

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Развитие и совершенствование навыков устной и письменной монологической речи – ведущая задача обучения иностранных студентов-филологов на продвинутом этапе. В качестве основного принципа системы обучения рассматривается принцип коммуникативной направленности, который позволяет обеспечить высокий уровень владения иностранным языком.

Высшей формой речевой деятельности является текст. Умение анализировать, трансформировать и составлять текст, извлекать из него информацию – важная составляющая в процессе обучения языку. Именно поэтому основой обучения на продвинутом этапе должен быть текст. Выработка устойчивых навыков всех видов речевой деятельности с выходом в устную и письменную монологическую речь – это результат работы, прежде всего, с текстом. И в этом смысле неопределимое значение в практике преподавания иностранного языка имеет художественный текст как объект, прежде всего, коммуникативной лингвистики, позволяющий проследить семантическое преобразование слова. «Значение изолированного слова, – указывает А.В. Вдовиченко, – феномен полностью синтаксический. Его наличие предопределяется употреблением данного слова в описании представляемой коммуникативной ситуации. Значение отдельного слова оказывается интегрированным в конкретную коммуникативную ситуацию (с точки зрения языкового субъекта – в конкретную прагматическую ситуацию). Иными словами, лексического значения, которое было бы свойственно изолированному, изъятому из коммуникативной ситуации слову, не существует вовсе. И поскольку главный институциональный признак слова – лексическое значение – оказывается неизбежно синтаксическим в смысле дискурсивного (прагматического) понимания синтаксиса, не является самостоятельным и слово как таковое» [3, с. 113]. Но умеет ли иностранный учащийся адекватно понимать прочитанное, а главное – выражать свое понимание в устной и письменной форме? Семантика художественного текста и его частей как отношение содержания к средствам выражения – это сложное функционально-стилистическое единство с соответствующим набором текстовых категорий, определяющих его социальную значимость, с одной стороны, а с другой – устанавливающих осмысленное взаимоотношение между языком и человеком.

Социальную значимость коммуникативной лингвистики (а следовательно, и художественной литературы) хорошо определяет Г.В. Колшанский: «Лингвистика, изучающая речевую коммуникацию в обществе, становится не только наукой, имеющей свой внутренний смысл <...>, но и наукой, решающей задачи, связанные с повседневной деятельностью человека во всех сферах жизни, то есть практические задачи, нацеленные на обеспечение взаимопонимания между людьми. В этом плане коммуникативная лингвистика является одной из важнейших социальных дисциплин, которая содействует жизни общества» [4, с. 174].

Учебный текст имеет свои особенности и законы организации. Лексико-грамматическая и смысловая структура учебного текста подчинена тем целям и задачам, которые определяются видом чтения – изучающее, поисковое и др. Искусственная насыщенность грамматическими конструкциями, плеонастическими, с точки зрения стилистики, лексическими средствами, в учебном тексте не воспринимаются как ущербные, так как отвечают определенному виду чтения. Учебный текст создается по моделям, соответствующим коммуникативной целеустановке при чтении в процесса обучения языку.

При работе с оригинальным текстом основной упор делается на «самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся, направленную на понимание текста, на создание каждым читателем собственной «проекции текста». В ходе такого урока происходит

обучение чтению художественной литературы, а также интенсивная практика учащихся во всех видах речевой деятельности, прежде всего чтении, говорении и аудировании, а в случае выполнения письменных – и в письме, причем важно, что внимание учащихся при говорении направлено не на форму высказывания, использование той или иной языковой конструкции или речевого клише, а на содержание речи, точное выражение собственной мысли...», на понимание смысла текста, – утверждает Н.В. Кулибина [5, с. 102]. Однако, на наш взгляд, при обучении филологов осмысление формы также имеет большое значение. Об этом хорошо говорит Р.А. Будагов: «...«сдвиги» в грамматике русского языка... тесно связаны со «сдвигами» в культуре общества, с огромными успехами отечественной художественной литературы, науки и т. д. В этом же плане движение самой грамматики определенной эпохи выступает как движение социальное. Грамматика развивалась и совершенствовалась вместе с развитием языка, вместе с развитием культуры общества» [2, с. 48]. И далее: «...в определенных эпохи грамматика может быть социально более показательна, чем лексика» ([2, с. 49]; разрядка автора).

