



УДК 811.161.1:378:341.95

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОТРАЖЕНИЕ ФРАГМЕНТА ДЕЙТЕЛЬНОСТИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Т. Н. Литвинова**  
**Л. Л. Присная**  
**Л. А. Зубарева**

*Белгородский  
государственный  
национальный  
исследовательский  
университет*

*e-mail:  
prisnaja@bsu.edu.ru*

Статья посвящена осмыслению наиболее эффективных приёмов в организации работы иностранных учащихся с художественным текстом на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: методические приёмы речевой деятельности, продуктивно-творческая деятельность иностранного учащегося, уровень значений, уровень смысла, предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, жизнь языка в тексте, речевые умения.

Одной из форм обучения, способствующих формированию у иностранных учащихся филологических умений, является работа с художественным текстом. И это не случайно, поскольку текстовая деятельность способствует повышению учебной мотивации, а также достижению высокого уровня владения языком.

Процесс работы над текстом позволяет наблюдать, как происходит творческое усвоение знаний, необходимых для осуществления речевой деятельности иностранных учащихся уже на этапе предвузовской подготовки.

Для достижения «активного самовыражения» нам представляется необходимым организовать продуктивно-творческую деятельность иностранного учащегося, разнообразить работу над художественным текстом на занятиях по РКИ наиболее эффективными приёмами.

В работах Б. Г. Бобылева, М. И. Гореликовой, Н. В. Кулибиной, В. А. Масловой, С. К. Милославской, Л. А. Новикова, Е. Г. Ростовый, Т. Н. Чернявской и др. представлены приёмы анализа художественного текста с позиций лингвистики, стилистики художественной речи, психолингвистики, литературоведения, теории литературы, лингвострановедения.

Нам близок тот методический аппарат, который формирует развитие речевых умений и предполагает выход в реальный акт коммуникации.

Исследователи (Т. К. Донская, С. Г. Ильенко, И. Р. Кожина, О. А. Нечаева, Т. В. Самосенкова, З. Я. Тураева и др.) доказывают необходимость, наряду с наблюдениями за нормативным использованием языковых единиц в тексте, рассматривать в нём вопросы коммуникативной (речевой) целесообразности использования данного языкового явления.

Рассматривая текст как единицу обучения, немаловажно определить: «что и по каким критериям считать единицами текста» [6, с. 18]. С понятием «текст» мы связываем не только целые художественные произведения, но и связанные его фрагменты. При этом следует осознавать, что «в тексте функционируют все средства языка, в анализе его работают – с разным коэффициентом полезного действия – все накопленные лингвистические знания» [6, с. 18].

На этапе предвузовской подготовки важную роль играют функции учебного, а в нашем случае художественного текста, которые, как нам представляется, могут смыкаться в процессе осуществления текстовой деятельности.

Вслед за С. К. Фоломкиной перечислим дидактические функции учебного текста по степени распространённости следующим образом.

Схема 1

**Дидактические функции текста**



В методике обучения текстовой деятельности выделяют 2 уровня понимания: 1) уровень значений и 2) уровень смысла [9, с. 9].

Эффективное осмысление текста зависит от его понимания. Для обеспечения свободного смыслового восприятия художественных текстов иностранными учащимися мы предлагаем предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, способствующие развитию творческого мышления и ассоциативной памяти учащихся.

Очевидно, что одним из основных компонентов обучения текстовой деятельности должно быть умение уяснять контекстуальное значение слов, в результате чего читающий достигает понимания на уровне значений. С этой целью иностранным учащимся предлагаются предтекстовые задания. Задания такого типа предполагают наблюдения по специально подготовленным вопросам, выделение (опознавание) и характеристику нужных элементов, сравнение явлений языка, анализ текста с точки зрения необходимости, возможности использованных в нём языковых средств и содержания высказывания.

Вторая задача, связана с умением вычленять основные смысловые вехи в процессе работы с текстом. И в этой связи мы предлагаем притекстовые задания.

Вслед за Красильниковой Л. В., Матюшенко А. Г., Одинцовой И. В. при анализе текста мы выделяем вопросы трансформационного, интерпретационного, анализирующего характера.

Трансформационные вопросы подводят учащихся к самостоятельным выводам по поводу смыслового содержания части текста:

«Как бы следовало поступить в данной ситуации?» «С кем / чем у вас ассоциируется данный образ?»

Интерпретационные вопросы раскрывают связи между фактами и жизненными ценностями, заданными в тексте, помогают учащимся осмыслить события, происходящие с героями: «Как вы относитесь к этому поступку/ явлению?», «Аргументируйте свой ответ».

Анализирующие вопросы дают возможность учащимся более глубоко исследовать проблемы, представленные в тексте, разложить события на его отдельные части: «Как вы объясните мотив его / ее поведения?»

