

Выявление и анализ смысла русских паремий в сопоставлении с пословицами и поговорками родного языка служит не только усвоению самобытного русскоязычного материала, актуализации сведений из афористики туркменского языка, но и развитию навыков говорения, чтения, письма. На занятиях по РКИ могут использоваться разного рода упражнения, например: «Дополните пословицу...», «Совместите тексты из двух заданных столбцов, чтобы получить текст паремии», «Вставьте в паремический текст нужное слово из данного ряда синонимов», «Вспомните пословицу с заданным значением» и т.д. Для закрепления паремий в речи обучающихся при чтении текстов можно давать задание подобрать эпиграф или заглавие из списка паремий. Обогащение русского паремического запаса студентов-инофонов обеспечивают тематические подборки пословиц и поговорок по конкретной теме обсуждения, например о родине, о семье, о погоде, о здоровье. Возможно конструирование диалогов, позволяющих использовать пословицы или поговорки заданной тематики. Для аудирования предлагаются небольшие истории дидактического характера, содержание которых может быть кратко обозначено пословицей. Продуктивна практика написания мини-сочинений по теме, заданной паремическим текстом.

Усвоение паремий разной тематики и в целом фразеологического запаса русского языка – особый показатель лингвокультурологической, языковой и коммуникативной компетенции студентов-иностранцев и одна из необходимых задач, которую призван реализовать учебный курс «Русский язык как иностранный».

#### **Список использованной литературы**

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология. Учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 344 с.

2. Романенко, М.А. Языковая личность инофона и особенности ее формирования у китайских учащихся / М. А. Романенко// Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях: сборник научных статей; редкол: С. И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2010. – С. 8–16.

***Т. М. ЛЯНЦЕВИЧ** (г. Брест, БрГУ им. А. С. Пушкина)*

#### **ЭЛЕМЕНТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Лингвистический анализ является неотъемлемым этапом работы с художественным текстом на пути к его пониманию. Основная задача лингвистического анализа художественного текста – изучение языковых средств разных уровней в системе художественного текста с функционально-эстетической точки зрения, с точки зрения их соответствия авторскому замыслу и индивидуальной манере письма автора [2, с. 4].

Лингвистический анализ художественного произведения предполагает «рассмотрение его как искусной организации языковых средств, отражающих определенное идейно-тематическое и образное содержание, способное вызывать у читателя эстетический эффект» [2, с. 4], и включает следующие этапы: 1) чтение текста; 2) активизация знаний об истории создания произведения, его авторе, общая характеристика произведения; 3) определение жанра произведения; 4) формулировка первого впечатления о тексте; 5) определение темы текста; 6) установление смысла заглавия текста (если оно есть); 7) установление смысла эпиграфа (если он есть); 8) анализ ключевых образов; 9) определение типа речи; 10) выявление особенностей композиции текста; определение средств связи частей текста; 11) определение разноуровневых лингвистических средств, помогающих понять смысл образов и основную мысль автора; 12) установление особенностей хронотопа текста и языковых средств его выражения; 13) установление стиховедческих параметров и их роли в общем звучании текста (для поэтического текста); 14) на основе проделанного анализа формулировка основной мысли (идеи) текста. Безусловно, такой полный анализ художественного текста возможен при его исследовании носителями языка. Изучение же художественного текста иностранными обучающимися имеет свои особенности, обусловленные: 1) спецификой художественного текста, 2) целями и задачами обучения восприятию художественного текста иностранными обучающимися.

Язык художественного текста живет по своим особым законам, отличным от жизни естественного языка, и имеет особые механизмы порождения художественных смыслов. Языковые единицы в художественном тексте могут подвергаться различного рода образной трансформации. Кроме того, художественный текст – это специфический лингвистический объект, обладающий такими особенными категориями, как образность, экспрессивность, вымышленность, подтекст, информативность, интертекстуальность, сложными для восприятия учащимися-инофонами. И если читателем-носителем языка художественный текст естественным образом воспринимается во всём богатстве его связей с жизнью, то для иностранного читателя даже современный художественный текст нередко бывает подобен древним текстам [5, с. 36].

При обучении анализу художественного текста перед преподавателями стоят те же цели и задачи, что и при обучении русскому как иностранному: сформировать умение «порождать устные и письменные тексты, корректные с точки зрения различных норм русского языка (языковой, литературной, функционально-стилистической, узуальной и др.), и умение (с максимально возможной степенью приближения к тому, как это делает носитель языка) понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения» [5, с. 15]. Кроме того, при работе над художественным произведением преподаватель 1) формирует и развивает познавательную активность учащихся, дает им сведения страноведческого характера, 2) знакомит с действительностью и историей русского народа, с русской культурой; 3) повышает речевую культуру, расширяет запас средств выражения и т. д.; 4) способствует формированию речевых навыков и умений чте-

ния и аудирования, совершенствованию технологий выстраивания собственного высказывания, ведения беседы, дискуссии на русском языке [3].

