеблется от страха перед общественным мнением в лице Зарецкого до полного противопоставления себя обществу. Онегин – это герой, всегда находящийся перед выбором. Несмотря на то, что в основе произведения события частной жизни, но характеры героев и их поступки позволяют увидеть важные, переломные моменты в жизни общества.

Лермонтов продолжил намеченную Пушкиным линию социально-психологического романа. Для Лермонтова – романиста главным предметом интереса был анализ сложных душевных противоречий героя, представителя своего времени. Этой задаче подчинены и композиция, не совпадающая с действительным ходом происходивших в жизни Печорина событий: «Тамань», «Княжна Мери», «Фаталист», «Бэла», «Максим Максимыч», и смена рассказчиков: сначала это штабс-капитан, потом повествователь, затем сам Печорин. Однако точка зрения автора, рисующего характер героя, шире и точки зрения рассказчика – офицера, и Максим Максимыча, и самого Печорина. «Дробное» построение композиции отражает особенность жизни самого героя. В ней нет цельности. Исторически обусловленная трагедия Печорина состоит в том, что он неспособен жить жизнью рядового помещика или офицера. Но в то же время он не способен подняться до внутреннего единства, которое присуще, например, героям Л. Толстого, ищущим общественной и нравственной правды. Один этап биографии Печорина не служит психологической подготовкой другого.

Гоголь широко осветил в своей поэме жизнь человека из общества, рядового помещика, чиновника, начинающего дельца. Страшная картина повседневного существования «мертвых душ» николаевской России, различных социальных типов и слоев общества крепостнического самодержавного режима – это иной путь развития русского романа. В «Мертвых душах» показано истинное, реальное лицо русского приобретателя, которого сам писатель характеризует как «подлеца». Картина дореформенной России – это страшный мир, в котором между людьми отсутствует подлинная духовная связь. «Россия душ живых» – это крестьяне из списка Чичикова, жизнь которых не укладывается в привычные накопительские идеалы помещиков, чиновников, самого Чичикова. Истинная сущность России отражена в авторском голосе, в лирических и риторических отступлениях о русском языке, русской песне, судьбе страны.

Тип романа, созданный Тургеневым, существенно отличается от гоголевского романа-поэмы. Романы Тургенева становятся «живой художественной летописью той быстрой смены передовых идейных течений, общественно-идеологических и культурных типов» (Г.М. Фридлендер) которая являлась характерной чертой жизни русского общества в период с 50-е по 80-е годы 19 века. Тургенев показывает не духовные искания героя и не важные особенности его психологии, а быстро сменяющиеся фазы истории общества, являющиеся содержанием деятельности и интеллектуальных исканий героя романа.

Л.Н. Толстой создает романы, в которых внутренняя жизнь личности обретает самостоятельную значимость, причем каждый этап духовных исканий героев служит основой для последующих. При этом каждый этап самим героем часто расценивается как ошибка, ведущая к духовной драме – «лучшей минуте жизни». Н.Г. Чернышевский определил эту особенность стиля Толстого как «диалектика души». Масштабность романа «Война и мир», его обращенность к истории, к народу и человечеству в целом определяют особенность жанра. Однако герои его романа в отличие от героев классического эпоса, где, как, например, у Гомера, Ахилл и Нестор остаются на протяжении всего повествования неизменными.

Новаторство Ф.М. Достоевского исследователи видят в установленном им соответствии жизни частного человека и жизни социальной среды и мира в целом. При этом человеческая душа героев Достоевского способна проникнуть в своих исканиях в любой временной пласт-прошлое, будущее, дойти до крайней точки в осмыслении «проклятых»

вопросов. В своей книге «Проблемы поэтики Достоевского» М.М. Бахтин выдвинул точку зрения на Достоевского как на творца новой формы «полифонического» романа, в котором точка зрения автора растворена в позициях отдельных героев, и это, по мнению исследователя, метафорически можно выразить как многоголосие, объединенное общей задачей высказаться по поводу идей, отраженных в романе.

Для романа характерно наличие множества действующих лиц, судьбы которых показаны в развитии. Жанровое многообразие романа: национально-исторический роман, историко-биографический, социально-психологический, детективный, любовный и другие - является одной из существенных черт этой разновидности эпической формы.

