

RU

Обучение иностранных студентов-филологов средствам профессионального общения (предметная область – история литературы)

Марков В. Т., Маркова В. А.

Аннотация. Цель исследования – создать технологию обучения иностранных студентов-филологов восприятию и употреблению средств профессионального общения, характерных для истории литературы. В статье раскрываются особенности текста по истории литературы: устанавливаются его содержательные аспекты, выявляются типичные лексико-грамматические структуры – средства, выражающие эти аспекты. Разрабатывается система упражнений, обучающая восприятию и использованию структур текста по истории литературы. Новизна предпринятого исследования определяется тем, что в нем впервые дается системное лингводидактическое описание текста по истории литературы, выявляемая специфика увязывается с характером упражнений. В результате исследования разработана технология обучения средствам профессионального общения в области истории литературы: выявлены доминантные (предъявляемые для активного использования) и недоминантные (предназначенные для рецепции) структуры, выражающие основные смысловые аспекты текста по истории литературы, разработана система упражнений, обучающая средствам профессионального общения в области истории литературы.

EN

Teaching the means of professional communication (subject area – history of literature) to foreign philology students

V. T. Markov, V. A. Markova

Abstract. The purpose of the study is to create a technology for teaching foreign philology students to perceive and use the means of professional communication characteristic of the history of literature. The article characterizes the features of the text on the history of literature. Its typical content aspects are established, typical lexical and grammatical structures are identified – the means expressing these aspects. A system of exercises has been developed to teach the perception and use of text structures in the history of literature. The novelty of the undertaken research is determined by the fact that for the first time it provides a systematic linguodidactic description of a text on the history of literature. The identified specifics are linked to the nature of the exercises. As a result of the study, a technology for teaching means of professional communication in the field of literary history was compiled. Dominant (presented for active use) and non-dominant (intended for reception) structures expressing the main semantic aspects of a text in the history of literature were identified, a system of exercises was developed that teaches means of professional communication in the field history of literature.

Введение

Актуальность предпринятого исследования определяется необходимостью совершенствовать языковую подготовку иностранных студентов-филологов, обеспечивающую возможность получения образования на русском языке в российских вузах. Практика работы с этим контингентом обучающихся показывает, что иностранные студенты-первокурсники испытывают значительные затруднения, приступая к обучению на филологическом факультете. Эти затруднения связаны не только с недостаточной предвузовской подготовкой ряда студентов-иностранцев, прежде всего тех, кто прошел начальное обучение у себя на родине и не получил профессионально ориентированного языкового курса, традиционного для российских подготовительных факультетов (Крапивник, Пучкова, 2021, с. 211), и не только со сложностью дисциплин филологического цикла, объемом текстов, которые предстоит прочитать, но и с методической неразработанностью некоторых

вопросов и, как следствие, отсутствием необходимых учебных материалов. В частности, не получил достаточного лингводидактического освещения вопрос о языковых структурах, используемых в области истории литературы. В теоретических работах, посвященных филологическому тексту, основной акцент делается на тексте лингвистическом (Нгуен, 1998). Недостаточное внимание к структурам, характерным для текста по истории литературы, сказалось и на оснащении учебного процесса: в пособиях по русскому языку как иностранному, посвященных истории литературы, в отличие от пособий, где представлены другие предметные области, работа со структурами языка науки обычно не ведется (здесь основное внимание уделяется терминологии и содержанию литературного процесса). Между тем такая работа выступает необходимым условием формирования языковой компетенции обучающихся, которая, в свою очередь, является одной из базисных составляющих компетенции коммуникативной (Изаренков, 1990): не случайно структуры языка науки воспринимаются методистами как «обязательные для изучения» (Кузьменкова, 2017, с. 104). Владение структурами языка литературоведения (истории литературы) позволяет выражать содержание, типичное для данной предметной области (продуктивная речевая деятельность), и эффективно воспринимать филологический текст (рецептивная речевая деятельность), другими словами, эти структуры являются средствами профессионального общения и необходимы для обучения студентов-филологов профессиональной коммуникации.