В процессе работы с художественным текстом важно определить единицу анализа, позволяющую установить и распределение смысловых акцентов, и актуализацию определенных лексико-грамматических конструкций, и так называемое приращение смысла, а в целом – установить адекватное читательское понимание. В качестве единицы анализа художественного текста на продвинутом этапе обучения языку мы рассматриваем блок информации (БИ) как основную единицу смыслового чтения текста: это структурно-смысловое единство, тема которого в концентрированном виде выражена в ядре блока, имеющем грамматические и стилистические характеристики. Приведем пример БИ (Ю.П. Казаков «На полустанке»): *Была пасмурная хо. одная осень. Низкое бревенчатое здание небольшой станции почернело от дождей. В второй день дул резкий северный ветер, свистел в чердачном окне, гудел в станционном колоколе, сильно раскачивал голые сучья берез.*

У сломанной коновязи, низко свесив голову, расставив оплывшие ноги, стояла лошадь. Возле телеги на чемодане сидел вихрастый рябой парень в кожаном пальто, с грубым, тяжелым и плоским лицом. Он частыми затяжками курил дешевую папиросу, поглаживал подбородок красной короткопалой рукой, угрюмо смотрел в землю.

Рядом с ним стояла девушка с припухшими глазами и выбившейся из-под платка прядью волос. В лице ее бл. дном и усталом, не было уже ни надежды, ни желания; оно казалось холодным, равнодушным. И только в тоскующих темных глазах ее притаилось что-то болезненно-невысказанное.

Условия понимания БИ определяются знанием контекстуальных значений слов, их синтагматическими отношениями на уровне блока и парадигматическими между БИ на уровне целого текста. Для выяснения понимания данного микротекста предлагаются соответствующие предтекстовые задания:

– объясните значение соответствующих слов и словосочетаний, составив с ними предложения;

– объедините предложенные слова в синонимические ряды, определите исходное (нейтральное) слово и стилистически маркированные (выяснение оттенков значений синонимов происходит в результате их подстановки в предложении);

– установите общие значения видовременных форм глагола;

– трансформируйте предложения (из простого в сложное и наоборот).

Предтекстовая работа – важный этап подготовки к чтению текста, точнее к его пониманию на уровне значений языковых единиц. Об этом говорит и В.С. Храковский: на «входе» в текст читатель опирается на формы, на «выходе» получает смыслы [8].

Текстовая, или притекстовая работа – второй этап анализа художественного текста, который обязательно должен содержать проблемную ситуацию как основу мыслительного процесса. Об это хорошо сказал Рубинштейн: «Мыслить человек начинает, когда

у него появляется *потребность* что-то *понять*. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия ([цит. по: 5, с. 127]; курсив автора). «Притекстовая работа, – отмечает Н.В. Кулибина, – ... должна моделировать... в учебных условиях естественную деятельность читателя» [5, с. 119]. Текстовые задания ориентируются в основном на парадигматические связи текстовых единиц:

– выделите в тексте блоки информации, определите ядро каждого блока (словосочетание, предложение, сочетание предложений) (например, у А.С. Пушкина в стихотворении «Сожженное письмо»: 1-й БИ – это отражение переживаний лирического героя: *Прощай, письмо любви! прощай!* 2-й БИ – разрушение иллюзий о существовании надежды: *Гори, письмо любви. / ...ничему душа моя не внемлет*);

– в каждом БИ найдите ключевые слова, которые составляют его периферию и раскрывают смысл ядерной структуры БИ (1-й БИ – *радости мои, пепел милый; горестная грудь*; 2-й БИ – *пламя жадное, вспыхнули, пылают*);

– как соотносятся предложения, какую роль играет лексический повтор, анафорическое местоимение;

– выделите в тексте микротемы блоков и озаглавьте их;

– установите, какие слова и словосочетания в БИ соотносятся с ключевыми (например, у Пушкина в стихотворении «Признание» в 1 БИ находим ряды, способствующие возникновению дополнительного смысла (раздражение лирического героя): *люблю – бешусь, труд и стыд напрасный, глупость несчастная, случило – зеваю, грустно – терплю*; во 2-м БИ полностью меняется впечатление, чему способствуют эпитеты: *легкий шаг; голос девственный, невинный; нежно люблюсь; резкая печаль*, 3-й БИ – «взрыв» экспрессии как результат осмысления глагольных форм: *сжальтесь, притворитесь*);

– какое общее значение объединяет данную группу слов (например, у Р. Рождественского в стихотворении «Лирическое отступление о школьных оценках» из поэмы «Двести десять шагов»: 1) *школа – лес – мир – вагон – дом – квартира – Керчь – Калькутта – Волга – Висла – Москва*; 2) *время – недели – вечерние зори – утренние зори* (слова пространственной и временной семантики с общей семой 'память').