Роман-эпопея—это композиционно-жанровый прием, наряду с синтезом жанров. Эпопея – монументальное по форме и общенародное по значению и подбору характеров произведение. Для романа-эпопеи характерно описание событий национально-исторического масштаба, в ходе которых показано становление характеров героев.

Чтобы помочь ученикам проникать вглубь произведения, надо научить их его перечитывать. Все богатство художественных впечатлений они должны получить от личного и непосредственного контакта с произведением, а задача учителя – помочь осознать эти впечатления, прояснить авторский замысел, авторскую концепцию жизни (нравственно-эстетический идеал). Это проще сделать при изучении басни, рассказа, где невелик объем текста, характеры действующих лиц раскрываются в каком-либо одном событии, столкновении. Когда же речь идет о повести, о романе, то особое значение приобретает отбор материала и акцентировки в его интерпретации: какие эпизоды рассмотреть подробно, какие опустить; что в характерах героев выделить как главное, а что оставить без внимания и оценки; на каких сторонах авторского идеала сделать основной акцент.

Важно, чтобы каждый структурный элемент произведения был понят не в его замкнутости, а в соотнесенности с общим замыслом художника, со всей системой образов. Нельзя понять, например, Печорина, если мы не увидим его глазами разных рассказчиков, в разных сюжетных поворотах, в окружении каждый раз по-новому открывающейся природы, т.е. нужно постоянно устанавливать внутренние связи в тексте. Можно назвать несколько условий, соблюдение которых ослабляет впечатление раздробленности анализа и позволяет сохранить относительно целостное представление о произведении. Во-первых, нужно стремиться попеременно фокусировать внимание учеников на элементах образной системы в процессе постепенного «движения в тексте». Во-вторых, необходимо избегать схематизма, отвлеченности. Анализ должен постоянно сопровождаться синтезом, и важно в каждый момент работы не ограничиваться логически-понятийными выводами, а оживлять конкретно-образные представления учеников. В-третьих, надо составлять условия для появления и сохранения эмоциональных реакций учащихся в процессе разбора.

Читатель, берущий в руки книгу, независимо от того, подросток он или взрослый человек, прежде всего, воспринимает сюжет. Сюжет эпического произведения складывается из выстроенных в определенной последовательности событий, происходящих в определенном времени и пространстве; из поступков героев-персонажей; из сцеплений разнообразных обстоятельств, в которых эти герои действуют. События в произведении могут развиваться быстро или медленно, захватывать остротой или казаться монотонными, но они непременно движутся.

Сюжет – это «единство, движущееся во времени». Расположение событий, их обусловленность, взаимодействие образов составляют композиция произведения. Каждое произведение представляет собой неповторимый художественный мир, где существует своя система отношений авторов и героев, свои законы времени и пространства. Вхождение в этот внутренний мир произведения обычно начинается с освоения сюжетно-событийной основы, но прежде чем объять ее целостно, чрезвычайно важно почувствовать ту авторскую интонацию и художественную атмосферу, которые уже «являются» начальными главами повестей или романов. Сгущенная, насыщенная трагизмом атмосфера Петербурга Достоевского в «Преступлении и наказании» или ненормальность привычного образа жизни

города, в котором возможно осуществление чичиковского предприятия в «Мертвых душах», открываются с первых страниц произведения. Поэтому естественно начинать изучение эпических произведений с их перечитывания и эмоционального комментирования (или беседы).

Освоению сюжетно-композиционной основы произведений служит составление планов всего повествования или отдельных его частей, а также рассказывание. Если видеть в этих видах работы «не только навыки, но и методы проникновения в содержание и смысл читаемого» (М.А. Рыбникова), то они могут помочь освоить авторский текст, будут стимулировать творческую активность. План нужен тогда, когда ученики свободно не ориентируются в событиях произведения.