Послетекстовые задания предполагают ответы на синтезирующие вопросы и вопросы оценочного характера. При выполнении послетекстовых заданий учащиеся используют все свои знания и опыт для творческого решения проблемы, заданной в тексте, и могут создавать альтернативные сценарии: «Как вы думаете, к чему может привести поступок героя?», «Что нужно было сделать, чтобы избежать проблем?»

В эту же группу мы включаем оценочные вопросы, которые задаются учащимся для того, чтобы они в своих ответах вынесли суждения о том, «что такое хорошо и что такое плохо», «нравственно – безнравственно», «справедливо – несправедливо» в соответствии со своими жизненными критериями: «Правильно ли поступил герой рас-



сказа»? «Справедливо ли его / ее отношение к ней / к нему?». В рассматриваемую систему разумно было бы добавить вопросы прогнозирующего характера, поскольку прогнозирование обуславливает интерес и побуждает учащихся анализировать поступающую информацию, поднимая существующие знания на уровень осознания. Процесс прогнозирования помогает учащимся определить цель чтения. Определение цели непосредственно связано с пониманием. Важно, чтобы учащиеся, включаясь в процесс прогнозирования, начинали поиск ответов, соглашаясь с предыдущими предположениями или отвергая их: «Как события будут развиваться дальше?»

Коммуникативная направленность таких заданий обусловлена активизацией мыслительной и учебной деятельности учащихся, диалогом с преподавателем, участием всей группы в обдумывании решения поставленных вопросов, способствующих рассмотрению предложенной в тексте ситуации.

При обучении иностранных учащихся работе с художественным текстом мы солидарны с теми исследователями, которые полагают, что «содержание любого художественного текста может быть представлено как отражение некоторого фрагмента действительности, данного в авторском осмыслении и преломлении, иными словами как отражение ситуации, которую и следует понять» [8, с. 57]. Понимание ситуации, по мнению А. А. Брудного, «есть последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и перемещение мысленного центра ситуации от одного её элемента к другому» [3, с. 137 – 138]. Рассмотрение текстовой ситуации предполагает выявление и осознание её основных компонентов: субъекта, события, места и времени.

Ситуация относится к числу важнейших опор, используемых читателем при восприятии текста: можно сказать, что читатель понимает текст в том случае, когда ему понятна ситуация, о которой идёт речь [5; 4].

Так, при чтении рассказа Л. Н. Толстого «После бала» мы предлагаем учащимся послушать историческую справку, предполагающую ознакомление с описываемыми в тексте событиями.

Рассказ «После бала» – одно из замечательных произведений Толстого. Как в капле воды в нем отражены идеи писателя. Рассказ основан на истинном происшествии. Все, что описано в нем, произошло с братом писателя Сергеем Николаевичем Толстым в годы юности.

Действие рассказа относится к 1940-м гг. XIX в., времени царствования Николая I, которого прозвали Николаем Палкиным или «жандармом Европы». В это жестокое время служба солдат в армии продолжалась 25 лет и была подобна каторге. Нередко бывали случаи, когда за ту или иную провинность солдата прогоняли сквозь строй или забивали до смерти.

Работа над художественным текстом начинается с выполнения предтекстовых заданий, типа:

- познакомьтесь с лексическим материалом, слушая объяснения преподавателя (или используя словарь);
- прочитайте текст, поставьте к нему вопросы;
- выделите в тексте ключевые слова, определяющие действия и поступки героя;
- объясните значение слов и словосочетаний: как в капле воды; быть подобным каторге; та или иная вина; прогонять сквозь строй; забивать до смерти; быть основанным на истинном происшествии.

В заданиях к тексту включаются вопросы, требующие размышления над его названием (если оно есть) с выстраиванием читательского прогноза. В данном конкретном случае вопрос может быть сформулирован следующим образом: Как вы думаете, о чём автор повествует в рассказе, если рассказ называется «После бала»? (Как правило, учащиеся называют слово «бал»). При этом преподаватель подчёркивает, что событие (или последовательность событий) является одним из важнейших компонентов ситуации и объясняет учащимся, что картина бала является первой в описании Львом Тол-



стым случаем, о котором идёт речь в рассказе. Однако основной картиной является та, которую автор описывает во второй части рассказа, а её содержанием является то, что увидел рассказчик после бала (это сцена экзекуции).

Понять ситуацию, отражённую в тексте, значит, прежде всего, осмыслить средства языкового выражения текста, описывающего основные компоненты, иными словами, ключевые единицы текста, к которым, безусловно, нужно отнести номинации персонажей (субъектов ситуации). Ключевыми можно признать также единицы языкового выражения текста, которые использованы автором для описания (характеристики) субъектов ситуации [8, с. 59]. Определив один из текстовых персонажей, например, Вареньку Б., учащиеся называют эпитеты, которые автор использует для её характеристики: грациозная, величественная; для характеристики её глаз: прелестные, блестящие и др. При рассмотрении сцены экзекуции внимание учащихся направлено на выявление тех языковых средств, которые автор использует для описания названной ситуации.

