

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ключевые слова: Методика обучения РКИ, поэтический текст.

Значимость художественной литературы как базовой единицы обучения иностранному языку давно признана методикой преподавания РКИ. Использование художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному способствует постоянному расширению запаса языковых средств и пониманию их функциональных особенностей, формированию социокультурной и лингвострановедческой компетенций, развитию познавательной активности и повышению мотивации к изучению языка. Таким образом, включение в учебный процесс художественных произведений способствует достижению коммуникативно-практической, профессиональной и познавательно-воспитательной целей.

Значительным лингвометодическим потенциалом при обучении русскому языку как иностранному обладают поэтические тексты, подлинные образцы русской литературной речи, представляющие собой «экспозицию идеалов и жизненных ценностей человека» [Гинзбург 1964:6]. Поэтические тексты отражают специфический взгляд на действительность художника слова, носителя русской культуры, и готовят к восприятию межкультурной вариативности системы мировоззрений [Русецкая 2011]. Вместе с тем такие тексты представляют определенные сложности для обучаемых, поскольку характеризуются ярко выраженной эстетической направленностью, повышенной эмоциональностью, антропоцентричностью, образностью и фрагментарностью. Именно в поэтической речи наиболее активно и регулярно представлены преобразования различных элементов языковой системы. Поэтическое слово отличается своей семантической осложненностью, обилием ассоциативных связей и наличием экстралингвистического подтекста. Принимая во внимание вышесказанное, необходимой видится разработка модели анализа поэтического текста, направленная на предупреждение характерных ошибок в восприятии художественного произведения читателем-иностранцем.

Работа над поэтическим текстом в иностранной аудитории должна строиться в первую очередь на основе учета языковых особенностей учащихся и соответствовать определенному этапу их обучения. Изучение поэтических текстов на занятиях по РКИ является актуальным прежде всего на продвинутом этапе обучения, поскольку требует от учащихся сформированных лингвистической, лингвокультурологической и коммуникативной компетенций. Однако начинать знакомство со стихотворными текстами можно уже и на начальном этапе: в таком случае лучше всего использовать короткие, ритмичные стихи, доступные по содержанию и ориентированные на удовлетворение речевых потребностей обучаемых. На начальном этапе поэтические произведения наиболее эффективно применять в обучении произношению: при выполнении упражнений на закрепление фонетического материала, во время фонетических зарядок. Вместе с тем поэтические тексты могут служить и для закрепления лексического или грамматического материала, становиться составляющей занятий по развитию речи. В продвинутой же группе

преподаватель может обращаться уже к образцам русской классической или современной поэзии, используя различные подходы к анализу художественного текста: лингвистический (лингвостилистический), литературоведческий, лингвострановедческий или филологический (комплексный).

При отборе текстов для изучения в иностранной аудитории необходимо учитывать не только уровень языковой подготовки, но и «возрастные и профессиональные интересы, гендерные характеристики, этнические и психологические особенности учащихся» [Попадейкина 2012: 137]. Сам отбор текста должен осуществляться согласно методическим принципам, к которым относят принцип аутентичности, обеспечивающий расширение лингвокультурологического кругозора студентов; принцип методической ценности, позволяющий развить все виды речевой деятельности и сформировать языковые навыки; тематический принцип, предполагающий отбор текстов по определенным лексическим темам; принципы доступности, эмоциональности и познавательности [Албоета, Пилипенко-Фрицак 2014]. Кроме того, нельзя забывать и об исторической и культурной значимости произведения, его объеме (он должен быть небольшим) и о разнообразии языковых заданий, которые могут быть применимы к данному тексту.

Процесс обучения анализу поэтического текста в инокультурной аудитории предполагает применение трех разновидностей учебной деятельности: предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы.

На этапе предтекстовой работы целесообразно предложить учащимся адаптированный к возможностям группы рассказ о жизни изучаемого автора, ввести студентов в историко-культурный контекст творчества поэта и эпохи, в которую он жил. Указанный этап предполагает подготовку обучаемых к адекватному восприятию поэтического произведения: создание мотивации к чтению, актуализация фоновых знаний, снятие прогнозируемых лингвострановедческих трудностей. Устранение лингвостилистических трудностей (семантизация безэквивалентной, фоновой, коннотативной лексики, учет стилевой характеристики слова и его национально-культурной окрашенности и т.д.) может осуществляться как на данном этапе, так и на этапе непосредственного анализа художественного текста.

Притекстовый этап работы можно начать с чтения вслух самим преподавателем изучаемого стихотворения с целью ознакомления с ним учащихся. При декламации произведения следует обратить внимание на оптимальную скорость прочтения, дополнительные паузы и повторы, которые необходимы для усвоения текста иностранцами. После прочтения уместно приступить к анализу и интерпретации самого поэтического произведения.

