

**КИШИНЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им.И.КРЯНГЭ**

**КОЛЕСНИК ЛЮБОВЬ**

**Курс лекций (support de curs)  
„Дидактический подход к анализу художественного текста”**

Кишинев-2020

Курс лекций предназначен для магистрантов 1 курса факультета филологии и истории (спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация», «Дидактика преподавания русского языка как иностранного»).

Курс предполагает расширение круга знаний магистрантов о тексте как единице обучения различным видам речевой деятельности, совершенствование культурологической, языковедческой, литературоведческой, речеведческой, социокультурной, читательской компетенций обучаемых.

**Концептуальные основы анализа художественного текста в условиях межкультурной коммуникации**

Для эффективного обучения русскому языку как иностранному лингводидактика устанавливает общие теоретические основы и практические наставления, которые выражены в виде принципов обучения и реализованы в методике. Современные принципы обучения раскрывают способы воплощения самых важных выводов из дидактических закономерностей в практике урока как основной организационной формы обучения. Поэтому не вызывает сомнения, что реализация закономерностей на уроке иностранного языка должна осуществляться именно с помощью принципов обучения.

Прежде чем раскрыть теоретико-методологическую основу принципов обучения, разграничим понятия «лингводидактика» и «методика». Лингводидактика — «общая теория обучения языку, которая исследует общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов и средств обучения определённому языку в зависимости от дидактических целей, задач и характера изучаемого материала, условий молингвизма (одноязычия) или билингвизма (двуязычия), этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся». Это относительно молодая научная дисциплина, которая возникла во второй половине XX века. Она впервые была озвучена российским лингвистом Н.М. Шанским в 1969 году.

Методика — «описание конкретных приёмов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [ Так, лингводидактика изучает проблемы, связанные с анализом, управлением и моделированием процессов овладения языком. В то время как предметом методики является процесс передачи и усвоения (изучения) способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий обучения .

Однако немецкий профессор Герман Функ заявляет о том, что именно лингводидактика на сегодняшний день отвечает за успешное овладение иностранным языком . Он настаивает на том, что исключительно определенными методами нельзя достигнуть определенных целей обучения. Не все обучаемые могут достичь при определенной методике одинакового результата. В связи с этим сегодня уделяется большое внимание теоретической базе обучения и изучения иностранного языка, а именно дидактико-методическим принципам обучения, которые должны служить ориентиром для преподавателей.

Цель лингводидактики - дать точное описание процессов предметной области «обучение и изучение иностранного языка» и на этой основе обосновать методы, реализующие интегративный подход к процессу обучения иностранным языкам. Данной теорией уже получены серьезные научные результаты в области изучения специфики протекания врожденных психических процессов учащихся в ходе обучения иностранным языкам, особенностей взаимодействия между обучаемым и обучающим, а также природы языковых ошибок и механизмов их исправления.

Нельзя отрицать, что дидактические принципы теории обучения ИЯ имеют достаточно давнюю историю и связаны с возникновением и развитием классно-урочной организации обучения. Термин «принцип» (лат. рппаршт - «основа», «первоначало») - это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету. Именно принципы определяют то, как происходит обучение. В отечественной теории особо подчеркивается, что описание принципов есть ключ к созданию

эффектного учебно-воспитательного процесса в любом типе учебного заведения и по любой учебной дисциплине.

Согласно общеевропейским стандартам владения иностранным языком выделяют следующие дидактико-методические принципы, которые лежат в основе преподавания языка и помогают достичь высоких результатов :

### *Индивидуализация учащихся*

Обучение, которое направлено на учащихся, учитывает их индивидуальность, интересы и их потребности в изучении языка. Это означает, что учебные материалы и формы работы разрабатываются с учетом способностей и особенностей определенной группы. Обучающимся предлагаются на выбор различные задания, в соответствии с чем преподаватель применяет индивидуализированные методы работы. Это бесспорно оказывает позитивное влияние на желание и стремление учащихся далее овладевать языком.

### *Деятельностно-ориентированное обучение*

Урок языка, который следует этому принципу, готовит учеников применять их лингвистическую компетенцию в активной деятельности. Учитель должен на каждом уроке активизировать учащихся к активному действию посредством ролевых игр и разыгрывания реальных ситуаций в иноязычной стране. В деятельностно-ориентированном обучении иностранному языку участники взаимодействуют с изучаемым материалом, с партнерами по общению и при этом совершают какие-либо двигательные действия (инсценирование аутентичной ситуации) . Коммуникативные ситуации, аутентичные речевые события и учебные материалы фокусируются на «коммуникативной направленности» как высшей цели обучения. Поэтому принцип деятельности чаще называется коммуникативным принципом обучения.

### *Активизация учащихся*

Активизация учащихся предполагает, что учащиеся, которые во время урока активно занимаются учебным предметом, «пропускают каждое задание через себя», обдумывают и затем обсуждают. Стоит отметить, что данный принцип

перекликается с принципом *активности учащихся* Бим И.Л. . Правильная активизация познавательной деятельности достигает высоких результатов в обучении. Правильная активизация познавательной деятельности достигает высоких результатов в обучении. Все ученики активно принимают участие на уроке с помощью групповых методов работы, интересных вопросов и обсуждений. Они обмениваются между собой, они сами замечают языковые структуры или пытаются описать их закономерности. Они самостоятельно выполняют организационные и обучающие задания, вплоть до педагогической деятельности, рефлектируют свои результаты и являются более сосредоточенными и мотивированными. Они все больше и больше развивают понимание того, как они могут изучать язык в автономном режиме.

### *Межкультурная ориентация*

Лингвистические действия всегда связаны с определёнными культурными и социальными

контекстами. Поэтому важно, чтобы урок создавал больше таких ситуаций обучения, в которых учащийся может узнать особенности поведения в иной культуре и адекватно проявить себя в иноязычной коммуникации. Индикатором данного принципа является то, что ученики на уроке приобретают знания и коммуникативные стратегии, и могут корректно ориентироваться в иноязычной среде.

### *Система деятельностно-ориентированных заданий*

Принцип систематичных деятельностных заданий тесно связан с деятельностно-ориентированным принципом. В соответствии со структурной учебной деятельностью задания и упражнения должны обеспечивать не только ознакомление школьников с иноязычным материалом, но и учить активным действиям. Задания должны инициировать наблюдения, умозаключения и выводы самих учащихся. Система заданий и упражнений ориентирует на иноязычную речевую деятельности, подготавливает к ней. Задания должны активизировать познавательную деятельность школьников, а также самоконтроль и саморефлексию. Ученики должны иметь возможность найти для себя интересующие их возраст вопросы и уметь ответить на них на иностранном языке. Отбор необходимого лексико-грамматического материала играет при этом важную роль.

Крутилова Л. И., учитывая современные исследования западной методики, рассматривает принципы обучения и выделяет следующие:

*Психологическая комфортность:* учитель должен уметь создать благоприятную атмосферу в классе, чтобы мотивировать на учёбу и создать ситуации успеха.

*Субъективизация:* ученик рассматривается в данном принципе обучения не как объект обучения, а как равноправный с учителем участник образовательного процесса.

*Метопредметность:* формирование и развитие универсальных способностей учащихся.

*Деятельностный:* педагог не преподносит ученикам знания в готовом виде, знания добываются ими в ходе поисковой и исследовательской деятельности.

*Коммуникативность:* умение общаться и обмениваться информацией на уроке и вне урока.

*Рефлексивность:* учащиеся ставятся в ситуацию, когда они должны проанализировать свою деятельность во время урока.

*Импровизационность:* педагог должен быть готовым к коррекции или изменению урока в процессе его проведения.

Таким образом, в процессе изучения и преподавания языка следует опираться на традиционные принципы обучения и разумно сочетать их с современными исследованиями в этой области. Исполнение каждого принципа тесно связано с действием других, что свидетельствует об их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодополнении. Вся система современного языкового образования направлена на формирование знаний и выработки навыков, необходимых для практической жизненной деятельности ученика, поэтому компетентностный и деятельностноориентированный принципы крайне важны для успешной межкультурной коммуникации.

Формирование коммуникативной компетенции относится к числу центральных проблем современной лингводидактики. Наряду с владением основными средствами языка, коммуникативная компетенция включает умение работы с информацией: ее преобразование в соответствии с собственным представлением для последующего выражения личностного мнения к воспринятой информации при её передаче собеседнику. Вместе с тем следует указать еще одну из целей освоения основной образовательной программы по иностранному языку, а именно, формирование активной личностной позиции в восприятии мира и в том числе развитие национального самосознания посредством ознакомления с основными особенностями жизни страны изучаемого языка и образцами зарубежной литературы в их жанровом разнообразии.

Прежде всего, стоит отметить, что достижение цели формирования коммуникативной компетенции на уроках языка невозможно без соблюдения ряда основополагающих принципов. Среди них принцип индивидуализации, предполагающий учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей обучающихся при обучении всем видам речевой при

урочной и внеурочной учебной активности; принцип аутентичной ситуативности, то есть требование создания реальной ситуации общения; принцип речемыслительной активности, проявляющийся в использовании речи одновременно как средства и цели обучения, так и в речевом характере используемых упражнений, в наличии коммуникативной ценности речевого материала (проблемность). Немало важными является принцип функциональности, выражающийся в преобладании функции речевой единицы над языковой формой, и принцип новизны, рассматриваемый, с одной стороны, как использование разнообразных форм и способов организации учебного пространства, а с другой стороны, как разработка новых методов и способов организации учебной деятельности.

Одним из способов формирования коммуникативной компетенции при соблюдении указанных принципов может выступать использование аутентичных материалов, однако, понятие «аутентичные материалы» в связи с новизной рассмотрения данного вопроса в современной лингводидактике, еще не приобрело четкого определения. Прежде всего, стоит рассмотреть понятие аутентичности как таковой. К сожалению, обращение к рассмотрению указанного понятия приводит к терминологической путанице. В современной как отечественной, так и в зарубежной методической науке не дается четкого определения аутентичности, в то же время не прослеживается терминологической границы между понятиями «аутентичный», «оригинальный» и «подлинный». В силу этого, попробуем дать определение аутентичности и выяснить соотношение данного понятия с родственными ему.

Начнем рассмотрение с того, что в переводе с греческого аутентичный означает подлинный, что соотносится с английским — естественный. Согласно словарным определениям понятия «аутентичный», «подлинный», «оригинальный» как свойства аутентичности, подлинности и оригинальности в широком смысле попадают в ряд синонимов. Так, например, в Новом словаре русского языка Ефремова Т. Ф. определяет понятие «аутентичный» как «исходящий из первоисточника, соответствующий подлиннику; подлинный». При этом «подлинный» означает «являющийся оригиналом; не скопированный», а «оригинальный» представлен как «свойственный оригиналу, характерный для него» или «не заимствованный, не подражательный, не переводный, подлинный». Очевидно, что в рамках лингводидактической науки понятия «аутентичность» и «аутентичный» приобрели другой оттенок значения, что позволило методистам классифицировать аутентичность. В работах зарубежных и русских методистов обнаруживаются разные классификации аутентичности. Так, Л. Лиер выделяет три типа

аутентичности . Во- первых, он выделяет аутентичность материала, проявляющуюся в использовании адаптированных — специально обработанных в методических целях — текстов при сохранении присущих им аутентичных свойств, таких как использование естественного языка, связность и др. Во-вторых, выделяется прагматическая аутентичность, то есть аутентичность контекста и коммуникативной цели, аутентичность речевого взаимодействия. В-третьих, Л. Лиер говорит о существовании личностной аутентичности, означающей четкое осознание субъектом причин и целей выполнения коммуникативных действий, предвосхищение результата данных действий, последующая коррекция языкового поведения в зависимости от конкретной ситуации общения. По сравнению с Л. Лиер М. Брин выделяет не 3, а 4 типа аутентичности: аутентичность текстов, используемых в процессе обучения; аутентичность восприятия данных текстов; аутентичность учебных заданий, а также аутентичность социальной ситуации на уроке . При этом аутентичность текстов М. Брином выдвигается на первый план.

Отечественные методисты Носонович Е.В. и Мильруд Р.П. аналогично М. Брину отдают предпочтение рассмотрению аутентичных текстов и выделяют ряд аспектов аутентичности учебного текста, в числе них :

- 1) Культурологическая аутентичность — использование текстов, формирующих представления об основных особенностях жизни носителей изучаемого языка во всех сферах функционирования данного языка;
- 2) Информативная аутентичность — использование текстов, содержащих актуальную, значимую информацию, соответствующую возрастным характеристикам обучающихся;
- 3) Ситуативная аутентичность — создание естественной ситуации коммуникации, предложенной, например, в виде учебной иллюстрации, обладание заявленной темой интересом для носителей языка, естественность обсуждения указанной темой;
- 4) Аутентичность национальной ментальности — разъяснение уместности или её отсутствия в использовании той или иной фразы иностранного языка.
- 5) Реактивная аутентичность — способность текста вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик;
- 6) Аутентичность оформления — соответствие оформления текста в учебном пособии и его оформления в оригинале, имеющее следствием привлечение внимания учащихся, облегчение понимания коммуникативной задачи текста;
- 7) Аутентичность учебных заданий к текстам — способность заданий стимулировать взаимодействие обучающихся с текстом, в частности, они должны быть основаны на операциях, совершаемых во внеучебное время при работе с различными источниками информации.

Исходя из приведенных классификаций аутентичности, представляется возможным заключить, что аутентичность в рамках лингводидактики и методики преподавания иностранного языка можно определить как соответствие содержательных, организационных и индивидуальных аспектов обучения иностранному языку естественному способу функционирования иностранного языка в иноязычном социуме.

Наряду с трудностями объяснения явления аутентичности, в лингводидактике существует проблема определения сущности аутентичного материала, в частности, какие материалы могут быть признаны аутентичными, и большинство ученых, аналогично Носонович Е. В. и Мильруд Р. П., говорят преимущественно об аутентичных текстовых материалах. Так, например, Г. И. Воронина в рассмотрении аутентичных текстов определяет их как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. В противоположность Г. И. Ворониной К. С. Кричевская, рассматривая способы познания иноязычной культуры, включает в число аутентичных материалов подлинные произведения литературы, музыки, фольклор, произведения изобразительного искусства. Также ей выделяется отдельная группа прагматических материалов, обслуживающих бытовую сторону жизни общества



(объявления, анкеты, вывески, этикетки, меню, счета, карты, рекламные проспекты и пр.), к их числу могут быть отнесены различные аудиовизуальные материалы, в том числе информационные теле- и радиoprogramмы, прогнозы погоды, объявления в местах общего пользования (вокзалы, аэропорты).

По мнению зарубежных лингвистов, таких как Д. Хармер под аутентичным текстом понимается текст, изначально написанный для носителей языка носителями этого язык. Одновременно с ним К. Морроу рассматривает аутентичный текст, как пример живого языка; аутентичный текст представляет отрывок речи, созданный в устной или письменной речи для реального реципиента с целью передачи той или иной информации. В отличие от Д. Хармер и К. Морроу, Д. Нунан рассматривает не только аутентичные тексты, но и другие материалы, утверждая, что «любой материал, созданный не с целью изучения языка, может считаться аутентичным».

Кроме этого всеми методистами выделяются основные отличия аутентичных текстов от неаутентичных (табл. 1).

Таблица 1

Основные различия аутентичных и неаутентичных материалов

Аутентичные материалы

Неаутентичные материалы

Цель создания текста Реальная иноязычная коммуникация Образовательная цель ^Не можете найти то, что вам нужно? Попробуйте сервис [подбора литературы](#).

Направленность Развитие коммуникативных способностей Закрепление языковых форм и структур

Языковое содержание Эллиптические предложения, паузы, клише др. Стандартизованная обезличенная речь

Источники Оригинальные иностранные источники Специально подготовленный материал

Обобщая все перечисленные определения аутентичных материалов, можно сказать, что аутентичные материалы — это материалы, продуцируемые носителями языка для носителей языка, представленные на языке носителей в текстовом, видео- и аудио- формате, а также в виде иллюстраций.

Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку полностью соответствует вышеописанным принципам формирования коммуникативной компетенции. Они отвечают принципам аутентичной ситуативности речемыслительной активности, являясь средством создания реальных ситуаций коммуникации и достижения аутентичности целей общения, что проявляется в осознании обучающимися функциональности языка. Более того, разнообразие источников и форм аутентичных материалов соответствуют принципам индивидуализации и новизны. В связи с этим данный вид обучающих материалов может рассматриваться в качестве отличной ос-

нбвы формирования всех составляющих коммуникативной компетенции, прежде всего, социолингвистической, социокультурной, стратегической и дискурсивной компетенции. В области лингводидактики, однако, не существует единого мнения об эффективности использования аутентичных материалов. Положительный эффект использования аутентичных материалов подтверждается многими исследователями, к примеру, А. Мартинес выделяет ряд достоинств данных материалов . Им утверждается, что через использование аутентичных материалов происходит обретение обучающимися лингвокультурных знаний, приобретение и совершенствование языковых навыков в рамках аутентичной ситуации общения. Кроме того, аутентичные материалы обеспечивают вариативность видов учебной деятельности, благодаря их жанровому и стилевому разнообразию. При этом он перечисляет основные недостатки, обычно приписываемые аутентичным материалам. Особо отмечается сложность аутентичных текстов для понимания, связанная с различием культур, несоответствием уровня владения языком и используемых аутентичных языковых единиц, быстрое устаревание информации, и как

результат, необходимость тщательного отбора материала и разработки процесса работы над ним. Сложность организации работы с рядом аутентичных материалов, преимущественно аудио- и аудиовизуальных материалов объясняется существованием различных акцентов и диалектов. Перечисленные достоинства и недостатки использования аутентичных материалов поднимают вопрос выбора наиболее эффективных аутентичных материалов. В аутентичные материалы, как отмечалось, могут быть включены аудио-, видеоматериалы и тексты на иностранном языке, созданные не для достижения учебной цели, а для реальной коммуникации.

Рассмотрим далее предпосылки эффективности использования текстовых аутентичных материалов. Согласно Г. И. Ворониной в числе аутентичных текстов выделяются функциональные и информативные тексты. Под функциональными текстами понимаются тексты, выполняющие функцию пояснения, инструкции, предупреждения или рекламы (дорожные указатели и знаки, вывески, схемы, диаграммы, рекламные проспекты, театральные программки и пр.). Что же касается информативных текстов, то они представлены новостными заметками, статьями, интервью, опросами, объявлениями, комментариями, репортажами и пр. К. С. Кричевская, говоря об аутентичных текстах, относит к ним также тексты литературы. Исходя из сказанного, определим, что выделяются функциональные, информативные и художественные аутентичные тексты.

Одно из вышеперечисленных достоинств использования аутентичных материалов, а именно возможность создания аутентичной ситуации наравне с аутентичностью учебных задач, полностью присуще использованию функциональных и информативных текстов. Последние, выполняя прагматическую функцию и обслуживая бытовую сторону жизни общества, характеризуются актуальностью (изменяются вместе с обществом), жанровым разнообразием источников (что следует принципу индивидуализации), ситуативной обусловленностью и содержат основные единицы языка необходимые для бытового общения. При рассмотрении художественных аутентичных текстов

сточки зрения актуальности, наполнения и возможности задания аутентичной ситуации общения следом за Г. Гофманом можно сделать вывод, что аутентичные литературные тексты не только представляют неинтересную, оторванную от условий реальной коммуникации информацию, обладают трудным языковым содержанием, но также в большинстве случаев ситуативно не обусловлены.

Эффективно ли тогда использование литературных аутентичных текстов в обучении иностранному языку? Согласно Г. Гофману, использования аутентичных литературных текстов должно иметь место в обучении иностранному языку. Ученый демонстрирует, что эффективность использования данных текстов напрямую зависит от соблюдения методических рекомендаций по работе с ними. Им выдвигается 18 тезисов, среди них следующие :

- Наравне с устной речью письменная речь является частью процесса коммуникации. Текст представляет собой продукт письменной речи, выполняющий ряд функций, в том числе основную — коммуникативную, проявляющуюся в свойстве текста быть важнейшим средством информационного взаимодействия партнеров по общению;
- Художественные тексты представлены в широком разнообразии, что позволяет выбрать для обучения тексты, соотносящиеся с темой и коммуникативными задачами;
- Существует возможность расширения коммуникативной задачи, так как литературные тексты предоставляют больший спектр возможностей для развития фантазии, творчества обучающихся;
- При выборе аутентичных литературных текстов предпочтение стоит отдавать текстам, содержащим разрешение конфликтов, актуализацию общественных, культурных и других проблем;
- Литературные аутентичные тексты должны обладать дискуссионным характером;

- Содержание выбранных аутентичных текстов должно обладать культурно-роведческой и страноведческой ценностью, сами тексты должны быть четко структурированы и иметь небольшой размер и др.

Данные тезисы представляют пути снятия проблем актуальности и содержания при использовании аутентичных литературных текстов.

Говоря о проблеме трудного языкового содержания всех упомянутых видов аутентичных текстов, следует рассмотреть пути организации работы с текстом. Прежде всего, отбор аутентичных текстов должен осуществляться согласно упомянутым аспектам аутентичности учебных текстов Носоно-вич Е. В. и Мильруд Р. П. Кроме того, различным типам чтения соответствуют разные виды аутентичных текстов. Начнем с того, что существует несколько типов чтения — просмотрное и ознакомительное, имеющее задачей найти нужную информацию и получить общее впечатление о содержании текста, и изучающее, предполагающее стопроцентное понимание текста.

Просмотровое чтение ставит задачей получение общего представления о тематике текста или поиск определенной информации. Достижение этой задачи может быть осуществлено с помощью прочтения заголовков, отдельных

абзацев или предложении. Данный тип чтения характерен для аутентичных функциональных текстов.

В свою очередь ознакомительное чтение предполагает полноту понимания текста не менее 70%, причем второстепенная информация текста должна быть понята без искажений. Данный тип чтения является самым распространенным в условиях реальной коммуникации и осуществляется в рамках аутентичных информативных текстов, содержащих информацию, отражающую особенности быта, жизни и культуры страны изучаемого языка. При ознакомительном чтении формируется ряд умений, в том числе умение определения темы и содержания текста по заголовку, выделения главной мысли, установления логической последовательности основных фактов прочитанного текста.

Для аутентичных литературных текстов характерно изучающее чтение, ставящее целью полное понимание содержания для его последующего критического осмысления. Данный тип чтения отличается большей временной длительностью, наличием остановок и перечитыванием отдельных фрагментов текста. Полное понимание содержания текста подразумевает понимание его лексического, грамматического и синтаксического наполнения.

Большинство авторов разделяют мнение, что в работе с любым текстом выделяется три основных этапа — предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На предтекстовом этапе стимулируется мотивация обучающихся к работе с текстом, актуализируется личный опыт за счет привлечения знаний из других областей изучаемых предметов, прогнозируется содержание текста с опорой на заголовки, рисунки. Обязательным элементом предтекстового этапа будет постановка аутентичной коммуникативной задачи (Например, Вы с друзьями отмечаете день рождения в кафе, изучите меню и сделайте заказ). Рассматривая предтекстовый этап при работе с аутентичным текстом, стоит отметить, что основным видом деятельности будет снятие языковых и содержательных трудностей через определение по заголовку, структуре текста, по иллюстрациям типа текста (например, кулинарный рецепт или объявление в газету, другими словами функциональный, информативный или художественный текст); распознавание в тексте неизвестной лексики с последующей актуализацией переводными и непереводными способами в зависимости от уровня владения языком обучающимися с последующим прогнозированием содержания текста согласно неизвестным словам. При этом не следует раскрывать тему текста полностью, через актуализацию большинства содержащихся в нём слов, так как это способно оказать критическое воздействие на мотивацию обучающихся к прочтению. В условиях соблюдения аспекта индивидуализации, при его дополнении учетом не только возрастных характеристик, но и степени владения языком, такая ситуация представляется

практически невозможной.

Следующий текстовый этап состоит в чтении текста или отдельных его частей с целью решения поставленной на предтекстовом этапе конкретной коммуникативной задачи. Объектом контроля чтения выступает уровень понимания текста, причем контроль понимания прочитанного текста связан как с коммуникативными задачами, так и с видом чтения. От вида аутентичного текста зависит время и глубина работы над текстом. Говоря о прагматических текстах, стоит сказать, что ряд из них целесообразно использовать для поискового чтения (карта города), тексты информационного характера — для изучающего чтения (рецепты, инструкции), если они представлены сообщающими текстами, то для ознакомительного чтения (вывески, объявления). Трудности языкового и содержательного характера не должны являться проблемой при чтении данных текстов, так как из-за небольшого объема и формальной выраженности происходит их полное снятие на предтекстовом этапе.

В противоположность указанным, аутентичные художественные тексты (при отборе текстов для обучающихся, обладающих высоким уровнем владения языком) рассматриваются достаточно сложными для снятия всех языковых трудностей. В связи с этим прочтение может происходить в несколько этапов. Так, например, первое прочтение аутентичного художественного текста может быть связано с пониманием основной информации, определением идеи, темы, проблемы, поиском главной информации, а также установлением логико-смысловых связей путем составления плана, таблиц или диаграмм. Повторное прочтение обращает внимание обучающихся на детали с последующей оценкой (содержательный компонент), а также на подробный разбор грамматических и лексических затруднений (языковой компонент). На данном этапе основное значение приобретает аспект ситуативной аутентичности, так как многократное прочтение одного и того же материала, отнимает у прочтения коммуникативный смысл. Повторное чтение нехудожественных текстов целесообразно лишь в случае поиска дополнительной, уточняющей информации, например с одновременным заполнением разного рода таблиц, диаграмм и т. д.

Последний послетекстовый этап работы со всеми видами аутентичных текстовых материалов характеризуется коммуникативностью, так здесь преобладают упражнения репродуктивно-продуктивного и продуктивного типа, при чем организация послетекстовой активности может быть представлена в устной (носить дискуссионный характер, выражение личного мнения) и письменной форме (например, написание личного письма, письма-жалобы или официального запроса).

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что последовательная подготовленная работа с аутентичным текстом на всех этапах чтения гарантирует обеспечение не только необходимого уровня мотивации, сокращения уровня возможных языковых и речевых трудностей и формирование умения в данном виде речевой деятельности, но и способствует комплексному развитию коммуникативной компетенции.

Проблема определения аутентичности и аутентичных материалов рассматривается в работах многих ученых, таких как Е.В. Носонович, Р.П Миль-руд, Г.И.Воронина, К.С.Кричевская, Л. Лиер, М.Брин, Д. Хармер, К. Морроу, Д. Нунан, Г. Гофман [4; 1 ;3;8;5;6; 10; 11 ;7] и др. Исходя из обобщения их положений, под аутентичностью как свойством учебного процесса понимается соответствие организации обучения иностранному языку во всех его аспектах естественному способу функционирования иностранного языка в социуме. А аутентичные материалы, являющиеся материалами, продуцируемыми носителями языка для носителей языка и представленными на языке носителей

в текстовом, видео- и аудио- формате, а также в виде иллюстраций, представляют результат процесса использования иностранного языка представителями соответствующего общества, и могут быть использованы как основное средство создания аутентичной учебной ситуации при обучении языку. Согласно классификации аутентичных текстовых материалов выделяются функциональные, информативные и художественные аутентичные тексты.

Использование аутентичных текстовых материалов полностью удовлетворяет методической концепции коммуникативного иноязычного образования и является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции при условии соблюдения принципов формирования коммуникативной компетенции (индивидуализация, аутентичная ситуативность, речемыслительная активность, функциональность, новизна), аспектов аутентичности текста, а также этапов организации последовательной работы над аутентичным текстом в соответствии с его типом.

Общение как многогранная деятельность обучаемых русскому языку как иностранному имеет различные виды средств. Среди продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование и чтение) именно чтение имеет свой особый путь усвоения, свои особенности. В процессе чтения как вида речевой деятельности важны рецептивные действия: подсознательные распознавания грамматического оформления, непосредственное понимание слов и словосочетаний, подсознательное восприятие и различие графической стороны речевой деятельности. Исследователь Э.П.Шубин справедливо отмечает: «Методическая система обучения, не дающая адекватного владения чтением, не может быть признана рациональной» [20, с.192].

Методист О.А Розов считает, что «чтение представляет собой чрезвычайно сложный процесс, характеризующийся громадным объёмом подсознательной работы мозга»[20, с. 194].

В этом плане очень эффективна постоянная активная деятельность обучаемого. «Активность, по мнению И.М.Бермана, является обязательным условием не только проникновения в смысловую сторону текста, но и восприятия его формальной стороны»[20, с. 194].

К проблеме чтения иностранным читателем обращаются многие учёные, методисты: О.Розов, Л.Смелякова, Б.Беляев, Э.Шубин, О.Кузьменко, С.Фоломкина и др.

Чтобы грамотно обучать чтению, необходимо знать механизмы этого процесса. В первую очередь следует обратить внимание на обучение технике чтения, в основу которого положены принципы, выдвигаемые в своё время К.Д.Ушинским (звуковой аналитико-синтетический метод), М.Н.Кравченко (фонемно-графемный метод) и др.

В процессе чтения особо важны учёт и организация работы на этапе уровня понимания. Понимание на уровне смысла предполагает понимание того, что стоит за текстом, кроется в контексте, связано с деятельностью обучаемого. Для понимания текста необходимы определённые условия: «1) определённый уровень речевого умения вообще и в данном виде речевой деятельности в частности; 2) определённый уровень техники чтения; 3) наличие мыслительной направленности (задачи) в процессе чтения; 4) определённый уровень трудности текста; 5) знание предмета, о котором идёт речь, опыт в данной области знаний; 6) степень умственного развития учащихся»[20, с.202]. В связи с этим большие требования предъявляются к содержанию, форме, объёму текстов.

Формирование социокультурной компетенции происходит путём погружения в языковую и культурную среду, включения в учебные материалы прецедентных текстов. Значительным преимуществом в этом направлении обладают адаптированные тексты произведений детской литературы, которые являются удобным материалом для развития навыков чтения, понимания, анализа прочитанного в силу доступности восприятия, простоты изложения. При выборе текста необходимо учитывать цель занятия, уровень языковой подготовки учащихся.

«Чтение... представляет собой речевую деятельность, обеспечивающую решение целого ряда коммуникативных задач, поэтому обучение ему есть обучение учащихся решению определённых коммуникативных задач познавательного или практического характера», - считает исследователь С.К.Фоломкина [27, с.29].

В методической литературе осмыслены и сформулированы достаточно конкретные требования к критериям художественных текстов, используемых в процессе развития навыков чтения как вида речевой деятельности на уроках русского языка как иностранного.

Классификация критериев (по С.К.Фоломкиной):

1. Целостность.
2. Смысловая законченность.
3. Завершённость.
4. Соответствие адаптированных текстов характеристикам оригинальных текстов.
5. Языковая доступность.
6. Содержательность.
7. Информационная насыщенность.
8. Величина текста.

Умение читать и понимать без перевода народный язык несомненно представляет собой одну из сложнейших форм языковой деятельности обучаемого, который преодолевает целый ряд трудностей и тем самым приобретает определённые навыки.

Цыганова О.Н. в статье «Эффективные приёмы обучения чтению» [28] подробно описывает этапы и виды чтения как вида речевой деятельности обучаемых русскому языку как иностранному. Среди видов чтения в зависимости от целевой установки она особо выделяет такие, как:

- 1) ознакомительное чтение;
- 2) изучающее чтение;

3)просмотровое чтение; 4)поисковое чтение.

При ознакомительном виде чтения главная задача обучаемого заключается в извлечении из текста основной информации, при этом уметь различать главную и второстепенную информацию.

В процессе изучающего чтения главная задача - формирование у обучаемого умение анализировать содержание читаемого с опорой на языковые и логические связи текста, что учит бережному отношению к тексту.

Просмотровое чтение имеет целью формирование самого общего представления о теме и круге вопросов в тексте, может завершаться сообщением или рефератом.

Поисковое чтение направлено на поиск и сбор конкретной информации в тексте, формирует умение ориентироваться в логико-смысловой структуре текста.

Этапы работы с текстом предполагают дотекстовые, текстовые и послетекстовые задания. Задача первого этапа - пробуждение интереса к знакомству с текстом, создание определённой эмоциональной настроенности на восприятие текста. На этом этапе важна активизация фоновых знаний обучаемых, снятие лексико-грамматических трудностей. На втором этапе работы возможны вопросы, задания, упражнения с целью ознакомления с текстом, погружения в него от самостоятельного чтения обучаемыми до комментированного чтения, самого широкого диапазона. Третий этап ставит цель вызвать самостоятельную активность обучаемых в виде выражения своего понимания главной мысли текста, описания обстановки, оценки поступков персонажей, выделение информации из текста, объяснение названия текста и т.п. При обучении чтению приобретаются практические навыки работы обучаемыми, развиваются их коммуникативные навыки, приближающие их к условиям реальной жизни. Процесс чтения включает в себя мыслительные операции: анализ, синтез, умозаключения. Это важно в процессе коммуникативно-общественной деятельности обучаемого, даёт возможность ему расширить свой лексический словарь, реализовать коммуникативные умения в различных ситуациях, обучает и воспитывает.

«Читательские интересы носят широкий характер, поэтому в учебном процессе следует использовать различные тексты...Пот выборе текста того или иного вида чтения руководствуются двумя основными критериями: а) его логико-смысловой структурой и информационной насыщенностью и б) его языковой сложностью» [17, с. 180].

В современных условиях от обучаемых русскому языку как иностранному требуется освоение навыков быстрого чтения. Методисты Л.Хромов, О.А.Андреев



акцентируют внимание на эффективности результатов, получаемых в итоге освоения различных методик быстрого чтения: обучаемые сумеют справляться с большим потоком информации; экономит время и усилия, потраченные на процесс чтения; сконцентрируют память и внимание для активизации познавательной деятельности. [4, с.3].

Исследователь Ипполитова Н.А. описывает в своих статьях черты хорошего чтения: высокая скорость чтения, обусловленная автоматизмом отработки воспринимаемого печатного материала, и гибкость чтения, то есть умение читать с разной скоростью в зависимости от речевой ситуации. Обучаемый, обладающий такими навыками чтения, сумеет обратить внимание на вопросы содержания текста, выделит главную мысль текста, научится отличать главное от второстепенного, формулировать вопросы на этапе восприятия, формулировать выводы и критически оценивать полученную информацию в финале работы над текстом.

При выполнении различных видов заданий на уроках по русскому языку следует помнить о том, что умения, применяемые на уроках, основаны прежде всего на навыках чтения, понимания текста. Это умение является базовым для развития коммуникативных навыков» - считают исследователи Я.Березовская и О.Шарафутдинова [7, с. 19]. Они подчёркивают и выдвигают на первый план сознательное чтение, в результате которого обучаемые обязаны понять смысл текста. При этом «дидактические вопросы занятий по чтению должны проходить целостно, в совокупности с задачами обучения русскому языку» [7, с.20]. Каждый компонент урока русского языка как иностранного предполагает использование различных видов упражнений, направленных на формирование компетенций, развитие разных видов речевой деятельности.

Чтение как сложная многоуровневая деятельность, состоящая из техники чтения и понимания прочитанного, до сих пор вызывает большой интерес и дискуссионность в кругах современных методистов и исследователей. Следует обратить особое внимание на наудную концепцию исследователя С.И.Абакумова, который разграничивал методические подходы к работе над текстами различных функциональных стилей в области обучения чтению: «Методы и приёмы чтения «деловых» статей и произведений художественного характера ни в коем случае не могут быть одними и теми же и различаются друг от друга так же, как различается по своему существу и самый материал чтения» [1, с.6-7].

Главными принципами отбора художественных текстов для уроков русского языка как иностранного являются: доступность, занимательность, сюжетность, информативность. Развитие навыков чтения и речевых навыков обучаемых, пополнение их

лексического запаса помогает читателям-иностранцам в дальнейшем перейти к знакомству с менее адаптированными художественными текстами.

Методисты активно обсуждают вопросы отбора текстового материала и способов его представления на уроках русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется детской литературе в силу доступности восприятия, простоты изложения, содержательности, познавательности текстов. Но и эти тексты содержат ряд трудностей для изучающих русский язык, которые можно снять путём адаптации художественного текста. Для этого применим метод структурно-смысловой компрессии. Такой метод приводит не только к сокращению текста, но и приближает его к культурно-языковым возможностям носителей языка. В результате текст сохраняет базовую часть лексикона и синтаксических конструкций, одновременно сокращение языковой формы сопровождается сохранением содержательного плана высказывания. Главная задача - сделать текст более коротким, отобрать важную актуальную информацию, учитывать подтекстную информацию оригинала и фоновые знания, таким образом сделать текст понятным.

Наиболее побудительной силой при обучении русскому языку как иностранному является познавательный интерес как мотив учебной деятельности обучаемого. Познавательный интерес связан с познавательными потребностями личности и способствует продуктивному изучению языка. Повышению познавательного интереса способствует культурологическая информация, извлекаемая из учебных текстов, предназначенных для чтения. Современные технологии работы с художественным текстом не только поддерживают этот интерес обучаемых, но и способствуют его развитию в процессе учебной деятельности. Методисты отмечают, что развитие познавательного интереса происходит в первую очередь в период ознакомительного вида чтения. Содержание предлагаемых для чтения художественных текстов должно быть направлено на воспитание позитивного отношения к культуре, традициям страны изучаемого языка, отличаться современностью сюжетов, связанных с явлениями действительности.

Особенно важным для художественного текста является в нём отражение личности самого автора произведения как носителя духовного мира. В связи с этим возникла в последние годы проблема восприятия текста как система процессов информационной переработки текстов. Эта проблема изучается специалистами различных научных направлений (психологами, лингвистами, методистами, педагогами и др.) Восприятие художественного текста тесно связано с переработкой языкового, экстралингвистического материала. Чтобы обеспечить точность и глубину понимания текста, надо обратить внимания

на адекватность его восприятия обучаемыми в процессе чтения как вида речевой деятельности.

Исследователи выделяют уровневый характер смыслового восприятия текстов (И.А.Зимняя): 1)уровень значения; 2)уровень смысла; 3)уровень представления. Именно третий уровень задействован при чтении художественных текстов. Проекция текста в сознании читателя порождает личностный текстовый смысл, ведёт к моделированию читательских представлений (образов-представлений). Художественные тексты помогают обучать реальному общению.

Успешному пониманию текста иностранными обучаемыми способствует правильный отбор таких произведений, значимых в лингвокультурологическом и лингвострановедческом аспектах.

Исследователь-методист Кулибина Н.В. в своём методическом пособии для преподавателей РКИ «Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного» предлагает тщательно продуманную работу над текстом под руководством преподавателя. Один из видов работы, ею предложенных и описанных, - это анализ ключевых слов в определённой системе. Схема примерно такая:

1. создание мотивации к ключевой текстовой единице; 2. выработка навыка поиска основного в художественном тексте; 3. работа над конкретным предложением; 4. Выработка умения понимания текста (его идеи, смысла и т.д.). Кулибина Н.В. считает, что главным в этой работе является постоянное участие обучаемых в коммуникации. Не менее важна и послетекстовая работа, которая поможет расширить представления о самом тексте, обсудить- проблемы, вызвать эмоции обучаемых. Исследователь Е.Ю.Гончарук (Россия, Владивостокский госуниверситет) обращает внимание на образность художественного текста, под которой скрыта определённая информация. В таком случае необходим особый вид анализа на занятиях в иноязычной среде. Гончарук Е.Ю. считает, что художественный текст может служить отправной точкой для развития монолога, диалога, дальнейшего обучения письменной речи. Для понимания текста исследователь предлагает использовать когнитивные стратегии: анализ языковых единиц с опорой на синтаксическую структуру; догадка по текстовому контексту с опорой на знания, связанные с темой и ситуацией текста. Работа над ключевой единицей, предложенная Гончарук Е.Ю., строится по алгоритму: от значения - к смыслу и представлению. При этом задачей преподавателя является пробуждение творческой активности читателя, побуждение его к эмоциональному переживанию и эстетическим эмоциям.

Художественные аутентичные тексты представляют трудность для иностранных учащихся, которые не всегда обладают достаточным объёмом знаний о русской культуре и истории. Правильный отбор художественных текстов для чтения как вида речевой деятельности обучаемых РКП - первый шаг в системе преподавания, от которого будет зависеть финал всей работы.

Современная методика обучения РКП ориентируется на личность обучаемого как равноправного партнёра в аспекте коммуникативно-деятельностного подхода к обучению.

Огромным лингвометодическим потенциалом обладают сказки, пословицы, поговорки, загадки, рассказы в качестве художественного текста в процессе изучения русского языка как иностранного. Обращение к этим жанрам как к материалу обучения РКП связано с концентрацией в художественных текстах лингвистических, страноведческих, культурологических явлений. Исследователь пассив Е.И. считает использование таких аутентичных текстов на занятиях РКП оптимальным средством обучения не только языку, но и иноязычной культуре. Плодотворной представляется разработка урока РКП преподавателя высшей квалификационной категории Авиловой Е.Н.(Россия, Москва) по литературной сказке К.Паустовского «Растрёпанный воробей». Анализируя предлагаемый ею урок, следует отметить упражнения для развития речевого аппарата (речевые разминки); упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям, как предпосылка правильного чтения; упражнения на ассоциативное запоминание; притекстовые задания; послетекстовые задания; словарная работа; просмотр диафильма, коллективная работа по оглавлению кадров; работа над цветовыми эпитетами; краткий пересказ эпизода; «живая картинка» (инсценировка эпизода учащимися); работа в парах; рассказ по схеме; тестовое задание; работа с иллюстрацией; «словесный» конструктор (собрать образное выражение и объяснить его смысл). Автор урока предлагает богатую подборку различных технологий работы с художественным текстом из области детской литературы. Не менее интересной представляется её педагогическая деятельность, связанная с использованием пословиц, поговорок, фразеологизмов. Авилова Е.Н. предлагает создать вместе с учащимися «Радужный словарь фразеологизмов» и работать с ним для обогащения словарного запаса и творческого воображения обучаемых РКП. С целью совершенствования литературно-творческого развития обучаемых преподаватель предлагает различные виды работы, объединяя их в три взаимосвязанных компонента:

1. Задания на формирование умений воспринимать художественный текст (словарная работа; озаглавливание текста; деление текста на части, составление плана; определение темы текста, главной мысли; подбор иллюстраций к тексту; по иллюстрации

определить содержание текста; составление диафильма; работа по вопросам; чтение для подготовки к пересказу; «пропущенное слово»; восстановление логической последовательности текста).

2. Задания на формирование литературно-творческих умений учащихся (построение к предложенному слову цепочки ассоциаций, метафор, эпитетов; достроить текст по предложенному началу; пересказ текста с определённым заданием; викторины по одному или нескольким произведениям; подбор загадок к словам из текста; тематическая подборка пословиц к текстам; работа со словарём фразеологизмов).

3. Задания, обучаемые приёмам творческого фантазирования (продолжи ряд...; что сказали бы про одно и то же разные по характеру персонажи; пофантазируй, каким представляется человек, если посмотреть на него глазами: кошки, собаки, лошади; придумай легенду о цветах; придумай фантастическое животное и объясни детали его облика...; «фантазии» по пословице, картине, звуку; «сотворчество» (дорисовка образа героя).

Такого рода задания способствуют формированию и развитию, коммуникативных, культурологических, когнитивных и других компетенций обучаемых, включают их в активную умственную деятельность, обогащают речь, воспитывают эстетический вкус.

Применение заданий и упражнений подобного рода в работе над художественным текстом в иностранной аудитории направлено на снятие противопоставления между литературоведением и лингвистикой. Коммуникативно-грамматический подход позволяет наиболее конкретно реализовывать современную методическую установку: «Культура <sup>!!!</sup> через язык, язык через культуру».

Развёрнутый методический аппарат работы над художественным текстом в иноязычной аудитории традиционно включает в себя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания и допускает разную степень наполнения в зависимости от цели, задачи обучения.

Лингводидактической проблемой остаётся адаптация художественных текстов для читателя инофона. А.В.Коротышев (Россия, Санкт-Петербург) исследует комплекс приёмов для отбора и адаптации художественного текста и отмечает при чрезмерной адаптации выхолащивание художественного своеобразия текста либо перенос акцента на страноведческий комментарий, что уводит от процесса чтения в сторону.

Обращение к детской литературе никоим образом не должно означать упрощение этого процесса в сторону более простых материалов. Если преподаватель решит остановить

выбор на произведениях детской литературы, то в этом случае следует обращаться к лучшим её образцам, высокохудожественным, богатым в идейном, тематическом плане, отличающимся образностью, яркостью языковых средств. А.В.Коротышев предлагает матрицу адаптации художественного текста, заключённую в таблицу, которая, по мнению исследователя, поможет в отборе и адаптации текста для чтения как вида речевой деятельности обучаемых РКП.

**Таблиц а 1. Матрица адаптации художественного текста**

№	Параметр текста	Подгруппа параметров	Бинарные связи с параметрами аудитории	Вертикальные связи с другими параметрами текста
1.	Информативность	1.1.Новизна фактов.	Перцептивная обработка: Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций, определение незнакомых слов по контексту.	Неизвестная лексика.

