

ВТОРИЧНЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

SECONDARY ACADEMIC TEXT AS A CONTROL OF THE FORMATION OF SPEECH SKILLS AND ABILITIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

A. Brygina

Summary. The original method of working with literary text with foreign students on the principle of selecting supporting words in a non-traditional understanding of this term from the original source in order to create secondary academic texts for students is proposed.

Keywords: lingvodidactics; teaching methodology Russian for foreign students; literary text; adapted artistic text; secondary academic text; basic words and expressions.

Брыгина Анна Владимировна

К. филол. н., старший преподаватель, МГУ имени

М. В. Ломоносова

anna.brygina@mail.ru

Аннотация. В статье предлагается оригинальный метод работы с художественным текстом в иностранной аудитории по принципу отбора опорных слов в нетрадиционном понимании данного термина из первоисточника с целью создания учащимися вторичных учебных текстов для контроля сформированности их речевых навыков и умений

Ключевые слова: лингводидактика; методика обучения РКИ; художественный текст; адаптированный художественный текст; вторичный учебный текст; опорные слова.

Принципы существования языка как семиотической системы заключаются в его вариативности, изменчивости. «Членение есть сама сущность языка; в нем нет ничего, что не могло бы быть частью либо целым, и эффективность его непрерывного действия зависит от легкости, точности и согласованности его делений и сочетаний» [1, 414].

Текст художественной литературы (оригинальный или адаптированный для учебных целей) как система синтагматических и парадигматических связей становится центральным объектом изучения языка, «точкой отсчёта» в обучении всем видам речевой деятельности.

В контексте коммуникативного и личностно-деятельностного подхода в обучении языку принципиально важно понять, что, читая тексты художественных произведений на уроках в иноязычной аудитории, мы не ставим своей главной задачей обучению только чтению и пониманию. Фокус внимания должен быть сосредоточен на процессе коммуникации, диалогичность художественного текста, о которой писал М. М. Бахтин, таким образом, становится мощным методическим ресурсом в приобретении речевых навыков и умений. «Слово хочет быть услышанным, понятым, ответственным и снова отвечать на ответ, и так ad infinitum. Оно вступает в диалог, который не имеет смыслового конца» [2, 306].

Литературный текст, являясь эталоном, образцом, моделью речевого поведения становится неким ин-

вариантом в числе разнообразных вариантов устных и письменных текстов, создаваемых на основе образца студентами. Пересказы в устной и письменной форме, составление разнообразных вопросов к тексту, обсуждение прочитанного, лингвострановедческое комментирование преподавателя, разнообразные лексико-грамматические тренажёры, составленные на основе текста образца либо упрощенного его варианта — вот неполный перечень направлений работы с текстом.

Опыт проведения семинаров по русской литературе на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова с иностранными студентами включенного обучения показал, что учащиеся с большим энтузиазмом включаются в творческий процесс создания своих собственных текстов-историй на основе, «по мотивам» прочитанного художественного произведения. Для того, чтобы почувствовать, как используется то или иное новое иностранное слово в речи, нужно самому начать его использовать в речи. И, таким образом, задача ставится следующая: отобрать лексические единицы из текста первоисточника (желательно новые, ранее неизвестные) и также определить ряд слов из литературного произведения, на основе которых создаётся свой текст «по мотивам». Цель создания такого вторичного учебного текста — контроль сформированности речевых навыков и умений студента. Благодаря такой работе преподаватель может оценить, как понял учащийся новую лексику, насколько возросли его языковые\речевые компетенции.

Интересно, что выбор ключевых/опорных слов из первоисточника у каждого учащегося свой. В данном случае понятие *опорные слова* здесь рассматривается с позиций методической целесообразности, таким образом, их набор может не совпадать с набором опорных/ключевых слов к тексту в традиционном понимании данного термина.