Может возникнуть вопрос: есть ли необходимость специально исследовать язык текстов по истории литературы, выявлять характерные для них структуры? Очевидно, что история литературы, являющаяся отраслью научного знания, должна использовать структуры, характерные и для других областей науки. Это структуры, выражающие самую общую семантику (определение понятия, выражение характеристики, состав объекта, классификация объектов, происхождение объекта и др.): *что – это что, для чего характерно что* и т. д. (Величко, 2004). Действительно, данные структуры, универсальные в силу своей абстрактности, присутствуют в тексте по истории литературы (Амиантова, Быкова, Величко и др., 2000; Косарева, Оганезова, 2005). Однако текст по истории литературы имеет выраженную специфику: он существенно отличается не только от естественно-научного или нефилологического гуманитарного текста, но и от текста лингвистического и даже от текста по теории литературы, поскольку является более сложным и богатым и в содержательном, и в языковом отношении. Художественное произведение, являясь, по словам Ю. М. Лотмана, «определенной моделью мира» (1998, с. 60), чрезвычайно разноаспектно по затрагиваемой проблематике, поэтому разноаспектным является и литературоведческий текст, описывающий художественное произведение. Важно и то, что история литературы имеет дело с произведением искусства – искусства слова, и сам объект изучения задает необходимость особого изложения материала – бережного, не допускающего излишней сухости и наукообразия. В результате историко-литературный текст на первый взгляд буквально «рассыпается» на тематические аспекты, а используемые языковые средства варьируются от стандартно-научных до окказиональных, авторских. Поэтому в целях обучения иностранных студентов-филологов средствам профессионального общения необходимо выявить некоторый (небольшой, посильный по объему) набор инвариантных содержательных аспектов, смыслов текста по истории литературы и установить наиболее типичные средства выражения этих смыслов, а также разработать систему упражнений, учитывающую специфику историко-литературных текстов, характерных для них средств.

Мы ставим перед собой следующие задачи:

- 1) выявить типичные для текста по истории литературы содержательные аспекты и выбрать необходимый и достаточный, репрезентативный минимум содержательных аспектов для предъявления в студенческой аудитории;
- 2) установить состав языковых структур, выражающих отобранные содержательные аспекты;
- 3) разработать систему упражнений, обучающих иностранных студентов-филологов средствам профессионального общения в области истории литературы.

Для решения указанных задач были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы по проблемам профессионально ориентированной языковой подготовки иностранных обучающихся; систематизация и обобщение опыта, представленного в учебной литературе, адресованной иностранным студентам (Профессиональный модуль обучения); наблюдение за учебным процессом; опытная работа по обучению иностранных студентов-филологов средствам профессионального общения.

Материалом исследования являются тексты по истории литературы, представленные в следующих вузовских учебниках и учебных пособиях:

- Гуковский Г. А. Русская литература XVIII века. М., 1999.
- История отечественной литературы / под ред. С. А. Джанумова. М., 2012.
- История русской литературы / под ред. Т. П. Головановой: в 4-х т. Л., 1981. Т. 2.
- История русской литературы XIX века / под ред. А. И. Журавлевой. М., 2006.
- История русской литературы XIX века. 70-90 годы / под ред. В. Н. Аношкиной, Л. Д. Громовой, В. Б. Катаева. М., 2001.
- Катаев В. Б. Проза А. П. Чехова: проблемы интерпретации. М., 1979.
- Квятковский А. П. Поэтический словарь. М., 1996.
- Кременцов Л. П. Русская литература XIX века. 1801-1850: учебное пособие. М., 2005.
- Кусков В. В. История древнерусской литературы. М., 1998.
- Лебедева О. Б. История русской литературы XVIII века. М., 2003.
- Линков В. Я. История русской литературы (вторая половина XIX века). М., 2010.
- Лион П. Э., Лохова Н. М. Литература. М., 1999.

- Русская литература XIX-XX веков: в 2-х т. М., 1998. Т. 1.
- Соколов А. Н. История русской литературы XIX века (I-я половина). М., 1976.