1; /			Смысловая обработка: выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации. Мотивация.	
		1.2.Прагматическая транспарентность, смысловая завершённость фрагментов.	То же, что и для п. 1.1., а также: близость психологических акцентуаций автора и читателя.	Возможность построения иерархии Коммуникативных программ.
2.	Делимость	2.1. Возможность построения иерархии коммуникативных программ.	Перцептивная обработка: понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста.  Смысловая обработка: выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев.	Прагматическая транспарентность. Смысловая завершённость фрагментов. Автосеманτικότητα/синсеманτικότητα фрагментов. Соотношение между планом содержания и планом выражения.
3.	Связность	3.1. Автосеманτικότητα и синсеманτικότητα фрагментов.	Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий.	Делимость. Смысловая завершённость Фрагментов. Возможность построения иерархии коммуникативных программ.

Продолжение

		3.2. Соотношение между планом содержания и планом выражения.	Смысловая обработка: выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации.	Объём фрагмента.
4.	Неизвестная лексика	4.1. Объём неизвестных слов - 10-15% от общего количества слов во фрагменте.	Перцептивная обработка: прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций, определение значения незнакомых слов по контексту	Объём фрагмента. Новизна фактов.
5.	Объём текста	5.1. Объём фрагмента - от % Страницы печатного текста до 1,5 страниц. Объём второстепенной информации - 25 %	Смысловая обработка: выделение и обобщение фактов.	Соотношение между планом содержания и планом выражения. Объём неизвестных слов.

Заслуживающей большое внимание является методика работы над художественным текстом со студентами-иностранцами, представленная автором пособия по чтению «Русский язык как иностранный» Финагиной Ю.В. (Санкт-Петербург, 2014). В данном пособии представлены тексты разной степени адаптации, сопровождающимися лексико-грамматическими упражнениями, направленными на совершенствование языковой компетенции обучаемых. В качестве примера приведём урок №12 по рассказу



К.Паустовского «Кот Ворюга». Задания, предложенные методистом, направлены на расширение лексического запаса обучаемых, знакомят с личностью писателя, расширяют кругозор читателей. Задания №3 и №4 основаны на лексическом, синтаксическом уровнях. Отрабатываются умения и навыки чтения (задания №1, №5) как вида речевой деятельности. Текст, предложенный для работы в аудитории, отличается занимательностью, лиризмом, познавательностью, динамикой и остротой сюжета, богатством языка и художественных образов, воспитательным воздействием.

Константин Георгиевич Паустовский, русский писатель, родился в 1892 г. в Москве в семье железнодорожного служащего. Отец, по словам Паустовского, «был неисправимым романтиком и протестантом», из-за чего постоянно менял места работы. После нескольких переездов семья поселилась в Киеве. Паустовский учился в 1-й Киевской классической гимназии. Ещё в последнем классе гимназии напечатал свой первый рассказ. В 1911 г. поступил на естественно-научный факультет Киевского университета. В 1913 г. Паустовский переехал в Москву и продолжил обучение на юридическом факультете Московского университета, однако не окончил его. Он сменил множество профессий: был водителем трамвая, санитаром, учителем, журналистом. Первый роман «Романтики» написал в 1916-1923 гг., но опубликовал его писатель только в 1935 году. Во время Великой Отечественной войны как военный корреспондент Паустовский побывал во многих местах. Среди его произведений: «Судьба Шарля Лонсевиля» (1933), «Орест Кипренский» (1937), «Исаак Левитан» (1937), «Тарас Шевченко» (1939). Умер писатель в 1968 г. в Москве.

## **Кот Ворюга**

(По рассказу К.Паустовского)

*Задание № 1.* Прочитайте текст.

Дом был маленький. Он стоял в старом заброшенном саду. Ночью мы иногда просыпались от стука яблок, падавших с веток на крышу. В доме мы только ночевали. Все дни, с утра до темноты, мы проводили на берегу озера, где купались, ловили рыбу, варили на костре уху. Возвращались мы вечером, усталые, обгоревшие на солнце, со связкой серебристой рыбы. И каждый раз нас встречали рассказами о том, что и у кого украл рыжий кот, которого в деревне звали Ворюгой.

Это был кот - бродяга и бандит. Он воровал всё: рыбу, мясо, сметану и хлеб. При этом он так ловко прятался, что никто его толком не видел. Нам очень хотелось поймать

Ворюгу и выдрать его как следует. Однажды утром, когда мы ещё завтракали, деревенские мальчишки прибежали к нам и сказали, что кот бежал на рассвете по деревне с большой связкой рыбы в зубах. Эту рыбу мы принесли с озера вчера вечером. Это было уже не воровство, а грабёж среди бела дня. Мы были возмущены и поклялись поймать и наказать бандита. Мальчишки вызвались нам помочь.

Кот попался этим же вечером. Он украл с нашего стола, что стоял около домика, кусок колбасы и, несмотря на наши крики, полез с ним на дерево. Мы стали трясти дерево изо всех сил. Кот сердито завыл. Но вот сначала упала колбаса, а потом сорвался и кот. Упав на землю, он подпрыгнул, как футбольный мяч, и умчался под дом через узкий лаз.

Мы закрыли лаз рыболовной сетью и стали ждать. Кот не выходил. При этом он беспрерывно выл, как подземный дух, и это действовало нам на нервы. Тогда мы позвали Лёньку, самого ловкого и сообразительного среди деревенских мальчишек. Лёнька взял тонкую бечёвку, прикрепил к ней рыбку и бросил её через лаз под дом. Вой тут же прекратился - кот схватил рыбку. Лёнька тянул бечёвку, кот сопротивлялся, но рыбу не выпускал. В конце концов его голова с рыбой в зубах показалась из лаза. Лёнька схватил его и поднял над землёй. Мы впервые рассмотрели ворюгу. Это был тощий, несмотря на постоянное воровство, рыжий кот с разорванным ухом и коротким, видимо, оторванным хвостом.

- Что с ним делать? - спросил Лёнька,- Кот ждал, закрыв глаза и прижав уши.

- Выдрать! - сказал я.

- Не поможет. У него характер такой. Попробуйте его накормить как следует, - предложил Лёнька. - Мы так и сделали. Посадили кота в чулан и дали ему замечательный ужин: мясо, рыбу, сырники со сметаной.

Кот ел больше часа, и когда мы открыли дверь, он никуда не пытался бежать, вышел из чулана медленно и пошатываясь, сел около дома и стал умываться, поглядывая на нас зелёными нахальными глазами. Он остался у нас жить и перестал воровать. Он стал ходить по дому и посаду, как хозяин и сторож.

Однажды на наш стол в саду залезли куры и стали клевать из тарелок гречневую кашу. Кот с возмущённым воем бросился на них. Куры подняли страшный шум и крик, убегая от кота. Быстрее всех бежал петух, но его догнал кот. Он мчался с ним рядом и бил ларой по спине. С тех пор куры боялись воровать и разбежались, только увидев кота. И мы переименовали его из Ворюги в Милиционера.

*Задание №2.* Подберите антонимы к следующим словам:

домашний кот, маленький дом, страшный шум, тощий кот.

*Задание №3.* Назовите формы совершенного вида для следующих глаголов:

воровать, ловить, падать, находить, прятаться.

*Задание №4.* Дополните словосочетания подходящими по смыслу следующими словами:

серебристый, маленький, заброшенный, рыжий, страшный, рыболовный.

1. ...рыба, 2. ...дом, 3. ...сеть, 4. ...сад, 5. ...кот, 6. ...шум.

Составьте предложения с получившимися словосочетаниями.

*Задание №5.* Перескажите текст.

Результат чтения как вида речевой деятельности обучаемых русскому языку как иностранному обнаруживается в смысловом восприятии художественного текста, его понимании. Если восприятие текста и смысловая обработка его происходят одновременно - это показывает высокий уровень развития навыков грамотного чтения, что является важной методической задачей преподавателя русского языка как иностранного, создаёт базу для формирования и развития других речевых умений обучаемых.

Для формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучаемых русскому языку к иностранному необходимо успешное использование фоновых знаний о культуре народа изучаемого языка, знакомства со специфическими чертами национальной ментальности, национального достояния. «Под национальным достоянием подразумеваются такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки и исторические заповедники, все то, что знает и чем гордится каждый носитель языка»  
Художественная литература обладает огромным потенциалом для формирования социокультурной компетенции обучаемых, ее богатство и духовность помогут раскрытию культурных, национальных ценностей в процессе изучения РКП.

Художественный текст как дидактическая, как лингвокультурологическая единица поможет научить обучаемых-инофонов «читать тексты чужой культуры на чужом языке», по словам Ю. М. Лотмана

Введение художественного текста в процесс обучения РКП формирует и развивает познавательную активность обучаемых, повышает речевую культуру, формирует речевые навыки, максимально приближают к реальной речи, насыщают общекультурной информацией. Использование художественного текста на занятиях РКП способствует формированию коммуникативной компетенции и развитию связной речи обучаемых.

Творческий подход к методике работы над текстом литературного произведения основан на анализе соотношения языка и речи, речь и мышление, мышление и коммуникации. Текст рассматривается как высшая единица обучения и контроля речевой деятельности.

Работа с текстом воплощает принцип активной коммуникации, а понимание текста . уже есть диалог.

Работа над художественным текстом требует особого методологического подхода. Комплексный анализ, в итоге основанный на разработках различных ученых (С. Львова, В. Виноградов, Н. Шанский, Б. Лирин, К. Седов, О. Каган, А. Акишина ,С. Евтушенко, Н. Кулибина, З. Клычникова, Е. Пассов, С. Чернышев, Н. Болотного, Н. Ипполитова и многие другие), является мощнейшим средством для развития таких типов мышления обучаемых, как логическая и ассоциативно-образная. Принцип коммуникативной целесообразности-основополагающей для организации работы над художественным текстом.

Отбор художественных текстов для обучения РКП находится в центре внимания

ведущих ученых и методистов, разработан ряд принципов, которыми руководствуются преподаватели-практики.

Принципы отбора художественных текстов, используемых на занятиях РКИ в качестве дидактической единицы:

1. Аутентичность текста;
2. Тематический;
3. Доступность текста;
4. Насыщенность лексикой и грамматическими структурами;
5. Отражение культурных и национальных особенностей;
6. Методической ценности;

Принципы отбора, предложенные Е. И. Пассовым специалистом в области иноязычного образования:

1. аспектный
2. структурный
3. структурно-функциональный
4. ситуативно-тематический

Методисты выделяют три основных этапа работы над текстом на занятиях РКИ: предтекстовый, притекстовый, послетекстовый. Каждый из этапов имеет свои цели, задачи, содержание. Занятия необходимо объединять на основе концептов. Непонимание иноязычных концептов приведет к неудачной коммуникации. В итоге многоаспектной работы с художественным текстом формируется культурологическая, речеведческая, речелитературная компетенции обучаемого, развивается художественное мышление, эстетический вкус.

Правильно и грамотно организованная работа с текстом прививает лингвистическое, литературоведческое чутье обучаемым, воспитывает в них любовь к выразительности русского языка, повышает активность речевой деятельности инофонов.

Изучение коммуникативных потребностей обучаемых русскому языку как иностранному направили усилия методистов на путь исследования и описания этих потребностей учащихся в различных видах речевой деятельности разнообразных сфер общения. В последнее время особо выделена концепция взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности, развивается мысль о возможности переноса навыков и умений из одного вида речевой деятельности в другие. Речевая деятельность - это «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приёма сообщения», - как считает Зимняя И.А.

1) Тем не менее, именно чтение как один из видов речевой деятельности создаёт базу для обучения и развития речевых навыков и умений иностранных обучаемых. Являясь рецептивным видом деятельности, чтение связано с восприятием и пониманием художественного текста, направлено на получение и переработку информации.

2) В основе процесса чтения лежат речевые механизмы: речевой слух, речевая артикуляция, механизмы памяти, механизмы вероятностного прогнозирования, механизм эквивалентных замен, механизм осмысливания.

3) В методической науке разработаны этапы и виды чтения: ознакомительное чтение; изучающее чтение; просмотровое чтение; поисковое чтение.

4) При обучении чтению необходимо учитывать этапы работы с текстом: а) дотекстовые (или предтекстовые) задания; б) текстовые (или притекстовые) задания; в) послетекстовые задания.

5) В современных условиях большое внимание уделяется методике быстрого чтения (О.А.Андреев, Л.Н.Хромов), хорошего чтения (Н.А.Ипполитова).

6) Важными принципами являются принципы отбора художественных текстов для обучаемых русскому языку как иностранному: доступность восприятия, простота изложения, диалогичность, живой язык, динамичность сюжета, познавательность, художественность изложения, богатство содержания, национально-исторический колорит. В связи с этим произведения детской литературы как искусство слова, как духовное наследие народа представляют собой богатейший материал для формирования развития умений и навыков чтения обучаемых РКП.

7) Художественные критерии детской литературы: образность в сочетании с действенностью, музыкальность, насыщенность глаголами, близость к детскому фольклору, игре, обилие юмора, языковая выразительность, психологические тонкости подтекста - позволяют обучаемым РКП овладеть навыками чтения, сформировать широкий круг компетенций на базе работы с художественными текстами.

8) При разработке уроков РКП следует придерживаться следующих принципов: 1. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения. 2. Личностно-деятельный подход, создающий условия коммуникации. 3. Использование речевой ситуации в процессе обучения.

9) Компоненты структуры урока русского языка как иностранного при использовании текста детской литературы как средства для обучения чтению: словарь, чтение текста, речевые модели, диалог, вопросы на понимание текста, задания, тесты.

10) Технология обучения чтению на уроках на уроках РКИ на базе художественного текста детской литературы:

1. Приём предварительной беседы.
2. Чтение вслух.
3. Выразительное чтение.
4. Метод рассказывания.
5. Виды словесных работ (работа над словом).
6. Виды чтения.
7. Целевая установка (экспозиция).
8. Выставка книг, подбор иллюстраций и работа с ними.
9. Вопросы для беседы по тексту.
10. Подбор фрагментов мультфильма, спектакля.
11. Виды пересказа.
12. Описание картинки, портрета.
13. Грамматические задания (выбери правильно предлог, выпиши правильное окончание и т.п.).
14. Тестовые задания.

11) . Трудности, связанные с грамматическим материалом, лингвострановедческой информацией, речевыми конструкциями, снимаются путём адаптации художественного текста. Вторичный, адаптированный текст приближает обучаемого РКИ к культурно-языковым возможностям языка.

Разработан ряд приёмов, с помощью которых происходит адаптация текста, сокращается его объём, учитывается подтекстовая информация, фоновые знания, сохраняется содержательный план текста.

Информационная и эмоциональная насыщенность, занимательность сюжета и сочетание поучительного и художественного компонента лучших образцов детской литературы - благодатный материал для развития чтения как вида речевой деятельности обучаемых РКИ.

## Литература

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
2. Кулибина Р.В. Художественный текст в лингвострановедческом смысле. Б., 2000.
3. Кулибина Н.В. Читаем по-русски: кн. для учителя. Рига, 2008.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. СПб., 1998.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
6. Пугачев И.А. Художественный текст как дидактическая и лингвокультурологическая единица. М., 2015.



# Психолого-дидактические основы восприятия художественного текста

Отдельные теоретические аспекты в области психологии восприятия информации отражены в работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона и др.

Так, П.М. Якобсон считает, что понятие "*восприятие*" имеет два значения, и в качестве основного компонента восприятия исследователь выделяет мыслительные операции. Он пишет: "Дело в том, что мы очень часто пользуемся термином "восприятие" в двух значениях. Мы говорим о восприятии в узком смысле слова, а также в широком его понимании, подразумевая при этом и различные акты мышления, истолкования, нахождение связей в процессе восприятия предмета".

Однако в данном определении отражена лишь одна составляющая процесса восприятия - акт мышления, что позволяет говорить о недостаточности и неполноте рассматриваемого понятия.

Заметим, что широкая трактовка термина "восприятие" должна включать не только понимание, но и всю *дальнейшую мыслительную переработку информации*, что неоднократно подчёркивалось в психологической науке.

В связи с этим С.Л. Рубинштейн отмечает, что сам термин "*восприятие*" обозначает, с одной стороны, "образ предмета, который возникает в результате процесса восприятия, но он обозначает также и сам этот процесс восприятия... Для того чтобы правильно понять восприятие, надо обе эти стороны - акт и содержание восприятия - брать в их единстве".

В данном определении исследователь указывает на *процессуальную сторону восприятия*, а также на возникновение определённых представлений в сознании воспринимающего, что позволяет констатировать участие механизмов воображения в акте восприятия. Причём обе стороны восприятия учёный рассматривает в единстве. Подобная трактовка отражает все необходимые *составляющие процесса восприятия*: наличие образа, модели воспринимаемого информацию и *развёртывание её во времени*, что позволяет говорить о механизме восприятия.

Следует отметить, что сложность этого психического явления определяется тем, что, с одной стороны, это - "процесс непосредственного, чувственного отражения действительности, с другой стороны, восприятие по своей природе "является в то же время и опосредованным смысловым восприятием". Это обусловлено, во-первых,

тем, что, согласно С.Л. Рубинштейну, "будучи осознанием предмета, восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления", и, во-вторых, является специфической, второсигнальной природой самого объекта восприятия".

**В** силу этого смысловое **восприятие** может рассматриваться как процесс, не только "включающий акт осмысления, но и осуществляемый механизмом осмысления".

Следовательно, положительным результатом процесса осмысления в акте восприятия является **понимание**, тогда как отрицательный результат этого процесса свидетельствует о непонимании.

Другая точка зрения на процесс "**восприятия**" высказана Н.Д. Молдавской, которая в данное понятие наряду с мышлением включает *нравственные и эстетические чувства, воссоздающее и творческое воображение, логическую и эмоциональную память, специальные способности* и др.

Сопоставляя представленные характеристики категории восприятия, нужно отметить, что, с одной стороны, восприятие содержит в себе *мыслительные процессы по переработке информации*, при этом положительной результативной стороной этого феномена является понимание; с другой стороны, этот процесс зависит, по мнению исследователя, от того, *как личность* в процессе восприятия *реализует интеллектуальные*, а самое главное - *творческие способности*.

**В** современной психологии **понимание** рассматривается как мыслительное воспроизведение объективного процесса возникновения и формирования предмета целенаправленной деятельности и мышления.

Заметим, что именно в понимании выражается участие мышления в *регуляции деятельности*. **В** связи с этим С. Л. Рубинштейн справедливо заметил: "Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять" [62. С. 289]. Кроме того, понимание состоит в раскрытии различных связей и отношений, существующих между предметами и явлениями объективного мира, и прямо связано с его познанием. Следовательно, понимание представляет собой основу, фундамент мыслительной деятельности личности, поэтому акт понимания включает в себя такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и др.

Кроме того, в психологических исследованиях существенное значение отводится **роли речи** для понимания, где последняя выступает как средство понимания, как условие и форма его осуществления.

Так, Л.С. Выготский выдвинул положение о **двух планах речи** - это **внутренняя звучащая сторона** и **внешняя**, которые "... хотя и образуют подлинное единство, но имеют каждая свои особые законы": смысловая сторона речи идёт в своём развитии, а также и в процессе понимания от целого к части, от текста, предложения к слову, а внешняя - от части к целому .

Вместе с тем понимание, согласно Л.С. Выготскому, движется от внешнего

плана речи к внутреннему, и здесь происходит превращение "грамматики слов" в "грамматику мысли".

А.Р. Лурия, анализируя различные аспекты понимания, делает вывод, что наиболее продуктивной является не лингвистическая концепция понимания, а психологическая .

С позиций *психологической концепции* процесс понимания рассматривается как поисковая деятельность, начинающаяся с обнаружения новой мысли в высказывании и только потом перемещающаяся на лексико-фонетический уровень (установление значения отдельных слов) и на синтаксический уровень (расшифровка значений отдельных фраз). Кроме того, данная концепция требует, чтобы реципиент смог выйти за пределы языкового выражения высказывания, был способен разработать на психологическом уровне его построение: понять связь с внешней деятельностью человека, с внешним предметным миром . Отсюда следует, что текст характеризуется сложной психологической структурой и является выражением содержания в языковой форме.

В то же время понимание как компонент мышления и сложный вид мыслительной деятельности имеет свою иерархическую систему и зависит от цели и типа решаемых задач. В связи с этим В.В. Занков и О.К. Тихомиров выделяют следующие **виды понимания**: *понимание-узнавание, понимание- гипотеза, понимание-объединение*. Последний вид проявляется обычно на завершающих этапах мыслительного процесса и реализуется в нахождении и осмыслении отдельных частей в целом и в восстановлении целого по частям .

Кроме того, осмысление письменного текста протекает по законам *вербально-логического мышления*. Устная речь при этом несёт функцию передачи информации, является "средством отработки мысли и играет большую роль в уточнении собственной интеллектуальной деятельности субъекта".

Следует отметить, что **универсальным объектом понимания выступает информация, ограниченная рамками текста**, которую исследователь должен расшифровать, то есть понять и усвоить её смысл.

Заметим, что под смыслом подразумевается "та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создаётся или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения".

При этом в наиболее общей форме "вычерпывание" смысла из текста всегда представляет собой процесс **активной переработки** сообщения.

Важно подчеркнуть, что с точки зрения психолингвистики восприятие текста представляет собой сложный, не являющийся зеркальным процесс, обратный процессу его порождения .

Кроме того, у человека установлено наличие способности к выполнению особого умственного действия по организации восприятия текстовой информации,

которое позволяет выделить смысловые единицы и отношения между ними, их предвосхищение и удерживание: на основе поступившей части текста реципиент прогнозирует его дальнейшую семантико-синтаксическую структуру, а для понимания текста не только упреждает его последующие части, но и удерживает в памяти на определённое время синтаксические конструкции предыдущих частей .

Всякий раз, обращаясь к интерпретации как процессуальному акту, мы имеем в виду конкретные действия читателя в режиме интерпретации.

Рассмотрим **действия читателя** в процессе интерпретации текстовой информации, которые ведут к выявлению авторского замысла, а следовательно, к пониманию текста в целом.

Для того чтобы составить представление о ситуации, которую имел в виду автор, читателю вовсе не обязательно осознавать каждый из элементов развёрнутого текста. "Текст как бы управляет процессом понимания: начиная с первых же осмысленных единиц деления у индивида формируется установка, связанная с прогнозированием дальнейшего содержания". Таким образом, в действие вступают **механизмы вероятностного прогнозирования** (осуществляется процесс антиципации) - читатель пытается уже по первым элементам текста (заголовку и первым словам и предложениям) восстановить весь предмет коммуникации, строит предварительную гипотезу о содержании воспринимаемого текста в целом. При этом прежде всего "приходят ему на ум сложившиеся на основе его прошлого опыта наиболее вероятные, наиболее стандартные варианты уже прочитанного фрагмента текста".

Следует отметить, что догадки и предположения реципиента должны быть осознанными, "дабы иметь возможность их контролировать и тем самым добиваться правильного понимания, исходя из самих фактов" . После осознания последующих фрагментов текста читатель при необходимости вносит коррективы в первоначальную гипотезу. Причём, чем больший фрагмент наименования прочитан, тем легче восстановить предмет коммуникации целиком. Однако такое "восстановление", по мнению исследователей, далеко не всегда может оказаться правильным.

Важно подчеркнуть, что в процессе интерпретации текста исследователь согласует отдельные его части в одно целое, объясняя таким образом другие, ранее не понятные ему части. Так возникает **круг понимания**, или **герменевтический круг**: "Целое надлежит понимать на основании отдельного, а отдельное - на основании целого".

Таким образом, движение понимания постоянно переходит *от целого к части и от части к целому*. И задача всегда состоит в том, чтобы, "строая концентрические круги, расширять единство замысла, который мы понимаем" . Значит, взаимосогласие отдельного и целого - критерий правильности понимания. Если этого не возникает, то понимание не состоялось.

Вместе с тем исследователи выделяют **параметры понимания**, к числу которых относятся такие, как *глубина, отчётливость, полнота и обоснованность*.

Под **полнотой** имеется в виду максимальное выявление содержания сообщения, включая его контекст и подтекст; под **отчётливостью** - степень осмысления свойств, связей и отношений воспринимаемого сообщения; под **обоснованностью** - осознание оснований, которые обуславливают уверенность в правильности понимания. **Глубина осмысления** - степень проникновения в сущность воспринимаемого, учёт всех факторов, обуславливающих смысл.

М.М. Бахтин полагает, что "критерий глубины понимания - один из высших критериев в гуманитарном познании". В зависимости от глубины само понимание может осуществляться на разных уровнях. В особенности это положение справедливо для понимания художественного текста, поскольку сама его природа предполагает различное понимание в зависимости от того, насколько открыто для читателей "поле значений" произведения. В связи с этим Ю.М. Лотман заметил, что текст может "цениться не только мерой понятливости для данного адресата, но и степенью непонятливости для других"

Важно обратить внимание на то, что в настоящее время в психолингвистике сложились *две традиции анализа понимания* сообщений в процессе языковой коммуникации.

Вслед за Т.М. Дридзе первый путь называют "*дедуктивным*". Его суть состоит в том, что на текст налагаются сконструированные категориальные структуры, определяющие выраженное в тексте содержание, в результате чего оно как бы проецируется на сообщение. Этот подход позволяет реципиенту наиболее "простым" способом проникнуть в текстовую информацию, что недостаточно для "глубинного" понимания смысла художественного текста.

Второй путь - "*индуктивный*" - строится непосредственно на анализе языковой структуры сообщения, её систематизации и сопоставлении с соответствующей структурой адресата. Такой подход позволяет с единой точки зрения представить структуру сообщения или структуру сознания участников коммуникации. Наиболее развитой формой "индуктивного" анализа является "**тезаурусный**" подход, при котором эффективность толкуется как степень изменения системы знаний получателя информации.

Прокомментируем теоретические основания этого подхода.

Под *тезаурусом* (от греч. thesaurus - "запас") личности в психолингвистике понимается "то организованное знание, которым обладает субъект о словах и других вербальных символах, об их значениях, об отношениях между ними, и о правилах, формулах и алгоритмах, используемых для манипулирования этими символами, понятиями и отношениями". Установлено, что в каждый момент речевой деятельности читатель обращается к тому или иному фрагменту своего тезауруса, содержащему слова, которые находятся в некоторой семантической "окрестности". Этот фрагмент тезауруса содержится в кратковременной памяти и осознаётся носителем языка. При восприятии последующих слов текста активизируются и вызываются из долговременной памяти в кратковременную память другие фрагменты тезауруса, связанные с этим словом, а предыдущие - стираются.

Важно подчеркнуть, что *взаимопонимание* зависит от степени развития *тезауруса как коммуникатора, так и реципиента*. Однако, как показывают многочисленные исследования (Н.В. Видинеев и др.), читатели различаются по степени подготовки к правильному пониманию той или иной информации.

Остановимся на рассмотрении *отношений между тезаурусом читателя и тематико-смысловым пространством текста*.

Следует отметить, что между читателем и писателем, между психическими свойствами первого и свойствами второго существует до такой степени тесная и тонкая связь, что они действительно составляют в известном отношении единое целое. Они не могут существовать один без другого. Однако отдельный читатель понимает текст по-своему, в соответствии со своей неповторимой индивидуальностью и жизненным опытом. В связи с этим Н.А. Рубакин пишет: "Содержание, которое вкладывается в произведения авторами, никогда вполне не совпадает с содержанием, какое в те же слова, фразы и текст вкладывают читатели... И сколько у книги читателей, столько же и содержаний у неё".

Исходя из положения о том, что содержание, привносимое в книгу читателем, становится таким, какова структура личности и его опыт, Ю.А. Сорокин вводит понятие "*проекция текста (книги)*". Проекция текста, по его мнению, это "опыт, являющийся своего рода рамкой и заставляющий читателя слышать или видеть то, что ему психологически близко и нужно".

Следует отметить, что если привносимое содержание "встречается с содержанием книги, которое похоже на привносимое, то они как бы стараются подружиться".

Этот закон Н.А. Рубакин сформулировал следующим образом: "Всякое литературное произведение оказывает наиболее сильное действие на того читателя, психологическая организация которого наиболее аналогична, то есть представляет наибольшие сходства с психической организацией автора этого произведения"

Следует отметить, что в зависимости от характера восприятия текста выделяются разные **типы читателей**. Одна из классификаций типов читателей предложена Г.Н. Иониным. Исследователь говорит о трёх типах читателей и называет отличительные особенности, характерные для каждого из них.

Первый тип читателей Г.И. Ионин называет **читатель-художник**, который обладает следующими особенностями.

Восприятие читателя-художника эмоционально, интуитивно и развивается по законам художественно-образного мышления в единстве образного обобщения и образной конкретизации. Художественное восприятие этого типа читателей воплощается в исполнительском учебном творчестве (выразительном чтении, инсценировании, пересказывании, устном словесном рисовании и т. д.), а иногда в собственном литературном, музыкальном или изобразительном творчестве, воссоздающем образы литературного произведения, что позволяет говорить о том, что читатель-художник способен продолжить творчество писателя.

Второй тип читателей - **читатель-критик**, характеризующийся тем, что оценивает произведение по отношению к самому себе; он способен полно выразить свою оценку или мнение круга близких ему читателей.

**Читатели-исследователи** - третий тип читателей - отличаются от указанных выше типов читателей исследовательским характером читательской деятельности. По мнению Г.Н. Ионина, читатели данного типа анализируют лишь то, что представляет загадку, неясность либо в тексте, либо в интерпретации, либо в критической оценке.

Достижение высшего уровня понимания возможно, если и читатель, и автор выступают как равноправные участники коммуникации, то есть если между ними предполагается **диалог**.

Как отмечал М.М. Бахтин, "понимание всегда в какой-то мере диалогично". При этом диалогичность есть "встреча двух разных точек зрения в процессе общения".

Между тем М.М. Бахтин полагал, что диалог всегда предполагает наличие третьего собеседника, формально не участвующего в процессе общения, но играющего роль некой "точки отсчёта", по отношению к которой реальные коммуниканты упорядочивают свои позиции. В связи с этим исследователь утверждает, что "диалогическая позиция этого третьего - совершенно особая позиция. Всякое высказывание всегда имеет адресата, ответное понимание которого автор речевого произведения ищет и предвосхищает. Это второй. Но кроме адресата (второго) автор высказывания с большей или меньшей осознанностью предполагает высшего над адресата (третьего)". Следовательно, каждый диалог происходит "как бы на фоне ответного понимания незримо присутствующего третьего, стоящего над всеми участниками диалога".

Кроме того, автор вступает в диалогическое общение с читателем, который своим жизненным и художественным опытом обогащает смысл текста, несущего в себе запечатлённый жизненный и художественный опыт автора.

Таким образом, понять текст, по мнению Ю.Б. Борева, - значит "усвоить смысл, открыть и пережить то духовное состояние, которое пережил автор текста в процессе творческого акта". М.М. Бахтин в связи с этим писал: "Понимать текст как его понимал автор. Но понимание может быть и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многоосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом, понимание восполняет текст: оно - активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество".

Вопросы художественного восприятия нашли отражение в трудах таких учёных, как Г.И. Беленький, М.И. Беляева, Б.С. Мейлах, Н.Д. Молдавская, Т.Д. Полозова, С.Х. Раппопорт и др.

Так, в подходах **Б.С. Мейлаха художественное восприятие** - это активное, целостное, системное восприятие на высшей ступени - это восприятие произведения в богатстве его содержания и формы. Н.Д. Молдавская рассматривает

художественное восприятие как особую форму творческой деятельности, не тождественную творчеству художника, но сопряжённую с ним, так как в ходе него формируется "вторичный" художественный образ .

Исследователи отмечают, что читатель воспринимает художественный текст не только с точки зрения его информативности, сколько с позиции постижения того, что лежит за внешними пределами произведения, то есть особого совокупного значения, созданного по *специфическим законам системы художественного языка*.

Отсюда следует вывод о том, что **целью художественного восприятия** является *постижение той идеальной модели действительности, которую создал автор произведения, осмысливая множество явлений, связей, отношений окружающего мира*.

Следует отметить, что художественное восприятие совмещает в себе *два вида восприятия: интеллектуальное и эмоциональное*, а значит - непосредственное эмоциональное переживание; постижение логики развития авторской мысли; богатство и разветвлённость художественных ассоциаций, втягивающих всё поле культуры в акт рецепции.

В ходе творческого постижения художественного произведения реципиент восстанавливает и достраивает авторскую модель действительности, постигает результаты авторского познания и вырабатывает собственные отношения на основе такого постижения и на основе собственного опыта. Это, в свою очередь, требует тесного взаимодействия репродуктивных и продуктивных механизмов психики. В этом смысле можно говорить, как утверждал В.В. Виноградов, о "сотворчестве" читателя и автора.

Авторы рассмотренных концепций отмечают, что художественное восприятие обусловлено *субъективными особенностями реципиента и объективными качествами художественного текста*.

При этом **субъективные аспекты восприятия** определяются индивидуальными особенностями, присущими данному человеку: дарованием, фантазией, памятью, личным опытом, запасом жизненных, художественных читательских впечатлений, культурной подготовкой ума и чувств.

Следует прокомментировать **процесс личного усвоения художественной информации** в ходе восприятия.

Моментом художественного восприятия является *"перенесение"* реципиентом образов и положений из произведения на собственную жизненную ситуацию, идентификация героя со своим "я". *Идентификация* сочетается с противостоянием воспринимающего субъекта герою и отношением к нему как к "другому". Благодаря такому сочетанию реципиент обретает возможность "проиграть" в воображении, в художественном переживании одну из неисполненных в жизни ролей и обрести жизненный опыт этой не прожитой, а проигранной в переживаниях жизни.

Не менее важно учитывать, что *художественное восприятие* имеет **три**



**временных плана:** *рецепция настоящего* (непосредственное, сиюминутное восприятие читаемого), *рецепция проитого* (непрерывное сравнение с уже прочитанным); *рецепция будущего* (предвосхищение на основе проникновения в логику движения художественной мысли дальнейшего её развития: представление о развитии литературного сюжета в последующих частях и за пределами текста).

Наиболее значительной работой в области психологии восприятия художественной литературы явилась монография О.Н. Никифоровой, в которой автор сопоставляет **полноценное** и **неполноценное восприятие художественных произведений** и выделяет следующие **критерии полноценного восприятия художественной литературы**: 1) умение уверенно отличать художественный текст от нехудожественного; 2) умение детально оценивать форму произведения; 3) соответствие непосредственного восприятия и понимания идеи всем особенностям художественного произведения.

С методической точки зрения интересна позиция О.Н. Никифоровой.

В процессе восприятия художественной литературы исследователь различает **три стадии**: 1) непосредственное восприятие произведения: воссоздание и переживание образов произведения (на этой стадии ведущим является процесс воображения); 2) понимание идейного содержания произведения, где основная роль отводится мышлению; 3) влияние художественной литературы на личность читателей как результат восприятия произведений.

Важно отметить, что восприятие художественного произведения носит **уровневый характер**.

Для того чтобы определить параметры восприятия художественного произведения, по которым можно судить о том, на каком из уровней восприятия находится школьник, остановимся подробно на анализе классификаций уровней восприятия художественного текста.

Так, например, Г.И. Беленький выделяет **два уровня художественного восприятия**:

1. Низший уровень - **интуитивный** - "во многом анестетический, богат "лирическими" житейскими эмоциями, которые при соответствующих условиях могут быть переведены в эстетические и стать благоприятной почвой для вхождения читателя в художественный мир произведения". Кроме того, этот уровень характеризуется равнодушием к авторскому началу в художественном творчестве.

2. Высший уровень восприятия - **концептуальный**, когда "читатель душой и разумом воспринимает и пафос, и колорит произведения во всех его нюансах, переливах красок, когда сознаёт, что перед ним творение фантазии, ума, воли писателя, и в то же время видит в художественных картинах преломленную живую жизнь и испытывает полноту эстетического чувства при постижении содержания и формы произведения искусства слова". Одним из главных свойств концептуального восприятия Г.И. Беленький считает способность читателя быстро включаться в

систему художественного мышления автора.

Другую классификацию уровней восприятия художественного текста предлагает Т.Д. Полозова. Особенность этой классификационной модели состоит в том, что, последовательно проходя этапы восприятия, читатель стремится достичь высшего уровня художественного восприятия, что составляет цель чтения художественных произведений вообще и в школе в частности. Исследователь выделяет следующие *уровни художественного восприятия*: 1) *эстетический*, предполагающий освоение формы и содержания художественного произведения в единстве; 2) *аналитический*, включающий в себя попытки анализа содержания, проблем, жизненного материала, конфликтов, но вне художественного воплощения, вне переживания эстетического идеала писателя; произведение искусства рассматривается как изображение конкретных жизненных явлений; 3) *констатирующий*, связанный с формальным освоением фабулы, сюжета произведения.

Целью чтения, по Т.Д. Полозовой, является достижение эстетического уровня восприятия художественного произведения, что составляет "ядро творческого чтения". Исследователь характеризует *эстетическое восприятие* как ассоциативное, содержащее определённую оценку, охватывающее воспринимаемый текст целостно, и

выделяет *компоненты* эстетического восприятия. К их числу относятся следующие: эмоциональная отзывчивость, реактивность читателя; заинтересованное отношение к героям произведения; способность наслаждаться прекрасным при понимании его своеобразного языка; способность читателя переносить мотивы, психологические предпосылки того или иного действия героя на себя, на свой реальный жизненный опыт; способность ощущать и понимать подтекст, пафос произведения, авторскую позицию, нравственный, эстетический авторский идеал.

Подведём итоги.

*Восприятие* представляет собой сложный психологический процесс, затрагивающий мыслительные и творческие способности личности. Положительным результатом акта восприятия является *понимание*, характеризующееся как результативное многоуровневое процессуальное образование. Универсальным объектом понимания выступает *текст*, извлечение смысла из которого протекает по законам вербально-логического мышления.

Постижение смысла текстовой информации носит активный, продуктивный характер и осуществляется в рамках отношений *автор-текст-читатель*, что предполагает воссоздание читателем механизма авторского творчества, поэтому отношения такого порядка можно определить как диалогические. Основная цель читателя заключается в том, чтобы постичь текстовую информацию на "глубинном" уровне и тем самым "*раскодировать*" замысел автора. Понимание читателем информации, заключённой в тексте, носит уровневый характер. Причём о нахождении читателя на том или ином уровне понимания можно судить на основании выработанных исследовательской практикой *критериев*: глубина, полнота,

отчётливость, обоснованность.

**Художественное восприятие** - специфический вид деятельности, связанный главным образом с извлечением информации, заложенной в тексте художественного произведения; оно учитывает субъективный опыт читателя и объективные характеристики художественного текста; протекает по законам художественного творчества, которое интегрирует различные виды деятельности, что позволяет говорить о деятельностном характере такого рода восприятия; оно имеет уровневый характер, высшим уровнем которого является *эстетический*, составляющий, в свою очередь, основу полноценного восприятия.

Развитие читателя предполагает формирование такой деятельности, когда он способен воспринимать текст (читать вслух и молча, выразительно, выборочно, подробно изучать текст или только знакомится с ним); понимать читаемое не только на уровне фактов, но и смысла (иметь свои суждения, выражать эмоциональные отношения и т. д.); воссоздавать в своём воображении прочитанное (представлять мысленно героев, события); воспроизводить текст, т. е. уметь рассказывать его в разных вариантах — подробно, выборочно, сжато, творчески с изменением ситуации или включением себя в круг героев. Эти четыре компонента необходимы для осуществления правильной читательской деятельности в данной последовательности. Восприятие и понимание текста Прежде чем говорить о методике анализа художественного произведения, необходимо выяснить: как же воспринимает его учащийся? Художественное восприятие — сложный психический процесс, в котором участвуют многие психические процессы, приводящие «в движение» весь жизненный опыт человека в ответ на содержание художественного произведения. Психологи и литературоведы, научные сотрудники, изучающие детскую литературу, отмечают, прежде всего, фрагментарность, отсутствие целостности восприятия ребенком детской литературы, слабость абстрагирующего и обобщающего восприятия, зависимость восприятия от жизненного опыта ребенка, связь с практической деятельностью. Непосредственность восприятия характеризуется ярко выраженной эмоциональностью, искренностью сопереживания. Читатель-ребенок не отделяет себя от героя и переносит его поступки на себя. «Наивный реализм» — отождествление героя и читателя — отмечают многие исследователи. Возникает вопрос: стоит ли этот наивный реализм разрушать у ребенка преждевременно? Процесс постижения текста протекает по-своему у каждого ребёнка, и задача учителя — помочь ему постепенно понять, что художественный образ являет собой индивидуальный, созданный писателем обобщенный способ отражения жизни. Читая произведение, начинающий читатель не обращает внимания на то, как оно строится, каким языком говорят герои и автор, так как интерес к содержанию у ребенка превалирует над речевой формой. Изобразительно-выразительные средства, используемые автором, не сразу понимаются в контексте, не связываются с описанием персонажа, не осознаются их смысловая и художественная роль в тексте. Восприятие художественного образа также своеобразно, поскольку воссоздающее воображение, которое необходимо для данного процесса, схематично, складывается из отдельных деталей описания внешности героя, обстановки, метких авторских слов, характеризующих персонаж. Эти особенности и развитие восприятия,

исследованные З. И. Романовской, представлены в таблице: Уровни восприятия школьниками литературы .Уровень восприятия Особенности восприятия 1. Репродуктивный: а) фрагментарный, б) сюжетнологический Восприятие отдельных эпизодов, фрагментов произведения. Усвоение сюжетно-событийной стороны произведения без различения его художественного, образного смысла и реальности 2. Эмоционально-сюжетный Личностное отношение к героям, восприятие причинно- следственных связей событий, т. е. сюжета произведения 3. Интуитивнохудожественный Полнота восприятия произведения как художественного воплощения замысла автора, проявление интуитивно-эстетического чувства при выборе произведения (книги) 4. Элементарный осознаннохудожественный, или целостно-аналитический Движение к пониманию сущности

художественного произведения как искусства слова, восприятие художественного образа на основе элементарного анализа и синтеза изобразительно-выразительных средств его создания. Таким образом, школьники при определенных условиях начинают воспринимать литературное произведение как искусство слова в единстве его формы и содержания. Какие же условия для этого необходимы? Прежде всего, педагог должен сам знать законы создания и восприятия художественного произведения и применять их при анализе произведений литературы на доступном ученикам уровне. Художественное произведение — явление искусства слова, отражение мира в художественных образах. Это первый закон литературы. Второй закон: содержание всегда воплощается в присущей ему форме, которую выбирает писатель. Форма всегда соответствует содержанию: жанр, язык, композиция индивидуальны у каждого автора. Содержание не может быть отделено от формы. Почему, например, А. П. Чехов, чтобы показать безысходность положения Ваньки Жукова, выбрал композиционный прием противопоставления жизни мальчика в городе и в деревне? Форму письма дедушке автор предлагает читателю, чтобы подчеркнуть: ничего в жизни Ваньки не изменится. Кроме того, рассказ от лица героя, его языком, пробуждает у маленького и взрослого читателя глубокое чувство сопереживания Ваньке. Так в единое целое соединяются форма и содержание. Третий закон литературы гласит: содержание каждого произведения включает образный, эмоциональный, логический аспекты. Исходя из этого закона вопросы, задания, наблюдения и обсуждение текста должны обязательно вскрывать каждый из этих аспектов: как и почему так поступил персонаж (логический аспект), какие чувства при этом он испытывал (эмоциональный аспект), как представляет читатель своего героя и что в тексте позволяет так судить об этом герое (образный аспект).

Четвёртый закон: восприятие художественного произведения при одноразовом чтении или слушании не бывает полноценным. Читатель сначала воспринимает произведение в целом, преимущественно эмоционально, отделяет содержание от формы, не видит деталей. Поэтому необходимо повторное, детальное, осмысленное восприятие. Организовать первичное (эмоциональное) и вторичное (осмысленное) восприятие должен учитель. Первичное восприятие не может быть детальным. Поэтому сначала целесообразно поставить общие вопросы: что понравилось в произведении? Какой поступок герой совершил?

