

Н. П. Авдеева

*Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского
Саратов, Россия
e-mail: avdeevanp@gmail.com*

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается работа с аутентичным художественным текстом в системе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Одновременное формирование навыков и умений чтения, говорения, письма и аудирования представлено на примере коротких комических рассказов А. П. Чехова.

Ключевые слова: виды речевой деятельности; чтение; говорение; письмо; аудирование; аутентичный художественный текст; А. П. Чехов.

N. P. Avdeeva

*Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky
Saratov, Russia
e-mail: avdeevanp@gmail.com*

SHORT NOVEL IN A SYSTEM OF INTERRELATED TEACHING THE MAIN TYPES OF SPEECH ACTIVITY

The article studies the problems of authentic short novel in the system of interconnected teaching the main types of speech activity. The simultaneous formation of reading, speaking, writing and listening skills and abilities is presented on the example of short stories by Anton P. Chekhov.

Key words: main types of speech activity; reading; speaking; writing; listening; short story; Anton P. Chekhov.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности (чтению, говорению, письму и аудированию) становилось объектом изучения исследователей в области психологии, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков (Т. М. Балыхина, Н. И. Беришвили, А. Л. Бердичевский, А. П. Григорьева, И. А. Зимняя, Е. В. Ковалевская, Ж. А. Короткевич, В. А. Мерзлякова, Р. П. Неманова, Л. В. Петропавлова, В. В. Сафонова и др.).

Под взаимосвязанным обучением видам речевой деятельности мы понимаем «обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного по-

следовательно-временного соотношения, на основе общего языкового материала и с помощью специальной серии упражнений» [1, с. 45].

На занятии (цикле занятий, курсе, этапе обучения) по русскому языку как иностранному речевая деятельность становится целью и средством обучения. Как правило, в процессе обучения выявляется доминантный вид речевой деятельности, который способствует синхронному усвоению навыков других видов речевой деятельности. Таким образом, доминантный вид речевой деятельности является целью обучения, а вспомогательные виды речевой деятельности – средствами обучения. Последовательность доминантных видов речевой деятельности, их временные пропорции обусловлены целями, задачами, этапом, материалом обучения и т. д.

Текст является основой обучения речевой деятельности. Аутентичность текста – важнейший критерий при отборе текста [2, с. 98], т. к. аутентичный текст является естественной коммуникативной единицей, созданной носителем языка для носителя языка.

Мы предлагаем рассмотреть обучение чтению как доминантный вид речевой деятельности на занятии по русскому языку как иностранному. Цель обучения чтению – сформировать и развить навыки и умения понимания аутентичного художественного текста в процессе чтения. Следовательно, общим языковым материалом для взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности становится аутентичный художественный текст. На наш взгляд, рассказы А. П. Чехова могут стать тем языковым материалом, который удовлетворяет критериям отбора текста для чтения.

Ранние рассказы А. П. Чехова *интересны* комичностью, актуальностью и узнаваемостью.

Лексико-грамматическую *посильность* для учащихся: уровень сложности текста, ключевые слова, соответствие слов лексическим минимумам уровней владения русским языком, возможные грамматические темы – можно определить с помощью Текстометра (<https://pushkin-lab.ru/>). Рассказы А. П. Чехова «С женой поссорился», «Радость», «Дачники» удовлетворяют владению русским языком на уровне В1+ (уровень студента первого курса бакалавриата и специалитета российского вуза): лексический список уровня В1 покрывает от 69 % до 74 % слов рассказов. Стоит отметить, что «незнакомые слова в художественном тексте не являются препятствием для его понимания читателем» [3, с. 134]. Значение незнакомых слов, не вошедших в список лексического минимума В1, может быть определено с помощью когнитивных стратегий: с опорой на грамматическую форму слова, словообразовательный состав, синтаксис предложения, контекст и здравый смысл.

Ранние рассказы А. П. Чехова имеют небольшой объем, что способствует важному для понимания инофоном художественного текста – *целостному восприятию*.

Небольшой объем рассказов является *методически удобным* для преподавателя, т. к. работа с рассказом укладывается в одно полуторачасовое занятие.

Решение практических речевых задач в процессе чтения художественного текста определяется системой упражнений, необходимой для формирования и совершенствования навыков учащегося во всех видах речевой деятельности.

Мы предлагаем следующую последовательность упражнений для взаимосвязи видов речевой деятельности при чтении рассказов А. П. Чехова на занятии по русскому языку как иностранному.

На предтекстовом этапе чтения доминирует говорение и аудирование. Преподаватель задает вопросы учащимся о А. П. Чехове: известно ли вам имя Антона Павловича Чехова? Что вы знаете об Антоне Павловиче Чехове? Какие произведения писателя вы читали?

Преподаватель кратко знакомит учащихся с писателем, предлагая яркие факты его биографии, которые могут заинтересовать учащихся, например, фрагменты воспоминаний современников, отрывки из писем писателя.

Антон Павлович Чехов – известный русский писатель. Его произведения знают во всем мире. Он родился в 1860 году в Таганроге. Антон Павлович учился на медицинском факультете Московского университета. Во время учёбы на факультете он начал писать короткие рассказы в юмористические журналы. Он был невероятно внимательным человеком, что важно для профессии врача и писателя.