Перед преподавателями РКИ закономерно возникают следующие вопросы: 1) какой художественный текст (аутентичный или адаптированный, поэтический или прозаический, завершённый или фрагмент текста) следует использовать для анализа на занятии по РКИ; 2) на каком этапе занятия следует вводить художественный текст и какое количество учебного времени может быть отведено под анализ художественного произведения; 3) как наиболее эффективно организовать работу над художественными текстами с иностранными обучающимися. Попытаемся ответить на эти вопросы.

Одна из основополагающих характеристик текста, значимых на занятиях по РКИ, – это степень их аутентичности. С методической точки зрения тексты делятся на *учебные* и *неучебные (аутентичные)*. *Учебные* тексты создаются преподавателями, авторами учебников и учебных пособий с учебными целями, для решения конкретных учебных задач (обучение лексике, грамматике и др., формирование навыков говорения, аудирования, знакомство с фактами культуры и т. п.) [5, с. 7]. К учебным текстам относятся и *адаптированные тексты*. Под *адаптацией текста* понимается «упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1, с. 10]. Выделяются следующие виды адаптации текстов: 1) **сильная**, предусматривающая общее качественное изменение речевой структуры текста; 2) **средняя**, когда в текст вносятся существенные изменения за счёт мелких сокращений и синонимических замен трудных мест; 3) **слабая**, связанная с сокращением крупных блоков текста с сохранением содержательного ядра или с выделением определенных содержательных линий; 4) **условная** – вынесение трудных мест в петит с сохранением содержательной последовательности основной части текста [1, с. 10]. На занятиях по РКИ активно используются адаптированные художественные тексты из учебного пособия *Новиковой Н. С. Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения / Н. С. Новикова, О. М. Щербакова. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 368 с.*, предназначенного для иностранцев, изучающих русский язык, ориентированного преимущественно на англоговорящих, т. к. на поля сборника вынесены трудные для понимания слова с переводом на английский язык, включающего 116 адаптированных текстов, различных по тематике, по степени трудности, с указанием для каждого текста, на какой уровень и на какую грамматическую и / или лексическую тему он ориентирован, небольших по объёму, социально нейтральных, увлекательных, с четким сюжетом для последующего пересказа, максимально наполненных коммуникативно-значимой лексикой [6].

*Аутентичные* (от греч. *authentikos* подлинный – ‘соответствующий подлинному, действительный, верный, основанный на первоисточнике’) тексты составлены носителями языка в процессе реального общения. Они существуют в естественном культурном пространстве носителей языка и не предназначены специально для учебных целей, их рекомендуется использовать на раннем этапе обучения с привлечением газетных материалов, фрагментов фильмов, фонограмм, текстов художественной и научно-популярной литературы [1, с. 105]. В настоящее время многие методисты и преподаватели РКИ считают, что

именно аутентичный текст, то есть созданный носителем языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения, может послужить реализации основной цели обучения РКИ – обучению речевому общению [5, с. 7]. Критериями отбора аутентичных текстов являются: 1) небольшой объем, приемлемый для целостного анализа в рамках одного занятия; 2) лексико-грамматическая доступность; 3) содержательная легкость; 4) занимательность. Н. В. Кулибина считает, что читать следует то, «что может быть интересно обучаемым, что в перспективе создает устойчивую мотивацию к чтению художественной литературы на русском языке: стихи и прозу, классику и современную литературу, детективы и фантастику, монологи писателей-сатириков и др.» [5, с. 8], а «удачным следует признать такой текст, работа над которым укладывается в один урок, точнее, во время, отведённое для занятий в течение одного дня: это может быть (в зависимости от условий обучения) – 45 мин, 1 час 20 мин» [5, с. 99]. Наиболее часто на занятиях по РКИ для анализа предлагаются короткие прозаические неадаптированные миниатюры, произведения (рассказы и сказки) из детской литературы, а также небольшие поэтические тексты таких классических и современных авторов, как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, И.А. Крылов, С.А. Есенин, А.А. Ахматова, К.Г. Паустовский, Ю.И. Коваль, А.И. Солженицын, А.А. Усачёв, Г.М. Цыферов, С.Г. Козлов, Г.Б. Остер, К.В. Драгунская, Н. Н. Носов, Л.С. Петрушевская, П. Бормор и др. При этом «целесообразнее выбрать поэтический текст, представляющий некоторую ситуацию, аналог которой имеется в жизненном или читательском опыте учащихся, либо описывающий чувства, по собственному опыту известные им» [5, с. 100].