Какие чувства вызвал у вас персонаж? и т. д. Последующее выборочное чтение по эпизодам, детальное обсуждение содержания в единстве с его формой, выяснение логических, эмоциональных проблем, особенностей портрета, поведения и речи персонажа помогут глубже постичь художественное произведение. При организации повторного (осмысленного) восприятия текста используют следующие приемы:

повторное комментируемое чтение; -	высказывание личностных
суждений; - сравнительный анализ; -	перечитывание и уточнение

читательских позиций. Пятый закон литературы, который необходимо иметь в виду: каждый читатель воспринимает произведение индивидуально, опираясь на свой жизненный опыт и начитанность. Каждый читатель «вычерпывает» из произведения свой, личностный смысл, который не всегда совпадает с авторским и восприятием других читателей. И последний, шестой закон литературы, вытекающий из предыдущего: чтение — всегда диалог автора, читателя, героя. Чтобы осуществить этот диалог, необходимы интерпретация, обсуждение

текста, выявление личностных суждений и отношений, тонкие наблюдения, сравнения, привлечение творческого воображения. Углубленное восприятие связано с «видением», представлением ребенком событий, героев. Параллельно с восприятием нужно нести анализ формы произведения, выявляя его жанровые особенности, композицию, язык. Личностное отношение читателя к произведению проявляется в выразительном чтении. При его подготовке необходимо показать учащимся, как читаются произведения разных жанров, с какой целью используются средства речевой выразительности, как определить задачу чтения (что сообщить слушателям). Проиллюстрирую на примере изучения рассказа И. С. Тургенева «Воробей», как организую восприятие произведения на уроке. Во вступительном слове о писателе отмечаю, что И. С. Тургенев был большим знатоком русского языка, любил его и тщательно отбирал слова для изображения природы, людей, их переживаний. Рассказ «Воробей» повествует о реальном происшествии, случившемся с писателем, заядлым охотником, на его родине, Орловщине. Далее читаю рассказ «Воробей» — не спеша, стараясь, чтобы дети могли ощутить тревогу за судьбу беспомощного желторотого птенца и восхититься поступком бесстрашной взрослой птицы. После чтения рассказа желательна пауза. Читатели молча переживают случившееся. Первичное (эмоциональное) восприятие выясняется с помощью одного-двух вопросов: — Какое место в рассказе вас заставило особенно сильно переживать? Поделитесь своими впечатлениями. — Что вам хочется сказать о взрослом воробье? Затем организую вторичное восприятие текста: — А теперь вам предстоит самим прочитать этот трогательный рассказ. Подумайте, почему писатель благоговел перед птицей, восхищался ее поступком. Обратите внимание на то, какие слова нашел автор, чтобы читатель глубоко перевил случившееся и ярко представил события. — Начнем читать сначала и остановимся на том месте, где автор дает описание молодого воробья (читается первый и второй абзацы). — Почему собака «начала красться»? Какую картину «она увидела» раньше автора? Прочитайте еще раз это место. Что «ее поразило»? (Перечитываем описание крадущейся собаки.) Внимание детей переключается на описание ситуации, в которую попал беспомощный птенец: — Какие слова подтверждают, что это был совсем птенец? (Пух на голове, еще маленькие, прораставшие крылышки.) — Почему он оказался на дороге и сидел неподвижно? Каким вы и автор его представляете? — А теперь прочитаем описание картины, как взрослый воробей ринулся на защиту птенца (чтение третьего и четвертого абзацев). — Как вы думаете: испытывал ли страх воробей перед приближающейся собакой? Какие слова это доказывают? («Все тело его трепетало от ужаса, голосок одичал и охрип, он замирал, он жертвовал собою.») — Почему же воробей жертвовал собой? Какая сила, сильнее его воли, как говорит автор, сбросила его с дерева? — Представим себе картины, как сменяющиеся кадры кино: сначала мы видим охотничью собаку, а еще кого? Опишите, как «камнем упал» воробей. Представьте его у морды собаки! — Что изменилось в поведении Трезора? Как он себя повел?

В заключение беседы задаю вопросы: — Что же почувствовали герои этой истории: собака, писатель, молодой воробей, старый воробей?

А что испытали вы? Так параллельно рассматриваются содержание и форма, в которой оно выражено. Следующий этап урока — подготовка выразительного чтения. Учащиеся осознали свои чувства к героям, поняли мотивы их поступков, определили отношение автора к героям и свое личное, поэтому им нетрудно определить задачу чтения — какие

мысли и чувства они передадут в своем чтении слушателям. Для чтения каждый выбирает средства выразительности — тон, темп чтения, паузы, важные слова, которые нужно выделить голосом. Представлю партитуру чтения третьего-пятого абзацев, самых напряжённых в тексте. Моя собака / медленно приближалась  
Медленный темп, к нему, / как вдруг, /

сорвавшись	затем — ускорение, с близкого
дерева, / старый черногрудый	Тревога, воробей /
камнем упал перед самой ее мордой. //	Неожиданность. И
весь взъерошенный, / искаженный, /	Отчаяние, с
отчаянным и жалким писком / прыгнул	Решимость,
два раза в направлении зубастой / раскрытой пасти. //	Он ринулся спасать, / он заслонил
собой свое детище... но все его маленькое тело /	Страх, трепетало от ужаса, / голосок
одичал и	

охрип, / он замирал, / он жертвовал собою! В данном случае видно, как меняются тон и темп чтения в зависимости от эмоционального состояния героической птицы, соблюдаются большие (/) и малые (/) паузы, выделяются важные слова. Так с помощью интонационных средств решается основная задача чтения — передать самоотверженность взрослого воробья, жертвующего собой во имя любви, и восхищение чтеца героизмом птицы. Заканчиваю работу над целостным восприятием произведения обычно высказыванием личностного отношения к прочитанному, выявлением влияния рассказа на учащихся. Урок после прослушивания и обсуждения выразительного чтения учащихся (что удалось передать и что не совсем получилось) заканчивается откликом читателя на рассказ (выполнением задания по желанию: нарисовать иллюстрацию, кадры к фильму, выписать понравившийся отрывок и т. д.)

В центре процесса обучения находится ученик. Методику преподавания литературы он интересуется прежде всего со стороны читательской деятельности. Воспитание, формирование грамотного, квалифицированного читателя - одна из основных задач учителя - словесника. Определяет такого читателя прежде всего читательская культура.

Читательская культура есть совокупность знаний, умений, чувств, позволяющих полноценно и самостоятельно усваивать художественную литературу. Она складывается из трех взаимодействующих компонентов, уровней: читательского сознания, читательских чувств и читательского поведения.

И.С. Збарский так определяет эти уровни:

1. Уровень читательского сознания, литературной эрудиции включает в себя запас фактических знаний золотого фонда литературы (практическое знакомство с художественными произведениями), приобретение необходимого круга знаний по теории и истории литературы, освоение логики анализа происходит в их родовой и жанровой специфике.

2. Уровень читательских чувств, оценочных ориентаций включает в себя первичный показатель: способность к восприятию конкретных произведений - и последующие основные показатели: эстетический вкус, т.е. способность к оценке произведений искусства на основе осознанных критериев и наличие литературноэстетических идеалов личности.

3. Уровень читательского поведения указывает на наличие и степень развитости читательской культуры в практической деятельности человека (выбор литературы, работа с ней, пропаганда книги и т.д.), на степень приобщения к творческой деятельности, на уровень овладения переносом знаний, умений и навыков в сферу самостоятельного чтения.

Первый этап в формировании читательской культуры - изучение восприятия литературы школьниками - читателями. Восприятие художественной литературы - сложный психологический процесс, протекающий на уровне воссоздающего воображения, образного и логического мышления, эмоциональной памяти при опоре на личный опыт и знание учащихся.

Н.Д. Молдавская трактует этот процесс как глубоко содержательный, протекающий не только на ступени чувственного познания, но и на ступени абстрактного мышления, захватывая очень широкую сферу психики человека (наряду с мышлением, нравственные и эстетические чувства, воссоздающее и творческое воображение, логическую и эмоциональную память, специальные способности и др.).

В методике преподавания литературы специфика восприятия, обусловленная личностными особенностями школьников, определяют читательский тип .

Существуют различные классификации школьников как читателей . Например классификация, которой придерживается методист О.Ю. Богданова (О.Ю. Богданова Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы.

Методика преподавания литературы - М., 1979 ), школьники по классификации Богдановой в связи с индивидуальными особенностями, подразделяются, на следующие типы:

1. эмоционально-образный
2. логически - рассудочный
3. смешанный.



О.Ю. Богданова так характеризует уровни восприятия школьников разных возрастных групп.

Возрастные особенности восприятия:

1. Школьника младшего возраста интересуют чаще всего отдельные яркие эпизоды, его суждения о поступках героев книг бывают категоричными, иногда односторонними, но, как правильно, эмоционально окрашенными. Младшие школьники оказываются захваченными сопереживанием, особенно любимым героям.
1. Подростка интересует человек как носитель определенных свойств личности. От «включения» в жизнь произведения он постепенно переходит к его объективному восприятию, у школьников - подростков растет круг осознаваемых моральных свойств личности человека, появляется интерес к формированию его характера, мотивов его поведения. Однако подросток не всегда умеет оценить личность литературного героя в целом, учесть и взвесить различные обстоятельства и мотивы его поведения.

Ученики старшего школьного возраста проявляют интерес к сложному внутреннему миру героя, стремятся познать творческое мировосприятие автора. В юношеском возрасте увеличивается стремление понять мировоззрение человека, сущность моральных свойств его личности. Большинство школьников 10-11 классов способны оценить художественную значимость произведения, используя в своих оценках обобщение эстетического характера. В целом, старшему школьному возрасту присуще желание систематизировать свои впечатления от прочитанного, поняв его как единое целое. Ряду учащихся свойственна чрезмерная логизация прочитанного в ущерб способности эмоционально воспринять текст.

Индивидуальные особенности

Ученики «рассудочного типа» легко составляют планы, активно участвуют в работах итогового характера, но хуже работают с заданиями по тексту, менее чутки к художественному слову.

Ученики «эмоционального» типа с интересом работают по тексту произведения, улавливают характер выразительных средств того или иного автора, но им труднее дается составление планов, работа над выводами.

Во всех случаях важно сохранить в ученическом восприятии не подменяемый ничем другим элемент наслаждения, который опосредован объемом знаний и начитанностью ученика, его эмоциональностью, а также его потребностью воспринимать произведения искусства. «Восприятие отдельного произведения должно мыслиться как часть целого, как элемент литературного образования учащихся, как показатель их умственного развития, сознательной зрелости и эмоционально-эстетической восприимчивости», - пишет О.Ю.Богданова (МПЛ, Акабегтия, 1999, с. 105-107).

Несколько иную классификацию по итогам читательского восприятия предлагает Л.Г. Жабицкая:

1. наивный реализм
2. эмоционально-образное восприятие
3. эстетическое восприятие

Представим в таблице, из чего складывается каждый из названных уровней восприятия.

Уровень восприятия	Мотивы чтения	Процесс непосредственного восприятия	Процесс размышления о смысле произведения	Оценка произведения читателем
Наивный реализм	Не осознанный мотив: «хочу быть грамотным и узнать историю»	Ярко выражено сочувствие герою. Присутствует вымысел. Образы не контролируются	Нет специфических приемов работы с текстом, размышление основывается на сопоставлении явлений и действительности	Положительная оценка, если произведение отвечает представлениям о желаемом, оценка зависит от нравственных впечатлений.
Эмоционально-образное восприятие	Мотивы носят обобщающий характер, «хочу узнать жизнь», «хочу познать пьюдей», «хочу узнать себя»	Яркое, образное восприятие, возможны внеконтекстные образы в связи с эмоциональными переживаниями читателя	Выделите главных действующих лиц. Выделение авторского отношения к героям, событиям. Владение основными навыками анализа худ. пр.	Положительная оценка, если произведение помогает понять что-то важное в собственной жизни, принять решение.
Эстетический уровень восприятия	Мотивы чтения широкие. Интерес к литературному произведению осмыслению многообразен	Яркое, образное восприятие всего художественного мира произведения с установкой на видение жанровых особенностей.	Осмысление авторской концепции мира и человека	Актуально по содержанию и художественно по форме.

*Наивный реализм* характеризуется тем, что у учителя нет специфических приемов восприятия и анализа художественного произведения, но зато он эмоционален в своем понимании текста. В прочитанном произведении усваивается в основном сюжетная линия, возможно домысливание образов героев. Отличает «наивного читателя» глубокая вера в реальность написанного как происходящего, так и происшедшего (отсюда письма к писателям с просьбой указывать точный адрес героя).

*Эмоционально-образное восприятие* отличается от наивного реализма пониманием художественной условности, сложностью воспринятых образов и картин. Герой воспринимается как личность, данная на событийном фоне. Читатель способен выделить главную мысль - идею произведения. Оценка произведения связана с попыткой разобраться в авторской позиции и с тем влиянием, которое произведение, его образы оказывают на читателя.

*Эстетический уровень восприятия* отличается целостностью в оценке содержания и формы произведения. Читатель хорошо ориентируется в жанрово - родовых особенностях текста,

видит авторскую позицию во всех проявлениях, может говорить о концепции мира и человека у писателя.

Методист М.П. Бархота замечает, что неверно строго регламентировать характеристики восприятия по уровням. Речь идет об их взаимопроникновении и о постоянном изменении процесса читательского восприятия; в то же время с помощью названных признаков можно фиксировать ту или иную ступень развития восприятия, определять потенциальное движение читателя к следующей, более высокой ступени, опираясь на доминантные признаки каждого из уровней (доминантными признаками являются интерес читателя к фабуле; сопереживание с героями произведений; внимание к стилю писателя. Дополнительные, сопутствующие критерии: восприятие художественной детали и чувство подтекста). Первый уровень характеризует один только первый доминантный признак, этот уровень типичен для младших подростков.

(Воспитание творческого читателя, М.: Просвещение, 1981, с. 76-78)

Для перевода читателей на второй уровень педагогу целесообразно опереться на элементы внимания к герою произведения, которые постоянно накапливаются уже на первом, «фабульном» уровне восприятия. Второй уровень, средний, характеризуется вместе с первым признаком еще и вторым. Представляется, что это норма для старших подростков и реальная перспектива для младших. Характер освоения литературного произведения на каждом уровне качественно неповторим и не может быть обойден, пропущен; необходимо последовательно освоить два начальных уровня восприятия, чтобы затем подойти к третьему, собственно эстетическому.

В организации движения читателя - подростка от второго к третьему уровню важно воспитать внимание к художественной детали - в начале в прямой характеристике героев, в затем и в косвенной - в пейзаже, интерьере, настроении. Третий уровень - высокий. Отдельные проявления его свойственны представителям разных возрастных групп юных читателей. Однако в целом эмоционально-личностное восприятие идейно-стилистического своеобразия литературного произведения - перспектива даже для старших подростков. В стремлении приблизить школьников к этому уровню педагог кропотливо воспитывает в них эстетическое чувство подтекста.

Уровни читательского восприятия не уничтожают друг друга, а преобразовывают. М.П. Бархота полагает, что внутри каждого из них могут сосуществовать одновременно элементы, характерные для других уровней, т.к. юный читатель находится в непрерывном процессе литературного и общего развития. Для системы руководства чтением остается актуальным методологический принцип: «не зафиксировать стадию или уровень, на котором находится ребенок, а помочь ему продвинуться с этой стадии на следующую, высшую стадию». (Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, М., 1946, с.49). Педагогическое руководство чтением подростков и понимается нами как организация их движения, вначале в рамках данного уровня (например, от более низкого подуровня к более высокому), а затем в переходе к следующему уровню восприятия, что связано непосредственно с освоением системы теоретико- литературных знаний в соответствии с учебной программой.

Исследование ученического восприятия в методической науке имеет главной целью совершенствование школьного анализа литературного произведения. Н.О. Корст соотносит проблему восприятия произведения с проблемой анализа, подчеркивая необходимость формирования в процессе изучения литературы “новых моментов” восприятия, доказывая необходимость развивать не только эстетическое чувство, но и мышление учащихся.

Необходимым условием гармоничного соотнесения восприятия и анализа художественного

произведения является учет основных методических принципов, на которые должен опираться урок литературы.

1. Принцип изучения литературы как искусства слова, предложен В.Р. Щербиной. Исследователь утверждает, что “искусство слова непосредственнее, конкретнее, интенсивнее других видов искусства связано с другими видами и общественного сознания, развивается в органическом взаимодействии с ними”. (Щербина В.Р. Проблемы литературного образования в средней школе 2-е изд. М., 1982, с. 63). При этом автор особо подчеркивает важность внимания ко всем сторонам искусства, к эстетическому наслаждению и познанию, к эмоциональности и обобщению. Гармоничное использование всех этих возможностей искусства слова, умение видеть художественное произведение как целостность (отсюда принцип - от целостного восприятия - к целостному осмыслению) способствуют широкой и полной реализации указанного принципа. Автор предостерегает от излишне узкого понимания термина «искусство слова». Слово не только “строительный материал литературы”, слово - “основа человековедения” (определение М. Горького).
2. Научность как принцип изучения искусства слова предполагает ряд конкретных аспектов, хорошо знакомых педагогу. Опираясь на литературоведение, учитель стремится к сочетанию эстетического, познавательного, историко-генетического, общественно-функционального, проблемного аспектов. В.Р. Щербина указывает: “Как раз утрата их верного соотношения, а также их упрощенная трактовка - одна из основных причин малой действенности урока литературы, однолинейность восприятия произведения искусства слова, их иллюстративного понимания”.
1. Историзм предполагает и историко-генетическое, и историкофункциональное рассмотрение произведений. Историзм, с одной стороны, помогает рассматривать произведение как задание определенной эпохи, а с другой - как живущее, действующее и в сегодняшнем дне.
- 1; 2. Единство формы и содержания - тот принцип, на который учитель опирается постоянно: это одно из условий полноценного восприятия произведений искусства. Уже на первых этапах литературного образования учащиеся получают представление о единстве формы и содержания на конкретных примерах анализа художественных произведений при выявлении их идейного смысла, основного содержания, используемых автором тропов, ритма и т.д. Понимание гармоничности, соразмерности всех слагаемых художественного текста формируется постепенно. Без ощущения органичности любого слагаемого, любой частности нет понимания произведения искусства в целом.
3. Принцип систематичности и планомерности. Учитель должен четко представлять, что, начиная с 5-го класса, он занимается изучением художественной литературы как вида искусства, а не просто чтением художественного произведения на основе чисто эмоционального восприятия. Этот принцип реализуется в структуре школьных программ по литературе. Систематично и планомерно расширяя круг знаний и умений, ученик осваивает на каждом этапе такое количество материала, что может самостоятельно оценивать каждое произведение.
4. Принцип ведущей роли учителя при сознательной и активной деятельности учащихся. Как замечает Т.Ф. Курдюмова, “педагог выступает перед школьниками не как исполнитель в театре одного актера, а как режиссер замечательного и никогда не повторяющегося спектакля”. Ведущая роль педагога на уроке литературы проявляется соответственно: учащиеся испытывают его воздействие, но должны постоянно ощущать самостоятельность поисков, суждений, оценок, находок, решений.
5. Принцип доступности. Педагогу необходимо помнить о возрастных и индивидуальных возможностях, учитывать уровень подготовки учащихся.

Программы каждого класса (подбор художественных текстов, содержание методического аппарата, сведения по теории литературы, рассказы о писателях и пр.) последовательно рассчитаны на то, чтобы быть доступными ученикам данного возраста и подготовки. Учитывается и эмоциональная сторона воздействия художественного слова.

6. Принцип наглядности в преподавании литературы предполагает широко понимаемую связь между чувственным и логическим познанием, обращение к миру непосредственного чувственного восприятия произведений искусства, к различным его видам, прежде всего к восприятию звучащего слова.
7. Принцип воспитательной направленности всего процесса обучения, прочности и действенности его результатов, предполагает воздействие литературы на читателя как в годы учения, так и на протяжении всей последующей жизни.
8. Принцип связи с жизнью. Современное прочтение классики, адекватное прочтение новых произведений обогащают ученика и помогают ему ориентироваться в современных проблемах, с большей ответственностью подходить к собственным суждениям и поступкам.

Принципы, которыми постоянно пользуются педагоги, не только способствуют целесообразной организации учебного процесса, но и формируют у школьников активность гражданской позиции, активность установок, вкусов, ценностных ориентаций.

Именно от уровня восприятия художественной литературы зависит воздействие конкретного произведения на читателя. Поэтому учителю, чтобы прогнозировать, как, произведение будет воздействовать на учащихся важно соотнести его с уровнем восприятия.

Психолог З.И. Романовская выделяет четыре уровня восприятия художественной литературы младшими школьниками [42].

1. Репродуктивный уровень (фрагментарный или сюжетно-логический). Он характеризуется восприятием сюжета «без творческой переработки и проникновения в образное содержание», без охвата всех взаимосвязей в произведении.

2. Эмоционально-сюжетный уровень - самый распространенный среди детей. Он характеризуется ярко выраженным эмоциональным отношением к героям.

3. Интуитивно-художественный уровень свидетельствует о полном восприятии произведения и умении руководствоваться художественным чувством при выборе произведения.

4. Элементарный осознанно-художественный уровень характеризуется умением владеть процессом анализа и синтеза осознанием произведения как искусства слова, доставляющего ребенку большое наслаждение от общения с ним.

Этот уровень восприятия возможен, если осуществляется полноценный анализ художественного произведения на уроке в единстве его содержания и формы, логического, эмоционального, образного содержания. Тогда, по мнению В.И. Рубцова, процесс чтения не закончится только пониманием текста, а продолжится принятием со стороны читающего какого-то решения, ведущего к совершенствованию его личности [43].

Учителю также следует знать, что работа над восприятием художественного произведения должна строиться в определенной последовательности, соответствующей структуре читательской деятельности [53].

Известный психолог О.И. Никифорова рассматривала чтение художественной литературы

как деятельность, включающую ряд элементов:

- непосредственное восприятие и образный анализ идеи художественного произведения;
- логический анализ идеи художественного произведения;
- эстетическую оценку прочитанного и некоторые сдвиги в эмоциональной сфере личности, совершающиеся под влиянием чтения.

Вначале должна проводиться подготовка к восприятию текста, цель которой - ввести учащихся в обстановку, где будут развиваться события, описанные в рассказе; мобилизовать жизненный опыт маленького читателя для опоры на него при последующем чтении; дать необходимые сведения об авторе, что обычно повышает интерес к писателю и его произведению.

Эта подготовка должна носить характер предварительной подготовки учащихся в тексте (заголовок, автор, иллюстрации, беглый просмотр текста произведения). После подготовительной работы должно проводиться первичное восприятие текста (самостоятельное чтение, чтение учителя, чтение вслух учащимися или прослушивание грамзаписи). Каждый раз должна определяться целесообразность выбора того или иного объекта это должно зависеть от сложности произведения и дальнейшего плана работы над ним. При первичном восприятии фактически происходит знакомство с общим содержанием произведения, его эмоциональной направленностью. Читатель определяет для себя, близки ли ему тема, герои, узнал ли он что либо новое, понравился ли рассказ в целом, легко ли его понять, труден ли он для чтения и т. д. Поэтому проверка первичного восприятия произведения учителем должна быть адекватной этой ступени понимания (неполного, глобального, в основном эмоционального или сюжетного).

Вторая ступень восприятия при повторном чтении - знакомство с персонажами, связями и причинами их поступков; ориентировка в структуре и языке рассказа; третья ступень - формирование умений осмысливать воссоздавать, воспроизводить прочитанное, т. е. умений, с помощью которых осуществляется углубленное, полноценное восприятие произведения [35].

Подводя итог выше сказанному можно сделать вывод о том, что сложный процесс восприятия сопровождается и завершается формированием отношения ребенка к читаемому, суждениями о героях, событиях, произведении в целом. Читательское отношение выражается в эмоциональных проявлениях - жестах, мимике, в словесной окраске чтения, по которому можно судить о воздействии произведения на маленького читателя.

## Литература

1. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: Социопсихолингвистические аспекты/Под ред. А.А.Леонтьева. С.Д987.
  2. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста, М., МГУ,1988.
  3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.,1998.
  4. Бородина В.А. Читательская деятельность: Теоретический аспект./Психология чтения и проблемы типологии читателей. Л.,1984.
- Б.Ионин Г.Н. Методика преподавания литературы учеб. пос. СПб,2017
6. Полозова Т.Д. О власти искусства слова и ценности чтения. М.,2010.
  7. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. М.,1998.

## Типы анализа художественного текста



В современной методике преподавания русской литературы выделяются следующие типы анализа художественного произведения:

1. Стилистический
2. Проблемный
3. Анализ развития действия
4. Анализ художественных образов

**Цели:**

- способствовать полноценному восприятию художественного произведения детьми;
- учить понимать авторскую позицию;
- учить понимать мотивы поступков и характеры героев;
- учить распознавать художественные средства выразительности;
- учить определять жанровые особенности;
- способствовать средствами литературы развитию личности ребенка, его нравственных идеалов;
- развивать воображение детей, навыки работы с текстом.

стилистический анализ	проблемный анализ	анализ развития действия	анализ художественных образов
анализ использования автором языковых средств (работа с художественным словом)	создание проблемной ситуации, ее совместное решение (совместный поиск)	работа над сюжетом композицией	образ-персонаж, образ-пейзаж, образ-переживание, образ-вещь
умение воспринимать изобразительные средства языка	умение видеть авторскую оценку, умение осваивать идею художественного произведения	умение видеть логику развития действия	умение воссоздать в воображении картины, созданные автором, умение целостно воспринимать образ-персонаж, образ-переживание

**1. Стилистический анализ**, выявляющий как в подборе слов-образов проявляется авторское отношение к изображаемому.

Поскольку сами дети редко замечают авторские слова и выражения, необходимо привлечь к ним внимание соответствующими вопросами: - почему автор пишет:

“...”?

- о чем говорит нам выражение“ ...”?
- какое выражение использует автор, чтобы ... ?
- какие слова помогают нам ярко представить ... ?
- как вы понимаете выражение“...”?
- какие мысли и чувства вызывает у вас это выражение?
- в каких словах автор показывает свое отношение к ... ?
- найдите сравнение (эпитет, олицетворение), в котором наиболее ярко проявилось отношение поэта к ...;

- какие слова и выражения передают настроение автора?

- найдите “слова-краски”, помогающие нарисовать картину ... **Стилистический эксперимент**

Стилистический эксперимент - это намеренная “порча” авторского слова, имеющая целью привлечь внимание детей к авторскому слову, показать его незаменимость в тексте. Это может быть пропуск или замена отдельных слов и выражений, изменение конструкции предложения.

Примеры:

а) в предложении “А Вася что было духу пустился к котенку...”

(Л.Толстой “Котенок”) делаем замену (“А Вася подбежал к котенку...”) и выясняем, что изменилось в результате этого;

б) из рассказа Л. Толстого “Какая бывает роса на траве” убираем все авторские сравнения и смотрим, что произошло в результате этого с текстом художественного описания (“Вся красота исчезла”, - говорят дети);

в) замены выразительных (звучных) слов менее звучными

3) Использование живой наглядности

Актуализация ярких наглядных впечатлений ребенка с помощью реальных наблюдений, демонстрации конкретных действий делает художественное слово более понятным.

Пример:

При анализе рассказа Л.Толстого “Косточка” учитель задал вопрос: “Почему автор пишет, что Вася схватил сливу, а не взял?” Дети затрудняются ответить, так как по их мнению, схватить и взять - это одно и то же. Тогда учитель решает воспользоваться “живой наглядностью” и просит детей положить перед собой книги.

У.: Возьмите книги (дети выполняют действие)

У.: А теперь схватите книгу! (дети выполняют действие)

У.: Так есть разница между словами схватить и взять?

Д.: Да! Схватить - это значит очень быстро что-то взять.

У.: Почему же автор использует слово “схватил”, а не “взял”?

Д.: Потому что Ваня очень переживал, мучился, он знал, что нельзя брать без спросу. Со словом “схватил” нам, читателям, понятнее состояние Вани.

4) Сравнение первоначального и окончательного вариантов одного текста. Данным приемом можно воспользоваться, если учителю известны

черновые редакции произведения. Этот прием может иметь разную степень сложности: от сопоставления отдельных слов и выражений до сравнения целых текстов. В результате сравнения дети пытаются обосновать внесенные писателем изменения.

**2. Проблемный анализ произведения** - постановка вопросов проблемного характера. С

помощью проблемных вопросов вскрываются различные точки зрения в оценке событий, характера героя. Важно выявить с помощью подобных вопросов разное понимание характера героя, их действий, поступков и доказать правильность-неправильность оценки героев, вовлечь учащихся в рассуждение и доказательство с помощью проблемных вопросов: Прав ли? Почему? Как ты думаешь?.. Выскажи своё отношение... Вопросы к анализу произведения должны охватывать все сферы восприятия:

- вопросы, проверяющие эмоциональную реакцию ребёнка на прочитанное произведение: Понравился ли тебе рассказ? Что вызвало у тебя смех? радость? негодование? и др.
- вопросы проблемного характера на проверку содержания прочитанного: Куда и зачем побежал Тимоша в горы? Можно ли оправдать его поступок? (А. Платонов «Разноцветная бабочка»);
- вопросы на выяснение авторского отношения к читаемому: Как относится автор к своим героям? Что нравится автору в поведении персонажа, а что он осуждает? Докажите словами из текста;
- вопросы и задания на воссоздающее воображение: Какой вы представляете себе картину праздника, описанного в отрывке А. Толстого «Ёлка»? Каким был первый день Рикки-Тикки-Тави в доме Большого человека? (Р. Киплинг. «Рикки-Тикки-Тави»); - задания на развитие творческого воображения: Каким вы представляете себе Робин Гуда после чтения 1 части? Опишите его внешний вид так, будто вы видите героя перед собой.
- вопросы на умение замечать художественные детали: Почему бог Ра надевает красные одежды? Почему ворота подземного царства находятся среди Западных гор? Почему в долине Нила расположены 12 ворот?
- вопросы на осознание композиции: Из каких композиционных частей состоит рассказ И.С. Тургенева «Перепёлка»? Найдите экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, концовку.

**3. Анализ развития действия**-в его основе лежит работа над сюжетом и его элементами, т.е частями и главами. Предполагает работу над сюжетом литературного произведения и его элементами (эпизод, глава) при этом задача учителя - найти вместе с детьми черты целостности в каждой части произведения и органичную связь части с целым.

Плодотворен бывает анализ, который начинается с ключевой (кульминационной) сцены, где затронуты главные вопросы, волнующие писателя. Большое значение для понимания содержания текста имеют также начало (экспозиция и завязка) и конец (развязка), так как они

наиболее полно выражают тему и идею художественного произведения. Именно над этими эпизодами необходимо проводить специальную работу в рамках целостного анализа развития действия.

Для этого на уроке чтения эпических текстов (например, рассказов, отрывков из повестей) анализируется не просто части текста, а эпизоды (ключевые сцены):

- Что, где, когда произошло? Почему?
- Что случилось вследствие этого?
- Можно ли было этого избежать?
- Почему так получилось? Кто в этом виноват?

При анализе композиции Т.В. Рыжкова рекомендует следующие примерные вопросы и задания:

- На сколько смысловых частей можно разделить текст и почему?
- Составьте событийный план текста.
- Какое событие послужило толчком для других?
- Есть ли в рассказе борьба, кто в нее вступает, зачем и почему?
- Какое событие показалось вам наиболее напряженным, самым важным для героев?
- Почему повествование ведется от имени данного героя; что бы изменилось, если бы рассказывало событиями другой герой?
- Почему автор ничего не говорит о том, что было с героями дальше?
- Почему именно так заканчивается рассказ?

Приемы:

- деление текста на части с опорой на элементы сюжета, составление плана;
- составление пространственно-временной модели;
- составление диафильма - серия словесных или графических рисунков, порядок которых соответствует последовательности событий в тексте с целью выделения ключевых эпизодов.
- пересказ
- перечитывание по частям;
- вычленение ключевых эпизодов;
- сравнение фабулы и сюжета.

#### **4. Анализ художественных образов (при повторном чтении)**

Герой в эпическом произведении — одно из важнейших средств выражения художественной идеи. У ребенка должно быть сформировано представление о том, что через героя автор высказывает свою точку зрения на изображаемое. Целостное восприятие персонажа предполагает, что читатель сопереживает герою, размышляет о мотивах, обстоятельствах и последствиях его поступков, следит за развитием образа, видит авторское отношение к герою, соотносит свою и авторскую оценку. Постепенно у детей формируется представление о приемах изображения персонажей (поступки, внешность, речь, чувства, размышления), о способах выражения чувств и переживаний (мимика, жест, интонация). При этом параллельно идет работа над обогащением словаря детей лексикой, обозначающей чувства, состояние, качества характера. Согласно требованиям программы, дети должны уметь находить в тексте слова и выражения, характеризующие героя, анализировать причины поступка персонажа, сопоставлять поступки героев по аналогии или контрасту, оценивать поведение героев с опорой на личный опыт, выявлять авторское отношение к герою.

Для анализа системы образов характерно пристальное внимание к характеру персонажей к мотивам и последствиям их поступков. Осмысление содержания образа персонажа и его функции в произведении предполагает анализ его составляющих: портрета героя, речи, его поступков, внутреннего мира, взаимоотношения с другими персонажами. Такой анализ позволяет выявить роль образа в постижении авторской позиции, идеи произведения и сформировать своё собственное к нему отношение.

М.С.Соловейчик отмечает, что в процессе анализа художественного произведения ученики должны понять и характеристику образа героя, и смысл этого образа, т.е. нагрузку, которую он несет в общей структуре произведения.

М.С.Соловейчик предлагает план работы анализа образа:

1. Работа над характером героя с опорой на сюжет (характер проявляется только в действии и нельзя отрывать анализ характера от сюжета). Героя так же характеризует его речь и речевые маркеры автора.
2. Взаимоотношения героев (необходимо, чтобы дети поняли причины поведения героев).
3. Роль пейзажа и интерьера в произведении (если есть).
4. На основе анализа взаимодействия образов выявляется идея произведения.

Анализ образа героя позволяет разобраться в том, как писатель изображает действующих лиц, открывая то, что скрыто от глаз: мысли и чувства персонажей, черты их характера. Необходимо приучить детей судить об основных качествах персонажей, оценивать героя не только по поступкам, но и по мотивам, их вызвавшим; последнее, как известно, дается младшим школьникам труднее.

Существует ряд приемов, которые помогают организовать работу над характеристикой персонажа. Перечислим некоторые из них:

- 1) учитель называет качества персонажей и просит учащихся привести примеры подтверждающие их;  
I;
- 2) учащимся предлагается самостоятельно назвать свойство характера героя (это доступно младшим школьникам, если персонаж имеет не более двух-трех качеств характера и показан в действии);
- 3) Сопоставляются герои одного произведения или близких по тематике произведений. Наиболее легкий вид сравнения - противопоставление. При сравнении уточняется авторское отношение к героям.

В методике выделяют следующие этапы работы над образом- персонажем :

- 1) эмоциональное частично-мотивированное восприятие на основе личного опыта и опоры на поступки героя);
- 2) аналитическое восприятие (выявление характерных черт героя, типичного и индивидуального, отношение автора к герою);
- 3) целостное восприятие образа (коррекция первых впечатлений и оценок, выявление роли персонажа в структуре произведения и раскрытии его идеи).

Следует придавать большое значение выбору методов и приемов, анализу соответствующих особенностей литературного произведения. Следует учитывать взаимосвязь между методикой работы над жанровыми, языковыми, структурными, смысловыми особенностями художественного произведения. В центре внимания учителя должны быть как внешние события, так и глубокие идеи о вечных проблемах жизни, любви, отношении к миру.

Художественный текст допускает множество толкований, зависящих от самого текста и от уровня духовной, психологической и речевой культуры, социального опыта читателей и других факторов.

Так или иначе, объективный путь к изучению произведения лежит через анализ его формы, т.е. через лингвистический анализ. Интересна методика анализа известного литературоведа М. Гаспарова, в основе которой лежит выявление трех уровней анализа:

- 1) верхний уровень анализа — *идейно-образный* (идеи и эмоции, образы и мотивы);
- 2) средний уровень — *стилистический* (анализ лексики и синтаксиса);
- 3) нижний — *фонический* (метрика, ритмика, рифма, строфика).

### **Схема литературоведческого анализа текста**

В общую схему анализа можно включить:

1. Время и обстоятельства написания произведения. При указании на время и обстоятельства написания произведения нужно дать краткую характеристику социально-исторической ситуации в обществе.
2. Место произведения в творчестве писателя. Необходимо опираться на знание его биографии, а также информацию о творческих исканиях автора и его эстетическом кредо.
3. Литературный ро́л (эпос, лирика, драма). Информация о литературном роде произведения важна в силу его специфики и значимости для понимания идейно-художественного своеобразия текста.
4. Жанр произведения. Жанр является важным средством текстообразования, определяющим отбор и организацию языковых средств, а также аспект и масштаб отражения окружающего мира в художественной форме.
5. Основная проблематика произведения. Определение проблематики литературного произведения, т.е. постановки в нем сложных жизненно и общественно важных вопросов, задач, требующих разрешения, является результатом обобщения отраженных в произведении событий, эпизодов, ситуаций. В выборе проблематики выражается авторская индивидуальность, мировоззрение писателя, его картина мира.

Для анализа проблематики важно выявить своеобразие произведения, данного автора: сравнить (хотя бы в процессе подготовки к анализу) изучаемое произведение с другими и понять, что в нем уникального. Важно найти «изюминку» данного произведения, а она часто лежит в области проблематики.

Выделяются разные виды проблематики: национальная, социокультурная, идейно-нравственная, философская.

V!

6. Тема. С проблематикой литературного произведения связана его тема. О теме судят по

фактам и событиям.

7. Композиция. Композиция сама по себе может выражать определенный эстетический смысл, определять прагматику текста. Анализ композиции позволяет выявить принцип, организующий общую структуру произведения. Различают простую и сложную композицию.

Выделяется системно-логическое, или ретроспективное, изложение. Оно делится на три типа: линейный, параллельный и многомерный. Линейная композиция отражает естественную последовательность фактов. Параллельная композиция отмечается дополнительными отношениями сопоставляемых фактов, событий. Многомерная композиция предполагает наличие различных пространственных, временных, условных связей, включает элементы обобщения. Наряду с отмеченными явлениями, в изучении композиции важным является монтаж, отражающий способ построения произведения, для которого характерны прерывность (дискретность) изображения, его разбитость на фрагменты, наличие сопоставлений и противопоставлений, которые не продиктованы логикой изображаемого, напрямую запечатлевают авторский ход мысли и ассоциации. Такую композицию называют монтажной.

8. Основной пафос произведения и эмоциональная тональность. Важным элементом анализа является определение пафоса. Белинский связывал пафос с особенностями произведения и творчества писателя, с «идеей-страстью». В современном литературоведении к видам пафоса относят героический, трагический, романтический и др. Пафос произведения во многом определяется принадлежностью автора к конкретному направлению в литературе.

С пафосом литературного произведения соотносится его эмоциональная тональность, которая может варьироваться, отражая динамику художественного развертывания текста. Различают минорную, мажорную, патетическую, лирическую и другие виды эмоциональной тональности текста.

9. Образный строй. Реалии художественного мира, относящиеся к предметно-логическому уровню текста, отраженные в сознании читателя, формируют конкретно-чувственные представления (образы) и понятия. Выделяются художественные образы времени и пространства, образы повествователя и лирических героев, образы персонажей и т.д. В создании образов особенно важны лексические средства: в филологии слово рассматривается как форма образа.

10. Идея. Выявление идеи произведения является результатом аналитической обобщающей работы читательского сознания. Иногда, впрочем, идея эксплицируется автором в виде сентенции в начале или в конце произведения.

Чаще на идею указывает структура текста, в которой важными являются различные элементы и характер их взаимосвязи. Идея трактуется как «основная, главная мысль, замысел, определяющий содержание чего-нибудь». Это то, что хотел выразить в своем произведении писатель, то, к чему он призывает и что утверждает.

11. Художественные особенности (тропы, фигуры, приемы). К художественным особенностям относятся изобразительно-выразительные средства, использованные автором. Важны не только их виды, количество, но и специфика индивидуальноавторского осмысления и организации, а также эстетические функции.

### Литературоведческий анализ лирического произведения

В качестве примера литературоведческого анализа обратимся к стихотворению М.Ю. Лермонтова «Прощай, немытая Россия...»:

*Прощай, немытая Россия,  
Страна рабов, страна господ.  
И вы. мундиры голубые.  
И ты. им преданный народ.  
Быть может, за стеной Кавказа  
Сокроюсь от твоих пашей.  
От их всевидящего глаза.  
От их всеслышащих ушей.*

1. Стихотворение написано в 1841 г. перед второй ссылкой поэта на Кавказ. 40-е годы XIX в. характеризуются как время социальной пассивности общества, пришедшей на смену национальному подъему народа в Отечественной войне 1812 г. и восстанию декабристов 1825 г.

2. Произведение относится к зрелому} этапу в творчестве Лермонтова. В 40-е годы были написаны такие шедевры гражданской лирики поэта, как «1-е января». «И скучно и грустно...». «Родина». «Тучи» и др. Стихотворение «Прощай, немытая Россия...» отражает традиции декабристской поэзии с ее высоким гражданским пафосом и призывом к социальному протесту. Для данного этапа творчества Лермонтова характерно резко критическое восприятие действительности, горечь и мотив одиночества, ощущение несоответствия мечты и реальной жизни. Эти особенности нашли отражение в рассматриваемом стихотворении.

3. Произведение относится к лирике и характеризуется выраженным субъективным отношением к описываемой действительности. Это лирический монолог автора, в котором содержится вызов самодержавной России. Произведение отличается ограниченной описательностью. риторичностью, условностью (например, намек на слежку, подслушивание, подавление свободы — благодаря гиперболизации и способности превращать деталь в символ: *от их всевидящего глаза, от их всеслышащих ушей*).

4. Произведение относится к жанру лирического стихотворения — это обращение к «стране рабов, стране господ». Обличительный пафос произведения, его гневная интонация и четкая ритмика формируются не только благодаря лексике и синтаксису, но и избранному автором стихотворному размеру — четырехстопному ямбу.

*Í!*

Семантическая насыщенность, лаконизм, отсутствие многословия, риторичность



составляют важные особенности стихотворения.

5. Проблематику стихотворения можно охарактеризовать как антикрепостническую. Это произведение о Родине, преисполненное боли и горечи за народ, который пассивен и угнетен самодержавием. Для стихотворения характерны монологизм, тяготение к экспрессивности и открытой оценочности.

6. Основной в произведении является тема Родины и судьбы русского народа. В отличие от других произведений Лермонтова, где есть противопоставление героического прошлого России мрачной действительности, в рассматриваемом стихотворении представлена современная поэту Россия с ее деспотическими порядками, достойными обличения.

7. Композиция небольшого по объему стихотворения, состоящего из двух строф, проста. Ключевое высказывание — сентенция, отражающее тему и идею произведения, открывает произведение, построенное в форме монолога-размышления лирического героя. Последующее изложение раскрывает и дополняет смысл ключевого высказывания. Таким образом, общая логическая схема поэтического текста включает в себя тезис и аргументы.

8. Пафос анализируемого стихотворения можно определить как соединение трагического и сатирического с элементами иронии.

Пафос произведения связан с характерным для поэта состоянием «переходности» от романтизма к реализму, их своеобразным сочетанием. В тексте проявляется рефлексия автора, его погруженность в себя, трагический разлад с окружающей действительностью, тоска по высокому, совершенному, характерная для романтика. Вместе с тем в стихотворении воплощаются конкретные исторические детали определенного этапа в развитии общества, выраженные в художественной форме, автор открыто критикует существующий порядок вещей в духе реализма. В рассматриваемом произведении представлены характерные для сатирического изображения условные формы: перифраз *мундиры голубые* (о царских жандармах — блюстителях самодержавных порядков, носивших голубые мундиры); *наши* (их ироническое обозначение по наименованию турецких военных сановников); *всевидящий глаз*, *вsesлышащиеуши* — символы, олицетворяющие жестокий порядок в стране, основанный на доносах и слежке. *Риторичность*, отличающая стихотворение, выражается взволнованным обращением «Прощай, немытая Россия...», использованием ярких эпитетов, синекдохи и перифразы (*мундиры голубые*). метафор (*немытая Россия*, *стена Кавказец*), гипербол (*От их всевидящего глаза. / От их всеслышащихухушей*).

9. Общая эмоциональная тональность произведения - возмущенная, окрашенная болью и горечью за поруганный народ. Оценочный эпитет «немытая», т.е. *грязная*. - в контексте стихотворения имеет актуальный смысл «перен. безнравственный, аморальный». Последующее изложение раскрывает суть этого благодаря приему контраста: *страна рабов*, *страна господ*. В формировании образа народа, молча пребывающего в рабстве, важная роль принадлежит эпитету «преданный». Преданный - т.е. «исполненный любви и верности», смирившийся. Именно это обстоятельство глубоко возмущает лирического героя.

Выразительны образы жандармов, формирующиеся на основе ассоциативно-смысловой связи лексических средств: *мундиры голубые, паши, всевидящий глаз, все слышащие уши*. Образ лирического героя в этом произведении окрашен трагически. Это личность смелая, гордая, глубоко страдающая за свою Родину, отрицающая покорность и смирение народа и царские порядки. Относительно хронотопа интересно отметить, что в стихотворении представлены образы настоящего времени («здесь» и «сейчас») — *Прощай, немая Россия...* и будущего: *- Быть может, за стеной Кавказа сокроюсь от твоих пашей...* Образ пространства как видимого и воображаемого, масштабного и удаленного (*стена Кавказа*) актуализируется в размышлениях лирического героя. В целом образный строй стихотворения нацелен на выражение его идеи.