Наиболее эффективным при изучении поэтического произведения в иностранной аудитории, на наш взгляд, является филологический подход к анализу художественного текста, подразумевающий его комплексное рассмотрение со стороны идейного содержания, образов и языка. Понимание текста и его интерпретация, постижение авторского мировидения становятся главной целью филологического анализа, в рамках которого большое внимание уделяется рассмотрению лексико-семантической составляющей произведения как способа репрезентации художественной модели мира поэта. Исследование ключевых лексических средств и словесно-художественного структурирования текста в целом, выявление ключевых словесных образов и их характеристика являются первым шагом на пути к осмыслению изучаемого произведения. Однако необходимо помнить, что «в

процессе интерпретации текста важно учитывать все многообразие языковых средств, находящихся в образной перспективе ключевого слова» [Болотнова 2009: 336]. В этой связи большое значение приобретает лингвостилистический анализ языковых единиц, направленный на рассмотрение фонетических средств и их интерпретацию, на выявление грамматических особенностей текста (преобладающая и самая малоупотребительная части речи, их смысловая нагрузка), на изучение лексической характеристики стихотворения (составление словаря данного произведения, распределение слов по тематическим группам, поиск тропов в тексте), на обнаружение синтаксических явлений (поиск явлений экспрессивного синтаксиса). В ходе такой работы выявляются функциональные особенности подобных единиц, делаются предварительные замечания об их месте и роли в художественном тексте. На втором этапе работы от анализа конкретной лингвостилистической организации текста необходим переход к литературоведческому осмыслению произведения: анализ сильных позиций текста, определение его темы и идеи, расшифровка образного строя и ассоциативного фона стихотворения, выявление особенностей его структуры. Таким образом, работа над поэтическим текстом представляет собой последовательное раскрытие смысла произведения: «от понимания значения языковых единиц, составляющих конкретный словесный образ, к восприятию его образной сути и далее к постижению его роли в создании смысла произведения» [Шуховцова, Семенова 2012: 246].

Контроль полноты понимания поэтического произведения осуществляется системой вопросов и заданий, направленной на проверку смыслового восприятия текста, осознания ситуативной модели, овладения элементами национальной языковой картины мира. В качестве подобных заданий преподавателем на занятии могут быть использованы следующие упражнения: ответы на вопросы по прочитанному тексту, обсуждение верных/неверных утверждений, восстановление правильного порядка фрагментов текста, подбор синонимов/антонимов, объяснений к наиболее значимым использованным автором лексическим единицам, объяснение смысла на уровне фразы и понадфразового единства [Сяльская 2014].

В процессе обсуждения поэтического текста в иностранной аудитории преподаватель может столкнуться с рядом трудностей, возникших у обучаемых и обусловленных несоответствием пресуппозиций, различием ментальности, или картин мира автора и читателя-иностранца. К проблемам такого рода В. П. Абрамов и Г. А. Абрамова относят трудности понимания образности, обусловленные различием национальных лингвокультурных ассоциаций, трудности понимания психологических мотивов персонажей, обусловленные различием национальных ценностных норм и трудности декодирования смысла текста, связанные с отсутствием необходимой образовательной базы [Абрамов, Абрамова 2010]. Среди вышперечисленных трудностей наиболее частой на этапе анализа поэтического произведения становится проблема восприятия образной лексики, зачастую обладающей ярко выраженной национально-культурной спецификой. Одному и тому же понятию в разных языках могут даваться совершенно разные семантические толкования, диаметрально противоположные коннотативные оценки. Ярким примером, иллюстрирующим подобные явления, может служить ряд зооморфных метафорических номинаций, отличающихся в разных языках своим значением или его эмоционально-стилистическим оттенком: баран – в русском языке «глупый, упрямый человек», в китайском – «добрый человек», козел – в русском языке «упрямый, неприятный в общении человек», в

китайском – «эрудированный человек», обезьяна – в русском языке «человек, слепо подражающий кому-либо», в китайском – «умный человек». Данные лексические единицы, отражая ассоциативно-образное представление народа о называемом предмете, становятся культурно-маркированными, а следовательно, представляют большую трудность для осмысления их инофонами. Семантизацию подобных слов целесообразно проводить путем толкования их образного значения с включением дополнительного лингвострановедческого комментария. Такой комментарий впоследствии может послужить базой для создания у обучаемых собственных словариков поэтической образности, отражающих сравнительно-сопоставительные аспекты рассматриваемого явления в изучаемом и родном языках. Для адекватного понимания системы образов стихотворения, по мнению Е. В. Макеевой, в аудиторной работе также могут быть использованы такие формы заданий как «пересказ» (фиксация ощущений лирического героя с целью дальнейшей корректировки в случае необходимости) и прием словесного рисования (по принципу «Что я вижу? Что я слышу? Что я чувствую?») [Макеева 2013]. В первом случае обучающимся предлагается ряд синонимов, из которых они выбирают слова, наиболее, на их взгляд, соответствующие представленным в тексте чувствам лирического героя. Во втором же случае учащимся предлагается выразить свои чувства и мысли на основе прочитанного стихотворения, результатом подобной работы становится эмоционально-оценочное осмысление прочитанного, наполненное личностными ассоциациями и связями.