Важна и непростая для учащегося «задача – осмыслить использованные автором средства, выстроить на основе полученной информации прогноз, а далее отмечать малейшие нюансы, изменения в описании происходящих событий» [8, с. 61]. Следует отметить контрастность, которая играет важную роль не только в построении рассказа, но и в его содержании. Пониманию данного явления способствуют следующие задания:

- назовите два основных события, описываемых автором в рассказе «После бала»;
- выделите основные текстовые субъекты, повторяющиеся в описании картины бала и экзекуции. Выпишите слова, характеризующие данные субъекты (музыка; образ полковника и др.);

- выделите из текста слова, которые позволяют дать определение контраста.

Контраст – это не только форма. Он глубоко содержателен. Контраст выражает взволнованность писателя, потрясенного противоречиями самой жизни.

Для подготовки к работе над текстом следует приучать учащихся:

- внимательно читать и понимать задания;
- понимать ключевые слова в тексте;
- концентрировать внимание учащихся на поиске только необходимой информации, если от учащихся требуется извлечь запрашиваемую информацию.

Уровень сложности заданий различается уровнем сложности проверяемых умений, сложностью языкового материала и тематики текста.

В рамках этих блоков, на основе художественных текстов проверяются следующие умения:

- понимать главную тему прочитанного текста;
- извлекать запрашиваемую информацию из текста;
- делать выводы из прочитанного текста;
- понимать логические связи внутри частей и между частями текста, догадываться о значении отдельных выражений по контексту.

Исходя из характера ошибок, допускаемых учащимися, следует:

- обращать внимание учащихся на выполнение заданий интерактивного характера, что способствует развитию у учащихся инициативы, самостоятельности при принятии решения, повышает активность, находчивость при ответах. С этой целью необходимо:

- добиваться от учащихся обоснованности ответов, хорошей аргументации;
- развивать у иностранных учащихся умения чётко выполнять поставленную задачу, так как в реальной жизни язык используется именно для этой цели, то есть следует учить вдумчиво читать задания, обращать внимание на выделенные моменты содержания;

- учить учащихся активно поддерживать и направлять беседу, то есть функционально пользоваться языком при общении с собеседником, а именно: задавать вопросы; активно обсуждать различные варианты, высказываясь как «за», так и «против»;



не бояться попросить объяснения, если не понятны какие-либо слова; запрашивать мнение собеседника по обсуждаемым вопросам; предлагать собеседнику выступать со своими предложениями.

Стимулом для высказывания может быть утверждение, с которым учащийся мог согласиться или не согласиться, выразить своё мнение по поводу этого утверждения, приведя аргументы и доказательства. При подведении итогов учащиеся используют знания, полученные на занятиях.

Вопросы заданий, затрагивающие ту или иную проблему, позволяют учащимся активно мыслить, искать и находить не заготовленные, а самостоятельные ответы, выражать собственное мнение.

Умение понять и объяснить жизнь языка в тексте служит лучшим примером оправданности и необходимости исследовательских усилий.

### Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. и др. Язык о языке / Языки русской культуры; под ред. Н.Д. Арутюновой. – М., 2000 – 624 с.
2. Баженова Е. А., Котюрова М. П.. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Наука, 2003. – 876 с.
3. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 1998. – 320 с.
4. Дейк Ван Т. А., Язык. Познание. Коммуникации. – М.: Прогресс, 1989. – 264 с.
5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 394 с.
6. Золотова Г. А. О возможностях грамматической науки // Вопросы языкознания. – 2006. – № 3.
7. Красильникова Л. В., Матюшенко А.Г. и др., Мир русского слова. – 2010. – N 1.
8. Кулибина Н. В. «Дебют» или итоговая работа по курсу «Филологический анализ текста» // Мир русского слова. – 2006. - N 2.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М., 1989. 372 с.
10. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 3.

## ART TEXT AS REFLECTION OF THE FRAGMENT OF THE REALITY IN THE METHODOICAL PARADIGM OF TRAINING OF FOREIGN STUDENTS FOR TEXT ACTIVITY

**T. N. Litvinova**  
**L. L. Prisnaja**  
**L. A. Zubareva**

*Belgorod National  
Research University*

*e-mail:  
prisnaja@bsu.edu.ru*

The article is devoted to methodical judgement of the most effective receptions in the organisation of productive-creative activity of work of foreign students with the art text at a stage of prehigh school preparation.

Key words: methodical receptions, realisation of speech activity, productive-creative activity of the foreign students, level of meanings, sense level, before text, with text and after text tasks, life of language in the text, speech abilities.