10. Идею произведения можно определить как осуждение самодержавия и социальной пассивности народа.

11. Художественные особенности стихотворения определяются его идейно-темагическим своеобразием и высоким гражданским пафосом. Все изобразительно-выразительные средства направлены на создание обличительной тональности, будучи сфокусированными на ключевые образы. Приемы риторического обращения и контраста в начале стихотворения (*Прощай, немая Россия, Страна рабов, страна господ*) определяют последующее художественное развертывание текста. Контраст усиливается противопоставлением образов *народа и царских жандармов* за счет синекдохи, перифразы и выразительного эпитета:

И вы. мундиры голубые. И ты. им преданный народ.

Использование метафор, гиперболы в формировании обобщающего образа самодержавного деспотизма, тотальной слежки и подслушивания является очень выразительным и прагматически действенным.

Таким образом, система ярких художественных средств и приемов формирует образный строй произведения, выражающий его идейное содержание.

Стихотворение типично для поздней лирики Лермонтова и отражает его индивидуально-авторские стилистические особенности: романтическую патетику в сочетании с исторически конкретной реалистической достоверностью в описании общественных реалий 40-х годов XIX в., открытый социальный протест и неприятие самодержавного строя: *гювышеннута экспрессию и разнообразие изобразительно-выразительных средств*.

Какой <sup>1/1</sup> путь наиболее продуктивен в рассмотрении художественного произведения и усвоении принципов его анализа? При выборе методики такого рассмотрения первое, что надо иметь в виду: в необъятном мире литературных произведений выделяют три типа - эпические, драматические и лирические. Эти типы литературных произведений называются *родами литературы*.

В литературоведении выдвинуто несколько версий происхождения родов литературы. Две из них представляются наиболее убедительными. Одна версия принадлежит русскому ученому А.Н. Веселовскому (1838-1906), считавшему, что эпос, лирика и драма имели один общий источник - фольклорную обрядовую хореическую песню. Ее примером могли бы служить русские ритуальные песни, которые использовались в календарных и свадебных обрядах, хороводах и т. д. и исполнялись хором.

Как считают современные исследователи, «хор являлся активным участником обрядов, он выступал как бы в роли режиссера... Хор обращался к кому-либо из участников обряда, и в результате такого обращения создавалась драматическая ситуация: велся живой диалог между хором и другими участниками обряда, производились необходимые обрядовые действия». В обрядах соединялись песня или речитатив певца (запевалы, корифея) и хор в целом, который какими-то мимическими действиями или лирическим припевом вступал в диалог с певцом. По мере выделения из хора партии певца появлялась возможность повествовать о событиях или героях, что привело постепенно к формированию эпоса; из припевов хора столь же постепенно выросла лирика; а моменты диалога и действия превратились со временем в драматическое представление.

Согласно другой версии» допускается возможность происхождения эпоса и лирики независимым путем, без участия в этом процессе хореических песен[3]. Доказательством тому могут служить прозаические сказки о животных или простейшие трудовые песни, обнаруженные учеными и не связанные с обрядовыми песнями.

Но как бы ни объяснялось происхождение эпоса, лирики и драмы, известны они с очень давних времен. Уже в Древней Греции, а затем во всех европейских странах мы встречаем произведения и эпического, и драматического, и лирического типов, которые уже тогда имели много раз нов и ид ноете:! и дожили до нашего времени. Причина тяготения произведений к тому или иному роду литературы заключается в потребности выразить разный тип содержания, который предопределяет разный способ выражения. Начнем разговор с размышлений о первых двух типах произведений, то есть эпическом и драматическом.

Выделяют различные виды анализа художественного текста: филологический, лингвистический, стилистический.литературоведческий.

Цель филологического анализа— показать смысл и культурологический статус. К особенностям филологического анализа относятся: историзм, антропоцентричность. культурологическая направленность, внимание к форме и содержанию текста и их

*!!!*  
взаимной обусловленности, лексикоцентричность. Филологический анализ текста  
включает в себя лингвистический, стилистический

и литературоведческий анализ, а также освещение культурно-исторического контекста эпохи.

*1; /*

Цель лингвистического анализа текста — «показ тех средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание произведения» (Л.В. Щерба).

Цель стилистического анализа — рассмотрение текста с точки зрения лингвистических и экстралингвистических факторов стилиобразования как проявления стилистического узуса и индивидуально-авторского стиля.

Цель литературоведческого анализа — выявление содержания художественного текста как произведения искусства в культурно-историческом контексте эпохи.

Текст рассматривается как произведение искусства, формирующееся в литературном и культурно-историческом контексте эпохи, отражающее закономерное развитие литературного процесса. В анализ входит текстовая и внетекстовая информация: изучение мировоззрения автора, процесса формирования творческой личности, принадлежности к определенному литературному направлению, жанровой специфики текста, особенностей композиции, образной системы, тематики и проблематики произведения, его основного пафоса и художественно-эстетического своеобразия.

Анализ текста невозможен без учета взаимосвязи формы и содержания. В единстве рассмотрения формы и содержания текста можно познать его художественный смысл. Определение его и является общей целью разных видов анализа текста.

### **Особенности литературоведческого анализа текста**

Необходимо определить доминанты произведения, свойства художественного содержания, которые объединяют элементы, проблемно-смысловый стержень, обеспечивающий единство содержания.

Что такое доминанты? К содержательным доминантам относятся: художественная проблематика, разновидности пафоса и идея произведения. Чтобы объективировать свои впечатления, нужно обратиться к анализу языковой формы и стилистических особенностей текста. Литературоведческий анализ текста требует дополнения и л и н гв истин ес ко го обоснования.

В процессе анализа нужна опора на историко-литературный контекст. Необходимо знать историю создания произведения и литературную судьбу автора, его мировоззрение и творческого кредо; представление о литературном процессе на соответствующем этапе развития литературы. Эта информация позволит точнее интерпретировать смысл текста.

## Филологический анализ художественного текста

Умение производить анализ художественного текста необходимо каждому учителю-словеснику — ведь язык любого литературного произведения, будь то лирическое стихотворение или роман-эпопея, является многоплановым, содержащим в своем составе такие речевые «инкрустации», без знания которых подчас непонятно, о чем говорится в произведении.

В настоящее время интерес к самому явлению — тексту — перерос в потребность определить его сущность, его характеристики и свойства. Каждый последующий виток развития теории языка не отрицает предшествующие успехи, а совершенствует их, чтобы подняться на следующий уровень.

На сегодня иерархически уровневые составляющие филологического анализа текста — это лингвистический, литературоведческий, лингвопоэтический. Каждый из уровней анализа отличается своими особенностями, но в основе их лежат общие лингвистические принципы и методы.

Книга, которую вы держите в руках, освещает важнейшие вопросы теории и практики филологического анализа художественного текста согласно с концепцией, заложенной академиком РАО Н.М. Шанским, автором первой вузовской программы и учебников по лингвистическому анализу художественного текста.

Вопросы и задания практической части нацелены на выработку у учащихся привычки смотреть на языковые единицы в функционально-коммуникативном аспекте. Хочется надеяться, что данная книга поможет учителю в совершенствовании у старшеклассников языкового чутья и речевой культуры.

Филологический анализ текста - синтез всех знаний и достижений языкознания, стилистики и литературоведения, поэтики, т.е. анализ в большом культурно-историческом и литературном контексте.

Основным принципом филологического анализа художественного текста является изучение произведения в двух аспектах: 1) в качестве определенной микросистемы развивающегося языка художественной литературы на фоне исторически изменяющегося русского литературного языка;

2) в качестве структурно организованного «плана выражения» определенной информации. Указанным принципом обусловлены все остальные.

Особенно важны среди них следующие:

1. Языковые средства, образующие тот или иной художественный текст, должны быть проанализированы прежде всего в их отношении к соответствующим фактам современного русского литературного стандарта. Этот анализ будет затрагивать явления всех языковых уровней с их значением и формами проявления.

Все отклонения и отступления от современных литературных норм должны быть соответственно объяснены. Все лингвистические «особинки» разбираемого художественного текста должны быть соответственно истолкованы.

2. Языковые факты, составляющие лингвистическую материю художественного текста,

должны быть проанализированы в их отношении к русской художественной системе, синхронной данному произведению. Такой анализ позволит вскрыть специфические языковые особенности этого литературного текста, имеющиеся в нем индивидуально авторские инновации, с одной стороны, и реминисценции, характерные и излюбленные писателем языковые средства и стилистические приемы — с другой.

3. Языковой материал художественного текста должен быть проанализирован не только с точки зрения существующих норм русского литературного языка, но и с точки зрения его эстетического соответствия нормам русской художественной системы. При этом особенно важно учитывать, что в художественном произведении — в силу не совпадения понятий литературного языка и языка художественной литературы — вполне возможны такие явления, которые представляют собой ненормативные и некодифицированные единицы и структуры, чужие и чуждые языковому стандарту.

4. При анализе художественных произведений русской классики прошлого совершенно необходимо постоянно четко дифференцировать естественные архаизмы времени и архаизмы намеренного использования для решения тех или иных выразительных и изобразительных задач. Это будет основой не только для правильного разграничения фактов сознательного употребления писателем фактов языковой архаики от диахронического явления архаизации, что является очень важным в определении и в квалификации конкретных явлений литературного языка и художественной речи, но и для правильной оценки образующих текст языковых явлений.

5. При анализе языкового материала художественного текста номинативные единицы языка (слова, фразеологизмы, свободные словосочетания) должны быть раскрыты во всех присущих им фоновых и коннотативных значениях как языковые обозначения того или иного культурно-исторического (лингвострановедческого) содержания. Этот аспект анализа текста и в дальнейшем его соответствующего комментария особенно важен для понимания произведения нерусскими, хотя актуален (прежде всего по отношению к художественным текстам прошлого и о прошлом) также и для читателей, родным языком которых является русский язык.

6. При анализе стихотворных текстов следует иметь в виду, что все поэтические произведения — независимо от степени их эстетической ценности и художественности — выступают перед нами всегда как та или иная образная микросистема, ритморифмически строго организованная (белые стихи, как и стихи в прозе, составляют пограничную стихопрозаическую зону и для соотносительных стихотворной и прозаической разновидностей словесного искусства в их классическом проявлении не свойственны). Ритморифмическая организация и дисциплина стиха, особенно в сфере ре малых форм, для адекватной характеристики и квалификации «плана выражения» произведения заставляют быть предельно внимательными не только к его содержательной языковой сути (ключевые слова и обороты, факты символики и мифологии, семантические «шумы» и «помехи», традиционно-поэтическая лексика и фразеология, авторские инновации и образные реминисценции, словесная игра и т. д.), но и к его формальной — конструктивной и звукографической — стороне (структурные

элементы целого, поэтические вольности, стихотворная орфоэпия, звукопись, графика стиховой строки и др.).

7. При анализе русских литературных произведений писателей-билингвов совершенно необходима (наряду с учетом всего сказанного выше) тщательная характеристика и квалификация всех наблюдаемых в тексте фактов второго языка и строгая дифференциация их с точки зрения причин появления (а значит — и эстетической ценности и нормативности). Ведь «родимые пятна» второго языка в художественной речи писателя могут быть как отражением бессознательной интерференции на русскую речь иной языковой системы, так и осознанным и сознательным использованием ее фактов в определенных стилистических целях.

8. При изучении русских художественных текстов (и оригинальных, и переводных) для их верного понимания и воле приятия совершенно необходимо учитывать сходства и различия, которые существуют между русской и иноязычной словеснообразной картиной мира.

9. Наконец, анализ языковой материи художественного текста в идеале должен быть абсолютно беспристрастным и объективным, основанным только на реально существующих и существовавших лингвистических фактах, полностью исключая современное ее восприятие и толкование. Лишь в таком случае окажется возможным настоящее проникновение в сокровенную суть авторского замысла, раскрытие святыня святынь художественного текста как произведения его создателя, с присущим этому произведению в момент его появления на свет идейно-художественным значением и особенностями. Сформулированные принципы филологического анализа художественного текста предполагают его различные методы и приемы. Вариативность методов и приемов здесь задается и языковым материалом произведения, и поставленными перед нами, всегда имеющими вполне определенный (то очень ограниченный и локальный, то широкий и общий) характер. Вместе с тем методические приемы выделения и квалификации соответствующего языкового факта среди других, сравнение и сопоставление его с другими (тождественными, аналогичными и пусть совершенно иными, но соотносительными), а так же последующее всестороннее рассмотрение его в большом синхронно-диахроническом языковом и литературном контексте являются самыми важными.

ЧЕХОВ Антон Павлович (1860-1904), русский писатель, почетный академик Петербургской АН (1900-02).

Весь творческий путь этого писателя можно разделить на два больших периода:

- "ранний" Чехов. Основным жанром в его творчестве этого периода является традиционный для массовой периодики короткий рассказ — сценка, этюд, набросок, — основой сюжета которого служит забавное или нелепое происшествие, любопытный или смешной случай из жизни.



- "поздний" Чехов. В конце 1890-х — начале 1900-х гг. Чехов — признанный и популярный мастер: журналы ищут его участия, появление новых произведений расценивается критикой как событие литературной жизни, споры вокруг них перерастают в общественно-политические дискуссии — о будущем русской деревни, о роли интеллигенции в обществе и т. д. В его творчестве возникают новые темы.

Рассказ "Крыжовник" (1898) входит в так называемую "футлярную" трилогию и относится к последнему периоду творчества Чехова (конец 1890 - начало 1900 г.); когда он уже признанный и популярный писатель.

В пору зрелости внимание художника концентрируется на двух основных сферах: люди интеллигентного сословия и люди из народа. И тема равнодушия развивается по двум разным руслам: герой - либо образованный человек, душевно успокоившийся, замкнувшийся в "футляре", либо человек из народа, забитый, замученный жизнью, доведённый до тупости и безразличия. "Футляр" становится у Чехова символом жизни, построенной на лжи, насилии, на утробной сытости одних, голоде и страданиях других. Одна из записок в записных книжках Чехова - "Тогда человек станет лучше, когда вы покажете ему, каков он есть" (Поли. собр. соч. и писем, т. 12, 1949, с. 270) передаёт суть размышлений писателя о вере в человека и о правде его художественного изображения. Чехов исходит из веры в возможность обновления человека, его победы над "футляром".

У Чехова идёт постоянная проверка веры в человека суровой правдой жизни.

Основная проблема — человек вне человеческого, жизнь, превращенная в существование пошлостью и опустошенностью мещанского мира. Чехов не выносит приговоров и не читает проповедей. Его позиция внешне бесстрастна и объективна, но за этой бесстрастностью скрывается не равнодушие, а великая боль за человека.

Чуждый моральному учительству, религиозной проповеди и социальному утопизму, Чехов не прописывает рецептов нравственного совершенствования, общественного переустройства или духовного преображения, но в томлениях и муках своих героев, в их неудовлетворенности бессмысленностью своего существования видит доказательства принципиальной возможности для человека устроить свою жизнь правдиво, достойно и радостно.

Есть в чеховской записи ещё одна важная сторона: лит-ра должна показывать человеку его самого, не уговаривая, не прибегая к возвышающему обману, к общим рассуждениям, авторским попыткам растрогать его. Художественная манера Чехова находится в глубокой, органичной связи с идейной направленностью его творчества, стремлением пробудить "душу живу" в современном человеке.

Тема нравственной деградации и духовной опустошенности русской интеллигенции, ее неспособности к социальному и личному жизнеустройству поднимается в рассказе.

Предмет изображения рассказа - "маленький" человек, с его поступками, надеждами и нелепыми мечтами.

Пафос произведения - эпико-драматический, как и в большинстве рассказов позднего периода творчества.

В этом рассказе можно выделить несколько композиционных частей:

- путь Буркина и Ивана Ивановича по полю

- их приход в поместье Алехина. Описание поместья и дома

- рассказ Ивана Ивановича о своем брате

- конец рассказа и молчание до отхода ко сну

Здесь проявляется такой композиционный прием как усиление, этим приемом Чехов пользуется часто и этот рассказ не исключение.

Писатель утверждает принцип сдержанного, внешне не выявленного авторского повествования: чем объективнее, тем сильнее впечатление. Чеховский принцип лаконизма, сжатости, конденсированности повествования ("Краткость - сестра таланта") вырос из уверенности в читательской активности, в способности читателя улавливать скрытый и сложный смысл произведения. С этим связана повышенная роль деталей, на первый взгляд мелких, малозначащих, но глубоко неслучайных, психологически и эмоционально насыщенных подробностей. У Чехова деталь оказывается не только намёком на важное и характерное, но и носителем внутреннего движения рассказа, перенося центр тяжести на внутренний сюжет, историю души героя, скрытую динамику его борьбы с обстоятельствами, средой, тиной обывательского существования, зрелый Чехов отказывается от напряжённого действия, интриги, внеш. занимательности. Трагический смысл многих произведений Чехова именно в том, что ничего не происходит, всё остаётся по-старому. Острая интрига, игравшая важную роль в новелле-анекдоте Антоши Чехонте, в произведениях зрелого Чехова оттесняется. События "растворяются" в повседневном течении жизни, в психологии. В этом - сходство сюжетного построения в прозе и драматургии Ч.

В данном рассказе мы можем наблюдать два повествователя, и они разные, это обуславливается их характеристиками и композиционным строением рассказа - рассказ в рассказе:

- во-первых, это повествователь, который прослеживается на протяжении всего произведения и рассказывает от третьего лица за пределами рассказа Ивана Ивановича о его брате. В данном случае повествование является нейтральным.

- во-вторых, в отдельные повествователи может быть выделен Иван Иванович в его рассказе. В данном случае мы можем говорить о некой персонификации повествователя.

В рассказе мы можем наблюдать несобственно-прямую речь: "Этот уж был не прежний робкий бедняк чиновник, а настоящий помещик, барин. Он уже обжился тут, привык и вошел во вкус; кушал много, в бане мылся, полнел, уже судился с обществом и с обоими заводами и очень обижался, когда мужики не называли его "ваше высокоблагородие". И о душе своей заботился солидно, по-барски, и добрые дела творил не просто, а с важностью .

Ведущая доминанта произведения номинативная, так как этот рассказ включает в себя нейтральную лексику без возвышенного и эмоционального оттенка, упор повествования

делается на точности, а не на отвлеченности художественного слова, используются простые синтаксические конструкции, очень мало используются тропы, повторы.

В данном рассказе можно выделить несколько групп персонажей:

- главный герой рассказа - Николай Иванович, так как именно на этом герои автор концентрирует наше внимание.
- герои "рамы": Алехин, Буркин и Иван Иванович
- эпизодические герои: горничная, жена Николая Ивановича и другие

Все внимание данного рассказа сосредоточено на главном герое - Николае Ивановиче, изредка оно переключается на героев "рамы", то есть тех, кто находится за рамками рассказа о главном персонаже.

Чехов становится своеобразным исследователем души современного человека. Отсюда его главная тема - человеческое равнодушие, "сонная одурь", своего рода испытание героя, который или пробуждается от духовной спячки или, махнув на всё рукой, подчиняется ей.

Разобщённость интеллигенции и народа - одна из сквозных тем творчества Чехова, тесно связанная с темой "футляра". Чеховский образ "человека в футляре" вырастает в обобщающий символ бездушия и казённости, одновременно запугивания и запуганности.

Ведущими мотивами данного анализируемого рассказа являются мотивы тоски, неудовлетворенности жизнью, непонимания и душевного опустошения, что хорошо видно на примере главного героя.

Тип сюжета рассказа - динамический, так как сюжетные элементы выражены не четко, отсутствует читательский интерес и интрига. Этот тип сюжета сочетается с субстанциональным конфликтом, который присутствует не только в данном рассказе, но характерен и для большинства рассказов Чехова.

"При всей скромности Чехова, явно переходившей в стеснительность, он, не стесняясь, не отрицал у себя таланта пейзажиста, а в редких случаях даже сам об этом заявлял. Мало того, пейзажи у Чехова - это не только вспомогательное средство выразительности или своего рода аккомпанемент к повествуемому. Нередко это - равноправный партнер с другими компонентами по раскрытию идейного и философского смысла важнейших моментов произведения".

В данном рассказе присутствует мрачный, холодный пейзаж, который подчеркивает обстановку повествования и настроение автора, но ему не принадлежит значительная роль в этом рассказе. Он лишь показывает обстановку повествования и вводит нас в нее, и в

некоторой степени передает душевное состояние Ивана Ивановича.

Чехов очень любит изображать портреты, и с помощью них давать характеристику своим героям, но в данном рассказе такая авторская черта проявляется незначительно: портреты в рассказе почти не даны, лишь прослеживаются некоторые черты внешности или характера. Также в этом рассказе можно проследить прием контраста (сопоставления) - Иван Иванович и Николай Иванович, Буркин и Алехин. Из всех приведенных черт характера, внешности, привычек мы можем составить портрет героя, но не всегда наш портрет будет совпадать с портретом автора, так что при этом надо учитывать авторскую индивидуальность.

В этом рассказе пространство заполнено вещами, особенно при описании поместья Алехина: "Мельница работала, заглушая шум дождя; плотина дрожала. Тут около телег стояли мокрые лошади, понуриив головы, и ходили люди, накрывшись мешками ... в одном из амбаров шумела, веялка ... ". Также при описании дома Алехина и, впоследствии в рассказе Иван Ивановича про своего брата. Все вещи наполняющее пространство данного рассказа создают ощущения неудобства, скованности, сжатости.

Тип пространства можно охарактеризовать как бытовое, так как никаких фантастических и других элементов в данном рассказе не встречается.

Пространство в данном рассказе движется созвучно вместе с главным героем, о котором идет речь в рассказе Ивана Ивановича. Вместе с главным героем мы прослеживаем изменения, происходящие в пространстве.

Заметим, что в данном рассказе время не играет значительной роли, но наличие сюжетного времени говорит о том, что здесь много элементов, которые играют немало важную роль для развития сюжета. Но сюжетное время сочетается с хроникально-бытовым временем, так как в рассказе мы можем встретить некоторые элементы данного времени, которые не играют значительной роли для движения сюжета.

Здесь не наблюдается нарушение хронологической последовательности, точного указания на временные скачки и разрывов во времени здесь нет. Чехов не дает определенных временных отрезков, так как это не важно для раскрытия сюжета.

Неотъемлемой чертой Чехова-художника является углублённое понимание трагического не как страшного, исключительного, из ряда вон выходящего, но как будничного, повседневного и обыденного. "Прозаическая трагедия" тем более опасна, что губит героя незаметно, усыпляя, приучая к мысли, что иной жизни, не прозаической, быть не может. Для Чехова страшно - нестрашное, губительно - несмертельное, бескровное. С этим связана и эволюция чеховского юмора. Развитие писателя состояло не в том, что он переходил от смешного к серьёзному, но в том, что углублялось его понимание смешного как трагикомического, соединяющего улыбку, иронию и печаль. Мало у кого из русских

писателей-сатириков был такой сложный - при внеш. простоте - сплав смеха и серьёзности, сатиры и лирики, как у Чехова Его смех - не отдельная сторона художеств, дарования, это сама атмосфера произведения, сложная гамма чувств - от обличения, осмеяния, "снижения" всего уклада Жизни до раскрытия грустной неприкаянности, человечности "душ" и "душечек". Чехов выступил как преемник и продолжатель лучших реалистических традиций русской лит-ры. Определение Л. Н. Толстого - "Чехов - это Пушкин в прозе" ("Ежемесячный журнал для всех", 1905, № 7, с. 427) помогает понять ту роль, которую сыграли поэтические уроки А. С. Пушкина, его стремление к гармоничной целостности и ясности, музыкальности, его совершенное чувство ритма, по-своему преломлённое Чеховым - прозаиком и драматургом. Глубокое воздействие оказало на Чехова творчество М. Ю. Лермонтова, автора "Думы" и романа "Герой нашего времени", писавшего об "остылости" души современного человека. Лермонтовская "Тамань" для Чехова - непревзойдённый образец прозы. Отмечалось также, что в пьесах И. С. Тургенева были подготовлены некоторые особенности драматургии Чехова с её скрытым лиризмом. Чехов оказал большое влияние на развитие русской и мировой лит-ры - прозы и драмы. У него учились молодой Горький (особенно в драматургии), Бунин, Куприн, отчасти Л. И. Андреев.

О благотворном влиянии Чехова на английскую лит-ру писал Дж. Голсуорси. О воздействии чеховского творчества говорили А. Вюрмсер, Ф. Мориак, Э. Триоде, франц. реж. Ж. Л. Барро и Ж. Вилар. Т. Манн в "Слове о Чехове" глубоко раскрыл своеобразие его идейно-творческой позиции, скромное и самоотверженное стремление служить людям неприкрашенной художественной правдой.

## АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА:

Заколдованная буква (Драгунский «Денискины рассказы»)

Она (елка) лежала большая, мохнатая и так вкусно пахла морозом, что мы стояли как дураки и улыбались. Потом Аленка взялась за одну веточку и сказала:

— Смотрите, а на елке сыски висят.

«Сыски!» Это она неправильно сказала! Мы с Мишкой так и покатались. Мы смеялись с ним оба одинаково, но потом Мишка стал смеяться громче, чтоб меня пересмеять.

Ну, я немножко поднажал, чтобы он не думал, что я сдаюсь. Мишка держался руками за

живо<sup>т</sup>; как будто ему очень больно, и кричал:

— Ой, умру от смеха! Сыски!

А я, конечно, поддавал жару:

— Пять лет девчонке, а говорит «сыски»... Ха-ха-ха!

Потом Мишка упал в обморок и застонал:

— Ах, мне плохо! Сыски...

И стал икать:

— Ик!.. Сыски. Ик! Ик! Умру от смеха! Ик!

Тогда я схватил горсть снега и стал прикладывать его себе ко лбу, как будто у меня началось уже воспаление мозга и я сошел с ума. Я орал:

— Девчонке пять лет, скоро замуж выдавать! Аона — сыски.

У Аленки нижняя губа скривилась так, что полезла за ухо.

— Я правильно сказала! Это у меня зуб вывалился и свистит. Я хочу сказать «сыски», а у меня высвистывается «сыски»...

### Анализ:

Данный отрывок является сочетанием повествования от лица действующего персонажа и прямой речи героев художественного произведения (рассказа). Стиль разговорный, автор намерено делает речь каждого героя индивидуальной (рассказчика, Аленки и Мишки), что подчеркивается передачей звуковой составляющей беседы («сыски» (неправильный выговор ребенка) и междометия-звуки - «ик», «ха-ха-ха», «ой»), которая в свою очередь придает юмористически-абсурдный характер тексту. Даже невинные на первый взгляд описания действия-реакции - У Аленки нижняя губа скривилась так, что полезла за ухо - с помощью гротеска (в видении ребенка) создает комический эффект (как и «упал в обморок» - преувеличение, на самом деле обморока не было).

Характерная непринужденность (употребление просторечий и слов разговорной лексики - дурак, орал, девчонка, поднажал, поддать жару, пересмеять), образность (образы разных по характеру и межличностным отношениям в данной группе участников полилога), эмоциональность (повторы реплик о шишках, знаки препинания (восклицательный знак, многоточие (апосиотеза)), выражающие эмоции), субъективность (в содержании высказываний, речи от лица рассказчика, в эмоциональности)).

Краткие, неполные реплики («Умру от смеха!», «Сыски.», «Ах, мне плохо!»)

также являются основной чертой разговорного стиля.

В отрывке часто встречаются подчеркивающие авторскую оценку и эмоциональность элементы: восклицательный знак, восклицательный знак с многоточием, многоточие.

Автор устами одного из действующих лиц раскрывает перед нами небольшую картину: трое друзей, очевидно, младшего школьного возраста или еще младше, гуляя во дворе, наткнулись на новогоднюю елку, на которой обнаружили шишки. Соревнование мальчишек как между собой, так и против подруги, ситуация, которая могла бы произойти с каждым ребенком, придают реалистичности и особой выразительности рассказу. Хотя

произведение и рассчитано на детскую аудиторию, это не сказка, а как бы возможность подглядеть в замочную скважину за обычной жизнью обычных, близких читателям, ребят, чем объясняется популярность такого рода произведений у аудитории.



Анализ художественного текста представляет собой особую литературоведческую дисциплину. Практика аналитического рассмотрения отдельных произведений в их внутренней целостности образует область научного познания, в равной степени близкую как истории литературы, так и ее теории, но не сводимую ни к первой, ни ко второй. В отечественной традиции впервые на это указал А.П.Скафтымов в начале 1920-х годов, увидев потребность в «теоретическом рассмотрении» отдельных произведений при изучении истории литературы. О необходимости подвергать изучаемое произведение «эстетическому анализу» в 1924 г. писал М. М. Бахтин. Значительный вклад в становление аналитического подхода к литературным текстам внесли ученые, представлявшие так называемую формальную школу отечественного литературоведения (Ю.Н. Тынянов, Б.М.Эйхенбаум, Б.В.Томашевский, Б.М.Жирмунский, В.В.Шкловский и др.). Однако их работы принадлежали по преимуществу к области теории литературы (теоретической поэтики). Опыт квалифицированного литературоведческого анализа накапливался в работах Л.Я.Гинзбург, Г. А. Гуковского, Я.О.Зунделовича,

А. В. Чичерина и др., но в целом советское литературоведение долгое время пренебрегало собственно анализом произведения в его художественной специфике, отдавая предпочтение идеологическим интерпретациям и объяснениям, социально-историческому комментированию текстов. Мощный импульс обновления всей сферы духовной жизни в 1960-е годы ознаменовался, в частности, появлением новаторской для своего времени статьи М. М.

Гиримана, но только в 1970-е годы эта сторона науки о литературе получила в СССР официальное признание. В 1972г. вышли в свет пособия Б.О.Кормана и Ю.М.Лотмана, оказавшие существенное влияние не только на практику университетского преподавания филологических дисциплин, но и на академическую науку. В 1976 г. Академия наук (ИРЛИ) опубликовала коллективную монографию «Анализ литературного произведения». Знаменательной вехой явилась проведенная в 1977г. кафедрой теории литературы Донецкого университета представительная Всесоюзная конференция «Целостность художественного произведения и проблемы его анализа в школьном и вузовском изучении литературы». Активное обсуждение методологии литературоведческого анализа продолжалось и далее; широко публиковались статьи, посвященные монографическому анализу конкретных произведений, выходили многочисленные сборники таких статей. Во многих провинциальных университетах (раньше, чем в столичных) анализ художественного текста стал одной из ключевых дисциплин в профессиональной подготовке филолога. Наконец, в «Литературном энциклопедическом словаре» 1987г. за анализом художественного текста был закреплен статус самостоятельной области литературоведческого познания. Однако и до сего времени эта дисциплина преподается отнюдь не повсеместно, а значительное количество профессиональных читателей (литературоведов, критиков, учителей литературы) не владеет методологией литературоведческого анализа в полной мере. В действительности далеко не все, что именуется «анализом произведения», таковым является. Нередко так называют проблемные рассуждения о произведении с обильным его цитированием и указанием на отдельные «приемы»; или различного рода комментирование текста; или его лингвистический анализ, при котором художественная реальность произведения остается в принципе скрытой, как и при последовательно социологическом или психоаналитическом подходе. Но и в случае преследования собственно литературоведческой цели «рассмотреть художественное целое как единый, динамически развивающийся и вместе с тем внутренне завершённый мир» всегда имеется, как справедливо отмечает М.М.Гириман, опасность подмены подлинного анализа либо «механическим подведением различных элементов под общий смысловой знаменатель (единство без многообразия)», либо «обособленным рассмотрением различных элементов целого (многообразие без единства)».

Поэма написана Александром Блоком в начале 1918 года. В ней отразилась позиция автора по отношению к Октябрьской революции 1917 года.

«Двенадцать» — поэма о революционном Петрограде, поэма о крови, о грязи, о преступлении, о падении человеческом. Это — в одном плане. А в другом — о революции, о том, что через запачканных в крови людей в мир идет благая весть о человеческом освобождении.

Снежная вьюга революции начинается с первых же строк поэмы; и с первых же ее строк черное небо и белый снег — как бы символы того двойственного, что совершается на свете, что творится в каждой душе.

*Черный вечер,*

*Белый снег.*

*Ветер, ветер!*

*На ногах не стоит человек...*

Так через всю поэму проходят, переплетаясь, два внутренних мотива. Черный вечер — кровь, грязь, преступление; белый снег — та новая правда, которая через тех же людей идет в мир. И если бы поэт ограничился только одной темой, нарисовал бы одну только «черную» оболочку революции или только ее «белую» сущность — он был бы восторженно принят в одном или другом из тех станов, на которые теперь раскололась Россия. Но поэт, подлинный поэт, одинаково далек и от светлого славословия, и от темной хулы; он дает двойственную, переплетающуюся истину в одной картине. Контрастность двух цветов подчеркивает бескомпромиссность противостояния враждующих сил.

Хаос событий, хаос вьюги, хаос возмущенной стихии, сквозь которую видны обрывки проносащихся лиц, положений, действий, нелепых в своей обрывочности, но связанных общим полетом сквозь ветер и снег. Поэт рисует картину революционного Петрограда. Тут и огромный плакат «Вся власть Учредительному собранию!», и «невеселый товарищ поп», и старушка, которая «никак не поймет, что это значит, на что такой плакат, такой огромный лоскут», и оплакивающая Россию «барыня в каракуле», и злобно шипящий «писатель, вития»... И все это так мелко, так далеко от того великого, что совершается в мире, так убого, что «злобу» против этого всего можно счесть «святой злобой»:

*Злоба, грустная злоба*

*Кипит в груди..*

*Черная злоба, святая злоба...*

*Товарищ! Гляди*

*В оба!*

И вот на этом фоне, под нависшим черным небом, под падающим белым снегом, «идут двенадцать человек...» Поэт несколько не поэтизирует их. Напротив. «В зубах цигарка, примят картуз, на спину б надо бубновый туз!» А бывший товарищ их Ванька — «в шинелишке солдатской, с физиономией дурацкой» — летит с толстоморденькой Катькой на лихаче, «електрический фонарик на оглобелях...»

И этот «красногвардеец» Петруха, уже поднявший нож на Катьку («У тебя на шее, Катя, шрам не зажил от ножа. У тебя под грудью, Катя, та царапина свежа!»), этот Петруха, уложивший уже офицера («не ушел он от ножа!»), этот его товарищ, угрожающий расправой возможному сопернику: «Ну, Ванька, сукин сын, буржуй, мою, попробуй,

поцелуй!». И сама эта толстомордья Катя, которая «шоколад Миньон жрала, с юнкерем гулять ходила, с солдатом теперь пошла...» И эти товарищи Петрухи, без раздумий расстреливающие мчащихся на лихаче Ваньку с Катькой: «Еще разок! Взводи курок! Трах-тарарах!»

Смерть Катки не прощается Петрухе. «Ох ты горе горькое, скука скучная, смертная!» И пусть не раскаянье, а новая злоба лежит на его душе, — «уж я ножичком полосну, полосну! Ты лети, буржуй, воробышком! Выплю кровушку за зазнобушку, чернобровушку!» Но гнета не снять с души: «упокой, Господи, душу рабы твоя... Скучно!»

Черное не прощается, черное не оправдывается — оно покрывается той высшей правдой, которая есть в сознании двенадцати. Они чувствуют силу и размах того мирового вихря, песчинками которого они являются. Они чувствуют и понимают то, что злобно отрицает и «писатель, вития», и обывательница в каракуле, и «товарищ поп», и вся духовно павшая «интеллигенция». И за правду «пошли наши ребята в красной гвардии служить, буйну голову сложить!» За эту правду они убивают и умирают.

Ободряя друг друга, двенадцать не прибегают к мечтаниям, они ищут утешение лишь в неизбежности еще больших тягот («Потяжеле будет нам, товарищ дорогой!»). Готовность к любым мукам и есть их нравственная сила, дающая автору право саму их злобу назвать святой.

*... И идут без имени святого Все*

*двенадцать — вдаль.*

*Ко всему готовы Ничего*

*не жалеть...*

Но что же вселяет в них решимость и бесповоротность, готовность ко всему и отсутствие жалости? Что, если нет ни надежды, ни веры? Героев «Двенадцати» на их мучительном пути поддерживает не мечта о будущем, а непрерывное ощущение врага: «Неугомонный не дремлет враг!», «Близок враг неугомонный», «Их винтовочки стальные на незримого врага...», «Вот — проснется лютый враг...» Кто же этот враг?

Не «буржуй» — он жалок, ему мстят лишь попутно, когда подвернется под руку: «...ты лети, буржуй, воробышком! Выплю кровушку за зазнобушку, чернобровушку».

И даже не «старый мир», воплощенный в образе «паршивого пса», к которому герои Блока испытывают что-то вроде брезгливого презрения: «Отвяжись ты, шелудивый, я штыком пощечу!» Старый мир, как пес паршивый, провалился — поколочу!»

Нет, в «лютом враге» явно есть нечто всеобщее, соизмеримое с масштабами революционного насилия: «...мировой пожар раздуем, мировой пожар в крови...», «Пальнемка пулею в Святую Русь!..» Для двенадцати непрерывное ощущение могущественного врага оправдывает их недоверчивость и вооруженность, их отношение к жизни. То, что движет этими людьми, непрерывно требует врага и будет постоянно вызывать его из небытия по мере надобности. Вот почему к финалу поэмы тревога и страх за будущее только нарастают!

Вот это и есть главная примета «нового мира», в который, как принято было считать, вступают герои Блока: всеобщая и непрерывная вооруженность против всего и вся, готовность в любом «переулочке глухом» встретить врага и биться с ним до полного уничтожения... И никакого намека на ту «справедливую, чистую, веселую и прекрасную

жизнь», которую Блок назвал естественной целью революции.

В статье *«Интеллигенция и революция»* Блок писал, что революция — это вырвавшаяся на волю народная стихия. «Она сродни природе. Горе тем, кто думает найти в революции исполнение только своих мечтаний, как бы высоки и благородны они ни были. Революция, как грозный вихрь, как снежный буран, всегда несет новое, неожиданное; она жестоко обманывает многих; она легко калечит в своем водовороте достойного; она часто выносит на сушу невредимыми недостойных; но это ее частности, это не меняет ни общего направления потока, ни того грозного и оглушительного гула, который издает поток. Гул этот все равно всегда — о великом».

Образ Христа органически вырастает из строя поэмы, взаимодействия эпических и лирических мотивов и становится символом трагического преображения «русского строя души» в революционную эпоху и его крестного пути после Октября.

Двенадцать апостолов нового мира не видят Христа (он «за вьюгой невидим»), они окликают его, просят показаться, но он не является, и они в раздражении стреляют туда, где мерещится его тень.

Раздаются выстрелы — вьюга отвечает на них смехом. Смех кружит в этой поэме Блока, как метель, надувает сугробы, отбрасывает в сторону всех, кто мешает красногвардейцам идти «державным шагом», хохот раздается над трупом Катьки и над убитым горем Петрухой.

В «Двенадцати» поэт и стихия впервые сходятся один на один и лицом к лицу. Все мешается в этих сценах: и «святая злоба», и «черная злоба», «черный вечер» и «белый снег», кровь Катьки и слезы Петрухи, печатный шаг красногвардейцев и «нежная поступь» Христа. Улица оглашена криками, перебранкой двенадцати, воплями старушки, воем бездомного пса. Вьюга улюлюкает вслед двенадцати. Но герой идет впереди в молчании. Красногвардейцы — с винтовками, он — «в белом венчике из роз». Снег, над которым движется этот «призрак» Блока, ослепительно чист. На нем нет следов крови, хотя над самим героем развевается «кровавый флаг».

Несовместимость, несоединимость — и вместе с тем роковая связь.

Сложность и противоречивость собственного отношения к Христу Блок вносит в поэму. Для официальной критики герои поэмы — бесспорно «апостолы новой веры» и «люди будущего»; для Блока же слишком много старого и знакомого было в этих людях, чем отчасти и объясняется появление «прежнего» Христа впереди двенадцати.

Вопрос так и остался неразрешенным: кто они — действительно носители нового, в ком сама их бесконечная злоба к миру «свята» и плодотворна, или же это только очередная вариация «русского бунта, бессмысленного и беспощадного», который неминуемо должен закончиться треклятым «вечным покоем», засвидетельствованным фигурой Христа? Возможность этого и многих других толкований заложена в самой художественной природе поэмы.

### **Анализ художественного текста:**

Николай Гумилёв, «Акростих»

Ангел лёг у края небосклона.  
Наклонившись, удивлялся безднам.  
Новый мир был синим и беззвездным.  
Ад молчал, не слышалось ни стога.

Алой крови робкое биение,  
Хрупких рук испуг и содроганье.  
Миру снов досталось в обладанье Ангела  
святое отраженье.

Тесно в мире! Пусть живет, мечтая О любви,  
о грусти и о тени,  
В сумраке предвечном открывая Азбуку  
своих же откровений.

#### Анализ:

Этот текст является акростихом из трех четверостиший с рифмовкой вида АВВА. Первые буквы каждой строки образуют имя «Анна Ахматова», которой и посвящено данное произведение.

Текст связан цепной связью и построен в виде лирического повествования с сюжетом на мистическую библейскую тематику (ангелы, ад, небосклон = небеса): в начале мироздания ангел посмотрел с небес вниз, и новому миру «досталось в обладанье» его отражение, мечтающее и тоскующее по своей неземной сущности, т.е. сама Анна Ахматова.

Высокая образность, эмоциональность, мелодичность подчеркивают лирическую направленность произведения. Используются тропы: «Ад молчал» - олицетворение, «рук испуг» - олицетворение, «робкое биение» - олицетворение, «азбука откровений» - эпитет, «предвечный сумрак» - эпитет, «тесно в мире» - метафора. Книжная поэтическая лексика (биение, предвечный и т.д.) смешивается с межстилевой, что может быть характерно для художественного стиля. Лицо не используется, рассказчик остается неизвестен читателю и не является действующим лицом. Гендерные особенности неизвестны. Текст характеризуется регулярностью, связностью, образностью, пространностью, авторский шрифтовой режим (выделение первых букв строчек) позволяет с большим удобством прочесть зашифрованную анаграмму. Использование многочисленных тропов, лирическая направленность, большая выразительность и эмоциональность, выражаемая тропами авторская оценка и книжная лексика - признаки художественного стиля, а значит, можно сделать вывод, что данное произведение относится именно к нему.

Важность анализа художественного текста для понимания его идейно-художественных особенностей является первостепенной. Ведь для того чтобы изучить идейное содержание какого-нибудь произведения, его художественные особенности, отличающие его от других произведений, для того чтобы правильно воспринимать художественное произведение как образное целое, воспитывающее чувства и развивающее мышление, надо это произведение правильно понимать.

Филологический анализ художественного текста, в отличие от других видов анализа - лингвистического, литературоведческого, стилистического и других - создает условия для более полного постижения художественной ценности литературного произведения. Он предлагает рассмотрение литературного произведения “изнутри”, поиск особых, присущих только данному тексту законов образно-речевой организации, превращающих его в своего рода неповторимую “личность”, символом которой является название произведения и имя его создателя. Филологический анализ текста позволяет обеспечить единство рационального и эмоционального подходов, сохранить на каждом этапе представление о художественном тексте как о едином (хотя и внутренне расчлененном) целом.

Изучая художественное произведение, учитель при помощи филологического анализа может проверить читательские ощущения ученика:

- объяснить название (если есть);
- понимание композиции;
- понять, каков художественный мир данного произведения (есть ли в нем сюжет; что является главным: события или переживания главного героя);
- как в произведении представлены пространство и время;
- осознать особенности словоупотребления, синтаксиса, а также звучания.

Анализ художественного произведения на уроке литературы должен показать, как глубоко ученик понимает тему и идею произведения, чувства и образы, заключенные в нем, и то, какими средствами они создаются.

Закономерен вопрос: “Когда же нужно начинать учиться филологическому анализу текста?”. С приемами анализа художественного произведения учащиеся знакомятся уже в начальной школе на уроках литературного чтения, углубляются и систематизируются знания по этому вопросу на уроках литературы, начиная с 5-го класса.

Рассмотрим пример частичного филологического анализа на материале русской народной сказки “Царевна-лягушка”. Выполняя данную работу, ученики овладевают навыками исследовательской деятельности, формируют умения правильно воспринимать и понимать произведения художественной литературы. Перед началом работы над сказкой в классе проводится работа со словом “сказка”. Учащимся предлагаются вопросы, на которые они должны ответить в процессе урока:

1. Почему волшебные сказки рассказываются не так, как другие интересные истории?
2. Что происходит с обычными словами в сказке?
3. Что отличает сказку от других художественных произведений?

После вводно-мотивационного этапа урока приступаем к проверке группового домашнего задания. Несколько учащихся показывают сценку “Путешествие к “сестрам, братьям и подружкам” (сестры - присказки, братья - зачины, подружки - концовки сказок).