Известный театральный режиссер К. С. Станиславский вспоминал: «Однажды ко мне в уборную зашел один близкий мне человек, очень жизнерадостный, веселый, считавшийся в обществе немножко беспутным.

Антон Павлович все время очень пристально смотрел на него и сидел с серьезным лицом молча, не вмешиваясь в нашу беседу.

Когда господин ушел, Антон Павлович в течение вечера неоднократно подходил ко мне и задавал всевозможные вопросы по поводу этого господина. Когда я стал спрашивать о причине такого внимания к нему, Антон Павлович мне сказал:

– Послушайте, он же самоубийца.

Такое соединение мне показалось очень смешным. Я с изумлением вспомнил об этом через несколько лет, когда узнал, что человек этот действительно отравился.» [4, с. 145].

Учащиеся могут задавать вопросы преподавателю о жизни и творчестве А. П. Чехова, практикуя диалог-расспрос с элементами инициативного говорения.

На притекстовом этапе обсуждается название рассказа, учащиеся пытаются прогнозировать содержание рассказа, который они будут читать (говорение и аудирование): что значит название рассказа? Какая информация содержится в названии? Может ли название рассказа подсказать, о чем будет рассказ? Как вы думаете, о чем будет рассказ?

Комические рассказы А. П. Чехова, которые мы предлагаем к чтению на занятии, содержат неожиданные финалы, поэтому есть смысл читать рассказ последовательно по фрагментам с обсуждением и прогнозированием возможных событий в рассказе. Не все ожидания учащихся относительно содержания рассказа оправдываются, что вызывает их интерес к неожиданным поворотам событий.

Первый фрагмент рассказа учащиеся слушают (аудирование, письмо и говорение), пытаясь определить основные компоненты ситуации текста [3, с. 140]: субъект ситуации (кто является героем рассказа?); описываемое событие (что случилось?); место действия (где происходит действие рассказа?); время действия (когда происходит действие рассказа?). Параллельно с прослушиванием первого фрагмента учащиеся фиксируют письменно ответы на поставленные преподавателем вопросы.

Рассказы А. П. Чехова очень удобны тем, что все компоненты ситуации (субъект, событие, время и место) обычно представлены в первом абзаце рассказа.

Например, в рассказе «С женой поссорился»: *«Чёрт вас возьми! Придешь со службы **домой** голодный, как собака, а они **чёрт знает чем кормят!** Да и заметить еще нельзя! **Заметишь, так сейчас рев, слезы!** Будь я трижды анафема за то, что женился!*

*Сказавши это, **муж** звякнул по тарелке ложкой, **вскочил и с остервенением хлопнул дверью. Жена зарыдала, прижала к лицу салфетку и тоже вышла. Обед кончился.**»* [5, т. 3, с. 14].

Или в рассказе «Радость»: *«**Было двенадцать часов ночи.***

***Митя Кулдаров, возбужденный, взъерошенный, влетел в квартиру своих родителей и быстро заходил по всем комнатам. Родители уже ложились спать. Сестра лежала в постели и дочитывала последнюю страничку романа. Братья-гимназисты спали.**»* [5, т. 2, с. 12].

После устного определения основных компонентов ситуации (говорение) учащиеся слушают чтение последующих фрагментов и следят за чтением преподавателя по тексту (аудирование и изучающее чтение).

После каждого фрагмента учащиеся отвечают на вопросы преподавателя по тексту (аудирование и говорение). Инофоны аргументируют свой

ответ цитатой из текста, которую находят (поисковое чтение) и читают вслух (контролируемое говорение).

Письмо как вид речевой деятельности активно подключается на этапе послетекстовой работы с рассказом. В задании может быть написание фрагмента текста по предложенной преподавателем проблеме, связанной с содержанием текста: опишите героя рассказа; случалась ли похожая ситуация в вашей жизни или в жизни ваших знакомых и друзей, напишите или расскажите о ней; почему этот рассказ называется комическим, что вам кажется смешным.

Развитие монологической речи на послетекстовом этапе – выписать из текста ключевые слова; составить вопросный или назывной план текста (просмотровое чтение и письмо), пересказать текст по ключевым словам, по плану (говорение с элементами компрессии и трансформации); написать возможный диалог героев в предложенной ситуации.

Таким образом, работа с короткими комическими рассказами А. П. Чехова дает возможность параллельно и последовательно задействовать все виды речевой деятельности в рамках одного полуторачасового занятия: аудирование и говорение, аудирование и письмо, аудирование и изучающее чтение, поисковое чтение и говорение, просмотровое чтение и письмо, говорение с элементами компрессии и трансформации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В. П. [и др.]. – М. : Рус. яз., 1985. – 116 с.
2. Аитов, В. Ф. Взаимосвязанное обучение иноязычным видам речевой деятельности на неязыковых факультетах в вузе на основе проблемного подхода / В. Ф. Аитов, Р. И. Виноградова // Вестн. Башк. ун-та. – 2006. – Т. 11. – № 2. – С. 97–101.
3. Кулибина, Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы / Н. В. Кулибина. – М. : ФЛИНТА, 2018. – 304 с.
4. Станиславский, К. С. Статьи, речи, беседы, письма / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1953. – 781 с.
5. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 18 т. / А. П. Чехов ; АН СССР. Ин-т мир. лит. им. А. М. Горького. – М. : Наука, 1974–1982.