Е.В. Тумакова и С.О. Драчёва [8] описывают особенности организации работы с аутентичным художественным текстом, принятые в зарубежных методиках обучения иностранному языку, а именно: 1) предварительное знакомство с лексикой и грамматикой текста; 2) чтение текста; 3) вопросы на понимание текста; 4) работа с новыми грамматическими структурами, встретившимися в тексте; 5) изучение новой лексики («лексическое обогащение»); 6) написание короткого диктанта; 7) задания для устной и письменной работы; при этом следует отметить, что работа с лексикой и грамматикой осуществляется не посредством объяснения каких-либо конструкций и значений слов, а с помощью вопросов, мотивирующих аналитическую деятельность обучающихся [8].

Отечественная методика преподавания РКИ предусматривает три этапа в организации работы над аутентичным художественным текстом: *предтекстовый*, *притекстовый* и *послетекстовый*. Н. В. Кулибина, внесшая значительный вклад в теорию и практику работы над художественным текстом, предлагает следующее содержательное наполнение каждого этапа.

Главная цель **предтекстовой работы** – вызвать интерес к предлагаемому художественному тексту у читателя-инофона 1) посредством вопросов, направленных на актуализацию уже известных потенциальным читателям интересных сведений о жизненном пути и творчестве писателя или поэта; 2) при помощи рассказа преподавателя об авторе, если он неизвестен или мало известен иностранной аудитории (в этой ситуации, советует Н. В. Кулибина, «преподаватель должен действовать как хороший рекламный агент: максимум эффекта и минимум средств (прежде всего аудиторного времени)» [5, с. 106]; 3) через «выска-

звания авторитетных деятелей культуры о писателе или поэте, а также о его творчестве, отрывки из газетных или журнальных статей о нём, фрагменты интервью современных писателей и др.» [7, с. 219]. Предтекстовая работа может быть аудиторной либо домашней и включать больший или меньший объем заданий и их различные виды по усмотрению преподавателя.

На этапе предтекстовой работы не рекомендуется 1) рассказывать о самом произведении, чтобы не снизить интерес к тексту у читателей; 2) предлагать учащимся выполнить языковые задания («снимать языковые трудности»), так как с ними можно справиться (и самостоятельно) в процессе чтения (т. е. на притекстовом этапе) [5; 7].

**Этап притекстовой работы** является основным в аудиторной работе над текстом и «моделирует в учебных условиях естественную деятельность читателя художественной литературы» [5, с. 127]. На этапе притекстовой работы «обучаемые, направляемые вопросами и заданиями преподавателя, учатся: 1) обнаруживать в художественном тексте ключевые текстовые единицы («смысловые вехи»); 2) выявлять скрытые в них смыслы; 3) воссоздавать «диктуемые» текстом читательские представления; 4) устанавливать внутритекстовые смысловые связи; 5) корректировать в соответствии с ними всю совокупность читательских представлений и частных смыслов, которая и воплощает (реализует) в сознании читателя «образ текста»» [7, с. 222].

Организация работы над художественным произведением на данном этапе предусматривает следующие ступени:

1. Чтение текста.

2. Осмысление заглавия текста (если оно есть): через антиципацию, или через построение читательского прогноза (*О чём может быть текст с таким названием?*); поскольку до чтения текста невозможно полностью раскрыть смысл названия, следует ограничиться его значением.

3. Определение **ключевых единиц текста**, под которыми понимаются языковые средства выражения основных компонентов ситуации, или **миниситуаций**. Последовательность микроситуаций составляет общую ситуацию текста, максимально возможное количество которых равняется числу предложений текста. Основные миниситуации, или смысловые вехи, должны отражать главные компоненты общей ситуации текста: *кто – субъект / субъекты, что делает – событие / события, где – место и когда – время*. Также всегда являются ключевыми *словесные образы – номинации героев*.

Преподаватель предварительно отбирает обязательные для аудиторной работы и необходимые для самостоятельной (домашней) работы учащихся ключевые единицы.

Понимание ключевых единиц текста закладывает в сознании читателя основы понимания всего текста. Алгоритм работы **над ключевым словесным образом** на занятии состоит 1) из привлечения внимания обучаемых к ключевой текстовой единице через прямое указание на неё с предложением подумать, почему автор использовал именно это слово, а также через самостоятельное определение учащимися, о какой именно единице идёт речь; в этом случае преподаватель не называет саму единицу, а указывает на её функцию в тексте через

наводящие вопросы: *Найдите в тексте слово (слова), которым автор называет героя... Какие выражения использует автор, говоря о героине... Какими словами автор описывает, где (когда) происходят события...* и т. п.; если обучаемым неизвестно лексическое значение текстовой единицы, они могут, опираясь на её грамматические характеристики, выделить её в тексте; 2) из определения её языкового значения, 3) из выявления её частного текстового смысла, 4) из воссоздания читательского представления, мотивированного словесным образом, 5) из определения её роли как носителя фрагмента всего текстового смысла (через связи данной единицы с другими единицами текста). Работа над каждой ключевой единицей строится по единому алгоритму: от значения к смыслу и представлению.