Учащимся предлагается найти в тексте сказки “Царевна-лягушка”, которую они уже прочитали дома, зачин, концовку и присказку. Дальнейшую беседу можно построить по следующим вопросам:

1. Зачем нужны зачин, концовка и присказка?
2. Чем отличается речь сказочника от обычной речи?
3. Чем еще, кроме зачина, концовки и присказки, отличается волшебная сказка от

других произведений? (Повторы слов, постоянные эпитеты, синонимичные выражения, троекратных повторы, сказочное число “три”.)

Следующий этап урока - исследовательская работа.

Задание 1. Одним из признаков волшебной сказки является троекратный повтор. Учащимся по группам предлагается найти этот прием в начале, в середине и в конце сказки. После чего ответить на вопрос: “Для чего нужен повтор в сказке?”

Задание 2. К выделенным словам найдите в предложениях правого столбика слова, близкие по смыслу (синонимы).

1. **Почто** так *кручинен* стал?

2. **Аль** услышал от своего отца слово **жесткое**?

3. Взяла Ивана-царевича за руку и повела за столы дубовые, за скатерти **браные**.

4. Царь рассердился и прогнал их **нечестно**.

1. Почему так печален стал (опечалился)?

2. Или услышал от своего отца слово строгое, резкое?

3. Взяла Ивана-царевича за руку и повела за столы дубовые, за скатерти узорчатые.

4. Царь рассердился и прогнал их с позором.

Задание 3. Найдите в правом столбце слова и выражения, которыми можно объяснить значение выделенных сочетаний слов.

1. палаты  
невесел, **ниже плеч голову повесил**.

2. Вышла к царскому крыльцу Василиса Премудрая - **такая краса, что ни вздумать, ни взгадать, только сказке сказать**

Воротился Иван-царевич в свои палаты  
1. Что хозяин печалишься, а мне правды не скажешь?

2. Принялись жены старших братьев ссориться, да царевна-красавица их остановила.

Проводя дальнейшее исследование текста сказки учащимся предлагается найти прилагательные, которые навсегда прикрепились к существительным и стали постоянными их определениями (эпитеты). Повторяется термин эпитет.

Задание 4. Предлагается найти эпитеты к данным существительным.

Заяц	синее
море	косой
поле	белая
Василиса	широкое
Беда	красное
лебедь	Премудрая
крыльцо	неминуемая



Задание 5. Языку сказок свойственно употребление имен существительных и прилагательных с различными суффиксами. вспомните, какие вы знаете суффиксы, которые придают слову другую лексическую окраску. *Найдите в тексте сказки слова с уменьшительноласкательными и пренебрежительными суффиксами.*

Задание 6. Нередко в сказках действия людей приписываются неживым предметам, что является характерной чертой этих произведений.

Повторение термина - олицетворение. Учащимся предлагается найти в тексте сказки олицетворения.

Подводя итоги урока мы возвращаемся к вопросам, заданным в начале урока:

1. Почему волшебные сказки рассказываются не так, как другие интересные истории? Как нужно рассказывать сказку?
2. Что происходит с обычными словами в сказке?
3. Что отличает сказку от других художественных произведений?

В качестве домашнего задания предлагается продолжить увлекательную исследовательскую работу. Нужно прочитать одну из волшебных сказок и найти в ней те особенности, о которых мы говорили на уроке.

Литературоведческая наука утверждает, что нет универсального “ключа” к любому произведению. В работе с художественным текстом особую значимость приобретают самостоятельные усилия каждого ученика-читателя. Задача учителя литературы - научить постигать ценность литературного произведения, говоря словами академика Л. В. Щербы, “научить и приучить учащихся читать художественные произведения филологически вооруженным глазом”.

#### Литература:

1. *Альбеткова Р. И.* Русская словесность: От слова к словесности: Учеб. Для 5 кл. общеобразоват. Учреждений. - М.: Дрофа, 2000.
2. Беломестных О. Б., Корнеева М. С, Золотарева И. В. Поурочные разработ. по литературе 5 класс. Издание 2-е, дополненное, - М.: “ВАКО”, 2003.
3. *Княжицкий А. И., Мариничев А. К., Пылаева Т. Ю., Хурумов С. Ю.* Анализ лирического произведения (Выпускное сочинение - 2003. Экспресс-подготовка)/ Под общей ред. *Т. Ю. Пылаевой.* - М.: “Международная школа дистантного обучения”, 2002.
4. *Кулибина Н.В.* Читаем по-русски: книга для учителя. Р., 2008.
5. *Кусков В. А.* История древнерусской литературы. - М.: Высшая школа, 1989.
6. *Львова С. И.* Уроки словесности 5-9 классы: Пособие для учителя - М.: Просвещение, 1996.
7. *Маймин Е. А.* Опыты литературного анализа. - М.: Просвещение, 1972.
8. *Новиков Н. А.* Художественный текст и его анализ, - М.: 1988.

9. *Шанский М. А.* Лингвистический анализ стихотворного текста: Кн. для учителя. - Просвещение, 2002.

## **Художественный текст как лингводидактический объект**

Художественный текст представляется уникальным материалом при обучении русскому языку, так как наиболее комплексно, во взаимосвязи все задачи обучения языку решаются в процессе работы именно над текстом. Работа над художественным текстом на уроках русского языка требует нового методологического подхода, учитывающего, что в авторском слове всегда взаимодействуют, с одной стороны, личностный смысл и социально обусловленное психологическое значение, с другой, - индивидуальный и социальный языковой опыт. Современная лингводидактика делает акцент на изучение языка в контексте с человеком, его сознанием, мышлением, духовной и практической деятельностью. В этой связи возрастает научный интерес к художественным текстам, которые позволяют взглянуть на язык с точки зрения отражения в нём культурных ценностей народа. Более того, работу по анализу текста можно рассматривать как один из способов познания мира, национальной культуры. Трудности, связанные с выработкой определённой методики работы с художественным текстом, являются объективными и объясняются многоаспектной природой этого сложного (лингвистического, психологического, социального, культурологического) феномена. Вопрос о видах и способах лингвистического анализа текста является традиционным для научных исследований и до сих пор остаётся предметом острых научных дискуссий. Как основополагающие в развитии языковой личности в исследованиях А.М. Пешковского, В.В. Виноградова, Б.А. Ларина, Н.М. Шанского и других учёных рассматриваются лингвоэстетический и филологический анализы текстов. Лингвоэстетический анализ нацеливает учащихся на характеристику языковых средств и наблюдений над их функциями в художественном тексте, а филологический анализ предполагает обобщение лингвистического и литературоведческого аспектов анализа текста, поскольку и тот и другой обращается к образному строю текста и его динамике. При лингвоэстетическом анализе художественного текста важна функциональная сторона языковых единиц, поэтому формальный анализ необходимо дополнять смысловым анализом - лингвосмысловым анализом текста. В современной лингводидактике также представлены такие направления анализа текста, как стилистическое декодирование (И.В. Арнольд), в рамках которого учащиеся знакомятся с критериями анализа текста и по ним сами раскрывают (декодируют) содержание произведения и семиотический анализ (Ю.М. Лотман) - когда основное внимание уделяется внутренней организации текста. С.И. Львова предлагает систему работы по многоаспектному лингвистическому анализу художественного текста, выделяя следующие этапы работы с текстом: а) этап первичного восприятия текста (формулируются вопросы, помогающие понять впечатление, произведённое текстом: о чём этот текст? какая картина рисуется в воображении учащихся? какое настроение появляется после прочтения? и др.); б) осмысление лингвистических средств создания образности художественного текста (выявление использованных автором изобразительно-выразительных средств языка, роли отдельных частей речи, их грамматических категорий в построении текста); в) выразительное чтение; г) заучивание текста наизусть. Такой анализ предполагает работу над языковыми средствами по уровням языка (фонетическая система, лексика, словообразование, грамматика). При этом тренируется память, расширяется словарный запас. Комплексный подход к рассмотрению фактов и явлений языка на материале художественного текста является важным для школьного обучения русскому языку. Комплексный анализ текста является «мощным стимулом речевого развития ученика, развития эмоциональной и интеллектуальной сфер его личности, взаимосвязанного развития обоих типов мышления: с одной стороны, ассоциативно-образного, с другой - логического». Герменевтический подход при анализе художественного текста рассматривается в работах А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, Г.И.

Богина, Г.Г. Граник, Н.С. Болотновой и др. Анализ текста с использованием интерпретации помогает понять смысл произведения, увидеть как языковые средства «работают» на образ. На необходимость специального обучения учащихся интерпретационной деятельности, и в частности освоения различных методик лингвистического анализа текста не раз обращала внимание в своих работах Н.С. Болотнова. Понятие интерпретационной деятельности Н.С. Болотнова формулирует как вторичную коммуникативную деятельность адресата, основанную на способности языковой личности к пониманию текстов, опирающуюся на систему знаний о тексте, а также на владение практическими навыками различных видов анализа текста (лингвистического, стилистического, лингвопоэтического и др.) и направленную на создание нового текста, отражающего осознание адресатом авторской интенции. Конечная цель интерпретационной деятельности при анализе художественного текста - понимание их глубинного смысла, их эстетической сущности. Е.С. Антонова, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев предлагают коммуникативно-деятельностный подход к анализу художественного текста. Суть данного подхода состоит в обучении школьников языку как средству общения и речи, как способу общения в процессе речевой деятельности, что предусматривает усвоение учебной информации путём творческого общения участников учебного процесса, активную самостоятельную работу учащихся по приобретению новых знаний в процессе учебной и речевой деятельности. Речевое общение представляет собой непрерывную цепь высказываний, каждое из которых является ответом на предыдущее и предполагает последующее. Понимание чревато ответом, а ответ ориентирован на понимание. Обучение русскому языку должно способствовать формированию умений оценивать, выбирать и использовать языковые средства в собственной речи в соответствии с целями, задачами и условиями общения. Именно коммуникативная методика, по мнению Е.И. Пассова, адекватна такой цели, как обучение общению, а коммуникативное направление обогатилось новыми исследованиями, которые должны стать достоянием учителя-практика. Культурно-исторический подход также является важным принципом работы над художественным текстом. Суть данного подхода состоит в формировании у школьников представления о языке как о развивающемся явлении, отразившем в себе историю и культуру народа. Включение в школьный курс русского языка культуроведческого компонента позволяет рассмотреть особенности употребления языковых средств в тексте. В методической науке активно разрабатывается культуроведческий подход к обучению русскому языку, с которым связывается изучение русского языка на широком культуроведческом фоне. Эта идея реализуется в трудах Н.М. Шанского, Е.А. Быстровой, М.Р. Львова, Т.К. Донской, А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой, С.И. Львовой, Л.И. Новиковой, Н.Б. Карашевой, З.К. Сабитовой, Г.А. Кажигалиевой и др. Текст художественного произведения не только может служить средством повышения мотивации к изучению русского языка, но и, будучи сам по себе фактом культуры и образцом русской речи, выступает источником языковых знаний и материалом для повышения рече-коммуникативной деятельности учащихся. Тематика и проблематика художественного текста, идеи, выражаемые его автором, могут глубоко затронуть сознание и душу учащихся, вызвать у них познавательные побуждения и эмоциональные порывы, желание задуматься над прочитанным и выразить свою точку зрения о нём в устной и письменной формах, чтобы поделиться ею с другими и сравнить свои суждения с их мнениями. Этот факт должен заставить учителей русского языка обращаться к произведениям выдающихся мастеров русской художественной литературы уже на средней ступени обучения. Отбор художественных текстов является одним из

первоочередных вопросов в обучении русскому языку. Многие авторы (М.Д. Зиновьева, Г.А. Золотова и др.) считают, что поиск источников художественной литературы нужно осуществлять не на периферии русской литературы, а в творчестве её крупных представителей. С этим нельзя не согласиться. Произведения больших мастеров аккумулируют исторический опыт жизни народа, выражают его духовную сущность. Ценность и уникальность художественных текстов заключается в комплексном решении языковых и культуроведческих задач. Необходимо прежде всего повысить дидактические требования к качеству учебных текстов. Учебные тексты должны не только представлять определённые образцы языкового устройства, но и быть информативными, интересными, эмоциональными. При этом учебный текст должен стать высшей единицей обучения речевой деятельности, способствовать решению языковыми средствами коммуникативных задач в конкретных формах и ситуациях общения. Нами определены принципы, которые в наибольшей степени ориентированы на решение частных задач обучения русскому языку и отражают специфику отбора художественного текста. Рассмотрим особенности таких принципов. Принцип коммуникативной целесообразности - основной принцип организации работы над художественным текстом на уроках русского языка. Согласно данному принципу, в учебный процесс включаются те тексты, которые в наибольшей степени отвечают поставленным целям и задачам урока. Использование данного принципа расширит возможности обучения в установлении взаимосвязи между планируемым речевым результатом и знанием, а также практическим умением выбора нужных речевых средств, что соответствует возрастающей критичности мышления школьников. Принцип учёта наличия языковых средств, отражающих реалии действительности. Этот принцип предполагает сообщение сопутствующих знаний о социально-экономическом положении народов, об их культуре, истории, географии, этнографии, о духовном богатстве, о правах и обычаях, о нравах, традициях, присущих народу и связанных с ним реалиях. Определённость тем общения позволит предусмотреть национально-специфические объекты и явления, особенности национального менталитета и национального поведения, выявляемые на основе сопоставления реалий действительности. В качестве дидактического материала на уроках русского можно использовать фрагменты из произведений. Тексты из художественной литературы своей эмоциональной окрашенностью делают учащихся как бы свидетелями описываемых событий, связанных с историей или традициями страны, знакомят со специфической стороной языка и культуры, являясь наиболее значимым средством усвоения получаемой информации. Принцип учёта информации о миропредставлении разных народов. Культуроведческим материалом на уроках русского языка будут являться художественные тексты, повествующие об исторических событиях, о национальной культуре, об обычаях и традициях разных народов, о природе, о характере и нравах, о проблеме «чистоты» и культуры речи. Художественный текст должен содержать и объяснять реалии действительности, раскрывать черты общественной жизни, мотивировать речевые действия и этикетные формы, раскрывать черты национальной- психологии. Цель обучения - научить учащихся языку как элементу культуры, позволяющему перенять опыт поколений.

## **1.1. Лингводидактика как теоретическая основа обучения языку**

В методике преподавания языка как науке на современном этапе развития четко обозначились три уровня: методология, лингводидактика и технология.

«Лингводидактика - это теория обучения языкам, интеграция лингвистики и дидактики» [1, 23]. Лингводидактика - это теоретическая часть методики обучения языкам, которая возникла вследствие интеграции лингвистики и методики [3, 50]. Объектом лингводидактики является теоретическое обоснование процесса обучения языкам и его исследование: концепции, содержание языкового образования, организационные формы обучения, механизмы исследования и конструирования процесса обучения. Предмет лингводидактики - теоретическое обоснование закономерностей взаимодействия преподавания языка (деятельность преподавателя), учения (деятельность студента), содержания учебного материала и технологии овладения персонифицированными знаниями.

Задачи, решаемые лингводидактикой:

- разработка теоретических основ концепций языкового образования - лингвоцентрической и антропоцентрической;
- описание и объяснение сущности процесса обучения языкам.

- теоретическое обоснование методических систем обучения языкам, составляющими которых являются цели предметного образования, принципы отбор и структурирования учебного материала, средства, методы и приемы обучения языку, формы и методы текущего и рубежного контроля;
- теоретическое обоснование и осмысление совершенствования организационных форм обучения языкам, появления новых обучающих систем и технологий.

В методике преподавания языка лингводидактика выполняет следующие функции:

- научно-теоретическую (исследование процесса обучения языку);
- конструктивно-моделирующую (совершенствование, преобразование учебного процесса);
- интегративную (объединение научных достижений философов, лингвистов, педагогов, психологов, методистов, специалистов по теории коммуникации, информатике с целью достоверного обоснования процесса обучения языку).

Решение стоящих перед лингводидактикой задач и реализация сформулированных функций осуществляется с привлечением системы понятий, принадлежащих различным отраслям известной. Основные понятия и категории, используемые лингводидактикой:

- философские понятия: форма и содержание, общее и единичное, причина и следствие; возможность и действительность, количество и качество, теория и практика, закон и закономерность и др.;
- общенаучные понятия: структура, функция, организация, процесс, концепция, подход, аспект, деятельность, принцип и др.;
- общие понятия педагогики: образование, развитие, % - воспитание, педагогический эксперимент, педагогический процесс, педагогический мониторинг и др.;



- специфические понятия лингводидактики: преподавание языка, изучение языка, русский язык (и другие языки) как учебный предмет, учебный материал, учебная ситуация, принципы, методы и приемы обучения языку и др.;

- понятия, заимствованные в родственных науках:

- психологии (восприятие, осмысление, усвоение, память, мышление, умственное развитие и др.);

- логики (индукция, дедукция, анализ, синтез, обобщение, классификация, систематизация и др.);

- кибернетики (обратная связь, динамическая система);

- психолингвистики (теория речевой деятельности, порождение речи, восприятие речи, речевая деятельность, механизмы речи и др.).

## 1.2. Художественный текст как лингводидактический объект

Художественный текст представляется уникальным материалом при обучении русскому языку, так как наиболее комплексно, во взаимосвязи все задачи обучения языку решаются в процессе работы именно над текстом. Работа над художественным текстом на уроках русского языка требует нового методологического подхода, учитывающего, что в авторском слове всегда взаимодействуют, с одной стороны, личностный смысл и социально обусловленное психологическое значение, с другой, - индивидуальный и социальный языковой опыт.

Современная лингводидактика делает акцент на изучение языка в контексте с человеком, его сознанием, мышлением, духовной и практической деятельностью. В этой связи возрастает научный интерес к художественным текстам, которые позволяют взглянуть на язык с точки зрения отражения в нём культурных ценностей народа. Более того, работу по анализу текста можно рассматривать как один из способов познания мира, национальной культуры. Трудности, связанные с выработкой определённой методики работы с художественным текстом, являются объективными и объясняются многоаспектной природой этого сложного (лингвистического, психологического, социального, культурологического) феномена. Вопрос о видах и способах лингвистического анализа текста является традиционным для научных исследований и до сих пор остаётся предметом острых научных дискуссий.

Как основополагающие в развитии языковой личности в исследованиях А.М. Пешковского, В.В. Виноградова, Б.А. Ларина, Н.М. Шанского и других учёных рассматриваются лингвоэстетический и филологический анализы текстов. Лингвоэстетический анализ нацеливает учащихся на характеристику

языковых средств и наблюдений над их функциями в художественном тексте, а филологический анализ предполагает обобщение лингвистического и литературоведческого аспектов анализа текста, поскольку и тот и другой обращается к образному строю текста и его динамике. При лингво-эстетическом анализе художественного текста важна функциональная сторона языковых единиц, поэтому формальный анализ необходимо дополнять смысловым анализом – лингво-смысловым анализом текста.

В современной лингводидактике также представлены такие направления анализа текста, как стилистическое декодирование (И.В. Арнольд), в рамках которого учащиеся знакомятся с критериями анализа текста и по ним сами раскрывают (декодируют) содержание произведения и семиотический анализ (Ю.М. Лотман) - когда основное внимание уделяется внутренней организации текста. С.И. Львова предлагает систему работы по многоаспектному лингвостилистическому анализу художественного текста, выделяя следующие этапы работы с текстом: а) этап первичного восприятия текста (формулируются вопросы, помогающие понять впечатление, произведённое текстом: о чём этот текст? какая картина рисуется в воображении учащихся? какое настроение появляется после прочтения? и др.); б) осмысление лингвистических средств создания образности художественного текста (выявление использованных автором изобразительно-выразительных средств языка, роли отдельных частей речи, их грамматических категорий в построении текста); в) выразительное чтение; г) заучивание текста наизусть. Такой анализ предполагает работу над языковыми средствами по уровням языка (фонетическая система, лексика, словообразование, грамматика). При этом тренируется память, расширяется словарный запас.

Комплексный подход к рассмотрению фактов и явлений языка на материале художественного текста является важным для школьного обучения русскому языку. Комплексный анализ текста является «мощным стимулом речевого развития ученика, развития эмоциональной и интеллектуальной сфер его личности, взаимосвязанного развития обоих типов мышления: с одной стороны, ассоциативно-образного, с другой - логического» [1, с. 57].

Герменевтический подход при анализе художественного текста рассматривается в работах А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, Г.И. Богина, Г.Г. Граник, Н.С. Болотновой и др. Анализ текста с использованием интерпретации помогает понять смысл произведения, увидеть как языковые средства «работают» на образ. На необходимость специального обучения учащихся интерпретационной деятельности, и в частности освоения различных методик лингвистического анализа текста не раз обращала внимание в своих работах Н.С. Болотнова.

Понятие интерпретационной деятельности Н.С. Болотнова формулирует как вторичную коммуникативную деятельность адресата, основанную на способности языковой личности к пониманию текстов, опирающуюся на систему знаний о тексте, а также на владение практическими навыками различных видов анализа текста (лингвистического, стилистического, лингвопоэтического и др.) и направленную на создание нового текста, отражающего осознание адресатом авторской интенции. Конечная цель интерпретационной деятельности при анализе художественного текста - понимание их глубинного смысла, их эстетической сущности [2, с. 56-58].

Е.С. Антонова, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев предлагают коммуникативно-деятельностный подход к анализу художественного текста. Суть данного подхода состоит в обучении школьников языку как средству общения и речи, как способу общения в процессе речевой деятельности, что предусматривает усвоение учебной информации путём творческого общения участников учебного процесса, активную

самостоятельную работу учащихся по приобретению новых знаний в процессе учебной и речевой деятельности. Речевое общение представляет собой непрерывную цепь высказываний, каждое из которых является ответом на предыдущее и предполагает последующее. Понимание чревато ответом, а ответ ориентирован на понимание.

Обучение русскому языку должно способствовать формированию умений оценивать, выбирать и использовать языковые средства в собственной речи в соответствии с целями, задачами и условиями общения. Именно коммуникативная методика, по мнению Е.И. Пассова, адекватна такой цели, как обучение общению, а коммуникативное направление обогатилось новыми исследованиями, которые должны стать достоянием учителя-практика [3, с. 5].

Культурно-исторический подход также является важным принципом работы над художественным текстом. Суть данного подхода состоит в формировании у школьников представления о языке как о развивающемся явлении, отразившем в себе историю и культуру народа. Включение в школьный курс русского языка культуроведческого компонента позволяет рассмотреть особенности употребления языковых средств в тексте.

В методической науке активно разрабатывается культуроведческий подход к обучению русскому языку, с которым связывается изучение русского языка на широком культуроведческом фоне. Эта идея реализуется в трудах Н.М. Шанского, Е.А. Быстровой, М.Р. Львова, Т.К. Донской, А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой, С.И. Львовой, Л.И. Новиковой, Н.Б. Карашевой, З.К. Сабитовой, Г.А. Кажигалиевой и др.

Текст художественного произведения не только может служить средством повышения мотивации к изучению русского языка, но и, будучи сам по себе фактом культуры и образцом русской речи, выступает источником языковых знаний и материалом для повышения речес коммуникативной деятельности учащихся.

Тематика и проблематика художественного текста, идеи, выражаемые его автором, могут глубоко затронуть сознание и душу учащихся, вызвать у них познавательные побуждения и эмоциональные порывы, желание задуматься над прочитанным и выразить свою точку зрения о нём в устной и письменной формах, чтобы поделиться ею с другими и сравнить свои суждения с их мнениями. Этот факт должен заставить учителей русского языка обращаться к произведениям выдающихся мастеров русской художественной литературы уже на средней ступени обучения.

Отбор художественных текстов является одним из первоочередных вопросов в обучении русскому языку. Многие авторы (М.Д. Зиновьева, Г.А. Золотова и др.) считают, что поиск источников художественной литературы нужно осуществлять не на периферии русской литературы, а в творчестве её крупных представителей. С этим нельзя не согласиться. Произведения больших мастеров аккумулируют исторический опыт жизни народа, выражают его духовную сущность.

Ценность и уникальность художественных текстов заключается в комплексном решении языковых и культуроведческих задач. Необходимо прежде всего повысить лингводидактические требования к качеству учебных текстов. Учебные тексты должны не только представлять определённые образцы языкового устройства, но и быть информативными, интересными, эмоциональными. При этом учебный текст должен стать высшей единицей обучения речевой деятельности, способствовать решению языковыми средствами коммуникативных задач в конкретных формах и ситуациях

общения.

Определены принципы, которые в наибольшей степени ориентированы на решение частных задач обучения русскому языку и отражают специфику отбора художественного текста. Рассмотрим особенности таких принципов.

*Принцип коммуникативной целесообразности* - основной принцип организации работы над художественным текстом на уроках русского языка. Согласно данному принципу, в учебный процесс включаются те тексты, которые в наибольшей степени отвечают поставленным целям и задачам урока.

*Принцип учёта наличия языковых средств, отражающих реалии действительности.* Этот принцип предполагает сообщение сопутствующих знаний о социально-экономическом положении народов Гагаузии, Молдовы, России об их культуре, истории, географии, этнографии, о духовном богатстве, о правах и обычаях, о нравах, традициях, присущих народу и связанных с ним реалиях. Определённость тем общения позволит предусмотреть национально-специфические объекты и явления, особенности национального менталитета и национального поведения, выявляемые на основе сопоставления реалий нашей действительности. В качестве дидактического материала на уроках русского можно использовать фрагменты из произведений молдавских писателей и поэтов (И. Друзэ «Запах спелой айвы», «Дедушка» М. Кёся «Разговор о хлебе», Г. Виеру «Звёздочки», М. Еминеску и др.).

Тексты из художественной литературы своей эмоциональной окрашенностью делают учащихся как бы свидетелями описываемых событий, связанных с историей или традициями страны.

*Принцип учёта информации о миропредставлении разных народов.* Культуроведческим материалом на уроках русского языка будут являться художественные тексты, повествующие об исторических событиях, о национальной культуре, об обычаях и традициях разных народов, о природе, о характере и нравах, о проблеме «чистоты» и культуры речи. Художественный

текст должен содержать и объяснять реалии действительности, раскрывать черты общественной жизни, мотивировать речевые действия и этикетные формы, раскрывать черты национальной психологии. Цель обучения - научить учащихся языку как элементу культуры, позволяющему перенять опыт поколений.

*Принцип учёта изобразительно-выразительных средств языка, характеризующих ключевые слова по теме общения.* Художественная, или эстетическая функция, специфическая для языка художественной литературы, взаимодействует с коммуникативной функцией. Входя в обе языковые системы - общеязыковую и художественно-речевую, - слово и другие единицы языка способствуют сближению и взаимодействию внутреннего мира художественного произведения и художественно воспроизводимой в нём действительности.

*Принцип учёта наличия экстралингвистических условий, являющихся основой потенциального содержательного диалога.* Экстралингвистический компонент - это внеязыковой материал, относящийся к реальной действительности, в условиях которой развивается и функционирует язык. На уроках русского языка экстралингвистический материал является «фундаментом» для формирования речевой и коммуникативной компетенций. Реализация экстралингвистического компонента связана с выявлением соотношения слов и реалий, т.е. связи значений слова с понятием, явлением, фактом действительности. Обучение диалогической речи строится с учётом экстралингвистических условий, оказывающих влияние на выбор лингвостилистических средств, потенциальной ситуации общения, социальноситуативных ролей. Речевые ситуации и речевые интенции являются фундаментом для определения когнитивной структуры диалога.

*Принцип учёта смысловых типов монологической речи (описание, повествование, рассуждение) и их разных комбинаций.* Монологическая речь



обладает гораздо большей по сравнению с диалогом традиционностью и в выборе языковых средств для передачи содержания и в своём построении. Процесс обучения монологической речи требует учёта стратегической цели построения монологического высказывания, которое должно быть ориентировано на конкретного адресата, позицию говорящего, обстановку общения, предмет обсуждения. Из всех текстовых единиц тип речи (описание, повествование, рассуждение) наиболее соответствует задачам школьного обучения, т.е. в нём наиболее полно отражаются все свойства целого - текста.

Работа с художественным текстом на уроках русского языка создаст условия для осуществления функционального подхода при изучении лексики, морфологии, синтаксиса; для формирования представления о языковой системе; реализации внутрипредметных и межпредметных связей русского языка и литературы; формирования речес коммуникативных навыков; личностно-ориентированного преподавания русского языка; духовно-нравственного воспитания учащихся.

## II. Лингводидактический анализ текста

### 2. 1. Лингводидактический анализ текста

Текст в обучении русскому языку выступает и как объект изучения, и как инструмент преподавания. Учитель обращается к тексту на уроках изучения лексики и грамматики, на уроках развития речи, риторики, стилистики. Реализация культуроведческого аспекта преподавания русского языка также невозможна без обращения к текстам соответствующего содержания.

Составители учебников и учебных пособий для средней школы все большее внимание уделяют работе с текстом на уроках русского языка, в учебниках нового поколения большинство упражнений дается на материале связных текстов. Расширяется репертуар используемых текстов. До недавнего времени в учебнике русского языка можно было встретить речевой материал трех видов: а) отрывки из классических художественных произведений, б) народные пословицы и в) искусственные, безликие предложения, специально составленные вторыми в дидактических целях.

В настоящее время в учебной книге школьника в качестве материала для наблюдения присутствуют тексты различных жанров научного, публицистического, разговорного стиля, отрывки из произведений современной детской литературы. Более интересными и разнообразными стали тексты, предлагаемые для уроков развития речи.

Несмотря на большой выбор текстов в учебной и методической литературе, творчески работающий учитель стремится разнообразить привлекаемый материал — он предлагает для анализа тексты краеведческой тематики, новинки художественной литературы, научно- популярные произведения, газетные и журнальные публикации на злобу дня, образцы устных текстов (рекламные ролики, аудио- и видеозаписи публичных выступлений, фрагментов телевизионных ток-шоу). Все это позволяет сделать уроки интереснее, усилить их практическую направленность и связь обучения с жизнью. Однако на учителя в этом случае ложится ответственность за качественный выбор речевого материала. В полной мере отвечают комплексным образовательным задачам тексты, в которых представлен не только материал, соответствующий теме урока, но и трудные случаи орфографии и пунктуации, интересные с дидактической точки зрения факты грамматики, стилистики и т. и.

Лингводидактический анализ текста — это прием профессиональной деятельности, который у опытного педагога доведен практически до автоматизма: читая новую книгу, просматривая телепередачу и т. п., учитель-словесник легко фиксирует факты речи, которые могут быть использованы на уроках русского языка.

## 2. 2. Примерная схема анализа

Дайте общую характеристику текста (Определите тему текста, его стиль и жанр, функционально-смысловой тип речи, особенности композиции и т. д. — признаки, важные для ответа на вопрос о том, как можно использовать данный текст на уроках стилистики и развития речи).

2. Найти слова и выражения, которые нуждаются в словарном толковании. Указать наиболее целесообразные способы их толкования и возможности словарно-орфографической работы с этими единицами на уроке.
3. Выделить компоненты текста, которые нуждаются в историко-лингвистическом или культурологическом комментировании. Определить возможности использования данного комментария на уроках русского языка.
3. Проанализировать особенности организации текста, представляющие интерес с точки зрения изучения синтаксиса текста (средства и способы связи).
5. Найти в тексте интересные для синтаксического разбора сложные предложения, составить их графические схемы.
6. Обратить внимание на особенности строения простых предложений (трудные случаи выражения членов предложения, наличие осложняющих элементов, синкретичные члены предложения, неполнота предложения, односоставность и т. д.).
7. Найти словоформы, интересные для морфологического разбора (трудные для установления частеречной принадлежности, обладающие неполной или избыточной парадигмой, демонстрирующие вариантность грамматических форм и т. д.).
8. Указать слова, которые можно использовать для повторения материала по морфемике и словообразованию (слова, представляющие определенные трудности при выделении формообразующих и словообразовательных морфем, при определении способа словообразования).
9. Прокомментировать слова, интересные для лексического анализа.
- 9.

Указать возможности их использования при изучении и повторении лексических тем.

10.

10.

Найти слова, трудные для транскрибирования и фонетического разбора (единицы, у которых различается написание и произношение, словоформы с трудностями произношения и ударения).

11.

Описать средства речевой экспрессии, встречающиеся в тексте, и определить их функции.

12.

Рассмотреть текст с точки зрения его отношения к речевой ситуации. Чем интересна эта ситуация с риторической точки зрения (описывает коммуникативную неудачу или успешное общение, содержит примеры аргументов, уловок, средств орнаментации речи и т. д.) и как можно использовать данный текст для формирования коммуникативных умений?

13.

Указать интересные случаи орфографии и пунктуации.

## Список используемой литературы:

- *Акишина А.А.* Структура целого текста. Вып. 2. М., 1979.
- *Бабенко Л.Г. и др.* Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. Екатеринбург, 2000.
- *Гореликова М.И., Маго.медова Д.М.* Лингвистический анализ художественного текста. М., 1989.
- **studydoc.ru**>doc/2368997...v-lingvodidakticheskom...  
Текст в лингводидактическом аспекте
- <https://moluch.ru/>. Старченко Г. Н. Художественный текст как лингво дидактический объект [Текст] // Актуальные проблемы филологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, октябрь 2012 г.). — Пермь: Меркурий. 2012. — С. 86-88. — 1ЖБ <https://moluch.ru/conf/phil/archive/28/2621/> (дата обращения: 06.10.2018).

**Принципы отбора художественных текстов в процессе  
обучения русскому языку как иностранному в условиях  
межкультурной коммуникации**

Не секрет, что художественный текст является излюбленным материалом в преподавании русского языка как иностранного. У многих преподавателей возникает соблазн использовать тексты художественных произведений в языковом учебном процессе. Это отчасти связано с той огромной ролью, которую играет художественная литература в русской культуре и в жизни каждого русского человека, а отчасти с тем фактом, что художественный текст-это богатейший материал, который можно использовать с разными целями и с помощью которого можно решить 93 большое количество разнообразных учебных и не только учебных задач. Но как показывает практика, одного желания недостаточно. Преподаватель должен понимать, насколько сложна и многогранна информация, передаваемая художественным текстом. Как известно, в художественном тексте можно осмыслить все, по крайней мере, авторы стремятся распознать мир через художественный текст [2: 3]. Художественный текст является наиболее сложным видом учебного текстового материала, «уроки с его использованием требуют от учителя серьезной филологической подготовки, знакомства с особенностями психологии восприятия художественной литературы, знаний из области методической науки, а также хорошего литературного вкуса и тонкого языкового чутья» [5: 222]. Вооружившись практической методикой обучения чтению художественной литературы, разработанной профессором Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Н.В.Кулибиной, а также анализируя собственный практический опыт работы с художественными текстами на занятиях РКИ, позволим себе дать некоторые методические рекомендации по использованию текстов литературных произведений в языковом учебном процессе. Прежде всего, преподаватель всегда должен четко представлять, с какой целью он собирается использовать на уроках по русскому языку как иностранному такой сложный, многоаспектный материал, как художественный текст. Как было отмечено ранее, тексты художественной литературы могут использоваться для решения различных задач (языковых, речевых, лингвострановедческих), но в этом случае целью урока будет работа над грамматикой или лексикой на материале текста. А собственно текстовая работа - это обучение созданию и пониманию текстов. В европейской системе уровней владения иностранным языком понимание рассматривается как одна из ключевых компетенций, объединяющая такие виды речевой деятельности, как аудирование и чтение. В документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» несмотря на то, что существенное внимание уделяется пониманию таких письменных текстов, как справочные материалы, почтовые отправления, инструкции и т.п., особо подчеркивается, что национальная художественная литература является «ценным общим ресурсом, который надо охранять и развивать», а «изучение художественной литературы преследует не только эстетические, но и образовательные, духовные, интеллектуальные и эмоциональные цели» [3: 58]. Если в качестве основной цели преподаватель выбирает обучение пониманию, то в этом случае необходимо особым образом подойти к отбору текстового материала. Это должны быть художественные тексты, которые потенциальный 94 читатель захочет и сможет понять [1: 36]. Чтение художественной литературы - не легкий процесс, в некоторых случаях даже для носителя языка, и задача преподавателя сделать его привлекательным для обучаемого, предложив ему такой текст, который вызовет интерес, а значит и желание прочитать и понять. 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. И все же какие тексты выбрать для работы, какие грани текста следует затрагивать в ходе чтения и на каких этапах прочтения текста уместно обнародовать эти грани? Вот какие вопросы возникают, думается, у всех преподавателей [7: 23]. Единого рецепта в-данном случае нет, все зависит от группы, в которой ведется преподавание, главное выбрать тот материал, который соответствует интересам и настроениям учащихся. Немаловажным является и то, что художественный текст должен нравиться самому преподавателю. По сравнению с классикой



произведения современных писателей обладают рядом преимуществ, что позволяет с успехом использовать их при работе с иностранными учащимися. Иностранцам интересно узнать о жизни в современной России, им ближе проблемы современников и российских сверстников. В своем собственном жизненном опыте иностранный студент может обнаружить множество сведений, необходимых для воссоздания ситуации современного литературного произведения. К тому же эти произведения написаны на современном языке, который и является предметом изучения, что в свою очередь усиливает, как показывает практика, мотивацию чтения. Однако если учащиеся выражают желание читать классику, преподаватель, безусловно, должен пойти им навстречу. В этом случае, на наш взгляд, целесообразнее выбирать поэтические классические тексты. Выбор стихотворений для чтения и понимания - это сложный, но полезный выбор [2: 3]. Благодаря своему небольшому объему и связанному с ним ограниченному набору ключевых единиц текста поэтический текст исключительно удобен для урока, т.к. работа над ним укладывается во время, отведенное для одного занятия. Однако необходимо учитывать тот факт, что поэтический классический текст должен представлять ситуацию, аналог которой имеется в жизненном или читательском опыте учащихся, либо описывать чувства, известные им по собственному опыту. Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идет речь в тексте [4: 223]. Таким образом, выбор текста должен осуществляться с учетом узнаваемости ситуации, т.к. ситуация относится 95 к числу важных опор, используемых читателем при восприятии текста. К тому же важно отметить: для того, чтобы учащиеся смогли понять текст, необходимо предлагать тексты только со знакомой грамматикой, а как известно, основные грамматические категории в русском языке формируются уже на уровне А2. Что касается собственного практического опыта, то работа на аудиторном занятии с поэтическими художественными текстами русской классической литературы всегда вызывает интерес у учащихся, несмотря на трудности, связанные с глубоким духовным потенциалом классического произведения, а также с наличием порой историзмов и архаизмов, устаревших стилистических оборотов и т.п. На наш взгляд, магия великой русской литературы действует на любого человека, невзирая на возрастную и национальную принадлежность, и чтение художественных текстов великих русских поэтов дает нашим учащимся ощущение сопричастности к чему-то возвышенному, и это пробуждает в них интерес и желание понять, несмотря на многочисленные трудности. Необходимо отметить, что преподаватели не всегда разграничивают понятия «художественный текст» и «художественное произведение». Текст - это основа художественного произведения, а понятие «художественное произведение» гораздо шире, оно включает в себя историю создания произведения, все экранизации, театральные постановки, иллюстрации и т.п. В рамках практического курса РКИ принципиально важно работать именно с художественным текстом, т.к. он обозрим, конечен и предназначен именно для читателя. На этапе предтекстовой работы чтобы вызвать у учащихся интерес к тексту рекомендуем, например, сказать, что изучаемый текст знаком всем русским, или это любимый автор (любимое произведение) преподавателя. В начале урока целесообразно написать на доске имя и фамилию поэта или писателя, а также название стихотворения. Это также является важным для предтекстовой работы, которая призвана заинтересовать читателя, предоставив некоторую информацию об авторе и его произведении. На этом этапе можно немного рассказать об авторе текста, возможно, сообщить какую-либо интересную информацию о нем. О самом произведении лучше не рассказывать, чтобы сохранить интригу и ненароком не раскрыть тайну текста. Художественная литература, как русская классика, так и современная литература, неизменно вызывает интерес у изучающих русский язык как иностранный. Однако подчас их останавливает страх перед возможными трудностями и неуверенность в своих силах. Снабжая текст разного рода комментариями, объяснениями, словниками и т.п., преподаватель часто способствует укоренению этих опасений, как бы давая понять учащимся, 96 что им самостоятельно никогда не справиться с русскими художественными текстами. Подчеркнем, что только самостоятельное преодоление лексических трудностей при чтении текста на русском языке развивает у учащихся

языковую догадку, формирует навыки использования когнитивных стратегий. Разбор преподавателем текстовых единиц перед началом работы с текстом с целью снятия трудностей также методически нецелесообразен, мало того, он вреден, т.к. это разрушает текст, он утрачивает цельность и не может быть понят учащимися. Настоятельно рекомендуем преподавателям воздержаться от разбора текстовых единиц перед началом работы с текстом с целью снятия трудностей и от различного рода комментариев и семантизаций во время работы с текстом. Вместо комментариев и объяснений тексты должны быть снабжены «вопросами и заданиями, нацеливающими читателя на максимально самостоятельную работу: на вдумчивое чтение, смысловое восприятие чужого текста, его эмоциональное переживание, бережное освоение и выработку собственного обоснованного отношения к прочитанному» [6: 72]. В данном случае уместны слова Ричарда Олдингтона: «Ничему тому, что важно знать, научить нельзя, - все, что может сделать учитель, - это указать дорожки». Не рекомендуем во время предтекстовой работы выполнять лексикограмматические упражнения. Это методически нецелесообразно, т.к. все грамматические категории должны быть уже знакомы учащимся, а с лексическими трудностями можно справиться в процессе работы над текстом. Если художественный текст, предлагаемый для чтения, имеет название, необходимо уделить ему внимание. Притекстовая работа должна начинаться с осмысления названия стихотворения. Преподаватель может предложить учащимся построить читательский прогноз, подумать, о чем может быть текст с таким названием. Как правило, до чтения текста невозможно полностью раскрыть смысл его названия. Не советуем использование наглядности на притекстовом этапе, тогда как на послетекстовом этапе можно и нужно использовать зрительную и слуховую наглядность. Учитывая тот факт, что постоянное прерывание и исправление ошибок демотивирует студентов, преподаватель в процессе аудиторной работы над художественным текстом должен исправлять только коммуникативные ошибки, которые могут изменить смысл высказывания. Данная методика работы над текстом предполагает постоянное углубление в смысл текста: обсуждение следующего фрагмента проверяет понимание предыдущего, поэтому не требуется специальных заданий, контролирующих, как учащиеся поняли тот или иной элемент текста. На послетекстовом этапе контроль понимания текста читателем также нецелесообразен, т.к. на этапе послетекстовой работы в сознании читателя происходит дальнейшая работа над текстом: понимание, оценивание, сравнение. Урок должен проходить с использованием интерактивных технологий обучения пониманию текстов. Преподаватель должен использовать разные приемы работы. Работа над текстом должна быть диалогична, похожа на разговор, обмен мнениями, рассуждение. Учащиеся должны чувствовать себя свободно, высказывать свою точку зрения без опасения быть непонятыми. Преподавателю необходимо активизировать творческую активность учащихся, предлагая им представить то, о чем они читают, описать возникающие в воображении образы. Целесообразно на этапе послетекстовой работы предложить учащимся задания обобщающего характера, чтобы они смогли высказать свое понимание прочитанного, собственное мнение о тексте. Принимая во внимание тот факт, что в обучении языку художественный текст можно использовать с разными целями, на наш взгляд, все же главная цель уроков с использованием текстов художественной литературы состоит в том, чтобы научить максимально самостоятельному пониманию художественных текстов, сформировать необходимые для этого навыки, что не отменяет решения всех вышеперечисленных задач.

Вопрос использования аутентичного материала как основы принципа ситуативности в процессе обучения иностранному языку вызывает множество разногласий, так как данное понятие возникло в методике сравнительно недавно. В связи с этим в отечественной и зарубежной методической литературе существуют небольшие различия в трактовке понятия аутентичных материалов. В отечественной методике проблема использования аутентичных текстов преимущественно рассматривается в работах, посвященных способам формирования социокультурной компетенции и приобретения фоновых знаний. Так, К.С. Кричевская, рассматривая способы познания иноязычной культуры, относит к аутентичным материалам подлинные произведения литературы, фольклор, музыку, произведения изобразительного искусства, а также выделяет отдельную группу прагматических материалов, обслуживающих бытовую сторону жизни общества (объявления, анкеты, вывески, этикетки, меню, счета, карты, рекламные проспекты и пр.). Кроме текстовых материалов к последней группе можно отнести различные аудиовизуальные материалы, в том числе информационные теле- и радиопрограммы, прогноз погоды, объявления в местах общего пользования (вокзалы, аэропорты). Данная концепция во многом совпадает с определением аутентичных материалов, данным Г.И. Ворониной, хотя она исключает аудио- и аудиовизуальные материалы и рассматривает только аутентичные тексты. Аутентичные тексты определяются как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Также Г.И. Воронина в зависимости от выполняемых функций выделяет 2 вида аутентичных текстов: 1) функциональные, выполняющие функцию пояснения, инструкции, предупреждения или рекламы (дорожные указатели и знаки, вывески, схемы, диаграммы, рекламные проспекты, театральные программки и пр.) и 2) информативные (новостные заметки, статьи, интервью, опросы, объявления, комментарии, репортажи и пр.). По мнению зарубежных лингвистов, таких как Д. Хармер, аутентичным можно считать текст, изначально написанный для носителей языка носителями этого языка. Это же подтверждает К. Морроу, говоря, что аутентичный текст - это пример живого языка, отрывок речи, созданный в устной или письменной речи для реального реципиента с целью передачи той или иной информации. Что касается аутентичных материалов, то согласно Д. Нунану, любой материал, который не был создан с целью изучения языка, может считаться аутентичным. Кроме этого ими выделяются основные отличия аутентичных текстов от неаутентичных. Различия представлены в таблице 1.