Освоению сюжетно-композиционной основы и художественного мира произведения служит работа над отдельными его частями: главами, эпизодами. Подобно крупному плану в кино, анализируемый эпизод приближает героя и автора к читателю, позволяет в подробностях увидеть проявление отдельного характера в определенных обстоятельствах и внимательнее взглядеться в сами обстоятельства. Эпизод всегда звено в событийной цепи. Каждый из них связан с другими. Чтобы эпизод не заслонил всего произведения и оно не рассыпалось в сознании учеников на несвязанную цепочку эпизодов, нужно, во-первых, строго отбирать их для подробного разбора, во-вторых, постоянно связывать часть и целое, эпизод и все произведение, в-третьих, варьировать приемы анализа при рассмотрении разных эпизодов одного произведения. Будем иметь в виду, что одна и та же сцена может быть повернута к ученику различными гранями в зависимости от того, в какой путь анализа она включена. Проиллюстрируем это одним примером – анализом эпизода второй встречи Гринева с Пугачевым. Обойти эту встречу при разборе повести невозможно. Но угол зрения на эпизод может быть разным. Так, если мы идем «вслед за автором», то эпизод будет рассматриваться, прежде всего, в событийном ряду. Тогда последовательность вопросов, окажется следующей: в какой момент происходит вторая встреча Гринева с Пугачевым, какие важнейшие события ей предшествуют? Чем эта встреча внешне и внутренне отличается от первой? Какое значение приобрела она в жизни Гринева и чем была интересна Пугачеву?

Если изучение «Капитанской дочки» осуществляется пообразно, тогда характер и последовательность вопросов будут иными: какие отношения связывали Гринева и Пугачева до второй их встречи? Как раскрываются характеры героев в ходе разговора? Чем по-своему привлекательны оба в момент объяснения (в чем проявляется благородство каждого)? Какое чувство к героям повести можно вызвать у читателя их разговор? Как вторая встреча сказалась на последующих отношениях Гринева и Пугачева?

Наконец, если разбор «Капитанской дочки» строится проблемно и если главное – раскрыть понимание Пушкиным идеи долга, чести и внутренней свободы, то анализ эпизода направляется единственным вопросом: почему эту встречу Гринева с Пугачевым можно назвать «поединком в великодушии»?

Так как в реальной практике пути анализа обычно совмещаются и комбинируются, то в разборе эпизода почти всегда реализуется множественность подходов: рассматривается и как он включен в сюжет, и как в нем раскрываются характеры героев, и какие проблемы решаются. Поэтому для анализа данного эпизода естественна и целесообразна такая последовательность вопросов: в какой момент происходит вторая встреча Гринева с Пугачевым и какое значение для каждого из них она имеет? Какие вопросы решают для себя в ходе разговора Гринева и Пугачева? Как каждый из них понимает долг и честь? Чье понимание кажется вам более широким? Почему эту встречу можно назвать «поединком в великодушии»?

Работая над эпизодом, следует стремиться сохранить эмоциональное отношение учащихся к героям и событиям. Надо предусматривать такие задания, которые бы создавали установку на эмоциональный отклик и помогали бы проявиться возникающему у учеников переживанию. Наиболее типичными из заданий подобного рода являются следующие:

подготовка учащихся к выразительному чтению эпизода в целом или его фрагментов, а также само чтение в лицах диалога Гринева с Пугачевым. Чтобы чтение было осознанным, ученикам нужно обдумать и представить, что испытывает в процессе разговора каждый из героев, какие чувства скрываются за произносимыми репликами.

Не менее, чем за событиями повествования читатель любит следить за действиями персонажей, за судьбами героев. Литературный герой – одна из тех художественных реальностей, без которой нельзя понять ни мира произведения, ни авторской позиции. Особенно важно, что персонаж всегда несет в себе этическую авторскую оценку и тем самым помогает читателям выработать ценностные ориентации.

Так, когда идут споры о Базарове или обсуждается вопрос, как могло случиться, что Наташа Ростова чуть не сбежала с Анатолом Курагиным, в учениках продолжает жить тот же непосредственный, неискушенный читатель, который примеривает героев на себя, соотносит с ними свой личный опыт. Без подобного «эффекта уподобления» общение читателя с искусством обедняется, обесценивается. Поэтому важно постоянно выявлять читательское впечатление о персонаже.

Мотивируется и объясняется не столько поведение, сколько нравственная позиция героя, его психология; поэтому усложняются, видоизменяются вопросы. Например: «Что заставляет Печорина произнести слова: «Да и какое дело до радостей и бедствий человеческих...» С каким чувством он их произносит? Что вы видите в ответе Онегина Татьяне – исповедь или проповедь?»