Послетекстовый этап работы над поэтическим произведением представляет собой этап творческого переосмысления прочитанного на основе собственных оценочных критериев. Указанный этап предполагает выполнение мыслительных операций с информацией (дайте свою оценку, выразите и обоснуйте свое мнение, аргументируйте, охарактеризуйте, ответьте и т.д.), написание сочинения или эссе по прочитанному тексту, сравнение аутентичного текста с переведенным образцом, прослушивание звукозаписей художественного исполнения стихотворения и др. Данный этап работы может проводиться в аудитории после притекстового этапа или самостоятельно в виде домашнего задания.

Таким образом, занятие по изучению поэтического текста в иностранной аудитории лучше всего проводить в форме эвристической беседы и основное внимание уделять смысловому восприятию текста путем интерпретирования средств его языкового выражения. Система заданий, разработанных на базе поэтического текста, должна быть направлена как на освоение языкового материала, так и на понимание идейно-образного содержания произведения. Толкование текста должно включать в себя знакомство обучаемых со страноведческой информацией, служащей объектом сопоставления родной культуры и культуры страны изучаемого языка, собственного и чужого восприятия действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов, В. П., Абрамова, Г. А. Художественный текст в иностранной аудитории: проблемы анализа и интерпретации / В. П. Абрамов, Г. А. Абрамова // Русский язык и культура в пространстве Русского мира. Материалы II Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26-28 октября 2010. – В двух частях. – Т. 2. – СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. – С. 426.
2. Албоета, М. Н., Пилипенко-Фрицак, Н. А. Работа с поэтическими текстами при обучении русскому языку как иностранному / М. Н. Албоета, Н. А. Пилипенко-Фрицак // Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства. – Суми: СумДУ, 2014. – С. 139–143.

3. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
4. Гинзбург, Л. Я. О лирике / Л. Я. Гинзбург. – М., Л.: Советский писатель, 1964. – С. 6.
5. Кузнецова, А. Ю. Лингвострановедческий анализ поэтических произведений С. А. Есенина в аудитории филологов-иностранцев: III-IV уровни общего владения РКИ: дис. на соискание учён. степ. канд. пед. наук / Кузнецова Анна Юрьевна. – Москва, 2008. – 206 с.
6. Макеева, Е. В. Обучение чтению и интерпретации стихотворного текста в иностранной аудитории / Е. В. Макеева // Иноязычное образование в современном мире. Часть вторая. Сборник научно-методических статей. – М.: ООО "Кодекс-М", 2013. – С. 3–8.
7. Попадейкина, И. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному / И. Попадейкина // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. – Вроцлав, 2012. – С. 137.
8. Русецкая, О. Н. Текст как компонент обучения иностранным языкам / О. Н. Русецкая // Вестник Амурского государственного университета. – 2011. – Вып. 52. – С. 139–142.
9. Сяская, Н. В. Методика работы с аутентичными поэтическими произведениями на занятиях по английскому языку / Н. В. Сяская // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2014. – № 2. – С. 142–147.
10. Шуховцова, Т. А., Семенова Т. Я. Учебно-образовательный потенциал поэтического текста / Т. А. Шуховцова, Т. Я. Семенова // Матер. 42-ой междунар. науч.-метод. конф. «Инновации в образовательной деятельности и вопросы повышения качества обучения», 27-28 января 2012. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – Т. 3. – С. 246–250.

ШИ ЮЙКЕ, Т.А. БУРЦЕВА

Казанский федеральный университет, г. Казань

К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕНИИ ВРЕМЕНИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Ключевые слова: Категория времени, способы выражения времени глаголом.

Объектом нашего исследования является категория времени. В качестве предмета изучения рассматриваются семантические характеристики и средства выражения темпоральности и таксиса, формы глаголов в русском языке.

Как известно, само понятие «время» и возможности выражения времени волновали умы самых известных философов, писателей, поэтов, художников, учёных в различных областях научного знания. В последние пятьдесят лет 20 века категория времени является одним из важнейших предметов исследования в сфере лингвистики. Многие учёные посвятили свои работы этой теме, среди них Ю.С.Маслов [Маслов 1978: 5–8], А.В.Бондарко [Бондарко 2005: 17-18], Р.О.Якобсон [Якобсон 1972: 101–108.] и другие. По их общему мнению, категория времени тесно связана с глаголом и категорией вида.

В разных языках способы выражения времени отличаются, поэтому для иностранных студентов овладеть правильно пониманием и использованием выражения времени очень трудно и важно. Хотя существует достаточно много пособий и книг по этой проблеме, но доступных для всех детальных исследований и сопоставлений категорий времени в русском и китайском языках не хватает.

Как уже упоминалось, категория времени глагола в русском языке тесно связана с категорией вида. Ю.С.Маслов рассматривает категорию времени в русском языке в трех