Аутентичные материалы	Неаутентичные материалы
Цель создания	Реальная коммуникация
Образовательная цель	Направленность Развитие коммуникативных способностей Закрепление языковых форм и структур
16 Языковое содержание	Эллиптические предложения, паузы, др. Стандартизованная речь
Источники	Оригинальные Специально подготовленный материал

А. Мартинес] в обзорной статье об аутентичных материалах, дает им такое определение: «аутентичные или контекстуализированные материалы - это те, с которыми обучающийся сталкивается в реальной жизни, но которые не были созданы с целью обучения». К аутентичным материалам, тут относятся как иностранные печатные издания, тексты веб-сайтов, так и различного вида руководства, счета за коммунальные услуги, ярлыки и этикетки. По мнению Г. Уиддоусона, не только текст или материал должен обладать аутентичностью, но и сам учебный процесс. В связи с этим, он разграничивает понятия «подлинность» и «аутентичность». Подлинность отражается в любом использовании языка не в учебных целях, а аутентичность - это свойство учебного взаимодействия. К. Крамш в подтверждение данного разграничения говорит об утере текстом аутентичности при его использовании не как цели обучения, а как средства отработки языковых навыков. В дополнение она определяет функцию аутентичных материалов, а точнее отрицает необходимость заучивания моделей поведения, демонстрируемого в данных материалах, так как социокультурная компетенция не предусматривает обязанность поведения согласно сложившимся в обществе изучаемого языка устоям, а стремление к подражанию в поведении носителям языка не гарантирует успешность

социализации. Пониманию понятия «аутентичные материалы или тексты» может помочь классификация текстов по принципу аутентичности на следующие: 1) Истинные, или тексты, взятые из иноязычного контекста без каких-либо изменений; 2) Адаптированные, или аутентичные тексты, изменённые в методических целях в сторону упрощения, выделения тех или иных характеристик текста; 3) Синтезированные, или тексты, созданные на базе оригинальных источников с изменением грамматического и лексического наполнения, могут включать прямые заимствования; 4) Созданные тексты или собственно учебные тексты, не имеющие оригинальных опор, в учебном процессе их следует использовать для тренировки навыков чтения. При всех расхождениях в определении аутентичности и аутентичных материалов, можно сказать, что в общем, под аутентичными материалами понимаются материалы, которые продуцируются носителями языка для носителей языка. Несмотря на доступность качественного аутентичных материалов и вариативность их применения, использование последних не является легким и универсальным способом обучения иностранному языку. А. Мартинес выделяет ряд достоинств и недостатков использования аутентичных материалов как средства обучения, к достоинствам можно отнести следующее: - Обучающиеся приобретают представление о культуре и жизни страны изучаемого языка; - Языковые навыки приобретаются и отрабатываются в рамках реального языка, подготавливая обучающихся к реальной коммуникации; - Небольшая часть аутентичного материала может быть использована во множестве видов учебной деятельности; - Аутентичные тексты представлены в разнообразии стилей, жанров; - Существует возможность подбора материалов, что обеспечивает обращение к личным смыслам, что стимулирует мотивацию обучающихся. При этом выделяются следующие недостатки: 18 - Аутентичные тексты могут быть сложны для понимания из-за разницы культур; - Используемые языковые единицы могут не отвечать уровню владения языком; - Отбор аутентичного материала и разработка процесса работы над ним требует усилий и времени; - Существование различных акцентов и диалектов осложняют работу с аудио- и аудиовизуальными материалами; - Быстрое устаревание информации, отсутствие актуальности при работе с новостными материалами. Ряд ученых выделяют лингвистические и нелингвистические достоинства использования аутентичных текстов. К лингвистическим достоинствам можно отнести совершенствование языковых навыков, а к нелингвистическим - создание атмосферы погружения в условия существования языка, повышение мотивации обучающихся и их самоудовлетворения от процесса обучения. Отбор аутентичных материалов должен осуществляться с целью преодоления представленных недостатков и актуализации достоинств. Согласно Р.П. Мильруд и Е.В. Носонович при отборе аутентичного материала следует придерживаться данных требований: 1) Учет возрастных характеристик; 2) Соответствие речевому опыту в родном и иностранном языках; 3) Актуальность и новизна информации; 4) Представление различных форм речи; 5) Наличие избыточных элементов информации; 6) Аутентичность ситуаций; 7) Способность материала вызвать ответный эмоциональный отклик. 8) Наличие воспитательной ценности. Использование аутентичных материалов, соответствующих вышеперечисленным требованиям, должно сочетаться с принципом аутентичности 19 учебных действий (Уиддоусон). Таким образом, недостаточно просто подобрать материал, также должна быть разработана методика работы с данным материалом. Её сущность заключается в том, что цель использования данного материала истинными носителями, для которых он создавался, должна совпадать с воссозданной целью в рамках учебного процесса. Несмотря на относительно недавнее появление такого понятия как аутентичность и различия в его определении, не вызывает сомнения, что применение аутентичных материалов как средства обучения отвечает всем принципам формирования коммуникативной компетенции. Так актуальность вопросов удовлетворяет личный интерес обучающихся, повышает их мотивацию к обучению (индивидуализация), аутентичные материалы представляют и формируют аутентичные ситуации общения (ситуативность), вызывают коммуникативную значимость речевого

материала (речемышлительная активность) и представляют типовые модели коммуникации (функциональность), при этом использование подобного вида материалов делает учебный процесс разнообразным (новизна). Кроме этого использование аутентичных материалов на уроке иностранного языка формирует социокультурную компетенцию через овладение обучающимися фоновыми знаниями о культуре страны изучаемого языка.

Художественный текст, используемый на занятиях РКИ в качестве дидактической единицы, выполняет ряд функций: передаёт информацию; вырабатывает навыки передачи новой информации обучаемым; формирует способность обучаемых к сохранению информации. Разработаны различные принципы отбора художественных текстов в зависимости от целей обучения, от предполагаемой методики работы с материалом, от уровня подготовки обучаемых. В 90-е годы XX века в качестве критериев отбора текстов у была заявлена «социальная нейтральность, значимость с точки зрения лингвострановедеш' и культуроведения, а также сюжетность и увлекательность» [19,3]. Какому тексту отдать предпочтение? Чем руководствоваться сегодня при отборе художественных текстов? Например, исследователь Н. В. Кулибина считает, что на этапе подготовки к работе с художественным текстом следует определиться, что необходимо изучать: язык или литературу. Методика работы над текстом на языковом учебном занятии может быть либо лингвоцентричной, либо литературоцентричной, что отражает двойственную природу самс художественного текста и как языковой единицы, и как произведение искусства, текста культуры.

**Принципы** отбора художественных текстов, предложенные Л. С. Журавлевой, М. / Зиновьевой, на первый план выдвигают аутентичность текста, направленную на расширение ! лингвокультурологического кругозора обучаемых; принцип методической ценности, предполагающий формирование необходимых лексических, фонетических и грамматическ навыков; тематический принцип- предполагает отбор поэтических текстов по определенны лексическими разговорным темам («Дом», «Семья», «Работа», «Природа»).

Аутентичными называют тексты, созданные носителями языка для носителей язык в условиях естественного речевого общения. Различают следующие виды аутентичных текстов: анонсы, статьи, художественные произведения. Принципами отбора аутентичных текстов считают: доступность текста; насыщенность текста лексикой и грамматическими структурами, соответствующими изучаемой теме; отражение культурных и национальных особенностей.

В аутентичных текстах реализуется продуктивный словарный запас, в который входят коммуникативно- значимые лексические единицы, через такие единицы реализуется и социокультурный фон, позволяющий проникнуть в иную национальную культуру.

Аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения, вызывают интерес у обучаемых. Включение аутентичных текстов в работу над разговорной темой создает благоприятные условия для развития коммуникативных умений обучаемых РКИ, обеспечивает их активность на занятиях.

В работе с художественным текстом выделяется три основных этапа: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый.

Для аутентичных литературных текстов характерно изучающее чтение, ставящее целью полное понимание содержания для его последующего критического осмысления. Данный тип чтения отличается большей временной длительностью, наличием остановок и перечитыванием отдельных фрагментов текста. Полное понимание содержания текста подразумевает понимание его лексического, грамматического и синтаксического наполнения. Напредтекстовом этапе стимулируется мотивация обучающихся к работе с текстом, актуализируется личный опыт за счет привлечения знаний из других областей изучаемых предметов, прогнозируется содержание текста с опорой на заголовки, рисунки. Обязательным элементом предтекстового этапа будет постановка аутентичной коммуникативной задачи. Рассматривая предтекстовый этап при работе с аутентичным текстом, стоит отметить, что основным видом деятельности будет снятие языковых и содержательных трудностей через определение по заголовку, структуре текста, по иллюстрациям типа текста; распознавание в тексте неизвестной лексики с последующей актуализацией переводными и непереводными способами в зависимости от уровня владения языком обучающимися с последующим прогнозированием содержания текста согласно неизвестным словам. При этом не следует раскрывать тему текста полностью, через актуализацию большинства содержащихся в нём слов, так как это способно оказать критическое воздействие на мотивацию обучающихся к прочтению. В условиях соблюдения аспекта индивидуализации, при его дополнении учетом не только возрастных характеристик, но и степени владения языком, такая ситуация представляется практически невозможной.

Следующий текстовый этап состоит в чтении текста или отдельных его частей с целью решения поставленной на предтекстовом этапе конкретной коммуникативной задачи. Объектом контроля чтения выступает уровень понимания текста, причем контроль понимания прочитанного текста связан как с коммуникативными задачами, так и с видом чтения. От вида аутентичного текста зависит время и глубина работы над текстом.

1; -

Говоря о прагматических текстах, стоит сказать, что ряд из них целесообразно использовать для поискового чтения, тексты информационного характера — для изучающего чтения, если они представлены сообщающими текстами, то для ознакомительного чтения. Трудности языкового и содержательного характера не должны являться проблемой при чтении данных текстов, так как из-за небольшого объема и формальной выраженности происходит их полное снятие на предтекстовом этапе. В противоположность указанным, аутентичные художественные тексты (при отборе текстов для обучающихся, обладающих высоким уровнем владения языком) рассматриваются достаточно сложными для снятия всех языковых трудностей. В связи с этим прочтение может происходить в несколько этапов. Так, например, первое прочтение аутентичного художественного текста может быть связано с пониманием основной информации, определением идеи, темы, проблемы, поиском главной информации, а также установлением логико-смысловых связей путем составления плана, таблиц или диаграмм. Повторное прочтение обращает внимание обучающихся на детали с последующей оценкой (содержательный компонент), а также на подробный разбор грамматических и лексических затруднений (языковой компонент). На данном этапе основное значение приобретает аспект ситуативной аутентичности, так как многократное прочтение одного и того же материала, отнимает у прочтения коммуникативный смысл. Повторное чтение нехудожественных текстов целесообразно лишь в случае поиска дополнительной, уточняющей информации, например с одновременным заполнением разного рода таблиц, диаграмм и т. д. Последний послетекстовый этап работы со всеми видами аутентичных текстовых материалов характеризуется коммуникативностью, так здесь преобладают упражнения репродуктивно-продуктивного и продуктивного типа, при чем организация послетекстовой активности может быть представлена в устной (носить дискуссионный характер, выражение личного мнения) и письменной форме (например, написание личного письма, письма-жалобы или официального запроса). Таким образом, можно прийти к выводу о том, что последовательная подготовленная работа с аутентичным текстом на всех этапах чтения гарантирует обеспечение не только необходимого уровня мотивации, сокращения уровня возможных языковых и речевых трудностей и формирование умения в данном виде речевой деятельности, но и способствует комплексному развитию коммуникативной компетенции.

Принципы отбора художественных текстов, предложенные Е. И. Пассовым, специалистом в области иноязычного образования, предполагают следующее:

- 1) аспектный-материал подбирается в соответствии с фонетическими, лексическими аспектами языка;
- 2) структурный- главное внимание направлено на морфемы;

- 3) структурно-функциональный- акцент ставится на речевые модели и образцы;
- 4) ситуативно- тематический- обеспечивает развитие речевых умений.

Непонимание иноязычных концептов иноязычной культуры может вести к неудачной коммуникации. Поэтому подбор дидактического материала, отбор художественных текстов, объединенных одним концептом, позволит решить ряд задач: аксиологических (формирование ценностей); интеллектуальных; этических; этнокультурологических.

Методист И. В. Просвиркина предлагает объединять занятия на основе таких концептов, как: «Родина», «Дом», «Добро», «Честь», «Счастье», «Любовь», «Человек», «Дружба» и предлагает в соответствии с ними дидактический материал в форме загадок, сказок, рассказов для детей таких авторов, как А. Пушкин, Л. Толстой, Б. Пастернак и другие.

Задачи и цели *предтекстовой* работы:

1. повысить интерес, мотивацию обучаемого к чтению текста;
2. познакомить с информацией о личности писателя, о его творчестве, с включением фрагментов интервью, критических статей;
3. чтобы не угас интерес к тексту, не рассказывать о самом произведении, не предлагать выполнение языковых заданий;
4. предложить работу с названием текста, попытаться спрогнозировать возможные события.

Главная цель *притекстовой* работы- моделирование естественной деятельности читателя. Если при чтении обучаемый сталкивается с какой-либо трудностью, он старается преодолеть ее с помощью языковой догадки, то есть запускает рефлексивный механизм. Преподаватель, работающий с инофонами, нуждается в развитии языковой рефлексии.

Механизмы языковой рефлексии универсальны, но для этого необходимо создать условия переноса навыков чтения на родном языке. Технология работы с художественным текстом включает ряд последовательных действий:

- 1) Для более эффективной деятельности обучаемого необходимо разделить текст на фрагменты, чтобы легче вникнуть в ситуацию, составляющую

Г /

содержания текста.

- 2) В рамках фрагмента работы начинается с привлечения внимания обучаемого к той или иной языковой единице текста, языковым средствам, выражающим основные характеристики ситуаций (номинации персонажей, их



характеристика места, время события и т.д.). Необходимо удостовериться, что языковое значение данной единицы обучаемому известно.

- 3) Если встретилось незнакомое слово, задания ориентируют на самостоятельное определение значения. С этой целью используются следующие приемы:
- а) Догадка по текстовому контексту с опорой: на знакомые слова текста, на «здравый смысл», на знания, связанные с темой и ситуацией теста;
  - б) Анализ по частям речи;
  - в) Анализ корней и аффиксов;
  - г) Опора на синтаксическую структуру.

Однако знание языкового значения слова не гарантирует понимания текста, так как важно понимать смысл единицы. Для уточнения смысла используются следующие приемы:

- 1) Подбор синонимов с последующим анализом их различий.
- 2) Опора на художественный контекст.
- 3) Привлечение фоновых знаний, а также здравого смысла и др. Эти 2 этапа (понимание значения и смысла) составляют единый понятийный уровень освоения текста.

Этап *послетекстовой* работы содержит задания обобщающего характера, нацеливает обучаемого на способность высказать свое понимание о прочитанном, собственное мнение о тексте. На данном этапе предполагается расширение культурного фона, включение текста в более широкий контекст, можно расширить информацию об авторе. К послетекстовым заданиям относятся дискуссии по тексту, составление резюме. Возможно использование учебного или профессионального перевода, любых форм наглядности. На этом этапе работы с текстом используется пересказ от лица различных персонажей текста, с учетом адресанта сообщения. Обучаемые моделируют ситуации общения, в которых могут быть употреблены речевые образцы из данного текста. Также задания формируют навыки работы в коллективе для выполнения групповых заданий, что немаловажно в процессе обучения РКП.

В итоге такой многоаспектной работы с художественным текстом обучаемый повышает уровень рецептивных умений, навыков в области чтения как вида речевой деятельности, глубоко постигает теоретические основы культуры страны изучаемого языка, знакомится с произведениями русской классики, формирует культурологическую компетенцию, развивает художественное мышление, эстетический вкус.

Одна из важнейших категорий текста- его информативность. Чтобы текст выполнял свою коммуникативную функцию, в нем должна заключаться новая, полезная, интересная для обучаемого информация. «Содержание текста - это отражение фрагментов реальной ситуации, которая рассматривается.. как основа, опора для адекватного воспроизведения его

содержания» [4,2].

Неотъемлемой частью работы над текстом в последнее время становится тест. Технология разработки тестов на занятиях РКИ предложена в исследованиях В.В. Аванесова, Т.М. Балыхиной, В. А. Коккота, Л. П. Клобуковой, Е. Л. Корчагиной и др. В методике преподавания РКИ выделяют также текстовые задания, как выбор правильного ответа из числа предложенных вариантов, перекрестный выбор, выбор из двух возможностей, тест восстановления и перемешивания. С помощью такого тестового контроля преподаватель может установить глубину понимания фактического содержания текста и осознание основной идеи. Тесты могут быть направлены на контроль отдельных видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письменной речи; усвоение аспектов языка- фонетики, грамматики, лексики. Система тестирования приобретает актуальность и значимость в процессе измерения уровня и качества подготовки обучаемых РКИ.

Художественный текст является наиболее сложным видом учебного текстового материала, «уроки с его использованием требуют от учителя серьезной филологической подготовки, знакомства с особенностями психологии восприятия художественной литературы, знаний из области методической науки, а также хорошего литературного вкуса и тонкого языкового чутья» [12,222]

Собственно текстовая работа - это обучение созданию и пониманию текстов. В европейской системе уровней владения иностранным языком понимание рассматривается как одна из ключевых компетенций, объединяющая такие виды речевой деятельности, как аудирование и чтение. В документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» несмотря на то, что существенное внимание уделяется пониманию таких письменных текстов, как справочные материалы, почтовые отправления, инструкции и т.п., особо подчеркивается, что национальная художественная литература является «ценным общим ресурсом, который надо охранять и развивать», а «изучение художественной литературы преследует не только эстетические, но и образовательные, духовные, интеллектуальные и эмоциональные цели» [20, 58]. Если в качестве основной цели преподаватель выбирает обучение пониманию, то в этом случае необходимо особым образом подойти к отбору текстового материала. Это могут быть тексты русской классической литературы, тексты современных художественных произведений.

По сравнению с классикой произведения современных писателей обладают рядом преимуществ, что позволяет с успехом использовать их при работе с иностранными учащимися. Иностранцам интересно узнать о жизни в современной России, им

ближе проблемы современников и сверстников. В своем собственном жизненном опыте иностранный студент может обнаружить множество сведений, необходимых для воссоздания ситуации современного литературного произведения. К тому же эти произведения написаны на современном языке, который и является предметом изучения, что в свою очередь усиливает мотивацию чтения.

Благодаря своему небольшому объему и связанному с ним ограниченному набору ключевых единиц текста поэтический текст исключительно удобен для урока, т.к. работа над ним укладывается во время, отведенное для одного занятия. Однако необходимо учитывать тот факт, что поэтический классический текст должен представлять ситуацию, аналог которой имеется в жизненном или читательском опыте учащихся, либо описывать чувства, известные им по собственному опыту. Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идет речь в тексте. Таким образом, выбор текста должен осуществляться с учетом узнаваемости ситуации. Также необходимо предлагать тексты со знакомой грамматикой. Основные грамматические категории в русском языке формируются уже на уровне А2.

Текст- это языковое выражение литературного произведения. З. Н. Клычникова отмечает, что «в общем виде текст можно рассматривать как определенную совокупную информацию, закодированную по системе данного языка» [11,107]. Когнитивная деятельность обучаемых подразделяется на несколько уровней. Язык рассматривается как когнитивный процесс, который заключается в переработке информации текста. Работа с художественным текстом на всех этапах (предтекстовом, притекстовом, послетекстовом) активизирует читательский опыт обучаемых. Правильно организованная работа прививает лингвистическое, эстетическое чутье, воспитывает любовь к красоте и выразительности русского языка. Совокупность смысловых ключевых единиц текста и читательских представлений, связей между ними, извлеченных читателем из текста, превращается в систему, ядро которой- смысл прочитанного художественного текста, личностный смысл- результат деятельности конкретного читателя. По мнению Ю. М. Лотмана, художественный текст должен быть воспринят как сообщение на естественном языке. Художественные тексты традиционно являются наиболее эффективными, востребованными средствами.

Текст на занятиях РКП выступает организующим началом. Сегодня методика обучения РКП определяет статус текста как основной единицы обучения в языковом учебном процессе. Художественный текст является высшим проявлением свойств естественного языка, в его лингвистической структуре воплощаются особенности живой речи, литературной языковой нормы.

Художественные тексты и методика работы над ними в иноязычной аудитории - в центре внимания преподавателей- практиков, ученых- исследователей, составителей учебных пособий. Художественный текст как уникальная речевая единица с ярко выраженным национально- культурным компонентом позволяет решать целый комплекс задач, стоящих в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Художественный текст эффективно повышает активную деятельность обучаемых. «Активность.. является обязательным условием не только проникновением в смысловую сторону текста, но и восприятия его формальной стороны» [21,194]. Использование художественного текста в качестве дидактической единицы обучения способствует наилучшим образом развитию взаимосвязанного обучения основным видом речевой деятельности обучения РКИ, дают возможность не только изучить русскую литературу, но и побуждают к размышлению, обсуждению в учебной аудитории различных проблем, способствует созданию коммуникативных ситуаций.

«Нет четких границ между литературой и реальностью», - считал академик Д. С. Лихачев [17,3]. Изучая текст художественного произведения, инофоны постигают реальность, в том числе и языковую, постигают картину мира.

## Литература

1. Бачериков В.Н. Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами(чтение и принципы отбора).Автореф. дисс. канд. пед наук. М.,1966.
2. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск: Изд. Томе. универ.1992.
3. Бродзели А.О. Текст как лингвострановедческий ресурс обучения речевому общению в преподавании русского языка как иностранного. Пятигорск, 2015.
4. Кулибина Н.В Зачем, что и как читать на уроке? СПб,2001.
5. Тер-Минасова С.Г. Об учебном комментировании художественного текста при изучении русского языка как иностранного.М., 1986.
- 6.Чумак Л.Н. Язык как отражение национального менталитета. М.,2001.



**Анализ художественного текста  
в связи с его родо-видовой спецификой**

Литературное произведение - основная единица художественной литературы. Без чтения и знания произведений нет знания литературы. В восприятии и толковании литературных произведений есть две ошибки, характерные для значительной части читательской аудитории. Первая заключается в том, что созданные писателем герои воспринимаются за людей, которые действительно жили и имели именно такие судьбы. Тогда литература рассматривается как «история в образах», как эмоционально окрашенный способ познания. Такими возможностями литература обладает объективно, но ими не исчерпывается ее назначения, ибо в художественном произведении реализуются загадочная магия слова, творческая сила фантазии, которыми владеет талантливый писатель. В реалистическом произведении действительно почти все так, как и в реальной жизни, ведь и герои, их переживания, мысли, поступки, и обстоятельства и атмосфера, в которых те герои действуют, основываются на впечатлениях от действительности. Но одновременно все это, созданное воображением и трудом писателя, «живет» за особыми эстетическими законами. Каждое произведение, каким бы он не был по объему и жанру (стихотворение или поэма, рассказ или роман, водевиль или драма), является художественным целым миром, где действуют свои законы и закономерности - социальные, психологические, временно-пространственные. Они существенно отличаются от законов реальной жизни, ведь писатель не воспроизводит его фотографически, а подбирает материал и эстетически осваивает его, ориентируясь на художественную цель. Правда, мера правдоподобия в различных произведениях неодинакова, но это непосредственно не влияет на уровень их художественности. Скажем, фантастика далеко отходит от действительности, однако это еще не выводит ее за пределы искусства. Отражено в литературном произведении нельзя отождествлять с реальной жизнью. Когда речь идет о правдивости произведения, то подразумевается, что оно является специфической формой воплощения той правды о мире, человеке и себе, которую открыл писатель. Второй недостаток в восприятии произведения читателями является подмена мыслей и переживаний автора и персонажей собственными. Эта ошибка, как и первая, имеет объективные причины. Изображенное в произведении «оживает» лишь благодаря воображению читателя, сочетанию его опыта с опытом автора, зафиксированным в тексте. Поэтому в воображении разных читателей возникают неодинаковые образы и картины, изображенные в том самом произведении. Абсолютизация этой ошибки приводит к деформации изображенного писателем.

Преодолевать определенные недостатки можно лишь при условии, когда читатель (в первую очередь учитель и ученик) перестанут наивно-реалистично относиться к литературе и воспринимать ее как искусство слова. Анализ и является одним из путей адекватного, то есть ближайшего к авторскому замыслу, прочтения произведения.

Чтобы успешно проводить литературоведческий анализ, надо тонко владеть соответствующим инструментарием, знать способы и пути его реализации. Прежде всего должны определить составляющие произведения, систему понятий и терминов для обозначения тех составных частей. По давней традиции в произведении выделяют содержание и форму. Они настолько тесно сливаются, что отделить их почти невозможно, хотя необходимо различать. Выделение компонентов содержания и формы в процессе анализа осуществляется лишь мнимо.

Литературоведческая наука разработала стройную и разветвленную систему понятий и терминов, благодаря которым можно довольно детально очертить составляющие содержания и формы. Опыт убеждает: чем полнее будет знать эту систему исследователь, в



нашем случае учитель, чем глубже понимать соотношение и взаимодействие между ее составляющими, тем успешнее он будет проводить анализ, а следовательно, и точнее понимать произведение как феномен человеческого духа.

**Содержание произведения** - тот жизненный материал, эстетически освоенный писателем, и проблемы, затронутые на основе этого материала. В совокупности это и составляет тему сочинения, а также идеи, которые утверждает автор. Итак, тема и идея - два понятия, которыми значим основные составляющие содержания.

**Тема**, в свою очередь, включает: жизненный материал, охватывающий: события, поступки персонажей или их мысли, переживания, настроения, стремления, в процессе развертывания которых раскрывается суть человека;

сферы применения сил и энергии человека (семья, интимная или общественная жизнь, быт, производство и т.д.); время, запечатленный в произведении: с одной стороны, современное, прошлое или будущее, с другой - короткий или длительный; круг событий и персонажей (узкое или широкое); проблемы, затронутые в произведении на основе отраженного жизненного материала: общечеловеческие, социальные, философские, нравственные, религиозные и т.д.

**Идею произведения** можно характеризовать:

- за ступенями воплощения: идейный замысел автора, эстетическая оценка изображенного или авторское отношение к изображенному<sup>7</sup>, вывод читателя или исследователя;
- по параметрам проблематики: общечеловеческая, социальная, философская, нравственная, религиозная и т.д.;
- по форме воплощения: художественно воплощена (через картины, образы, конфликты, предметные детали), заявленная прямо (лирическими или публицистическими средствами).

Форма произведения в самом общем виде может быть определена как художественные средства и приемы воплощения содержания, то есть темы и идеи произведения, а также способа его внутренней и внешней организации.

Форма литературного произведения имеет свои составляющие.

**И. Композиционная форма, включающая:**

**О** сюжет, позасюжетш элементы (эпиграф, авторские отступления - лирические, философские и т.п., вставные эпизоды, обрамление, повторы), группировка персонажей (с участием в конфликте, по возрасту, взглядам и др.), наличие (или отсутствие) рассказчика и его роль в структуре-произведения.

**II.** Сюжетная форма рассматривается в следующих аспектах:

**О эщцнты сюжета'**, пролог, экспозиция, завязка, развитие действия (конфликта - внешнего или внутреннего), кульминация, ретардащя, развязка, эпилог;

**О соотношение сюжета и фабулы, их виды:** по отношению изображенного в произведении к действительности - первичный и вторггчный сюжеты; по хронологии

воспроизведения событий - хронологически-логически и сюжет и ретроспективная фабула (логично-ретроспективная, ассоциативно-ретроспективная, концентр] гически-ретроспективная); за ритмом прохождения событий - медленный, динамичный, приключенческий, детективный сюжеты; за связью с реальностью - реалистичный, аллегорический, фантастический; по способам выражения сущности героя - событийный, психологический.

III. Образная форма (образы персонажей и обстоятельств). Учитывая различные принципы классификации, можно выделить следующие виды образов: реалистичные, мифологические, фантастические, сказочные, романтические, гротескно-сатирические, аллегорические, символические, образ-тип, образ-характер, образ-картина, образ-интерьер.

IV. " форма, которая рассматривается с точки зрения структуры и функциональной роли:

- историко-литературный аспект: повествование, авторский рассказ, внутренняя речь (внутренний монолог, передача мыслей героя автором, мысленный диалог, параллельный диалог - полный и неполный, поток сознания);

- за способами организации речи: грустная стихотворная, прозаическая, ритмическая проза, монологическая и т.д.

V. Родово-жанровая форма.

Основы разделения литературы на роды и жанры: соотношение объекта и субъекта; соотношение материальной и духовной сфер жизни.

Виды лирики: по материалу освоения - интимная, пейзажная, гражданская, философская, религиозно-духовная, дидактическая и т.д.; исторически сложившиеся жанровые единицы лирики - песня, гимн, дифирамб, послание, идиллия, эпиграмма, лирическое портрет и др.;

Жанры эпоса: повесть, рассказ, новелла, очерк, фольклорные эпические жанры (сказка, предание, легенда, дума и др.);

Жанры драмы: собственно драма, трагедия, комедия, водевиль, интермедия т.д.

VI. Собственно словесная форма:

тропы (эпитет, сравнение, метафора, метонимия, гиперболы, литота, оксюморон, перифраз и др.);

синтаксические фигуры (эллипсис, умалчивание, инверсия, анафора, эпифора, градация, параллелизм, антитеза и др.);

звуковая организация речи (повторение звуков - аллитерация, асонанс, звукоподражания).

**Принципы, виды, пути и приемы анализа.** Содержание и форма находятся в неразрывном, органическом единстве. Мы выделяем их и их составляющие лишь условно - для удобства анализа такого сложного объекта, каким является художественное произведение.

Конечно, перечислены не все сроки на определение компонентов содержания и формы литературного произведения. Однако и приведенные дают возможность нагляднее видеть и понимать, с одной стороны, взаимодействие между составляющими содержания и формы внутри их, а с другой - сложную логику<sup>7</sup> взаимосвязей между составляющими содержания и

составляющими формы. Скажем, жизненный материал является не только «почвой», из которого «вырастают» проблемы и идеи произведения, но и «магмой», что «выливается» в различные виды художественной формы: сюжетную (события), образную (биографии, характеры героев), жанровую (в зависимости от объема материала, соотношение субъекта и объекта и принципов освоения материала), викладову (в зависимости от способа организации речи в произведении), собственно словесную (предопределяется литературным направлением, эстетическими предпочтениями автора, особенностями его таланта).

Чтобы раскрыть идейно-художественную ценность произведения, нужно придерживаться определенных принципов, видов и путей анализа.

**Принципы анализа** - это наиболее общие правила, вытекающие из понимания природы и сущности художественной литературы; правила, которыми руководствуемся, проводя аналитические операции с произведением. Важнейшим является принцип анализа **взаимодействия содержания и формы**. Он является универсальным средством познания сущности произведения и отдельных его частей. При реализации этого принципа следует руководствоваться обязательными правилами: 1) начиная анализ из составляющих содержания, переходим к характеристике средств его воплощения, то есть составляющих формы; 2) когда же анализ начинаем с рассмотрения составляющих формы, обязательно надо раскрыть их содержание; 3) анализ подчинять раскрытию авторского замысла, то есть «идти» до адекватного прочтения произведения.

**Системный подход** к произведению предполагает рассмотрение его как системы компонентов, т.е. органического единства в нем всех частей. Полный, подлинно научный анализ должен быть системным. Такое понимание принципа системности имеет объективную мотивацию: с одной стороны, само произведение является системой, а с другой - средства его изучения должны составлять определенную систему.

В литературоведческих исследованиях особую актуальность приобретает принцип историзма, который предполагает: исследование общественно-исторических условий написания произведения; изучение историко-литературного контекста, в котором произведение предстал перед читателем; определение места произведения в художественном наследии писателя; оценку произведения с точки зрения современности (осмысление проблематики, художественной ценности произведения новыми поколениями исследователей и читателей). Определенным моментом реализации принципа историзма является изучение истории написания, публикации и исследования произведения.

**Виды анализа** - это подходы к произведению с точки зрения понимания функций художественной литературы. Некоторые ученые выделяют, кроме видов, методы анализа. Однако общепринятых критериев разграничения понятий «вид» и «метод» наука не выработала. В историческом плане методы анализа связывались с определенными литературоведческими школами.

Достаточно широкий диапазон имеет психологический подход к литературе. Сюда входит анализ средств психологизма в произведении и литературе в целом; исследования психологии восприятия и воздействия художественного произведения на читателя; изучение психологии творчества.

Эстетический анализ предполагает рассмотрение произведений с точки зрения категорий эстетики: прекрасное - безобразное, трагическое - комическое, высокое - низкое, а также нравственных категорий, которые вкладываются в означенный эстетикой диапазон ценностных ориентаций: героизм, верность, измена и т.д.

Формальный анализ литературы прошел, как и все другие виды (методы) анализа, историческую эволюцию. Взгляд на форму как специфическую примету литературы и толкование содержательности формы - это те достижения «формального метода», которые и сегодня не потеряли актуальности.

Биографический подход к анализу произведения предполагает рассмотрение биографии писателя как важного источника творчества. Бесспорно, автор и аккумулирует идеи времени, и творит свой художественный мир, то изучение обстоятельств его жизни может помочь глубже исследовать процесс зарождения и вызревания творческих замыслов, внимание писателя к определенным темам, идей. Важную роль личностные моменты играют в творчестве поэта.

Сравнительный подход к анализу литературных произведений включает их сравнительно-исторический и сравнительно-типологический анализ.

**Пути анализа** - это выбор определенных составляющих произведения для детального рассмотрения. Когда принципы и виды (методы) направляют работу исследователя как бы «изнутри» их литературоведческого опыта, то пути побуждают к конкретным исследовательским действиям. В процессе развития литературоведения сформировался целый набор путей анализа. Самым распространенным является пообразный и проблемный анализ. К пообразного анализа целесообразно прибегать тогда, когда в произведении яркие характеры персонажей находятся на первом плане.

Идейно-тематический анализ еще называют проблемным. Выбирая этот путь анализа, следует рассмотреть и особенности жизненного материала, его связь с проблемами и идеями, проанализировать особенности композиции и сюжета, систему образов, охарактеризовать важнейшие художественные детали и словесные средства.

Драматургия - особый род литературы, рассчитанный на сценическое воплощение. Хорошо известны слова М. Горького о том, что драма - самая трудная форма искусства слова, ибо она гораздо больше, чем роман, повесть, рассказ, вторгается в область изобразительного, «пластического» искусства. Двойственная природа драмы, её непосредственная связь с театром и литературой приводят к возникновению разных точек зрения на её сущность и специфику.

По мнению литературоведа Л.И.Тимофеева, художественные средства драмы по сравнению с эпосом и лирикой ограничены. Исследователь считает, что художественный образ в пьесе может конкретизировать только то, что можно показать внешне - в вещах, движениях, в разговорах людей друг с другом. Но драматический образ не может с такой полнотой раскрыть внутреннее содержание человека во всех его тончайших оттенках, как это доступно лирике и эпосу. Отмечая особенности драматического образа, Л.И. Тимофеев подчеркивает его определённую и в какой-то мере однолинейность, объясняя это тем, что «драматический образ отражает наиболее острые и определившиеся, назревшие противоречия жизни, поэтому-то он строится на , . подчёркивании в характере человека

одностороннего пафоса, который обусловлен этими противоречиями» .

Из специфики драматического образа вытекает и своеобразие сюжета в пьесах, который строится на более острых и в то же время на более узких противоречиях сравнительно с эпосом, не пересекается с другими сюжетными линиями.

Исследователи А.А.Карягин, В.В.Кожин, В.В.Фролов, Е.Г.Холодов, опираясь на труды В.Г.Белинского, подчёркивают, что драма является «высшим и завершающим жанровым типом». По мнению учёных, драма сформировалась в позднем эпосе и лирике, она неизбежно входит в сложные взаимоотношения с другими предшествующими ей родовыми формами и вместе с тем отмежевывается от них

Говоря о специфике драмы, Е.Г.Холодов акцентирует своё внимание на её предмете. Он отмечает, что лирика, эпос, драма - это различные способы восприятия действительности. Но они, эти различные способы, отнюдь не зависимы от самого предмета изображения. Исследователь утверждает, что { различные способы воспроизведения действительности возникли из потребности наилучшим образом выразить те или иные стороны жизни человека и человеческого общества. Вот почему разговор о специфике драматургии следует начинать с разговора о специфическом предмете драмы. Таким специфическим предметом данного литературного рода Е.Г.Холодов называет «жизнь в движении» или иными словами, «действие» и делает два существенных вывода: ( - не всякое явление действительности может стать объектом драматурга, нужно, чтобы «в нём самом содержались необходимые элементы».

Целостный анализ еще называют всесторонним анализом, а еще точнее - анализом взаимодействия содержания и формы, что наиболее соответствует природе литературного произведения.

В исследовательской и учебной практике используются отдельные приемы анализа, которые позволяют раскрыть некоторые более узкие аспекты произведения. Так, «медленное чтение» - через детальный мовностильовий рассмотрение подробностей выбранного эпизода - открывает содержательную емкость художественного текста. Благодаря историко-литературному комментарию объясняются факты, названия, имена, литературные реминисценции, без знания которых нельзя глубоко понять текст. Рассмотрение системы предметных деталей помогает наглядно увидеть движение художественной идеи в лирическом произведении, В поэзии (а частично и в прозе) важное нагрузку несет ритм в сочетании с лексическим материалом.

Приведенные здесь принципы, виды (методы), пути и приемы анализа иллюстрируют, что такое сложное явление, как художественная литература, не поддается упрощенным подходам, а требует основательно и масштабно разработанных литературоведческих средств, чтобы раскрыть тайну и красоту художественного слова.

#### Схема анализа эпического и драматического произведений

1. Краткие сведения об авторе (прежде всего те, что помогут лучше понять специфику произведения).
2. История написания и издания произведения (в случае необходимости).
3. Жанр (повесть, рассказ, новелла, очерк, комедия, драма-сказка, собственно драма и т.д.).
4. Жизненная основа (те реальные факты, которые стали толчком и материалом для произведения).
5. Тема, идея, проблематика произведения.
6. Композиция произведения, особенности сюжета, их роль в раскрытии проблем.
7. Роль позасюжетных элементов (авторских отступлений, описаний, эпитафий, посвящений, названия произведения и т.п.),
8. Система образов, их роль в раскрытии проблем произведения.
9. Разговорно-стилистическое своеобразие произведения (на уровне лексики, тропов, синтаксических фигур, фоники, ритмики).
10. Итог (художественная стоимость произведения- его место в творчестве автора и в литературе в целом и т.п.).

#### Схема анализа лирического произведения

1. Краткие сведения об авторе (прежде всего те, что помогут лучше понять специфику произведения).
2. История написания и издания произведения (в случае необходимости).
3. Жанр произведения (пейзажная, гражданская, интимная (семейная), религиозная

лирика и Т.Д.).

4. Ведущий мотив произведения.

5. Композиция произведения (в лирическом произведении сюжет отсутствует, зато внимание сосредотачивается на определенном чувстве; выделяют следующие композиционные этапы чувства: а) исходный момент в развитии чувства; б) развитие чувства; в) кульминация (возможна); г) резюме, или авторский вывод).

6. Ключевые образы произведения (чаще всего определяющим в лирике является образ лирического героя - это условная действующее лицо, мысли и чувства которой раскрываются в лирическом произведении).

7. Языковые средства, которые способствуют эмоциональному насыщению произведения (речь идет о лексику, тропы, фигуры, фонике).

8. Итог.

Предпосылками успешного анализа произведения являются: хорошее знание теоретических основ анализа; владение навыками выделять и исследовать все компоненты содержания и формы; понимание закономерностей их взаимодействия; ощущение эстетической природы слова; наличие у того, кто анализирует, филологических способностей; хорошее знание текста. Только при этих условиях кропотливая аналитическая работа с произведением будет вознаграждена радостью открытий, эстетическим наслаждением, которое может приносить встречу с прекрасным.

## Этапы работы над произведениями различных жанров

Методика чтения произведений различных жанров в средней школе имеет сложную историю развития, ее спорные вопросы решаются вплоть до настоящего времени.

Забота о полноценном художественном развитии новых поколений была свойственна советской школе с первых лет её существования. Но сегодня, пожалуй, особенно остро осознается всей нашим обществом необходимость того, чтобы каждый растущий человек приобрел не насыщаемую потребность в "присвоении" великих духовных ценностей человечества и был способен к самостоятельному творческому общению с искусством.

В современной методике при восприятии произведений различных жанров принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии, так как любое произведение допускает возможность различных трактовок. Под полноценным восприятием понимается способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения. Полноценное восприятие произведений различных жанров характеризуется наличием эстетических оценок и личностным отношением детей к прочитанному, пониманием не только логической стороны произведения, но и восприятием его образной и эмоциональной стороны [Богданова 2008: 67].

Однако способность к образному анализу текста произведения сама собою не формируется. Об этом писала О.И. Никифорова: "Способность непосредственного образного и эмоционального восприятия литературно-художественных произведений различных жанров не является элементарной и прирожденной" [2000: 27]. Поэтому нужно учить детей "обдумывающему" восприятию, учению размышлять над книгой, а значит о человеке и о жизни в целом. В 70-е годы практическую методику анализа произведений различных жанров разрабатывали последователи К.Д Ушинского, Н.Ф Бунаков и ДМ. Тихомиров. Основываясь на литературоведческих закономерностях построения художественных произведений различных жанров, на психологии восприятия художественного произведения школьниками, а также на собственно методических положениях о чтении художественного произведения, современная методика чтения выделяет три этапа работы над произведениями различных жанров: первичный синтез, анализ, вторичный синтез. При этом ведущей деятельностью у учеников под руководством учителя является анализ произведения. Он должен стать центральным звеном урока классного чтения. Ему предшествует первичный синтез произведения, который складывается из подготовительной работы, первичного восприятия текста и проверки первичного восприятия (или первичного анализа) [Журова 2001: 15]. Организация работы



по осмыслению произведений различных жанров представлена в схеме, в основу которой положены законы восприятия произведения, психологические особенности его понимания детьми с учетом целей и средств обучения (табл. 1).

Таблица 1 - Осмысление учащимися произведений различных жанров

Этапы работы	Задачи этапа
1. Подготовка к чтению. Введение в тему	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="815 524 1477 645">1. Актуализировать личный (житейский) и читательский опыт детей, расширить, уточнить представления.</li><li data-bbox="815 685 1477 891">2. Подготовить к эмоциональному восприятию текста ("эмоционально растревожить" детей), создать необходимый эмоциональный настрой.</li><li data-bbox="815 931 1477 1052">3. Развивать умение антиципации (прогнозирования, предвосхищения содержания и характера нового текста).</li><li data-bbox="815 1093 1477 1216">4. Раскрыть значение непонятных слов, которые могут затруднить понимание текста.</li></ol>

## 2. Первичное целостное восприятие произведения

## 3. Проверка первичного восприятия

### 4. Анализ-перечитывание (вторичное восприятие, изучающее чтение)

### 5. Синтез - целостное восприятие на более глубокой основе (целостное осмысление идейно-образной стороны произведения)

5. Организовать просмотровое (обзорное) чтение.

1. Организовать непосредственное, целостное восприятие (чтение, слушание) текста.

1. Понимание текста на эмоциональном уровне.

1. Обменяться впечатлениями по поводу прочитанного, проверить ранее высказанные предположения.

2. Мотивировать последующий анализ-перечитывание текста.

1. Понимание фактического содержания (фактуальной информации). П

2. Адекватное восприятие героев, выяснение мотивов поступков, характерных черт героев, отношения автора к ним.

3. Анализ изобразительных средств языка и жанровых особенностей художественного произведения.

4. Выяснение главной мысли (концептуальной информации).

1. Подведение итогов анализа, формулирование главной мысли.

2. Целостное восприятие, в том числе интерпретация на основе понимания,

1. Организация литературнотворческой деятельности.

Остановимся на каждом из этапов более подробно. Все приемы работы, используемые на подготовительном этапе урока, можно разделить на две группы: компенсирующие несформированность типа правильной читательской деятельности; формирующие тип правильной читательской деятельности. К первой группе приемов можно отнести беседу учителя с детьми, рассказ учителя, словарную работу. Ко второй - предварительное рассматривание иллюстраций, работу с названием произведения, выделение из текста ориентирующих слов [Зайцев 2004:105].