Также в целях исследования были проанализированы учебные пособия по русскому языку как иностранному (предметная область – история литературы):

- Амиантова Э. И., Быкова О. П., Величко А. В., Горбачева И. И., Гостевская Н. В., Красильникова Л. В., Чагина О. В. Пособие по практической грамматике русского языка для иностранных магистрантов-литературоведов (на материале языка специальности). М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.
- Ивашутина Л. Н. Русская литература: от древности до наших дней: хрестоматия по русской литературе для иностранных студентов. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2012.
- Касарова В. Г., Супоницкая М. Л. Из истории русской литературы XIX века: учебное пособие для иностранных студентов. М.: Изд-во МАДИ (ГТУ), 2007.
- Косарева Л. А. Русская литература XX века. Чтение и развитие речи: учебное пособие для иностранных студентов основного и продвинутого этапов обучения, магистрантов, аспирантов, стажеров. М.: Изд-во РУДН, 2022.
- Косарева Л. А., Оганезова А. Е. Профессия – филолог. Литература: учеб. пособие по науч. стилю речи для иностранных студентов-филологов (средний этап обучения). М.: Изд-во РУДН, 2005. Ч. 1.
- Скрипникова Т. И. История русской литературы. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005. Ч. 1. Учебное пособие для иностранных студентов довузовского обучения.

Теоретической базой исследования послужили научные труды по методике преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного (Азимов, Щукин, 2009; Беляев, 1965; Городилова, 1979; Изаренков, 1994; Пассов, 2006; Рожкова, 1983; Щукин, 2012), научно-методические работы, освещающие вопросы интерпретации научного текста в целях преподавания русского языка как иностранного (Митрофанова, 1976; Лариохина, 1979; 1989; Величко, 2004), научные труды, посвященные анализу художественного текста (Лотман, 1998; Матюшкин, 2007).

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы при составлении учебных пособий по русскому языку как иностранному. В частности, результаты исследования нашли применение в пособии: Маркова В. А., Марков В. Т. Русский язык в профессиональной сфере общения: пособие для иностранных учащихся-филологов. Основной этап обучения. М.: Перо, 2024.

Обсуждение и результаты

Специфика текста по истории литературы и особенности методической обработки материала, обусловленные этой спецификой

Предметом истории литературы как филологической дисциплины является процесс становления и развития литературных направлений, национальных литератур, творчество писателей как «закономерно обусловленный процесс» (Введение в литературоведение, 2022, с. 13). Большое место уделяется анализу наиболее значимых произведений писателей.

Каждое литературное произведение может быть рассмотрено с разных точек зрения: с точки зрения его внешних связей (например, восприятие читателем, отражение в произведении реалий действительности, влияние литературной традиции) и с точки зрения его внутренних особенностей (сюжет, композиция и т. д.). Таким образом, художественная литература представляет собой систему, включающую компоненты: автор – художественное произведение – читатель – действительность – традиция (Матюшкин, 2007, с. 18). Как и в любой системе, компоненты связаны и взаимодействуют: писатель создает текст для читателя, читатель воспринимает текст, действительность отражается в тексте (писатель воспринимает эту действительность, перерабатывает ее в своем сознании и воспроизводит в художественных образах), литературная традиция оказывает влияние на текст. Центром системы является художественный текст, в котором автор создает особый вымышленный мир, выражает какую-то идею. Каждый из компонентов системы «художественная литература» формирует смысловой аспект литературоведческого анализа. Таким образом, в историко-литературном научном тексте осуществляется разносторонний анализ:

- 1) освещается творческая биография писателя, дается общая оценка его творчества;
- 2) характеризуется литературная традиция, проявляющаяся в сложившихся литературных направлениях, и оценивается влияние литературной традиции, других литературных текстов на творчество писателя;
- 3) указываются явления действительности, нашедшие отражение в том или ином художественном произведении;
- 4) выявляются особенности характеризуемого литературного произведения (замысел, жанр, идея, проблематика, тематика, сюжет, композиция, конфликт, внесюжетные элементы, художественные детали, персонажи, портретные характеристики, пейзаж, художественное пространство и художественное время, язык, проявление национального своеобразия) (Введение в литературоведение, 2022, с. 4-5);
- 5) определяется восприятие художественного текста читателями, критикой.