4. Для воссоздания читательских представлений преподаватель дает задания, предлагающие читателю-инофону представить то, о чём он читает, и описать возникающие в воображении образы-представления с целью побуждения читателя к эмоциональному переживанию образов текста и далее к эстетическим эмоциям.

5. Для уточнения смысла единицы текста в притекстовых заданиях может быть использован **приём подбора синонимов** с последующим анализом различий их значений, опорой на художественный контекст, привлечением фоновых знаний, а также здравого смысла и др.

При анализе коротких стихотворений, где практически все языковые средства несут максимальную образную и смысловую нагрузку, необходимо последовательно работать над всеми единицами языкового выражения.

В более объёмном прозаическом тексте должен быть произведён отбор ключевых текстовых единиц (единиц, описывающих основные компоненты ситуации текста).

6. После окончания работы над текстом по фрагментам целесообразно повторное чтение текста целиком или его прослушивание.

7. Формулирование вопросов ко всему тексту, предлагающих учащимся осмыслить, оценить всё прочитанное, сделать выводы и т. д., целесообразно использовать такие вопросы в качестве письменного или устного домашнего задания.

Этап **послетекстовой работы**, по мнению Н. В. Кулибиной, является факультативным, в виде аудиторной или домашней работы. Учащимся предлагаются 1) задания обобщающего характера, чтобы они могли высказать собственное мнение о тексте, 2) задания, предлагающие связать высказывания (мнения, идеи и др.) автора в прочитанном интервью (на этапе предтекстовой работы) с тем, как это реализовано или нашло отражение в художественном тексте и др.; 3) дополнительные тексты, позволяющие развить или углубить тему или лучше узнать автора; 4) задания с использованием учебного и профессионального перевода, а также любых форм наглядности.

Итак, лингвистический анализ художественного текста на занятиях по РКИ требует серьезной подготовки как от преподавателя, так и от иностранного обучающегося. Однако без данного вида работы невозможно адекватное замыслу автора понимание художественного произведения читателями-инофонами.

### Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста / Н. С. Болотнова. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 520 с.
3. Воробьева, С. Н. Художественный текст как образец национально-культурного дискурса: подходы к изучению произведений русской литературы на занятиях по русскому языку как иностранному / С. Н. Воробьева, О. М. Крижовецкая // Интернет-журнал «Наукосведение», Том 7, № 2 (март–апрель 2015 г.). – Режим доступа: <https://naukovedenie.ru/PDF/78PVN215.pdf>. – Дата доступа: 20.03.2019.
4. Жеребило, Т. В. Термины и понятия: Методы исследования и анализа текста: словарь-справочник / Т. В. Жеребило. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2011. – 108 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», 2015. – 169 с.
6. Новикова Н. С. Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения / Н. С. Новикова, О. М. Щербакова. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 368 с.
7. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1 / Сост. Н. В. Кулибина. – М., 2012. – 372 с.
8. Тумакова, Е. В. Аутентичный текст на занятиях по русскому языку как иностранному / Е. В. Тумакова, С. О. Драчёва // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2, № 1. – С. 228–238.

*Н. Е. НИКИТИНА (г. Брест, БрГУ им. А. С. Пушкина)*

### ФУНКЦИИ ПЕРЕВОДА КАК ВИДА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Преподавание русского языка в иностранной аудитории предполагает формирование вторичной языковой личности обучаемого с опорой на родной язык. Сопоставление лексико-грамматических особенностей двух языков представляется естественным стремлением человека, погруженного в новую для него языковую среду. В таких условиях эффективное обучение невозможно без использования перевода.

В лингвистических источниках под переводом понимается вспомогательный вид речевой деятельности, в процессе которой осуществляется преобразование речевого сообщения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого сообщения [2, с. 193–194].

Современные лингвисты и методисты сходятся во мнении, что обучение тонкостям перевода позволяет решить образовательные задачи по расширению кругозора и развитию аналитических навыков студентов [1]. В процессе выполнения билингвальных переводческих упражнений студенты «учатся работать над смысловой структурой высказывания, абзацно-фразовым членением текста, усваивают порядок расположения слов (инверсию) и знакомятся с другими синтаксическими явлениями» [5, с. 102]. Кроме того, перевод «позволяет обнаружить сходства и различия не только между формой и содержанием сопоставляемых языковых явлений, но и между закономерностями их выбора и включения в контекст» [4, с. 141].