Беседа используется в том случае, если дети уже владеют определенными знаниями по теме чтения и у них есть по этой теме минимальный читательский опыт. Во вступительной беседе учитель актуализирует имеющиеся знания детей, обращаясь к читательскому опыту. В беседе следует опираться и на личный житейский опыт детей (Калганова 2007: 31).

Рассказ учителя целесообразен тогда, когда предстоящая тема чтения или совсем незнакома детям, или знакома мало.

Словарная работа - вид деятельности, которая обязательно присутствует на уроках литературы. В структуре урока словарная работа имеет место или на подготовительном этапе, или на этапе анализа произведения [Капинос 2005: 19].

На подготовительном этапе для включения детей в тему чтения рекомендуется применять дополнительные средства: чтение малых фольклорных жанров, например, загадок по теме; показ репродукции картин, демонстрацию слайдов, фото; прослушивание музыкальных произведений или отрывков из них. Нетрудно заметить, что в перечисленных видах работы активная роль принадлежит учителю, ученики - пассивны. Приемы, формирующие правильный тип читательской деятельности, предполагают активную роль ученика [Маранцман 1977: 89].

Предварительное рассматривание иллюстраций поможет уточнить предположения по теме предстоящего чтения.

Вычленение ориентирующих слов проводится при рассматривании того, как напечатан текст в хрестоматии: разделен ли он на части, снабжен ли подзаголовками, есть ли к нему вопросы. Следует приучить детей прочитывать первое или последнее предложение текста или каждой части, если есть рубрикация. Можно прочитывать некоторые вопросы к тексту, так как они помогут более точному прогнозированию, а также нацелят на диалог с текстом. Такой вид работы задает читателю определенный тип деятельности с текстом. Постепенно, осваивая его, ребенок сможет повторить все действия самостоятельно. Такие действия помогут учащимся подготовиться к восприятию произведения, опираясь только на элементы книги - хрестоматии [Панин 2007: 5].

Первичное восприятие текста, как правило, обеспечиваются таким приемом, как чтение учителем вслух. Во время чтения учителя книги у детей закрыты, их внимание полностью направленно на слушание произведения и сопереживание учителю - чтецу. Однако на поздних этапах обучения чтению могут быть использованы и другие приёмы: чтение текста специально подготовленными детьми; чтение текста детьми по цепочке; комбинированное чтение - когда учитель и вызванные ученики читают текст попеременно.

Проверка первичного восприятия - это выяснение учителем эмоциональной реакции детей на произведение и их понимания общего смысла произведения. Самый удобный прием для этого - беседа. Однако число вопросов, обращенных к детям, должно быть невелико: три - четыре, не более. При этом в беседу не должны включаться вопросы, выясняющие подтекст произведения [Богданова 2008: 28].

Следующим этапом работы над художественным произведением различных жанров является анализ. Современная методика чтения художественного произведения предполагает обязательный анализ текста в классе под руководством учителя. Такой принцип работы, во-первых, имеет исторические корни, во-вторых, обуславливается особенностями художественной литературы как вида искусства, в-третьих, диктуется психологией восприятия художественного произведения школьниками [Маранцман 1977: 30].

Система умений анализировать произведения различных жанров, включает в себя:

- умение воспринимать изобразительные средства языка в соответствии с их функцией в произведениях различных жанров;
- умение воссоздать в воображении картины жизни, созданные писателем;
- умение устанавливать причинно-следственные связи, раскрывать "закон сцепления" эпизодов;
- умение воспринимать образ - персонаж в соответствии с текстом как один из элементов, служащий, наряду с другими, для раскрытия идеи;
- умение видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех элементах произведения;
- умение осознать идею произведения.

Авторы системы считают, что формировать выше названные умения поочередно не только бессмысленно, но и невозможно. На каждом уроке идет работа по формированию всей системы умений, но в зависимости от особенностей изучаемого рассказа, от

избранного приема анализа какому-то умению может быть уделено больше внимания [Рез 1985: 85].

В процессе анализа произведений различных жанров можно проводить работу по выявлению смысла не всего произведения сразу, а отдельных частей произведения и даже смысла каждого предложения, если читаемое произведение невелико по объему. Также анализ художественного произведения может вестись по логически законченным частям. Части эти определяет учитель, исходя из содержания и структуры произведения. Существует методика анализа художественного произведения, согласно которой каждая из частей читается вслух вызванным учеником, другие дети следят за чтением по книге. Самый распространенный прием анализа - постановка вопросов к прочитанной части. Вопросы помогают детям уяснить факты произведения, осмыслить их с точки зрения идейной направленности произведения, т.е. понять причинно-следственные связи, осознать позицию автора, а также выбрать собственное отношение к читаемому [Рез 1985: 86].

Неотъемлемым элементом анализа каждой части произведения должна стать словарная работа. Уточнение лексического значения слов помогает прояснить содержание, включает воссоздающее воображение детей, помогает уяснить авторское отношение к изображаемым событиям. Словарная работа в ходе анализа текста предполагает и наблюдения за изобразительно-выразительными средствами языка произведения [Журова 2001: 31].

Выделяется ряд приемов, которые помогают учащимся достигнуть яркого восприятия художественных образов. К ним относятся:

- 1) предварительная беседа или рассказ учителя в целях введения учащихся не только в тему произведения, но и в ту эпоху и среду, которая изображается автором;
- 2) выразительное чтение произведения самим учителем, благодаря которому многое в прочитанном становится совершенно понятным детям без дальнейших разъяснений;
- 3) работа над изобразительными средствами языка художественных произведений (в единстве с раскрытием их содержания);
- 4) выборочное чтение отрывков произведения;
- 5) последующая работа в классе над выразительностью чтения произведения учащимися [Светловская 2001: 89].

Именно работа над образами в их взаимодействии представляет собой анализ художественного произведения. В процессе разбора учащиеся должны понять и характеристику образа (героя, пейзажа и т.д.), и смысл этого образа, т.е. нагрузку, которую он несет в общей структуре произведения. Ниже приводится план работы по образному

анализу:

1. Проводится работа над характером героя с опорой на сюжет. Кроме того, героя характеризуют его речь и ремарки автора (пояснения относительно внешности, особенностей поведения действующих лиц).

2. Рассматриваются взаимоотношения героев, так как на этом строится любое действие в эпическом произведении. При этом необходимо, чтобы дети поняли мотивацию, причины поведения персонажей.

3. Если в произведении имеются описания пейзажей или интерьера, рассматривается роль в тексте.

4. На основе анализа взаимодействия образов выявляется идея произведения. Понимание идеи вплотную приближает учащихся к осознанию позиции автора-собеседника, потому что идея - это то, что именно хотел сказать автор своим произведением.

5. Сначала разбор - это общение с произведением и его автором, ученик так же является собеседником, хорошо, если выявляется личное отношение читателя к описанному и к тому, как это сделано (форме) [Бунеев 2001: 73].

Существует ряд приемов, которые помогают организовывать работу над характеристикой персонажа. Перечислим некоторые из них:

1) учитель называет качества персонажей и просит учащихся привести примеры, их подтверждающие;

2) детям предлагается самостоятельно назвать свойство характера героя (это доступно школьникам, если персонаж имеет не более двух - трех качеств характера и показан в действии);

3) сопоставляются герои одного произведения или близких по тематике произведений. Наиболее легкий вид сравнения - противопоставление [Зайцев 2004: 32].

Н.Я. Мещерякова выделила ряд приемов, способствующих выявлению авторского отношения к действующим лицам:

1) учитель сам характеризует отношение автора к герою, а учащиеся подтверждают это с помощью текста;

2) учитель привлекает внимание детей к авторским словам;

3) совместно с учителем дети проводят "эксперимент": исключают из текста слова, выражения, содержащие авторскую оценку, что помогает лучше осознать роль этой оценки

в характеристики персонажа;

4) при отсутствии ремарок автора ученики придумывают их совместно с учителем [Мещерякова 1984: 20].

Последним этапом работы над художественным произведением является вторичный синтез - этап работы, который предполагает обобщение по произведению, его перечитывание и выполнение детьми творческих заданий по следам прочитанного. На этапе обобщения обычно используются такие приемы работы, как беседа, выборочное чтение, соотнесение идеи произведения с пословицами, заключительное слово учителя [Маранцман 1977: 30].

Перечитывание - это особый вид читательской деятельности. Если произведение затронуло чувства читателя, вызвало его размышления, то после завершения чтения он испытывает потребность ещё раз вернуться к прочитанному, воссоздать в своем воображении отдельные эпизоды, перечитать понравившиеся отрывки [Маранцман 1994: 51].

## Классическое изучение:

Изучение драматических произведений в школе начинается с **чтения** пьесы в классе. Перед тем, как приступить к анализу произведения, учащиеся должны прочитать самостоятельно всё произведение, на уроке прочитываются лишь отдельные главы, сцены, в которых раскрываются причины столкновений персонажей. Чтение должно сопровождаться небольшими комментариями учителя, при этом рекомендуется использовать иллюстративный ряд. Завершается первоначальное знакомство учащихся с текстом произведения **чтением по ролям**. При такой последовательности в работе ученикам будет легче разобраться в характерах действующих лиц и правильно прочитать анализируемое произведение.

Однако чтение по ролям может применяться не только в процессе комментируемого чтения, но и во время разбора драмы, и на заключительных занятиях, и даже как самостоятельный метод работы, который можно использовать различные моменты анализа произведения. Чтение по ролям задается самой формой драматического произведения и способствует глубокому раскрытию его содержания.

Подготовка учеников к чтению по ролям будет так же изменяться в соответствии с возрастными особенностями школьников, их знаниями и умениями. Если в средних классах необходима большая подготовительная работа, во время которой анализируются характеры героев, их внешний облик, история, их манера говорить, дети учатся читать по ролям драматические произведения, то в старших классах многое будет сделано учащимися самостоятельно.

**Метод беседы**, которые применяются при изучении эпических и лирических произведений, могут быть эффективными и для изучения драмы. Методисты рекомендуют применять её главным образом при анализе развития действия, выявление конфликта, проблематики произведения, а так же идейного смысла. С этим нельзя не согласиться, т.к. беседа дает возможность широко привлекать текст и использовать факты, полученные учениками в результате самостоятельной работы над произведением.

Особое значение при анализе драмы приобретает **самостоятельная работа** учеников над текстом произведения. Анализ речи и поступков действующих лиц помогает ученикам разобраться в сущности характеров героев и при этом создать в своём воображении конкретное представление об их облике. В этом случае проводимый учащимися анализ того или иного явления или сцены, в какой-то степени будет напоминать работу актёра над ролью в спектакле.

На заключительных занятиях по изучению драматических произведений желательно посетить театр или просмотреть видео постановки драмы на сцене.

**Обсуждение спектакля** потребует привлечения сценической истории изучаемого произведения и некоторые сведения из истории русского театра. Но сообщать эти сведения рекомендуется в лекциях, предваряющих и заключающих изучение драматических произведений.

Таким образом, можно заметить, что методы и приёмы при изучении драматического произведения не сильно отличаются от методов и приёмов при изучении эпических и лирических произведений, но их соотношение несколько иное. В связи с этим необходимо рассмотреть на конкретных примерах, как варьируются методы и приёмы работы над драмой, в зависимости от особенностей их восприятия, а также их целей и задач.

При изучении драматических произведений осуществляются как общие задачи по воспитанию и развитию учащихся, которые стоят перед любым уроком литературы, и в то же время осуществляет и специальные задачи, которые продиктованы природой драмы.

Общие задачи:



показать, порождением какой эпохи это произведение является; как личность автора отразилась в художественном произведении; усвоить определенные нравственные понятия.

Специальные задачи:

увидеть мысленно пьесу на сцене, обстановку, персонажи; войти в образ, представить себя на месте героя, почувствовать себя режиссером или актером; осмыслить актерские трактовки роли; составить режиссерские комментарии.

**Использование фотографии актёров** в ролях действующих лиц, **отдельных мизансцен спектакля** имеет особый смысл при изучении драмы. Именно эти зрительные образы помогают ученикам освоить социально-бытовой план изображаемого времени в драме. Основой принцип драмы в школе определяется её художественной сущностью, единством форм и содержания, присущими только её родовыми признаками. В способах изображения человека как центральной фигуры драматического действия, в особых свойствах и значении драматического действия - конфликта, в характере отношений между исходной ситуацией и итоговой, заключительной - во всем этом выражена возможность драмы стать спектаклем, именно в этом ее сценичность, путь в театр. Готовясь к **анализу отдельного действия**, учитель определяет для себя центральную проблему работы над ним: отбирает явления, ставит основные вопросы. Для анализа в классе могут быть отобраны различные явления, но в их число обязательно должны войти опорные, ключевые, определяющие развитие действия.

**«Точка зрения из зала»**, установка на зрительное восприятие диктует и характер деятельности ученика, и поведение учителя. Школьники должны вообразить себя мысленно смотрящими пьесу. Важно побудить ребят представлять происходящее на сцене.

Довольно интересные соображения о последовательности анализа произведений, в том числе и драматических, высказала М.А. Рыбникова в очерках по методике литературного чтения. Она писала, что действующее лицо познаётся только в действии, что персонажи вырастают из событий. На основании этих особенностей Рыбникова рекомендовала начинать анализ развития действия, как правило с определения конфликта в драматическом произведении.

При **анализе образов** того или иного драматического произведения целесообразно обратить внимание на высказывания о нём других действующих лиц и авторские замечания. В каждом отдельном случае необходимо учитывать особенности анализируемого произведения, поставленные задачи и подготовленность класса. **Конфликт** в пьесе развивается и оформляется в процессе борьбы, которая движет всем действием. Можно отметить следующие **вопросы на выявление конфликта в пьесе:**

Как выглядит расстановка действующих лиц, противоречия между ними к началу действия пьесы?

Какой эпизод, сцена позволяет понять, какие персонажи противостоят друг другу и в чем противоположность их интересов?

Какой момент в развитии действия говорит о том, что между персонажами неизбежна борьба?

Какое явление раскрывает характер этой борьбы; какова она?

Кто из персонажей занимает наступательную позицию; на чем основана его уверенность; его методы в борьбе; как это его характеризует?

Как связаны, начало и финал пьесы?

Можно ли сказать, что положение действующих лиц стало в финале иным, чем было в начале?

Как финал выявляет трагедию героя?

Изучение *сюжетно-композиционной структуры* драматического произведения следует начинать с выявления основного конфликта. Это дает возможность определить место каждого персонажа в драме, показать мастерство автора в выборе средств и приемов художественного отражения действительности.

В таком задании есть элементы самостоятельного анализа; учащиеся подготавливают также еще неполную характеристику основных персонажей, которая в дальнейшем будет дополнена на основе материала последующих действий. Главным в работе над каждым актом является последовательное наблюдение над развитием действия. Но каждое действие занимает свое место в развитии действия всей пьесы, в решении ее художественной задачи. Готовясь к *анализу отдельного действия*, учитель определяет для себя центральную проблему работы над ним, т.е. отбирает наиболее важные явления, ставит основные вопросы *Анализ внутренних, психологических причин поведения героев*, их душевной жизни, того подводного течения мыслей и чувств героев (что носит название подтекста), раскрыто разнообразными художественными средствами, прежде всего речью самих героев и представляет собой специфику изучения лирических драм Чехова.

В таком задании есть элементы самостоятельного анализа; учащиеся подготавливают также еще неполную характеристику основных персонажей, которая в дальнейшем будет дополнена на основе материала последующих действий.

*Анализ композиции* должен показать учащимся, в какой мере композиционные средства содействуют наиболее полному художественному развертыванию конфликта и выражению идейного смысла произведения. В связи с этим существеннейшей частью композиции является система образов, их группировка и взаимоотношения, развитие их характеров в сюжетных перипетиях.

Еще одним из приемов, побуждающих учеников проникнуть в текст пьесы, является *создание воображаемых мизансцен* ■ т.е. школьникам предлагается продумать, как бы они расположили персонажей в определенный момент действия, представить их положения, жесты, движения.

### **Самостоятельная работа**

Активное, эмоциональное и действенное овладение текстом драматических произведений осуществляется путём выразительного чтения по ролям, в подготовку спектакля, в заучивании отрывков и пересказа. К этим перечисленным видам работы можно добавить и самостоятельную работу учащихся над текстом драматического произведения.

Особенно интересно может быть организована подготовка инсценировки. Ценность самостоятельной работы заключается в том, что ученики продумывают и анализируют диалог действующих лиц, авторские ремарки и содержание речи персонажей. Эта работа поможет понять значение и своеобразие диалога драматического произведения. Самостоятельная работа даёт возможность ученикам проникнуть в подтекст произведения и представить героев. Целесообразно рекомендовать *анализ отдельных сцен по типу составления режиссёрских заметок* (режиссёрская партитура). Ученики выписывают диалог на одной части листа, на другой делают свои замечания о поведении героя, об интонациях его речи, о мыслях и чувствах выраженных в ней. Задания могут иметь следующее содержание: написать, как должны вести себя действующие лица, что они чувствуют и как выражают свои чувства, их мысли и отношение к происходящему. Учащиеся должны вскрыть соотношение между содержанием речи и её формой, между тем, что сказано, и тем, как сказано, между тем, что говорят действующие лица и как они поступают. Кроме того, в самостоятельной работе учащимся можно написать *отзыв* о понравившемся спектакле или фильме, сделать сообщение о сценической истории изучаемого произведения, проиллюстрировать его, т.е. нарисовать костюмы действующих лиц к школьному спектаклю, отдельные сцены, мизансцены.

### **Заключительное занятие:**

Подытоживающие, завершающие занятия нередко начинаются уже в работе над последним действием пьесы, когда разрешается в пьесе конфликт и драматург как бы подводит итоги. На завершающих занятиях целесообразно устраивать своеобразные **конкурсы чтения отдельных сцен** в качестве проверки глубины понимания учащимися пьесы. Задание дается нескольким ученикам, а после чтения предлагается классу сравнить, кто из читавших с большей полнотой донес чувства и мысли автора.

По-настоящему глубокое проникновение в текст произведения можно осуществить и при **создании спектакля**. В этом случае изучаемое произведение будет для учеников по-настоящему своим, пережитым и воспринятым эмоционально. В процессе чтения драматического произведения в воображении учеников так или иначе возникают образы действующих лиц. Но они приобретают полную конкретность лишь на сцене. Изучение каждого драматического произведения необходимо завершить, как уже говорилось нами ранее, просмотром фильма или школьного спектакля, или посещением театра.

После просмотра спектакля, фильма, необходимо **провести его обсуждение**, заранее предложив ученикам **написать отзывы** или сделать **устное сообщение** об игре актёров, трактовке спектакля или его оформлении на основании личных наблюдений и впечатлений.

**Таким образом, лекция, комментированное чтение, чтение по ролям, беседа о сюжете и поступках того или иного персонажа, самостоятельная работа школьников, посвящённая анализу отдельных сцен и диалогов, посещение театра, рассказ о сценической истории - это основные методы и приёмы работы при изучении драматических произведений.**

## **ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ- - важнейший принцип реализации пьесы**

К.С. Станиславский неоднократно подчеркивал: **«Только на подмостках театра можно узнать драматические произведения во всей полноте и сущности... если бы было иначе, зритель не стремился бы в театр, а сидел дома и читал пьесу».**

Вопрос двойкой ориентации драмы и театра волновал и искусствоведа А.А. Карягина. В своей книге «Драма как эстетическая проблема» он писал: **«Для драматурга драма скорее спектакль, созданный силой творческого воображения и зафиксированный в пьесе, которую можно при желании прочесть, чем литературное произведение, которое к тому же может быть разыграно на сцене. А это вовсе не одно и то же» .**

Вопросы соотношения двух функций драмы (чтение и представление) находится и в центре двух исследований: «Чтение и видение игры. Исследование одновременности в драме» голландского театроведа В. Хогендоорна и «В мире идей и образов» литературоведа М. Полякова .

В основе исследования В. Хогендоорна лежит утверждение о том, что процесс театральной репрезентации драмы отличается от ее освоения читающим возможностью, поскольку восприятие театральной постановки драмы есть восприятие и слуховое и зрительное одновременно.

В концепции голландского театроведа заключена важная методическая мысль: драму необходимо изучать приемами театральной педагогики. Зрительное и слуховое восприятие текста (при просмотре спектакля и при разыгрывании импровизационных сцен) способствуют активизации индивидуально-творческой деятельности учащихся и выработку приемов творческого чтения драматического произведения.

Еще А.П.Чехов говорил А.М.Горькому: «Учитель должен быть артист, художник, горячо влюбленный в свое дело!»

### **Шаги творчества.**

Первый шаг работы над драматическим произведением - самостоятельное прочтение пьесы, когда у обучаемых формируется собственное мнение о тексте и об авторе, формируется определенное отношение к героям, к основным темам и проблемам, поднятых в пьесе.

Здесь осуществляется ориентация на самостоятельный поиски открытия учащихся: каждый из них определяет для себя и объем, и содержание учебного материала с учётом своих возможностей и познавательных способностей. Например, учащийся, любящий читать или желающий получить отличную оценку (разные уровни мотивации), может полностью прочитать текст пьесы.

Задача урока заключается в том, чтобы помочь учащимся прийти от конкретно-образного к образно-аналитическому восприятию текста. Поэтому второй шаг учителя нацелен на ролевое чтение. Каждый учащийся выбирает для себя роль, которая заинтересовала его. Если какой-то герой пьесы заинтересовал нескольких потенциальных актеров, то они меняются в процессе чтения, по очереди «примеряя» на себя выбранный персонаж.

Затем организуется коллективный анализ и обсуждение пьесы. Учащиеся выясняют: о чем эта пьеса, какова ее главная идея, как драматург доносит ее до читателей (зрителей), какое впечатление на них действующие лица, насколько интересным и точным было актерское чтение в классе и пр.

Третья часть урока нацелена на работу учащихся в интерактивном режиме. Учитель может поделить учащихся на творческие подгруппы, которые в процессе анализа пьесы составляют развивающие вопросы («тонкие», «толстые»), нацеленные на формирование умений и навыков самостоятельно рассуждать и выдавать на уроке интересные идеи.

Поскольку уровень литературных знаний, речевых умений и навыков учащихся разный, важным становится следующий шаг урока, на котором обучаемые обмениваются своими вопросами, составленными самостоятельно: они выбирают самые интересные вопросы и корректируют свои ответы. Здесь важна смена видов деятельности: если вначале классу предлагались вопросы, предварительно подготовленные учителем, то позднее, учащиеся составляют их сами (индивидуально или в группах), опираясь при этом на личное восприятие текста. При таком подходе к анализу учащиеся выполняют не только разноуровневые задания, но и участвуют в оценке своего результата.

Следующее задание связано с выполнением письменной работы по теме «Моя режиссерская концепция» (четвёртая часть).

Презентацию «ученической режиссерской концепции» можно проводить в форме эвристического диалога по вопросам:

1. Сколько проблем заявлено в пьесе?
2. Если бы вы были режиссером, то какую проблему в своей постановке сделали бы главной? Почему?
3. В соответствии со своей трактовкой идеи пьесы дайте характеристику на черты характера героев и с этой точки зрения наметьте их поведение.
4. Исходя из своего режиссерского замысла, из авторского подтекста, поставьте задачи перед актерами, играющими в вашей пьесе.

Естественно, используемый на уроках литературы дополнительный материал, вызывает интерес и потребность у учащихся поговорить подробно о великих режиссерах, актерах, музыке, характеризующую эпоху.

После эвристического диалога в классе организуется работа в творческих подгруппах. Одна подгруппа работает в качестве сценаристов, которая создает общую канву всей программы (подбирает информацию об авторе, о пьесах, анализирует рецензии критиков, выделяет, наиболее важные для интерпретации идеи автора, сцены).

Другая подгруппа - художники по декорациям и костюмам изучает специальную литературу, в которой воссоздается время действия - эпоха, события (где? когда? как?)

Иногда на уроке готовятся два-три состава, потому что желающих играть больше, чем ролей, и одновременно (это могут быть разные сцены) репетируют два Чацких, две Софьи, два Фамусовых, две Катерины, три Нины Заречных, две Раневские, два Лопухина и т. д.

Во время подготовки к спектаклю каждый учащийся-исполнитель рассказывает о своем герое: как он понимает его, в чем его назначение, комментирует взаимоотношения главного героя с другими. Затем в классе еще раз обсуждаются ключевые сцены пьесы, их взаимосвязь, но уже в контексте написанного сценария. Учащиеся высказывают мысли по поводу того, как меняются (или не меняются) герои от эпизода к эпизоду. Выстроив линию поведения каждого персонажа, после совместного обсуждения ролей и сценария, участники спектакля начинают репетиции.

С этого момента появляется новая задача у сценаристов, художников, музыкальных оформителей, костюмеров. Они становятся аналитиками (учащиеся сами решают: работать индивидуально или в группах) и комментируют каждое действие пьесы по разработанной памятке «Анализ эпизода».

В целом, методическая реализация театрального проекта осуществляется последующим видам работы учащихся:

1. Самостоятельное прочтение текста пьесы и формирование первого личного впечатления.
2. Коллективный обмен мнениями.
3. Ролевое чтение текста пьесы.
4. Обсуждение чтения и произведения (сначала учащиеся отвечают на вопросы, подготовленные учителем, а затем, исходя из своего образно-аналитического и идейно-эстетического восприятия текста, сами готовят вопросы для его анализа).
5. Аналитическая работа с текстом по выработке режиссёрской концепции (учащиеся выбирают форму работы - индивидуальную, парную или групповую, формируют по своему желанию составы команд).
6. Обмен результатами работы и их обсуждение.
7. Создание творческих групп по интересам с учетом склонностей и предпочтений учащихся (актеры, режиссеры, сценаристы, оформители, костюмеры ит. д.).
8. Репетиции творческих групп.
9. Презентация спектакля.
10. Анализ творческого труда коллектива и личности учащегося.
11. Редактирование рабочих материалов.
12. Написание рецензии на просмотренный спектакль.
13. Написание сочинения.

Особенностью «театрализованных» уроков литературы является то, что учащиеся на какое-то время проживают жизнь героев, а фрагментарный анализ дополнительной литературы (книги по теории театра, актерского искусства и др.) с различных точек зрения - автора, режиссера, критика, художника, актера, зрителя и пр. - запоминаются учащимся надолго и становятся частью их личного опыта.

Ценность творческого проекта состоит в том, что буквально перед каждым обучаемым стоит своя задача, выполняя которую он тем самым вносит свой вклад в результат, именуемый, как спектакль. Участвуя в подобных литературно-театральных проектах, учащиеся учатся

интерпретировать художественную идею на основе авторской позиции и не только выражать отношение к прочитанному произведению, но и развивать свои мыслительные способности и утверждать себя как творческую личность.

И еще один немаловажный методический аспект. Если серьезно отнестись к такой форме урока, то должен получиться заинтересованный, неформальный разговор о произведении, который поможет каждому взглянуть на эту книгу по-другому, отвлечься от стереотипов и, в конце концов, даже снова перечитать ее.

### **Методы и приемы инсценирования**

Инсценирование - важная форма игротерапии, которая создает возможности для серьезной умственной деятельности учащихся (сочетание творческого воображения и литературного «соображения»).

Принципиально важно, чтобы обучаемый, работающий над инсценировкой пьесы, умел:

- выделить основную сюжетную линию пьесы, определить ее завязку, кульминацию и развязку (а по мере надобности - и экспозицию);
- уяснить движущую силу действия - столкновение, борьбу, вражду, ссору и т. п. (конфликт);
- определить главных и второстепенных лиц, их взаимоотношения, представить себе, как эти отношения проявляются у каждого действующего лица в зависимости от его характера;
- уяснить значение речи действующего лица как основную характеристику на него;
- осознать главную мысль рассказа и выявить отношение автора к изображенным событиям в пьесе.

От этих умений зависит общий характер инсценировки.

Инсценировка подчиняется законам драмы, и естественно, выбор материала для инсценировки можно доверить самим учащимся.

Главная задача урока заключается в том, чтобы обучаемый усвоил методы и приемы анализа, которые помогли бы ему сделать правильный выбор тех эпизодов, которые интересны для инсценировки.

## **Литература:**

1. Словарь литературоведческих терминов. Сост. Л.Тимофеев, С.Тураев. М. 1985.
2. Винокур Г.О. О языке художественной литературы. М.,1991.
3. Кулибина Н.В.Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000.
1. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М., 1988.
2. Приходько В.К.Выразительные средства языка. М.,2008.
5. Б.Тарланов З.К.Методы и принципы лингвистического анализа. ПетрГУ,1995.
6. Шанский Н.М.Лингвистический анализ художественного текста. М.,1990.





**Этапы работы над художественным текстом при обучении  
русскому языку как иностранному в условиях  
межкультурного диалога**

В современной методике преподавания РКИ выступает позиция, что дидактической единицей, способной интегрировать языковую и речевую подготовку специалистов в этой области, является текст. Речевая деятельность представляет собой процесс создания и восприятия текстов, актуальных для речевой ситуации. Предполагается изучение языковых единиц, категорий, норм, правил «через текст, на основе текста, с помощью текста» [9,123]

Студенческая аудитория на занятиях РКИ работает с аутентичными текстами, которые представляют собой жанры профессионального дискурса, расширяют знания о культуре страны изучаемого языка, воспитывают коммуникативную личность специалиста, что поможет иностранным обучаемым «общаться на русском языке в русскоговорящем социуме, использовать русский язык как инструмент познания культуры русского народа» [29,8].

Художественные тексты оказывают дидактическую помощь в организации эффективной работы в процессе изучения РКИ. Большой интерес в этом направлении представляет методическая система профессора Н.В. Кулибиной, которая «органична для языкового учебного процесса, поскольку разработана с учётом лингводидактических категорий» [14, 154].

Текст как коммуникативная единица способствует тесной взаимосвязи между автором-адресантом и студентом-инофоном (адресатом). Чтение текста как реальный акт коммуникации помогает отработыванию навыков рационального чтения, обучению многоаспектного анализа художественного текста, учит пересказу, интерпретации и созданию текстов различных жанров. Рассматривая текст как дидактическую единицу в системе преподавания РКИ, мы связываем его с формированием коммуникативной компетенции и развитием связной речи обучаемых. Это будет способствовать совершенству чувства языка и языковой интуиции изучающих РКИ.

В методической работе с текстом выделяются содержательные и структурные характеристики текста как учебной единицы и основанные на нём речевые образования. Исследователь **С.Я.** Евтушенко предлагает следующую схему текстов по содержанию:

- 1) Указания- разъяснение значения слова путём перечисления предметов, явлений, называемых этим словом;
- 2) Описание- выделение внешних признаков предмета, явления, события;

- 3) Характеристика- раскрытия наиболее выдающихся признаков предметов, явлений;
- 4) Пояснение-раскрытие какой- либо части понятия с определённой целью;
- 5) Сравнение- пояснение одного понятия другим, более знакомым, ясным. [6]

Работа с текстом различной типовой структуры включает в себя предтекстовые, притекстовые, послетекстовые задания, которые помогут снять трудности, связанные с пониманием содержания, закрепят лексико-грамматический материал, подготовят к пересказу, сформируют и разовьют у обучаемых навыки репродуктивных, репродуктивно- продуктивных видов речевой деятельности в соответствии с намеченной речевой программой. Творческий подход к работе над текстом основывается на анализе соотношения языка и речи, речи и мышления, мышления и коммуникации, формирует межкультурную коммуникацию.

«Текст рассматривается не только как средство, но и как высшая единица обучения и контроля речевой деятельности, наиболее полно отвечающая задаче формирования коммуникативной компетенции во всех сферах и видах речевой деятельности. Такой подход обусловлен тем, что текст- высшее образование речи, законченное речевое произведение, имеющее определённую композицию и завершённую семантику» [26,6]. В связи с этим важнейшее значение приобретает общение обучаемых и педагога, речевая активность в процессе занятия.

Восприятие и интерпретация художественного текста зависит от языковых, ассоциативных возможностей читателя. Понимание текста уже представляет собой диалог. Возможности интерпретации смысловых пластов текста неисчерпаемы.

Как показывает практика преподавание русского языка как иностранного, одним из важнейших приёмов воплощения принципа активной коммуникации является работа с текстом. При этом используются как учебные тексты, адаптированные в соответствии с уровнем владения языком данного контингента учащихся, так и художественные оригинальные, которые по нашему мнению, могут и должны использоваться на среднем и продвинутом этапе обучения.

В чём отличие учебного текста от оригинального? Первым и главным условием создания учебного текста является правильная адаптация. При этом адаптация понимается нами весьма широко: это и упрощение текста, и удаление из него архаичных или необщепотребительных слов и выражений, неологизмов, присущих идиостилию конкретного автора и не вошедших в стандарт русской речи, нечастотных, не необходимых коммуникации элементов и, с другой стороны, максимальное насыщение его отрабатываемым в данный

момент лексическим и грамматическим материалом, а также речевым стандартом, необходимым в ситуации языкового общения. Таким образом, учебный текст- это фактически переписанный оригинальный, сохранивший его сюжет, но претерпевший весьма существенные изменения по форме в направлении «от оригинальности»- к стандарту.

Учебные тексты не претендуют на то, чтобы давать экскурс в сокровищницу в русскую литературу: для этой цели можно и нужно использовать другие тексты- произведения русских и советских классиков либо без адаптации, либо с минимальной адаптацией, то есть максимально приближенные к оригиналу. Учебный же текст прежде всего выполняет функцию «учить», поэтому из него убирается все «не необходимое» и, наоборот, включается максимально возможное количество необходимого материала. Как отмечается в книге А.А. Акишиной, О.Е. Коган «Учимся учить», «если через обычные тексты провести все языковые явления, надо воспроизвести миллион фраз, а это практически невозможно. Значит, текстовой материал нужно отбирать. Есть только одно условие быстрого продвижения в языке-это изучение языка с помощью моделей, клише» [6,49]. И именно такие клише, речевые стандарты, а также изучаемые в данный момент грамматические и лексические явления должны быть как можно полнее представлены в учебном тексте.

Преподаватели-практики испытывают острый недостаток учебных текстов, которые были бы интересны, содержательны, соответствовали бы культурологической и лингвострановедческой направленности обучения, были бы снабжены достаточным количеством упражнений разных типов.

Существующие и подчас уже не используемые в учебном процессе сборнике текстов часто не удовлетворяют преподавателей-практиков по следующим причинам:

- 1) Тексты, представленные в сборниках, явно устарели. Большинство из них написаны в традициях социалистического реализма, и это, естественно, не соответствует реалиям сегодняшнего дня;
- 2) Большое количество учебных текстов или вообще не снабжено упражнениями, или снабжено явно недостаточным их количеством (3-4 упражнения на текст); при этом упражнения подчас носят однобокий характер (только грамматические, или только лексические, или только коммуникативные). Конечно, в этой ситуации преподаватель-практик не может выработать у учащихся весь необходимый спектр языковых навыков и тем более не может реализовать принцип избирательности (то есть выбора упражнений, необходимых конкретной группе учащихся на конкретном этапе обучения);

- 3) Тексты и упражнения, прилагаемые к ним, не реализуют, как правило, принцип увлекательности (упражнения достаточно сухи и неинтересны с содержательной точки зрения);
- 4) Многие из существующих сборников грешат плохой адаптацией: в них, с одной стороны, много «ненужного» (с точки зрения языковой компетенции), нечастотного и необщепотребительного лексического материала, с другой- не прослеживается привязка адаптированного учебного текста к конкретной грамматической или лексической теме;
- 5) Очень часто трудно определить, на какой уровень учащихся ориентирован сборник текстов (особенно это касается текстов с упражнениями): так, после достаточно сложных, доступных только студенту продвинутого этапа обучения текстов вдруг идут примитивные упражнения, которые необоснованно легки для студентов данного уровня;
- 6) Тексты недостаточно «сюжетны», их трудно (а иногда и просто невозможно) пересказать. При этом они часто слишком велики по объему, что тоже вызывает трудности при пересказе (студент просто не в состоянии удержать в памяти все события, описываемые в тексте). Конечно, большой текст может быть разбит преподавателем на фрагменты, но, согласитесь, и студенту, и педагогу удобнее работать с небольшим по объему, законченным, содержательным текстом. Поэтому перед составителями сборника текстов, соответствующего современному уровню развития педагогики, должны стоять следующие задачи:
  - 1) создать систему текстов, охватывающих как можно более полно материал того этапа обучения, на который ориентирован сборник текстов;
  - 2) отбор текстов производится на основе принципов социальной нейтральности, значимости с точки зрения лингвострановедения и культуроведения, а также сюжетности и увлекательности для учащихся;
  - 3) тексты должны быть сюжетно законченными и небольшими по объему;
  - 4) адаптация текста должна производиться с ориентацией, с одной стороны, на использование наиболее частотной, общепотребительной лексики, с другой- на максимальную связанность с конкретной грамматической темой (которая закрепляется потом в упражнениях к тексту);
  - 5) тексты нужно расположить по концентрическому признаку, то есть, с одной стороны, по степени нарастания сложности, с другой- по принципу расширения и углубления в текстах повышенной трудности

грамматического и лексического материала, пройденного на простых текстах;

- б) каждый текст необходимо снабдить достаточным количеством упражнений, чтобы преподаватель мог реализовать на практике принцип избирательности при выборе упражнений, необходимых для конкретного контингента учащихся. При этом упражнения должны быть самых разных типов: лексические, грамматические, коммуникативные. Одновременно особый упор следует сделать на лексические и словообразовательные упражнения, часто недостаточно полно представленные в учебных пособиях. В заданиях должны быть широко представлены шутки, анекдоты, забавные диалоги, которые способствуют, с одной стороны, привлечению интереса, а с другой- выходу в речь;
- 7) в упражнениях следует обратить внимание на такие моменты лексики и грамматики, которые подчас выпадают из поля зрения преподавателя РКП на среднем этапе, но весьма важны для нормальной коммуникации (использование частиц, вводных слов и конструкций);
- 8) в системе упражнений к текстам необходимо охватить наиболее частотные коммуникативные ситуации, что позволит выработать у учащихся активное владение нормами русского речевого этикета и чисто разговорными формами, используемыми как языковой стандарт;
- 9) особое внимание следует обратить на активное ситуативное использование пословиц, поговорок и фразеологизмов, имеющих лингвострановедческую и общекультурную ценность и способствующих развитию речемыслительной деятельности.

Художественное произведение отражает факты, события жизни народа, является источником страноведческого материала.

«Текст-это событие и семиотическое, и лингвистическое, и коммуникативное, и культурологическое, и когнитивное» [15,23]. Как произведение искусства, он несет в себе пространственные и временные характеристики. Но как любой вид художественного творчества текст стремится к образованию целостной картины мира. Структура художественного текста может быть определена как программа читательского восприятия. В связи с этим можно наметить в ступени понимания художественного произведения. Такими уровнями погружения в смысловую ткань произведения являются следующие (по классификации исследователя К. Ф. Седова, Россия):

- 1) уровень *денотативный*, элементы которого выполняют задания идентификации лиц и предметов в пространстве и времени художественного мира и развитие сюжетного движения повествования.
- 2) уровень *психологический*, включающий в себя все, что связано с восприятием героя, его внешним обликом и внутренним миром.
- 3) уровень *аксиологический*, содержанием которого становятся способы передачи авторского отношения к изображаемому, формы проявления авторского кругозора.

Такое по уровневое погружение в текст приводит к пониманию произведения в его эстетической целостности.

Работа над художественным текстом на занятиях РКИ требует особого методологического подхода, учитывающего тот факт, что в авторском слове всегда взаимодействуют, с одной стороны, личностный смысл и социально обусловленное психологическое значение, с другой стороны- индивидуальный и социальный языковой опыт.

Возрастает научный интерес к художественным текстам, которые позволяют изучать язык с точки зрения отражения в нем культурных ценностей народа. Такую работу по анализу текста можно рассматривать как один из способов познания мира, национальной культуры. Лингвоэстетический, филологический анализы текста разработаны в исследованиях ученых А. М. Пешковского, В. В. Виноградова, Н. М. Шанского, Б. А. Ларина и др.

Профессор С. И. Львова предлагает систему работы по многоаспектному лингвостилистическому анализу художественного текста, выделяя следующие *этапы* этой работы:

- а) этап первичного восприятия текста. На этом этапе формулируются вопросы, помогающие понять впечатление, произведенное текстом: о чем этот текст? Какая картина рисуется в воображении обучаемых? Какое настроение появляется после прочтения?;
- <sup>1</sup> б) этап осмысления лингвистических средств создания образности художественного текста. На данном этапе происходит выявление использованных автором изобразительно-выразительных средств языка, роли отдельных частей речи, их грамматических категорий в построении текста;
- в) этап выразительного чтения;
- г) этап заучивания текста наизусть. Такой поэтапный анализ работы над текстом предполагает исследование языковых средств по уровням языка: фонетическая система, лексика, словообразование, грамматика. Система, предложенная С. И.



Львовой, расширяет словарный запас обучаемых, способствует тренировке памяти.

Комплексный анализ художественного текста, предложенный в итоге различными учеными, является мощным стимулом развития обоих типов мышления: ассоциативно-образного и логического.

Большую роль играет в работе над художественным текстом понятие интерпретационной деятельности как вторичной коммуникативной деятельности адресата. Об этом сообщает в своих научных разработках Н. С. Болотного, подчеркивая важность интерпретационной деятельности, направленной на создание нового текста, отражающего осознание адресатом авторской интенции. В конечном итоге, по мнению Н. С. Болотного, интерпретационная деятельность приведет к пониманию глубинного смысла и эстетической сущности текста [3,56-58]. Герменевтический подход к анализу текста подробно рассмотрен в работах А. Ф. Лосева, Ю. М. Лотмана, Г. Г. Граник, Г. И. Богина.

В методической науке активно разрабатывается коммуникативно-деятельностный подход к анализу художественного текста. Обучение языку рассматривается как средство общения и речи, как способ общения в процессе речевой деятельности. Именно коммуникативная методика, как отмечает Е. И. Пассов, адекватна такой цели, как обучение общению. Такая методика должна стать достоянием учителя-практика.

Идея изучения языка на широком культуроведческом фоне достаточно активно разработана в трудах Н. М. Шанского, Е. А. Быстровой, М. Р. Львова, Т. К. Донской, З. К. Сабитовой, Г. Г. Городиловой и др.

Отбор художественных текстов также является одним из важнейших вопросов в обучении русскому языку. М. Д. Зиновьева, Г. А. Золотова и др. считают, что поиск художественных текстов нужно осуществлять в творчестве крупных представителей русской литературы, которые поистине выражают духовную сущность и эстетический опыт жизни народа. Учебный текст должен стать высшей единицей обучения речевой деятельности, способствовать решению коммуникативных задач в конкретных формах и ситуациях общения.

Основной принцип организации работы над художественным *текстом-принцип коммуникативной целесообразности*: в учебный процесс включаются те тексты, которые в наибольшей степени отвечают поставленным целям и задачам обучения. Использование данного принципа расширит возможности обучения и установит взаимосвязь между планируемым речевым результатам и знаниям.

Выбор художественного текста для обучения РКИ индивидуализирует учебный процесс, определяется интересами и возможностями обучаемых. Отбор текстового материала и способов его представления широко обсуждается учеными, методистами, практиками. Происходит процесс адаптации художественных текстов. В этом сложном процессе огромно роль коммуникативного посредника (адаптора). В результате такой работы текст сохраняет базовую часть лексики и синтаксиса, но сокращение языковой формы должно сопровождаться сохранением содержательного плана текста, с учетом подтекстной информации оригинала и фоновых знаний.

Языковые цели работы над художественным текстом на занятиях РКИ направляют деятельность педагога на использование методических технологий, направленных на развитие устной монологической и диалогической речи и письменной речи иностранных учащихся. При этом художественный текст используется в процессе изучения новой лексики, для иллюстрации грамматических объектов. Неязыковые цели, поставленные педагогом в процессе работы над художественным текстом, знакомят иноязычных учащихся со страной изучаемого языка, культурой народа, носителя языка.

Использование текстов художественной литературы в процессе обучения РКИ многоаспектно:

- 1) текст художественного произведения выступает источником языковых знаний и материалом для повышения навыков рецептивных умений в области чтения как вида речевой деятельности;
- 2) литература активно используется в раскрытии страноведческих задач, нацеливает обучающихся на более глубокое постижение теоретических основ культуры страны изучаемого языка;
- 3) знакомство иноязычных обучаемых с произведениями одной из великих мировых литератур способствует формированию их культурологической компетенции, развитию художественного мышления и эстетических чувств.

ГТоллифункциональность художественного текста (воспитательная, эстетическая, культурологическая, страноведческая, языковая) оказывает положительное воздействие на иноязычных обучаемых, повышает мотивацию изучения языка и культуры другого народа.

Художественный текст представляет собой уникальный материал для обучения РКИ. Процесс обучения русскому языку необходимо тесно связывать с изучением материальной и духовной культуры народа, важно отбирать дидактический материал на основе концептов-основных единиц ментальности, которые прослеживаются в художественных

текстах.