– установите роль названия в смыслообразовании текста (например, у Е. Евтушенко в стихотворении «Поюца, дамба» шум падающей с грохотом воды воспринимается как песня молодости, не зависящая от времени; у Р. Рождественского в стихотворении «Лирическое отступление о школьных оценках» герой оценивает свои жизненные результаты оценкой *не успеваю*);

– выпишите слова из каждого БИ, которые соотносятся с названием текста (при этом в каждом БИ эти слова могут устанавливать дополнительные смыслы). Меняется ли при этом характеристика ситуации, поведения героя в каждом БИ? (например, у И. Бунина в рассказе «Туман» ощущается нагнетание экспрессии: 1-й БИ – *задымил*, 2 БИ – *возрастал, сливался*, 3 БИ – *ползли космы тумана, таинственная безбрежность, тесно стоял* и т. д. Или в рассказе «Тишина» все слова, соотносимые с названием, не дают дополнительной информации: *молочный туман – светлый утренний туман – легкий светлый туман*);

– какое синтаксическое значение имеют глагольные формы в каждом БИ? (например, в рассказе И. Бунина «Тишина»: в 1-м БИ несовершенный вид глаголов – впечатление неторопливости, размеренности, во 2-м БИ совершенный вид – результативность действия. Оппозиция видовременных форм – условие создания художественного образа. У Пушкина связь БИ осуществляется на уровне предикатов ядерных структур, то есть наблюдается градационная емкость глаголов («Сожженное письмо»), и как результат – оппозиция видо-временных форм глаголов; у Брюсова именная часть конструкций абстрактной семантики – основа развертывания образного представления, у Бальмонта – оппозиция актив/пассив субъекта – основа создания словообраза. Причем в качестве связующих блоки информации выступают слова, приобретающие в условиях контекста, признак пространственности. В соответствии с этими характеристиками формулируются и задания:

– как соотносятся между собой БИ (причинные, следственные, результативные, тождественные, противительные и др. отношения) и какими языковыми средствами эти отношения оформлены (например, в рассказе И. Бунина «Тишина» 2 БИ связаны причинно-следственными отношениями. Ядро 1-го БИ – *солнце пригревало сквозь туман, Савойские горы еще дышали холодом. Далеко по горам пестрели нежными осенними красками леса и горы*; ядро 2-го БИ – *Красота новой для нас природы... волновала нас юношеской жаждой возвысить до нее нашу жизнь, наполнить ее истинными радостями и разделить эту радость с людьми*. Основой развертывания словообраза являются видо-временные формы глагола: синтаксическое значение несовершенного вида – размеренность, статичность, неторопливость, впечатление гармонии в природе. По мере развития образа впечатление статики исчезает. Оппозиция глагольных форм способствует появлению определенных ассоциаций: краткий миг своего существования человек может осмыслить только на фоне вечного.

Подобная работа помогает учащимся осмыслить социальные функции грамматики. Об этом говорит и Н.В. Кулибина: «В художественном тексте читатель сталкивается не просто с конкретными личностями, предметами или событиями, а с определенным образом..., описанными... субъектами, объектами. Кроме того, например, по мере развития сюжета даже относительно небольшого произведения... ситуация... изменяется: читатель встречает все новые языковые выражения, относящиеся к одному и тому же референту текста..., и должен идентифицировать его, отмечая все происходящее в нем – по воле автора – изменения [5, с. 136–137]. И далее: «Через понимание частных смыслов словесных образов и воссоздание их в форме образов-представлений читатель приходит к осознанию смысла фрагмента текста (в нашем случае БИ), к представлению о некоторой ситуации, отраженной в нем <...>. Такое понимание представления знаний в памяти человека как нельзя лучше соответствует как специфике художественного текста и особенностям восприятия..., так и методическим задачам использования этого текстового материала на языковом учебном занятии [5, с. 136].»

Дистантные отношения БИ позволяют проследить такую текстовую категорию, как целостность, так как в результате различных лексико-синтаксических отношений между блоками, точнее между ядерными структурами, устанавливается смысл текста. Учащимся важно показать, что при дистантном расположении, например, тождественных в смысловом отношении БИ может происходить варьирование ядерных структур.

«Творчество – это процесс, – пишет Д.С. Лихачев, – восприятие творчества – также процесс, и это особенно ярко проявляется при чтении литературных произведений. Автор создает у читателя иллюзию творческого процесса..., автор ведет читателя по своей «последней авторской воле» [6, с. 32]. Чтение и понимание художественного текста – это процесс сотворчества, которое заключается в том, что «в сознании читателя возникают представления, аналогичные тем, которые были положены писателем в основу создания образной ткани художественного произведения... Это происходит в процессе первого чтения, или «непосредственного восприятия» (термин О.И. Никифоровой) произведения, когда образы текста усваиваются читателем в форме читательских представлений» [цит. по: 5, с. 89].»

«Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять... чужое сознание, его мир, то есть другой субъект («Du»). При объяснении только одно сознание, один субъект, при понимании – два сознания, два субъекта... Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [1, с. 306]. Но чтобы понять текст, нужно увидеть те системные связи и отношения между его единицами (блоками информации), которые и определяют условия его понимания и которые Ц. Тодоров понимает следующим образом: связи между присутствующими в тексте элементами, или синтагматические, с одной стороны, и связи между элементами, присутствующими в тексте, и элементами, отсутствующими в нем, или парадигматические, – с другой. Эти связи различны как по своей природе, так и по выпол-

няемым ими функциям. Парадигматические связи – это отношения, в результате которых складывается общая образность, эмоциональность художественного текста, то есть факты скрепляются друг с другом по законам причинности [7].

Работа над художественным текстом с филологами-инофонами – сложный процесс постижения смысла текста на глубинном уровне. Об этом говорит и Н.В. Кулибина: «... восприятие средств языкового выражения художественного текста только на понятийном уровне не дает читателю полноценного его постижения: *перевод словесных образов* текста на обычный язык лишает их восприятие читателем живости, яркости, интимности. Художественный текст должен *переживаться* читателем, а не просто пониматься. И важную роль в этом процессе играют *читательские представления*» ([5, с. 88]; курсив автора). В книге «Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного» исследователь предлагает методику использования художественного текста в языковом учебном процессе [5, с. 95–154], где подробно рассматривает вопрос о целях использования художественного текста в иностранной аудитории, устанавливает критерии отбора текстов литературных произведений, определяет форму предтекстовой работы, при этом говорит о том, что вырывать «слово из его естественного окружения и создавать для него новые контексты [5, с. 113] и в то же время использовать фрагменты для упражнений того текста, который далее предполагается читать, не рекомендуется. Однако, на наш взгляд, снятие лексико-грамматических трудностей перед чтением незнакомого текста необходимо, так как это обеспечивает процесс успешного восприятия, способствующего созданию «читательских представлений» как результат работы с художественным текстом. Установить это можно с помощью специальных заданий на этапе послетекстовой работы. Кроме того, здесь также уместно использовать лексико-грамматические задания для закрепления определенных знаний. Это задания, связанные с трансформацией предложений, микротекста, БИ и всего текста, после чего устанавливаем уровень осмысления текста. Например, можно предложить следующие задания:

- восстановите средства связи предложений в БИ (даны глаголы в форме инфинитива);
- восстановите порядок следования предложений в БИ;
- опишите соответствующий БИ текста: место действия, эмоциональное состояние героя в момент совершения действия, внешность и др.;
- вспомните аналогичную ситуацию, происшедшую с вами...;
- соедините информацию блоков, какие дополнительные смыслы вы при этом установите?

Можно ли говорить об адекватности восприятия художественного текста? На этот вопрос очень хорошо отвечает Н.В. Кулибина: адекватная интерпретация художественного текста – это не фикция. Несмотря на индивидуальные различия в знаниях читающих, их действия можно смоделировать с помощью заданий и вопросов. Кроме того, «для выработки предположения, прогноза или оценки читателем используются и его собственные знания о мире [5, с. 139], так как для анализа текста отбираются наиболее значимые с точки зрения понимания, единицы разных уровней языка.

Послетекстовая работа – это выход в устную или письменную монологическую речь: это вопросы по тексту, это моделирование ситуации на предложенную тему с использованием определенных лексико-грамматических структур, это построение высказывания с заданными логическими отношениями между БИ и мн. др.

Таким образом, понимание художественного произведения – это не «пересаживание в головы учащихся содержательного материала, а самостоятельная добыча необходимой информации, несущей эстетическую значимость и рассчитанная на эстетическое восприятие. Это формирование навыков самостоятельной работы с текстом любого уровня и любой стилистической принадлежности, выработка устойчивых навыков всех видов речевой деятельности с выходом в устную и письменную монологическую речь. Порождения

высказывания в устной и письменной форме – это результат наблюдения, закрепления и совершенствования умений работы с художественным текстом.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Будагов, Р.А. Человек и его язык / Р.А. Будагов. – М.: изд-во Московского университета, 1976. – 429 с.
3. Вдовиченко, А.В. Интертекстуальность и дискурсивно-лингвистический подход к тексту. Иудейские и христианские тексты III века до н. э. – II века до н. э. / А.В. Вдовиченко // Языкознание: взгляд в будущее // Под общ. ред. проф. Г.И. Берестнева. – Калининград: Калининградский государственный университет, 2002. – С. 106–115.
4. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
5. Кулибина, Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н.В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.
6. Лихачев, Д.С. Текстология / Д.С. Лихачёв. – Л.: Наука, 1983. – 639 с.
7. Тодоров, Ц. Поэтика / Ц. Тодоров // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 37–113.
8. Храковский, В.С. Типы грамматических описаний и некоторые особенности функциональной грамматики / В.С. Храковский // Проблемы функциональной грамматики. – М.: Наука, 1985. – С. 65–77.