

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

И. П. Кудреватых

*Белорусский государственный педагогический университет,
ул. Советская, 18, 220050, г. Минск, Беларусь, filfak@tut.by*

В статье в качестве основного принципа обучения иностранных филологов рассматривается принцип коммуникативной направленности, предполагающий высокий уровень владения русским языком как иностранным. Такой уровень обеспечивает именно художественный текст, порождающий самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся как результат ассоциирования. Умение анализировать, трансформировать текст, извлекать из него информацию и порождать речь – важная составляющая в формировании языковой компетенции иностранных учащихся – коммуникативной, языковой и культурологической. В качестве единицы анализа художественного текста на продвинутом этапе обучения языку рассматривается микротекст как основная единица смыслового членения текста: это структурно-смысловое единство, тема которого в концентрированном виде выражена в ядре, имеющем грамматические и стилистические характеристики. Условия понимания микротекста определяются знанием контекстуальных значений слов, их синтагматическими отношениями внутри микротекста и парадигматическими между микротекстами на уровне целого текста. Работа с художественным текстом предусматривает его полное понимание в результате выполнения определенной системы заданий.

Ключевые слова: языковая компетенция; художественный текст; монологическая речь; микротекст; синтагматические и парадигматические отношения языковых единиц; читательское ассоциирование.

FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE OF FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY AT AN ADVANCED STAGE

I. P. Kudrevatykh

*Belarusian State Pedagogical University,
Sovetskaya St., 18, 220050, Minsk, Belarus, filfak@tut.by*

The article considers the principle of communicative orientation, which assumes a high level of proficiency in Russian as a foreign language, as the basic principle of teaching foreign philologists. This level is provided by the artistic text, which generates independent speech-thinking activity of students as a result of association. The ability to analyze, transform a text, extract information from it and generate speech is an important

component in the formation of the linguistic competence of foreign students – communicative, linguistic and cultural. As a unit of analysis of a fiction text at the advanced stage of language learning we consider the microtext as the main unit of semantic division of the text: it is a structural and semantic unity, whose theme is expressed in a concentrated form in the core, which has grammatical and stylistic characteristics. The conditions for understanding a microtext are determined by the knowledge of the contextual meanings of words, their syntagmatic relations within the microtext and paradigmatic ones between microtexts at the level of the whole text. Work with a fiction text provides for its full understanding as a result of performing a certain system of tasks.

Key words: language competence; literary text; monological speech; microtext; syntagmatic and paradigmatic relations of language units; reader association.

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 компетенции инофонов – коммуникативной, языковой и культурологической. Высшей формой речевой деятельности является художественный текст, который позволяет выработать устойчивые навыки владения всеми видами речевой деятельности с выходом в устную и письменную монологическую речь. Именно художественный текст как объект, прежде всего, коммуникативной лингвистики дает возможность проследить семантическое преобразование слова.

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 осмысленные взаимоотношения между языком и человеком. Однако при работе с иностранными учащимися необходимым условием обучения является создание учебного текста, поскольку он имеет свои особенности и законы организации. Лексико-грамматическая и смысловая структура учебного текста подчинена тем целям и задачам, которые определяются видом чтения – ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое. 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 процессе обучения языку.

При работе с художественным текстом основной упор делается на «самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся, направ-

ленную на понимание текста, на создание каждым читателем собственной проекции текста. В ходе такой работы 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 [1, с. 102]. Однако, на наш взгляд, при обучении филологов осмысление формы также имеет большое значение.

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 – добиться адекватного читательского понимания. В качестве единицы анализа художественного текста на продвинутом этапе обучения языку мы рассматриваем микротекст как основную единицу смыслового членения текста: это структурно-смысловое единство, тема которого в концентрированном виде выражена в ядре, имеющем грамматические и стилистические характеристики. Условия понимания микротекста определяются знанием контекстуальных значений слов, их синтагматическими отношениями внутри микротекста и парадигматическими между микротекстами на уровне целого текста. Работа с художественным текстом предусматривает его полное понимание в результате выполнения определенной системы заданий. Прежде всего, для выяснения понимания определенного 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; 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 [2].

Текстовая, или притекстовая работа, – второй этап анализа художественного текста, который обязательно должен содержать проблемную ситуацию как основу мыслительного процесса. «Притекстовая работа, – отмечает Н. В. Кулибина, – ... должна моделировать... в учебных условиях естественную деятельность читателя» [1, с. 119]. Текстовые задания ориентируются в основном на парадигматические связи текстовых еди-

ниц: выделите микротексты (блоки), определите ядро каждого блока; в каждой микротеме найдите ключевые слова; как соотносятся предложения, какую роль играет лексический повтор, анафорическое местоимение; выделите микротемы и озаглавьте их; установите, какие слова и словосочетания соотносятся с ключевыми; установите роль названия в смыслообразовании текста; определите синтаксическое значение глагольных форм и мн. др. 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, 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 происходящие в нем изменения [1, 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, 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» [1, с. 136].

«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» [3, с. 32]. Чтение и понимание художественного текста – 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 произведения, когда образы текста усваиваются читателем в форме читательских ассоциаций. «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» [4, с. 306]. Но чтобы понять текст, нужно увидеть те системные связи и отношения между его единицами (микротекстами), которые и определяют условия его понимания и которые Ц. Тодоров определяет следующим образом: связи между сопresentствующими в тексте элементами, или синтагматические, с одной стороны, и связи между элементами, присутствующими в тексте, и элементами, от-

сутствующими в нем, или парадигматические, – с другой. Эти связи различны как по своей природе, так и по выполняемым 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 [5].

Работа над художественным текстом с филологами-инофонами – сложный процесс постижения смысла текста на глубинном уровне, о чем 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» [1, с. 88]. 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, где подробно рассматривает вопрос о целях использования художественного текста в иностранной аудитории, устанавливает критерии отбора текстов литературных произведений, определяет форму предтекстовой работы, при этом подчеркивает, что вырывать слово из его естественного окружения и создавать для него новые контексты 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 ассоциаций. 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 и всего текста, после чего устанавливаем уровень осмысления текста. Например, можно предложить следующие задания: восстановите средства связи предложений в микротексте (даны глаголы в форме инфинитива); восстановите порядок следования предложений; опишите соответствующий микротекст: место действия, эмоциональное состояние героя в момент совершения действия, внешность и др.; вспомните аналогичную ситуацию, происшедшую с вами...; соедините информацию микротекстов, 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 [1, 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. Большой интерес вызывают задания, связанные с переводом текстов на родной язык, при этом делается вывод о несовпадении лексем русского и родного языков, синтаксических конструкций, о наличии безэквивалентной лексики.

Таким образом, понимание художественного произведения – это не «пересаживание» в головы учащихся содержательного материала, а самостоятельная «добыча» необходимой информации, несущей эстетическую значимость и рассчитанной 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. «Партитурное» чтение (термин И. В. Арнольд) повышает мотивацию, которая способствует порождению высказывания в устной или письменной форме как результат наблюдения, закрепления и совершенствования умений работы с художественным текстом, что в целом способствует формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

Библиографические ссылки

1. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб : Златоуст, 2001.
2. Храковский В. С. Типы грамматических описаний и некоторые особенности функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики. М. : Наука, 1985. С. 5–77.
3. Лихачев Д. С. Текстология. Л. : Наука, 1983.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979.
5. Тодоров Ц. Поэтика // Структурализм «за» и «против». М. : Прогресс, 1975. С. 37–113.