Текст как дидактическая единица-это полноценный источник богатства русского языка, который способствует формированию и развитию речевой культуры иностранных учащихся.

В настоящее время одной из задач обучения иностранным языкам является формирование лингвокультурологической компетенции как способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, то есть в условиях межкультурной коммуникации.

Одним из ее средств формирования лингвокультурологической компетенции является художественное произведение, которое широко используется в процессе обучения иностранному языку. В рамках культурологического подхода мы рассматриваем художественный текст как артефакт культуры, понимая культуру, прежде всего, ментально-психологический феномен, отражающий этническое сознание.

Рассказ - наверное, самый популярный и любимый жанр в русской литературе. И какого только вида его не встретишь - тут и психологический рассказ, и фантастический, и детективный, то он сродни притче, то анекдоту, то сугубо бытовой. Однако, во второй половине прошлого века особое распространение получил прежде незаметный его подвид - короткий рассказ, точнее говоря, сверхкороткий. Этот сверхкороткий рассказ бывает сюжетным и бессюжетным, лирическим и трагическим, построен на иронии или на метафоре-все что угодно можно обнаружить в его основе, но при этом он обязательно будет ощутимо короче, чем классические рассказы XIX и начала XX вв.

Технология обучения интерпретации текста предполагает организацию занятий на трех этапах: дотекстовом, текстовом, послетекстовом и, включает комплекс упражнений, призванных научить учеников понимать художественное произведение на изучаемом языке и анализировать его как средство межкультурного общения.

Рассмотрим отдельные из них на примере рассказа:

## **ПОЗДНЯЯ ОСЕНЬ**

*Осень длится, как узкий путь с крутыми поворотами. То мороз, то дождь, и вдруг снег, как зимой, метель белая с воем, и опять солнце, опять тепло и зеленеет. Вдали, в самом конце, березка стоит с золотыми листиками: как обмерзла, так и осталась, и больше уже ветер с нее не может сорвать последних листьев, — все, что можно было, сорвал.*

*Самая поздняя осень — это когда от морозов рябина сморщится и станет, как говорят, «сладкой». В это время самая поздняя осень до того сходится близко с самой ранней весной, что по себе только и узнаешь отличие дня осеннего и весеннего — осенью думается: «Вот переживу эту зиму и еще одной весне обрадуюсь».*

*Тогда думаешь, что и все так в жизни непременно должно быть: надо поморить себя, натрудить, и после того можно и радоваться чему-нибудь. Вспомнилась басня «Стрекоза и муравей» и суровая речь муравья: «Ты все пела — это дело, так поды же попляши». Л ранней весной точно в такой же день ждешь радости без всяких заслуг; придет весна, ты оживешь в ней и полетишь, как стрекоза, вовсе не раздумывая о муравье.*

Пришвин М.М.

г

### ***1. ПРДТЕКСТОВЫЙ ЭТАП.***

**Цель данного этапа** - подготовить обучаемых к восприятию и пониманию идейно-содержательной и культурологической информации, представленной в тексте. Задания на данном этапе направлены на актуализацию фоновых знаний обучаемых,

предварительное снятие возможных языковых трудностей, включает лексическую работу. Задания на этой фазе работы с художественным текстом предлагают отметить в тексте рассказа информацию, которая несет в себе знание о культуре страны изучаемого языка. Для того, чтобы текст достиг некоей обучающей цели, необходимо знание некоторого аппарата. На самом начальном этапе это могут быть вопросы порядка «Что вы об этом думаете?».

Предваряющий вопрос или работа должны быть простыми и понятными. Не столь важны сложность и объем текста, предваряющие вопросы должны быть сформулированы так, чтобы дать ученикам уверенность, что они действительно знают то, о чем идет речь.

Предтекстовый этап включает задания на осознание коммуникативной задачи в отношении чтения, снятие возможных языковых и социокультурных трудностей, развитие языковой и контекстуальной догадки, актуализацию жизненного опыта учащихся по данной теме посредством смыслового прогнозирования содержания текста, актуализацию фоновых знаний. Отмечу, что при использовании художественных текстов могут быть даны пояснения об эпохе создания текста, биографии, творческом пути автора. Смысловое прогнозирование содержания текста включает:

- 1) предвосхищение содержания читаемого по заголовку;
- 2) предвосхищение содержания текста по иллюстративному материалу;
- 3) предвосхищение содержания с помощью выборочного чтения отдельных предложений, абзацев и выводов.

Формирование указанных умений прогнозирования обеспечивается выполнением специальных упражнений, особенно важными из которых представляются упражнения с заголовком. Общеизвестно, что заголовок является опорой для раскрытия темы, идеи, проблемы любого текста. В газетных текстах, по данным исследователей, 52,8% текстов характеризуются выраженной в заголовке темой; в текстах информационного жанра, к которым относятся научно-популярные и публицистические тексты, тема отражается в заголовке в подавляющем большинстве случаев. Таким образом, заголовок обобщает, концентрирует основное содержание текста. Однако прогнозирование содержания текста может осуществляться не только по заглавию, но и по первым предложениям и ключевым словам, что в дальнейшем может определять успешность понимания общего содержания текста и личностное восприятие содержащейся в нем информации.

## ***II. ТЕКСТОВЫЙ ЭТАП.***

После этапа, предваряющего чтение, наступает этап собственно чтения текста — текстовый этап. Данный этап предполагает решение коммуникативной задачи, поставленной на предыдущем этапе, и, соответственно, чтение с разной глубиной понимания и точности проникновения в текст. Таким образом, цель данного этапа в том, чтобы выявить степень понимания текста. Что касается художественных текстов, то на данном этапе осуществляется контроль за пониманием учащимися сюжетной линии, характеров главных героев; выделение ими средств образности и выразительности, рассмотрение авторской позиции.

Представим задания, которые могут быть предложены на данном этапе.

*Прочитайте текст. Определите его характер (описание, рассуждение, повествование). Охарактеризуйте персонажей (время действия) своими словами. Прокомментируйте часть текста, которая вам показалась наиболее интересной.*

*Составьте план прочитанного текста.*

*Перескажите текст на родном языке.*

*Сформулируйте цель, которую, на ваш взгляд, ставил перед собой автор текста.*

*Скажите, какая проблема вытекает из содержания.*

*Выскажите мнение о прочитанном.*

*Расскажите, какой бывает поздняя осень в ваших краях.*

### ***III. ПОСЛЕ ТЕКСТОВЫЙ ЭТАП.***

**Цель данного этапа** - использовать ситуацию текста в качестве языковой/речевой/содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи.

*Определите познавательную ценность прочитанного.*

*Составьте диалог или ситуацию по теме текста.*

Работая с текстом, ученик научится:

- ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл; -определять главную тему, общую цель или назначение текста;
- выбирать из текста или придумать заголовки, соответствующий содержанию и общему смыслу текста.

А.П. Чехов.

## СМЕРТЬ ЧИНОВНИКА



(фрагмент).

... Червяков надел новый вицмундир, подстригся и пошел к Бризжалову объяснить... Войдя в приемную генерала, он увидел там много просителей, а между просителями и самого генерала, который уже начал прием прошений. Опросив несколько просителей, генерал поднял глаза и на Червякова.

— Вчера в «Аркадии», ежели припомните, ваше — ство, — начал докладывать экзекутор, — я чихнул-с и... нечаянно обрызгал... Изв...

— Какие пустяки... Бог знает что! Вам что угодно? — обратился генерал к следующему просителю.

«Говорить не хочет! — подумал Червяков, бледнея. — Сердится, значит... Нет, этого нельзя так оставить... **Я** ему объясню...»

Когда генерал кончил беседу с последним просителем и направился во внутренние апартаменты, Червяков шагнул за ним и забормотал:

— Ваше — ство! Ежели я осмеливаюсь беспокоить ваше — ство, то именно из чувства, могу сказать, раскаяния!.. Не нарочно, сами изволите знать-с!

Генерал соорил плаксивое лицо и махнул рукой.

— Да вы просто смеетесь, милостисдарь! — сказал он, скрываясь за дверью.

«Какие же тут насмешки? — подумал Червяков. — Вовсе тут нет никаких насмешек! Генерал, а не может понять! Когда так, не стану же я больше извиняться перед этим фанфароном! Чёрт с ним! Напишу ему письмо, а ходить не стану! Ей-богу, не стану!»

Так думал Червяков, идя домой. Письма генералу он не написал. Думал, думал, и никак не выдумал этого письма. Пришлось на другой день идти самому объяснять.

— Я вчера приходил беспокоить ваше —ство, — забормотал он, когда генерал поднял на него вопрошающие глаза, — не для того, чтобы смеяться, как вы изволили сказать. Я извинялся за то, что, чихая, брызнул-с..., а смеяться я и не думал. Смею ли я смеяться? Ежели мы будем смеяться, так никакого тогда, значит, и уважения к персонам... не будет...

— Пошел вон!! — гаркнул вдруг посиневший и затрясшийся генерал.

— Что-с? — спросил шёпотом Червяков, млея от ужаса.

— Пошел вон!! — повторил генерал, затопав ногами.

В животе у Червякова что-то оторвалось. Ничего не видя, ничего не слыша, он попятился к двери, вышел на улицу и поплелся... Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лег на диван и... помер.

## **Анализ художественного текста.**

### **Предтекстовая работа.**

**Учитель спрашивает учащихся:** Известно ли вам что-либо об Антоне Павловиче Чехове? Что именно? Расскажите.

**Учитель мотивирует учащихся:** Антон Павлович Чехов - величайший русский писатель, один из самых известных в мире, мастер короткого рассказа.

В 1883 году он написал рассказ «Смерть чиновника».

Примечательно, что идея сюжета рассказа им взята из реальной жизни (написан в духе реализма) и творчески переработана. Чехов говорил: «Художественная литература потому и называется художественной, что рисует жизнь такой, какова она есть на самом деле». Правда жизни привлекала его прежде всего.

Рассказ производит на читателей сильное впечатление. Он во многом *л*, поучителен.

Подумайте, о чём может быть текст с таким названием.

### **При текстовая работа.**

Прочитайте данный фрагмент текста самостоятельно.



**Учитель организует диалог с учащимися:**

- 1) Назовите героев рассказа. (Брижжалов и Червяков)
- 2) Кто эти герои? (Брижжалов - генерал, Червяков - экзекутор.)
- 3) Объясните значение нового для вас слова по догадке.
- 4) А теперь прочитайте в словаре. (Экзекутор в Российской империи - чиновник среднего звена.)
- 5) Описанная в рассказе ситуация не статичная, а динамичная.

Где происходят события? Перечислите все места действия.

(В приёмной генерала, на пути к его внутренним апартаментам, по дороге к дому Червякова, опять у генерала, на улице, по дороге к дому Червякова.)

- 6) Перечислите миниситуации, описанные в тексте.
  1. Червяков подготовился и пришёл к генералу объясниться.
  2. Червяков во второй раз пытается объясниться с Брижжаловым.
  3. На другой день объясняется в третий раз.
  4. Генерал Брижжалов выгоняет Червякова, и тот, придя домой, помер.)
- 7) Первая миниситуация.

Почему Червяков надел новый вицмундир, постригся и только тогда пошёл к генералу?

(Червякова взволновала произошедшая с ним ситуация: он обрызгал генерала, начальника, пусть даже не его, он собирается к вышестоящему лицу, чтобы извиниться.)

- 8) Как он объясняет цель своего визита? (— Вчера в «Аркадии», ежели припомните, ваше — ство, — начал докладывать экзекутор, — я чихнул-с и... нечаянно обрызгал... Изв..).

- 9) Что, на ваш взгляд, Червяков чувствует? Какие средства художественной выразительности позволяют автору выразить внутреннее состояние героя?

(- ...ваше - ство, я чихнул-с... нечаянно обрызгал...Изв...

Он подчёркивает особое положение Брижжалова в обществе, обращается

в соответствии с чином; повторяет слова с одним значением; многоточия свидетельствуют о его растерянности, робости; он добавляет к слову частицу «с» - словоерс, выражая своё почтение, подобострастие, заискивая перед генералом.)

- 10) Вторая миниситуация.

Какие средства выразительности помогают понять, что эмоциональное напряжение Червякова возрастает? («Говорить не хочет!», бледнея, «Сердится значит..., Нет, этого нельзя так оставить...Я ему объясню...», забормотал, «Ваше - ство! Ежели я осмеливаюсь беспокоить ваше - ство, то именно из чувства, могу сказать, раскаяния!.. Ненарочно, сами извольте знать-с!»)

Червяков волнуется, в его внутреннем монологе почти все реплики сопровождаются восклицательными знаками.)

11) Третья миниситуация.

Какое новое для вас слово вы встретили в этой части текста? (Фанфарон - человек необычайно самовлюблённый.)

12) На кого сердится Червяков? По какой причине? («Какие же тут насмешки? - подумал Червяков. - Во все тут нет никаких насмешек! Генерал, а не может понять! Когда так, не стану же я больше извиняться перед этим фанфароном! Чёрт с ним! Напишу ему письмо, а ходить не стану! Ей-богу, не стану!»

Он сердится на генерала.) Почему он сердится на генерала?

13) Четвёртая миниситуация.

Найдите в тексте отрывок, который поможет ответить на предыдущий вопрос, в третьей миниситуации.

(Ежели мы будем смеяться, так никакого тогда, значит, и уважения к персонам... не будет...».

Общество навязало ему особенное отношение к «персонам». Любое отклонение от этого стереотипа им не принимается.)

Объясните значение слова «персона» в данном тексте (важное лицо).

14) Как отреагировал генерал вначале, потом, в конце концов на извинения Червякова?

Найдите в тексте отрывки, которые помогут вам ответить на этот вопрос.

(1.— Какие пустяки... Бог знает что! Вам что угодно? — обратился генерал к следующему просителю.

2. Генерал соорил плаксивое лицо и махнул рукой. — Да вы просто смеетесь, милостисдарь! — сказал он, скрываясь за дверью.

%!

3. — Пошел вон!! — гаркнул вдруг посиневший и затрясшийся генерал. — Пошел вон!! — повторил генерал, затапав ногами.)

15) Что разгневало генерала? Объясните значение слова «гаркнул» подбором синонима (Червяков слишком назойлив, это выводит из себя генерала, хотя и привыкшего к особому почтению, и он громко, отрывисто крикнул, раздражаясь).

16) Почему так настойчив Червяков?

(Причин

несколько: Во-первых, ему по-человечески неудобно, может быть, даже стыдно; во-вторых, он - «маленький человек» и по чину, и по духовному своему развитию, и по правилам жизни в том обществе.)

17) Червяков - «говорящая» фамилия. Какой смысл вложен в фамилию героя рассказа?

(Он перестал быть Человеком, потому что в нём утеряно человеческое достоинство.

Червяков - жалкий, ничтожный человек.)

18) О чём рассказ? Сформулируйте его тему. (Тема «маленького человека», тема самоуничижения и чиновничества.)

19) Пятая миниситуация.

Что случилось с Червяковым? (— Что-с? — спросил шёпотом Червяков, млея от ужаса. «В животе у Червякова что-то оторвалось. Ничего не видя, ничего не слыша, он попятился к двери, вышел на улицу и поплелся... Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лег на диван и... помер».)

20) Объясните значение слов и словосочетаний: «млея» (замирая, цепенея под действием сильного потрясения, глубокого переживания), «попятился» (отступил), «поплёлся» (пошёл медленно, с трудом), «придя машинально» (бессознательно, как машина).

21) Прочитаем текст по ролям и параллельно создадим к нему «живую картинку» (один ученик по ходу чтения мимикой лица создаёт образ Червякова, другой - генерала).

### **Поедет екеш овая работ а.**

Подумайте!

- 1) Почему Червяков умер? (Страх перед вышестоящим чином убил в нём человека. А также он не вынес и несоблюдение генералом святых для Червякова принципов, развитых в царской России.)
- 2) Какой конфликт в рассказе помимо социального?
- 3) Автор назвал свой рассказ «Смерть чиновника». Какое название дали бы вы? Почему? Аргументируйте.
- 4) Какое впечатление произвёл рассказ на вас?
- 5) Чего, на ваш взгляд, больше в рассказе, комического или трагического?
- 6) Какое мнение сложилось у вас о личности автора?

Приведем пример из пособия. При изучении рассказа А.П. Чехова “Дама с собачкой” студентам предлагается после первого (самостоятельного) прочтения текста и прослушивания его в аудитории прочитать текст по фрагментам и проанализировать каждый из них на занятии совместно с преподавателем. Каждый фрагмент (всего их 7) сопровождается заданиями. Необходимо подчеркнуть, что большая часть вопросов предполагает “лингвистическую” аргументацию высказанной учащимися точки зрения.

Так, в число заданий к начальному фрагменту включено следующее:

*Охарактеризуйте жену Гурова. Как Гуров относился к жене? Как вы думаете: любил ли Гуров когда-нибудь свою жену? Ваше мнение аргументируйте.*

Опыт показывает, что, отвечая на вопрос: “Почему Гуров не любил жену?” - студенты достаточно легко находят в тексте предложение: *Его женили рано (1), когда он был еще студентом второго курса, и теперь жена казалась в полтора раза старше его (2).*

Студенты выделяют, прежде всего, предложение (1), соотнося модель с переходным глаголом с моделью, организованной возвратным глаголом:

*Его женили рано. - Он женился рано, -*

и далее устанавливают различную синтаксическую функцию местоимения, называющего главного героя (объект - субъект). Анализ этих двух моделей, выявление системных различий между конструкциями с возвратным и переходным глаголом, позволяет объяснить причины нелюбви главного героя к жене.

При этом преподавателю следует акцентировать внимание учащихся на том, как формируется чеховский подтекст: именно с помощью таких, в том числе и грамматических штрихов, складывается образ героя - его пассивность, стремление подчиняться обстоятельствам, неспособность к решительному поступку.

С этой точки зрения полезно проанализировать предложение (2) - *Жена казалась в полтора раза старше его*, сопоставить его с неавторизованной моделью:

Авторизованная модель	Неавторизованная модель
<i>Жена казалась в полтора раза старше его.</i>	<i>Жена была в полтора раза старше его.</i>

Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам понять, какова функция авторизующих глаголов в тексте вообще и глагола *казаться* в частности.

Как известно, авторизующий глагол *казаться* эксплицирует ментальную модусную рамку, выражающую полагание (мнение). Следовательно, в данном случае авторизованное предложение противопоставлено неавторизованному как мнение - действительному факту.

В данном случае существенна еще особенность семантики глагола *казаться*. Предложение с этим глаголом “выражает мнение, основанное на впечатлении, но уже заключающее в себе оттенок недостоверности” [Золотова, Онипенко, Сидорова 1998; 297].

Если ответить на вопрос: для чего в текст вводится *мнение*, основанное на впечатлении, к тому же недостоверное, то окажется, что только в этом предложении, с помощью грамматических средств автор сообщает о душевных страданиях жены Гурова, ср.:

*Ему не было еще сорока, но у него была уже дочь двенадцати лет и два сына-гимназиста. Его женили рано, когда он был еще студентом второго курса, и теперь жена казалась в полтора раза старше его. Это была женщина высокая, с темными бровями, прямая, важная, солидная и, как она сама себя называла, мыслящая. Она много читала, не писала в письмах ъ, называла мужа не Дмитрием, а Димитрием, а он втайне считал ее недалекой, узкой, неизящной, боялся ее и не любил бывать дома. Изменять ей он начал уже давно, изменял часто и, вероятно, поэтому о женщинах отзывался почти всегда дурно, и когда в его присутствии говорили о них, то он называл их так:*

— Низшая раса!

Уже приведенные примеры наглядно демонстрируют, как может быть реализована одна из методологических установок коммуникативной грамматики в процессе обучения РКИ, при работе с художественным текстом. Изучая “ корабль на плаву” (другими словами - использование языка в тексте), мы выявляем его “ходовые качества”, “технические характеристики”, т.е. функции синтаксических конструкций. Объясняем же мы эти функции, возвращаясь “в

конструкторское бюро”, “на верфь” - рассматривая форму и значение синтаксических единиц.

2. В современных методических концепциях находят все большее отражение интегративные тенденции. Так, И.К. Тапочка указывает на вертикальную интеграцию, которая “реализуется на уровне взаимодействия лингвистики и других смежных наук. В результате ... «вертикальной интеграции» ... формируется новый подход к методике преподавания языков - лингвокультурологический. Образовательная концепция сводится к формуле: «Культура через язык, язык через культуру»” [Тапочка 2002; 41].

Как практически воплотить эту формулу при обучении РКИ? Один из путей - активное и творческое знакомство учащихся с выдающимися произведениями русской литературы.

И здесь существенную помощь преподавателю в организации работы над текстом может оказать коммуникативно-грамматическая модель анализа текста, синтезирующая лингвистический и литературоведческий подходы.

Анализ, согласно коммуникативной грамматике, включает 4 ступени:

- 1) языковые средства;
- 2) регистровые средства;
- 3) тактика автора;
- 4) стратегия автора.

Подробная характеристика каждой из ступеней дана в [Золотова, Онипенко, Сидорова 1998; 445-449]. Примеры выполненного в рамках коммуникативно-грамматической теории исследования текстов представлены в [Завьялова 2006] (анализ рассказа А.П. Чехова “Крыжовник”), [Завьялова 2004] (анализ лирики С.А. Есенина).

При работе над текстами важно показать (помочь учащимся обнаружить) соотнесенность стратегии и тактики текста, т.е. соотнесенность замысла, идеи и языковых и речевых средств, которые служат их реализации: “Тактика текста избирается и организуется текстовой стратегией его автора. <...> Чем адекватнее анализ тактики текста, тем достовернее понимание стратегии автора” [Золотова, Онипенко, Сидорова 1998; 446].

Как эта задача решается в пособии?

Приведем пример. Так, при обсуждении рассказа А.П. Чехова “Шуточка” студентам предлагается ответить на вопросы:

- 1) Как автор описывает героиню? Как он ее называет? Предположите, почему автор называет девушку *Наденька*, а не *Надя*?
- 2) Выскажите ваше мнение: как молодой человек относится к Наденьке, что он чувствует? Объясните, почему вы так думаете.

Прочитируем также окончание рассказа, чтобы были понятны последующие рассуждения:

*Как-то перед отъездом, дня за два, в сумерки сижу я в садике, а от двора, в котором живет Наденька, садик этот отделен высоким забором с звездами... Еще достаточно холодно, под навозом еще снег, деревья мертвы, но уже пахнет весной и, укладываясь на ночлег, шумно кричат грачи. Я подхожу к забору и долго смотрю в щель. Я вижу, как **Наденька** выходит на крылечко и устремляет печальный, тоскующий взор на небо... Весенний ветер дует ей прямо в бледное, унылое лицо... Он напоминает ей о том ветре, который ревел нам тогда на горе, когда она слышала те четыре слова, и лицо у нее становится грустным, грустным, по щеке ползет слеза... И бедная девочка протягивает обе руки, как бы прося этот ветер принести ей еще раз те слова. Ия, дождавшись ветра, говорю вполголоса:*

*- Я люблю вас, **Надя!***

*Боже мой, что делается с **Наденькой!** Она вскрикивает, улыбается во всё лицо и протягивает навстречу ветру руки, радостная, счастливая, такая красивая.*

*% ! А я иду укладываться...*

*Это было уже давно. Теперь **Наденька** уже замужем; ее выдали, ши она сама вышла - это всё равно, за секретаря дворянской опеки, и теперь у нее уже трое детей. То, как мы вместе когда-то ходили на каток и как ветер доноси до нее слова «Я вас люблю, **Наденька**», не забыто; для нее теперь это самое счастливое, самое трогательное и прекрасное воспоминание в жизни...*

*А мне теперь, когда я стал старше, уже непонятно, зачем я говорил те слова, для чего*

шутил...

Необходимо проследить совместно со студентами, какие номинации главной героини (*Наденька, Надя, Надежда Петровна*) и в каких частях текста выбираются рассказчиком. Важно понять, какова в этом художественном тексте функция имени собственного с уменьшительно-ласкательным суффиксом, как употребление его служит воплощению авторского замысла? И далее - в чем состоит замысел автора?

Внимательное чтение “Шуточки” по отрывкам помогает увидеть, что в рассказе переплетаются два временных пласта: в настоящее рассказчика врезаются своего рода фрагменты из старой кинохроники - диалогические реплики, не откорректированные им. В диалогических репликах мы обнаруживаем номинации *Надя* и *Надежда Петровна*, в монологическом тексте - исключительно *Наденька*.

Молодой человек с “черно-белой киноплёнки” всего лишь шутил над *Надей* или *Надеждой Петровной*. Немолодой человек (о возрасте рассказчика мы можем определенно судить, только прочитав два последних абзаца текста) любит девушкой, оставшейся в воспоминаниях, - *Наденькой*. Для нее - нежность и для нее - слова искреннего, но - увы! - запоздалого признания: “Я вас люблю, *Наденька*”.

Таким образом, анализ употребления различных форм имени собственного (их функций) позволяет приблизиться к пониманию авторского замысла, идеи рассказа, которая, как кажется, лучше всего сформулирована самим А.П. Чеховым в его записных книжках: “*Господи, даже в человеческом счастье есть что-то грустное*”, - и “*Когда любишь, то какое богатство открываешь в себе, сколько нежности, ласковости, что даже не верится, что так умеешь любить!*”

Цель завершающих работу над этим произведением А.П. Чехова заданий - помочь учащимся самостоятельно сформулировать идею рассказа, передать свои впечатления от прочитанного:

**Задание 15.** Прочитайте три записи, сделанные Чеховым в его писательской записной книжке. Скажите, какую из них вы бы выбрали в качестве эпиграфа к прочитанному вами рассказу. Ваш выбор аргументируйте.

*А Для ощущения счастья обыкновенно требуется столько времени, сколько его нужно, чтобы завести часы.*

*А Когда любишь, то какое богатство открываешь в себе, сколько нежности, ласковости, что даже не верится, что так умеешь любить!*

*А Господи, даже в человеческом счастье есть что-то грустное!*

**Задание 16.** а) Прослушайте рассказ А.П. Чехова «Шуточка» еще раз.

б) Обобщите ваши впечатления от рассказа. Выскажите ваше мнение: о чем захотел рассказать людям русский писатель Антон Павлович Чехов, когда задумал и написал рассказ «Шуточка»? Из утверждений, данных ниже, выберите то, с которым вы согласны:

*А* Это рассказ о том, что люди не ценят и не берегут счастье, которое им даётся. Когда мы переживаем самые счастливые мгновения нашей жизни, мы этого не осознаем. Мы относимся к нашему счастью как к *шуточке*, которую можно повторить много-много раз. Лишь потом, когда становимся старше, мы начинаем понимать, **что** мы потеряли, но этих мгновений уже не вернуть и не повторить! И у нас остаются только прекрасные и чуть-чуть грустные воспоминания.

*У* Это рассказ о мимолётности, скоротечности такого переживания, как счастье. Счастье - это мгновение! Я согласен (-сна) с А.П. Чеховым, который писал в своей записной книжке: *Для ощущения счастья обыкновенно требуется столько времени, сколько его <sup>1</sup> ' нужно, чтобы завести часы.*

*С* Это рассказ о том, какой может быть любовь. А еще это рассказ о том, какими могут быть люди, которые любят. Любовь ведь такая разная! У каждого своя.

■ *С* У меня другое мнение. Какое?

Ваш выбор подробно аргументируйте, используйте текст рассказа «Шуточка».

**Задание 17. Итоговое задание.**

Напишите сочинение по рассказу «Шуточка» по предложенному плану.

а) Перечитайте еще раз отрывок из статьи критика Мережковского:

*Так действуют маленькие поэмы Чехова. Поэтический порыв медленно налетает, охватывает душу, вырывает ее из жизни и так же мгновенно уносится. В неожиданности заключительного аккорда, в краткости — вся тайна не определимого никакими словами музыкального очарования. Читатель не успел опомниться. Он не может сказать, какая тут идея, насколько полезно или вредно это чувство. Но в душе остается свежесть. словно в комнату внесли букет живых цветов, или только что вы видели улыбку на миом женском лице...*

б) Был ли для вас «заключительный аккорд» - окончание рассказа - неожиданным? Ваш ответ аргументируйте.

Согласны ли вы с тем, что *в неожиданности заключительного аккорда, в краткости - вся тайна не определимого никакими словами очарования?* Аргументируйте ваше мнение, свои рассуждения запишите.

в) Критик Мережковский пишет, что после чтения рассказов Чехова «*в душе остается свежесть. словно в комнату внесли букет живых цветов, или только что вы видели улыбку на миом женском лице...*».

Ответьте на вопрос: разделяете ли вы это чувство? Какое чувство осталось у вас? опишите это чувство. Придумайте для него сравнение так, как это сделал критик Мережковский.

Приведенные задания к чеховскому рассказу, сама методика их организации помогают увидеть перспективность применения в работе над художественным текстом в иностранной аудитории коммуникативно-грамматического подхода, в котором снято противопоставление между литературоведением и лингвистикой.

Как представляется, подобный подход позволяет наиболее полно реализовать доминирующую сегодня методическую установку: «Культура через язык, язык через культуру».

За рамками настоящей статьи остались другие аспекты пособия (например, возможность его использования при обучении языку специальности (профессиональный модуль «Психология») - они подробно охарактеризованы в [Завьялова 2007а], [Завьялова 2007б].

## Литература

Завьялова О.С., Барышникова Е.Н. Понять человека. Учебное пособие по развитию навыков устной и письменной речи для иностранных студентов 3-4 курса, обучающихся по специальности «Психология». - М., 2006.

Известно, что успехи иностранных учащихся в овладении специальностью в значительной мере зависят от степени адаптации личности к новой среде обитания. Положительные эмоции, которые человек испытывает при общении с окружающими, понимание логики их слов и поступков, налаженный быт, удовлетворительное физическое состояние и душевный комфорт являются непереносимыми условиями успешной учебы. Все это невозможно без наличия у иностранного студента межкультурной коммуникативной компетенции, под которой, согласно О.Р. Бондаренко, понимается «успешное использование фоновых знаний о культурно обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также комплекс умений учитывать имеющиеся межкультурные коммуникативные расхождения в процессе общения с носителями данного иностранного языка» [1].

Для осуществления успешной межкультурной коммуникации у учащихся в должной мере должна быть сформирована социокультурная компетенция. В качестве социокультурной составляющей обучения иностранному языку исследователи рассматривают средства социокоммуникации, специфические черты национальной ментальности и национальное достояние [3; 4].

Первый компонент включает совокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры с учетом специфических различий между существующими языковыми вариантами.

Говоря о ментальности как способе мышления представителей определенной культуры, предлагается принимать во внимание факт культурного самоопределения, наличие специфических взглядов на мир у лиц, объединенных не только общностью языка и территориально, но и по интересам, профессии, политическим пристрастиям.

Под национальным достоянием подразумеваются такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки и исторические заповедники, все то, что знает и чем гордится каждый носитель языка.

Социокультурная компетенция, достигнутая в результате усиленной работы по всем указанным направлениям в полном объеме, без сомнения, позволит говорящим на русском языке иностранцам чувствовать себя в культурном плане практически на равных с носителями языка, однако совершенно очевидно, что осуществить столь масштабный проект в рамках учебного времени не представляется возможным. Преподаватель должен заинтересовать студентов настолько, чтобы они захотели самостоятельно регулярно использовать самые разные источники социокультурной информации, такие как СМИ, Интернет, фильмы.

Великолепными возможностями помочь современному человеку в раскрытии культуры, психологии, менталитета другого народа обладает художественная литература, ведь именно она открывает широкие возможности для формирования социокультурной компетенции.

Чтение произведений художественной литературы позволяет лучше понять другой образ жизни, мышления и мироощущения и в значительной степени компенсирует отсутствие языковой среды. По словам Ю.М. Лотмана, с помощью художественных текстов мы можем научить иностранных учащихся «читать тексты чужой культуры на чужом языке» [2].

Русский художественный текст не только содержит сведения об истории, философии, психологии и культуре русского народа, но и одновременно демонстрирует лексическое и семантическое богатство русского языка. Допуская свободу выбора языковых средств, свободу интерпретаций изложенных в тексте фактов, индивидуальный характер оценки, художественный текст служит великолепным средством развития речемыслительных способностей учащихся.

Русская художественная литература по праву считается учебником жизни. Такие темы, как любовь, природа, свобода, справедливость, место человека в обществе и пр., вызывают интерес у учащихся благодаря своей актуальности и, что очень важно, дают им возможность установить связи между прочитанным и их личным опытом. Разумеется, необходимо оценивать тексты с точки зрения их художественной значимости и языкового наполнения.

Очевидно, что на *начальном этапе* овладения языком ставится задача накопить определенный словарный запас. Для этого на занятиях по РКП привлекаются адаптированные тексты небольшого объема и работа направлена, главным образом, на усвоение сюжета. Объектом внимания преподавателя является вербально-семантический уровень понимания. В соответствии с методическими требованиями *основного этапа* обучения студент при работе с текстом должен не только

Говоря о ментальности как способе мышления представителей определенной культуры, предлагается принимать во внимание факт культурного самоопределения, наличие специфических взглядов на мир у лиц, объединенных не только общностью языка и территориально, но и по интересам, профессии, политическим пристрастиям.

Под национальным достоянием подразумеваются такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки и исторические заповедники, все то, что знает и чем гордится каждый носитель языка.

Социокультурная компетенция, достигнутая в результате усиленной работы по всем указанным направлениям в полном объеме, без сомнения, позволит говорящим на русском языке иностранцам чувствовать себя в культурном плане практически на



равных с носителями языка, однако совершенно очевидно, что осуществить столь масштабный проект в рамках учебного времени не представляется возможным. Преподаватель должен заинтересовать студентов настолько, чтобы они захотели самостоятельно регулярно использовать самые разные источники социокультурной информации, такие как СМИ, Интернет, фильмы.

Великолепными возможностями помочь современному человеку в раскрытии культуры, психологии, менталитета другого народа обладает художественная литература, ведь именно она открывает широкие возможности для формирования социокультурной компетенции.

Чтение произведений художественной литературы позволяет лучше понять другой образ жизни, мышления и мироощущения и в значительной степени компенсирует отсутствие языковой среды. По словам Ю.М. Лотмана, с помощью художественных текстов мы можем научить иностранных учащихся «читать тексты чужой культуры на чужом языке» [2].

Русский художественный текст не только содержит сведения об истории, философии, психологии и культуре русского народа, но и одновременно демонстрирует лексическое и семантическое богатство русского языка. Допуская свободу выбора языковых средств, свободу интерпретаций изложенных в тексте фактов, индивидуальный характер оценки, художественный текст служит великолепным средством развития речемыслительных способностей учащихся.

Русская художественная литература по праву считается учебником жизни. Такие темы, как любовь, природа, свобода, справедливость, место человека в обществе и пр., вызывают интерес у учащихся благодаря своей актуальности и, что очень важно, дают им возможность установить связи между прочитанным и их личным опытом. Разумеется, необходимо оценивать тексты с точки зрения их художественной значимости и языкового наполнения.

Очевидно, что на *начальном этапе* овладения языком ставится задача накопить определенный словарный запас. Для этого на занятиях по РКП привлекаются адаптированные тексты небольшого объема и работа направлена, главным образом, на усвоение сюжета. Объектом внимания преподавателя является вербально-семантический уровень понимания. В соответствии с методическими требованиями *основного этапа* обучения студент при работе с текстом должен не только

Выполняя тест, студенты убеждаются в том, как важно читать текст внимательно, вдумчиво, не пропуская конкретных деталей.

Далее наступает следующий этап. После предварительного рассказа об авторе и времени написания произведения (Россия второй половины XIX в.) начинается непосредственная работа над текстом, проводится отбор языковых средств, релевантных задачам смыслового анализа текста (реалий, языковых единиц, несущих историческую и национально-культурологическую информацию).

Рассказ Чехова имеет подтекст. Именно подтекстом произведение хорошего писателя отличается от телефонной книги. За этим маленьким случаем из жизни просматривается картина нравов определенной части общества, норм обычного поведения, морально-этических взглядов, которые проявляются в повседневной жизни.

1. Нравы (только во мн. ч) — нормы обычного поведения, обычаи. И первое слово, которое мы записываем на поля в качестве активной лексики — **«нравы»**. Это слово нам нужно, чтобы ответить на вопрос: «О чем Чехов написал свой рассказ?» — **О нравах определенной части общества**. Записываем и предложения, в которых «работает» это слово, просим рассказать о нравах в том или ином обществе, кругу. В разных кругах разные нравы.

2. Какое же это общество? Кто такой Иван Иванович, где он работает? Он говорит сам о себе, о своей жизни, называя ее «честной, трудовой жизнью». Может быть, он мелкий служащий, чиновник, работает на почте или в каком-нибудь департаменте, в администрации города. Иван Иванович небогат. Когда Коля по-

просил часы, для Ивана Ивановича это было слишком дорого. В тексте сказано: «Коля потребовал даже часы». Частица «даже» показывает высокую степень признака. Для сравнения: *Лето было холодное, даже в июне в Москве было только +5.*

3. Где происходит действие? За городом, на даче. В тексте говорится, что Иван Иванович привез Коле из города карандаши и мяч. Иван Иванович работает в городе, а вечером едет на дачу, там же отдыхает по субботам и воскресеньям, хотя он и небогат (**за городом, на даче жить, отдыхать; поехать за город, на дачу**).

4. Почему они вместе обедают? В тексте сказано, что однажды за обедом Коля поглядел на Ивана Ивановича и сказал: «Сказать, а?»

Иван Иванович, возможно, снимает комнату со столом, с пансионом или, скорее всего, его приглашают родители девушки обедать, так как он потенциальный жених. Персонаж другого рассказа Чехова, отец семейства говорит: «*Конечно, вы жених, потому что каждый день у нас обедали. Только женихи каждый день бесплатно обедают*». Если родители девушки сдают комнату, значит, они тоже люди небогатые (**снимать комнату у кого-либо, жених—невеста, жениться на ком-л., выйти замуж за кого-л.**). Такова социальная среда, где происходит действие.

5. Почему Коля перебил Ивана Ивановича, когда тот начал говорить о чести? («*Вы как честный человек...*» — «*Дайте рубль*» — сказал Коля.) Обратите внимание, как близко соединил Чехов эти понятия — честь и рубль. Это смешно на первый взгляд, а если подумать и вникнуть в суть, то становится грустно. В соединении смешного и грустного заключается особенность стиля этого писателя. *Смех сквозь слезы* (**перебить кого-л.; извините, я вас перебью** — речевая формула извинения, когда вы не можете дослушать собеседника. **Мне смешно, когда; мне грустно, когда**).

х . — — — — — \*\* \ у А оори^лыА, гззрослыс любят

говорить детям красивые слова, говорят долго и очень скучно, но сами делают по-другому. Коля в том убежден. Как называется человек, который говорит красивые слова, а делает некрасивые дела? **Лицемер(ка)**. Слово «лицемерие» Коля, конечно, не знает, но это явление он видел.

**(Взрослые—дети. Мой сын уже взрослый. Какое лицемерие! Эмоциональная реакция на лицемерный поступок. Он лицемер. Она лицемерка).**

7. Получается, что за рубль можно быть честным, но какое-то время. Чехов затрагивает тему «деньги». Сам он писал: «*Ярос в среде, где безобразно большую роль играли деньги*». Как нужно понимать эти слова Чехова? По этому вопросу у студентов будет свое мнение. Чего вы не сделаете ни за какие деньги? (**ни за какие деньги, ни за что; ни за какие деньги я не возьму, я не буду + инф.**)

8. То, что делает Коля, называется шантажом: «*Дай рубль, а то скажу*». Он требует денег, а если они не дадут, он расскажет их секрет. Коля шантажирует молодых людей (**шантаж, шантажировать кого-л., это шантаж**).

9. Разговор «*о дранье за уши*» потребует таких слов, как **жестокость, отомстить кому за что**. Молодые люди отомстили Коле за шантаж. Тот, кто прощает обиды — **великодушный**, а молодые люди не был великодушными, они были жестокими по отношению к мальчику. В этой сцене отражены личные воспоминания Чехова, которого в детстве наказывали физически. Этого он никогда не простил своему отцу. О проблеме физических наказаний также можно поговорить со студентами (**отомстить кому за что; жестокий, великодушный человек, поступок. Это жестоко, это великодушно с вашей стороны. Физические наказания. Я за/против; наказывать кого-либо физически. Чехов был против физических наказаний. Он был против того, чтобы наказывать, унижать кого-л.**).

В процессе работы над текстом составляется повествовательно-цитатный план, по которому затем студенты готовят краткий пересказ.

#### **План**

1. Рыбалка  
(«Усевшись, они тотчас же принялись за рыбную ловлю»)
2. Признание в любви  
(«Я должен сказать вам многое, Анна Семеновна»)

3. Счастливые минуты  
(«За поцелуем следовал другой поцелуй, затем клятвы, уверения»)
4. Отравитель счастья  
(«Он стоял в воде, глядел на молодых людей и ехидно улыбался»)
5. Маленький шантажист  
(«Весь июнь Коля не давал житья бедным влюбленным»)
6. Возмездие  
(«Они ни разу не испытывали такого счастья, такого захватывающего блаженства, как в те минуты, когда драли злого мальчика за уши»)

Краткий пересказ содержания рассказа

Иван Иванович и Анна Семеновна были влюблены, но не решались в этом признаться друг другу. Однажды они отправились на рыбалку. Во время рыбалки молодой человек открыл девушке свое сердце. Когда они целовались, их случайно обнаружил Коля, брат Анны Семеновны. В результате все лето Коля терроризировал бед-

х \_\_\_\_\_и. о^иышА. озрослые любят говорить детям красивые слова, говорят долго и очень скучно, но сами делают по-другому. Коля в том убежден. Как называется человек, который говорит красивые слова, а делает (некрасивые дела? **Лицемер(ка)**. Слово «лицемерие» Коля, конечно, не знает, но это явление он видел.

**(Взрослые—дети. Мой сын уже взрослый. Какое лицемерие! Эмоциональная реакция на лицемерный поступок. Он лицемер. Она лицемерка).**

7. Получается, что за рубль можно быть честным, но какое-то время. Чехов затрагивает тему «деньги». Сам он писал: *«Я рос в среде, где безобразно большую роль играли деньги»*. Как нужно понимать эти слова Чехова? По этому вопросу у студентов будет свое мнение. Чего вы не сделаете ни за какие деньги? **(ни за какие деньги, ни за что; ни за какие деньги я не возьму, я не буду + инф.)**.

8. То, что делает Коля, называется шантажом: *«Дай рубль, а то скажу»*. Он требует денег, а если они не дадут, он расскажет их секрет. Коля шантажирует молодых людей **(шантаж, шантажировать кого-л., это шантаж)**.

9. Разговор *«о дранье за уши»* потребует таких слов, как **жестокость, отомстить кому за что**. Молодые люди отомстили Коле за шантаж. Тот, кто прощает обиды — **великодушный**, а молодые люди не были великодушными, они были жестокими по отношению к мальчику. В этой сцене отражены личные воспоминания Чехова, которого в детстве наказывали физически. Этого он никогда не простил своему отцу. О проблеме физических наказаний также можно поговорить со студентами **(отомстить кому за что; жестокий, великодушный человек, поступок. Это жестоко, это великодушно с вашей стороны. Физические наказания. Я за/против; наказывать кого-либо физически. Чехов был против физических наказаний. Он был против того, чтобы наказывать, унижать кого-л.)**.

В процессе работы над текстом составляется повествовательно-цитатный план, по которому затем студенты готовят краткий пересказ.

#### План

1. Рыбалка  
(«Усевшись, они тотчас же принялись за рыбную ловлю»)
2. Признание в любви  
(«Я должен сказать вам многое, Анна Семеновна»)
3. Счастливые минуты  
(«За поцелуем следовал другой поцелуй, затем клятвы, уверения»)
4. Отравитель счастья  
(«Он стоял в воде, глядел на молодых людей и ехидно улыбался»)
5. Маленький шантажист  
(«Весь июнь Коля не давал житья бедным влюбленным»)
6. Возмездие  
(«Они ни разу не испытывали такого счастья, такого захватывающего блаженства, как в те минуты, когда драли злого мальчика за уши»)

### Краткий пересказ содержания рассказа

Иван Иванович и Анна Семеновна были влюблены, но не решались в этом признаться друг другу. Однажды они отправились на рыбалку. Во время рыбалки молодой человек открыл девушке свое сердце. Когда они целовались, их случайно обнаружил Коля, брат Анны Семеновны. В результате все лето Коля терроризировал бед-

## Литература

1. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке. М., 1991.
2. Березовская Я. Л., Шарафутдинова О.И. Русский язык как иностранный. Чтение: Учебное пособие. Чел-ск,2015.
3. Большакова Н.Формирование навыков самостоятельного чтения у многостранных учащихся на начальном этапе обучения. Вестник РУДН.М.,2014.
4. Кулибина Н.В.Художественный текст в лингвострановедческом осмыслении. М., 2000.
5. Фортунатова Е.Ю.Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному. Диссерт. канд. пед. наук. СПб, 2004.