

*Кудреватых И.П., д.ф.н., профессор  
Kudravatykh I.P., PhD, professor*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск, Беларусь  
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus  
filfak@tut.by*

**БЛОК ИНФОРМАЦИИ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ  
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ  
НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП  
INFORMATION BLOCK IN FICTION AS A MONOLOGUE SPEECH PRACTICE  
UNIT FOR FOREIGN STUDENTS OF PHILOLOGY: ADVANCED LEVEL**

*Аннотация:* в статье предлагается методика по совершенствованию навыков построения устного и письменного монологического высказывания. В качестве единицы обучения рассматривается блок информации, его логико-грамматическая организация и дистантные отношения блоков на уровне целого художественного текста. Система заданий предусматривает анализ, трансформацию и построение текста иностранными учащимися по предложенной модели.

*Abstract:* the article suggests another method fostering the skills of oral and written monologue speech unit construction. Information block altogether with its logics and grammar organization and distant relativity on the level of working with the whole fiction text is considered to be a practice unit. The system of exercises presupposes foreign students' text analysis, transformation and construction using the given model.

*Ключевые слова:* учебный текст, блок информации, ядерная структура блока, синтагматические и парадигматические отношения языковых единиц, дистантность блоков информации, модель текста, монологическая речь.

*Keywords:* practice text, information block, nucleus block structure, syntagmatic and paradigmatic relations of language units, distance relativity of information blocks, text model, monologue speech.

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 синтагму). 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» [Вдовиченко 2002: 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 (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» [Колшанский 1984: 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 воспринимается как ущербная, так как отвечает 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, в 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 [Кулибина 2001: 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» [Будагов 1976: 48]. И далее: «...в о п р е д е л е н н ы е э п о х и г р а м м а т и к а м о ж е т б ы т ь с о ц и а л ь н о б о л ь ш е п о к а з а т е л ь н а , ч е м л е к с и к а» ([Будагов 1976: 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 (далее: БИ) как основную единицу смыслового членения 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 холодная осень. Низкое бревенчатое здание небольшой станции почернело от дождей. 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, бледном и усталом, не было уже ни надежды, ни желания; оно казалось холодным, равнодушным. И только в тоскующих темных глазах ее притаилось что-то болезненно-невывыказанное.

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 [Храковский 1985].

Текстовая, или притекстовая работа – второй этап анализа художественного текста, который обязательно должен содержать проблемную ситуацию как основу мыслительного процесса. Об этом хорошо сказал С.Л. 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: [Кулибина 2001: 127]; курсив автора). «Притекстовая работа, – отмечает Н.В. Кулибина, – ... должна моделировать... в учебных условиях естественную деятельность читателя» [Кулибина 2001: 119]. Текстовые задания ориентируются в основном на парадигматические связи текстовых единиц:

– выделите в тексте блоки информации, определите ядро каждого блока (словосочетание, предложение, сочетание предложений), установите микротемы блоков и озаглавьте их (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 ядерные структуры БИ;

– 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, скучно – зеваю, грустно – терплю*; во 2-м БИ полностью меняется впечатление, чему способствуют эпитеты: *легкий шаг; голос девственный, невинный; нежно люблюсь; ревнивая 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 «Поющая 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 видовременных 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 видовременные 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 [Кулибина 2001: 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 [Кулибина 2001: 136].

Дистантные отношения 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 конструкций.

«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» [Лихачев 1983: 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 и в форме читательских представлений» (цит. по: [Кулибина 2001: 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» [Бахтин 1979: 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 сопresentствующими 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 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 [Тодоров 1975].

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*» ([Кулибина 2001: 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 [Кулибина 2001: 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 [Кулибина 2001: 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 [Кулибина 2001: 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.

### ***Список литературы:***

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
2. Будагов Р.А. Человек и его язык. – М.: Изд-во Московского университета, 1976.
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. // 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. – М.: Наука, 1984.
5. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2001.
6. Лихачев Д.С. Текстология. – Л.: Наука, 1983.
7. Тодоров Ц. Поэтика // Структурализм «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 37 – 113.
8. Храковский В.С. Типы грамматических описаний и некоторые особенности функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики. – М.: Наука, 1985. – С. 65 – 77.