Далее студент на основе отобранных опорных слов из первоисточника создаёт свой собственный текст. В новом *вторичном учебном тексте* возникают уже совершенно иная тема, идея, новые неожиданные повороты сюжета. Обсуждение в классе таких рассказов становится увлекательным занятием. А узнавание уже ранее встречающихся слов в новом окружении делает процесс чтения комфортным и приятным. Внимание, таким образом, сконцентрировано на идее нового текста. Понимание/непонимание ситуации уже нового текста рождает новые вопросы и так *ad infinitum*...

Вот пример текста студентки из Италии Эрики Мартино, написанного по мотивам рассказа А.П. Чехова «На даче» с хорошо известным сюжетом о том, как дачник, женатый человек Павел Иванович получил от незнакомки письмо с просьбой о свидании в старой беседке, куда он и направился в волнении, сказав жене, что у него болит голова и он хочет прогуляться по аллее. Однако на скамейке в беседке он встретил брата своей жены, который также ждал незнакомку. Мужчины поссорились, а вечером за ужином жена Павла Ивановича, улыбаясь, призналась, что письма и мужу, и брату написала она, это была шутка! «Нам надо было пол помыть. А как ещё заставить тебя уйти из дома? Только так! Чтобы тебе не было скучно, я и Мите тоже такое письмо послала. Митя! Ты был в беседке?» [3, 23]. Далее приводится текст итальянки. Курсивом выделены опорные слова, взятые из первоисточника:

«София была очень ленивая девушка. Она ненавидела уборку и её мама всегда ругала её за это. Однажды мама попросила Софию *вымыть пол в беседке*. Девушка не хотела, *сидела на скамейке* и потом сказала: «У меня *болит голова*». Её мать, чтобы *заставить* её, сказала ей, что её подруга с сыном придут к ним в гости. София была *влюблена* в этого мальчика и её *сердце на-*

чало биться в волнении, она улыбалась. София хотела, чтобы всё было хорошо, она *убиралась* и иногда *смотрела на аллею*, чтобы *заметить*, идут ли гости. Когда она закончила, её мать сказала, что это была *шутка*, она солгала ей, никто в гости не придёт сегодня. . София, разочарованная, снова села на скамейку, ей было грустно». Обсуждение нового вторичного учебного текста — это обсуждение его идеи, подтекста, студенты задают вопросы тому, кто являлся автором данной истории. Данный текст, например, вызвал отклик и следующие вопросы у аудитории: *Сколько лет Софии? Что делает папа Софии? Где он? Может София встречаться с любимым мальчиком без мамы? Если нет, то почему? Почему София была грустная?* Очевидно, что многие вопросы связаны с затекстовой ситуацией, а проблемы отношения молодой девушки с мамой, с молодыми людьми, тема влюблённости — близки и понятны двадцатилетней девушке из Италии Эрике, автору данной истории о Софии.

Сюжет и тема другие, они вызывают вопросы, но одновременно идёт проговаривание, повторение изучаемой новой лексики. Методическая целесообразность создания таких текстов очевидна.

Если представить семантическое поле текста со структурой ядра и периферии, то вариации на тему первоисточника будут определяться к нему *по принципу смежности*.

Процесс коммуникации на уроке после прочтения вторичных учебных текстов складывается естественным образом, а методическая эффективность проговаривания обозначенного языкового материала, который был заявлен в начале как образец в художественном произведении, структурирует урок и опять возвращает нас к литературному источнику, а поскольку активизация языкового материала адаптированного художественного текста повышает уровень владения языком, то впоследствии это мотивирует студентов обратиться к оригинальному художественному произведению.

И здесь уже ведущим методом постижения текста, мысли автора становится комментирование...

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985. 450с.
2. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. С. 281–307.
3. Абдалян И.П., Юшманова С. И. Учимся читать русскую классику. — М.: Кладезь-Букс, 2001. 160с.

© Брыгина Анна Владимировна (anna.brygina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»