Разные стороны личности героя и его поведения отлично обнаруживаются через сопоставление персонажа с другим действующим лицом в аналогичной ситуации. Например, как относятся к переменам в своем положении после пожара бабушка и дедушка Алеша? («Детство»). Чем отличается поведение у костра Кости, Илюши и Павлуши? («Бежин луг»). Подобные вопросы ориентируют на восприятие изображенного человеческого характера и соотнесение его с собственным жизненным опытом, собственными идеалами. Постепенно следует воспитывать способность к такому восприятию, когда над первичным слоем понимания (герой – это человек) надстраивается второй: это образ, созданный фантазией художника и выражающий авторскую идею.

В работе над образом литературного героя есть еще одна важная сторона: в процессе наблюдений, оценок, обобщений ученик осознает приемы создания образа-персонажа и постепенно овладевает умением самостоятельно его анализировать. М.А. Рыбникова писала: «В эпическом произведении персонаж – это действующее лицо, им движется действие. На него обрушиваются события, он является предметом высказывания о нем автора и других героев, он окружен обстановкой, природой, он высказывается по поводу происходящего, и эти его высказывания характерны и по содержанию, и по языку».

Значит, целостно воспринимая героя, нужно видеть его портрет, взаимоотношения с другими персонажами, поступки, речь, пейзажные зарисовки и т.д.

Говоря о конкретности характера и поведения, об индивидуальности героя, нельзя забывать, что великие писатели в этих «единичностях» показывают типы и дают им «названия». Так, русские писатели открыли и назвали русскому обществу Маниловых и Базаровых, Рахметовых и Печориных, которые стали, по выражению Ф.М. Достоевского, «действительное самой действительности».

Нельзя полноценно воспринять эпическое произведение, если не видеть в нем авторской позиции. Когда ученики не понимают художественной условности и уподобляют произведение действительности, они игнорируют роль автора. Внимание к интонации повествования, к изобразительно-выразительным средствам языка, которыми писатель передает свою оценку происходящего, формирует у учеников привычку следить не только за событиями в произведении, но и за авторской мыслью, видеть за литературными героями создавшего их автора.

Таким образом, произведения эпического рода рассматриваются с многих точек зрения, вбирают работу над разными компонентами художественного текста. Чтобы

разносторонне и содержательно проанализировать с учениками рассказы, повести, романы, полезно помнить слова М.А. Рыбниковой: «Мы ведем работу по многим линиям, но эти линии не могут везде и всюду выдерживаться в равной мере. Иногда внимание к сюжету вытесняет внимание к персонажу, иногда берем одного героя, а иногда характеризуем их рядом и сравнительно; иногда, взяв язык, говорим о сравнении, в другой раз об эпитетах... так мы перебираем все клавиши нашей громадной клавиатуры, касаясь то одного ее места, то другого, с расчетом на постепенную мобилизацию всех нужных нам вопросов и всех необходимых приемов работы над усвоением произведения».

Список литературы

1. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в старших классах / Сост. Р.И. Альбеткова. – М., 1991.
2. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе / Под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1984.
3. Ильин Е.Н. Путь к ученику. – М., 1988.
4. Искусство анализа художественного произведения / Сост. Т.Г. Браже. – М., 1971.
5. Курдюмова Т.Ф. Изучение прозаических произведений / Преподавание литературы в старших классах. – М., 1964.
6. Поэтика художественного текста на уроках литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. – М., 1997.
7. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985.
8. Чалмаев В.А, Зинин С.А. Литература 11 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: Ч.1. – М., 2008.

Научное издание

**ПРОЧТЕНИЕ:
МЕТОДИЧЕСКИЕ, ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ,
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА РОДНОМ
И ИНОСТРАННОМ (РУССКОМ) ЯЗЫКЕ**

Издание подготовлено в авторской редакции

Технический редактор *Е.В. Попова*
Компьютерная верстка *О.А. Миронова*
Дизайн обложки *О.А. Миронова*

Подписано в печать 10.10.2019 г. Формат 70×100/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 10,96. Тираж 1000 экз. Заказ 1646.

Российский университет дружбы народов
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
115419, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41