Для выражения вышеуказанных типов смыслов в литературоведческом тексте используются различные структуры: это и конструкции, свойственные и другим областям науки (*что – это что*), и конструкции, составляющие специфику текста по истории литературы (*что предстает как что, кто запечатлен как, кто изображает кого как* и др.). При этом характерной чертой текста по истории литературы является высокая вариативность.

Историк литературы пользуется гораздо более широкой палитрой языковых средств, чем лингвист: как уже было сказано выше, анализ художественного произведения должен соответствовать по уровню изложения объекту исследования, поэтому язык литературоведческого текста не может быть излишне монотонным. Этим обусловлено разнообразие используемых языковых структур. Например, значение наличия большого количества объектов могут выражать конструкции *где множество чего* (*В поэме множество параллелей*); *что пронизано чем* (*Стихотворение пронизано словесными повторами*); *где концентрируется что* (*В этих четырёх словах концентрируются четыре важнейшие темы лермонтовского творчества*).

Все указанные особенности следует учитывать при методической обработке историко-литературного текста, при подготовке материалов для работы в иностранной студенческой аудитории.

Во-первых, необходимо тщательно отбирать материал, предлагать студентам тексты, содержащие самые важные и репрезентативные смысловые аспекты. Полагаем, что в иностранной студенческой аудитории должны быть предъявлены все пять типов содержательных аспектов, однако целесообразно минимизировать и более компактно представить набор характеристик литературного произведения, включив в него замысел, жанр, проблематику, идейное содержание, сюжет, композицию, конфликт, художественный образ и язык литературного произведения.

Во-вторых, учитывая разнообразие используемых языковых структур, необходимо выделять доминантные средства, которые войдут в активный запас обучающихся, и недоминантные средства, средства для пассивного запаса, для рецепции. При обучении воспроизведению информации текста целесообразно обучить заменять недоминантные средства доминантными, чтобы студент осознанно использовал доступный, посильного объема словарный запас и воспроизведение информации текста не сводилось к его озвучиванию наизусть.

Например, при характеристике художественного образа могут быть использованы разные структуры: *кто изображает кого как* (*Пушкин изображает поэта в момент вдохновения*); *кто запечатлен как* (*Поэт запечатлен в момент вдохновения*); *перед нами кто какой* (*Перед нами поэт, запечатленный в момент вдохновения*). В качестве доминантной (для активного использования) студентам может быть предложена структура *кто изображает кого как*, а остальные структуры могут быть предъявлены в упражнениях для рецепции и последующей замены на доминантные (при воспроизведении содержания текста). Такая работа формирует адекватное представление о тексте историко-литературного характера с его высокой вариативностью в используемых языковых средствах.

Языковые структуры, выражающие содержательные аспекты текста по истории литературы

Разрабатывая аспект курса русского языка как иностранного, который был назван языком специальности (сегодня, с учетом сформировавшегося представления о том, что объектом обучения является не язык, а речевое общение (Щукин, 2012, с. 10), речь идет об обучении профессиональному общению), методисты исходили из необходимости обеспечить понимание научного текста обучающимися разных направлений подготовки. Важно было семантически структурировать научные тексты, найти в них универсальные смыслы, что сделало бы принципиально возможной языковую подготовку иностранных студентов разных направлений обучения, не сводило бы обучение к «репетированию» конкретного предмета. Были выявлены многие универсальные для научных текстов смыслы (определение понятия, характеристика объекта, классификация объектов, состав объекта, происхождение объекта и др.) и установлены конструкции, служащие для выражения этих смыслов, – структуры языка науки. Каждая из данных структур (конструкций) представляет собой по существу предикат с заданными формами зависимых компонентов (*для чего характерно что, что объясняется чем* и т. д.), то есть является носителем как лексической, так и грамматической информации. Ставя перед собой задачу составить перечень базовых конструкций, выражающих типичные смыслы текста по истории литературы, мы должны учитывать следующее:

1) значительная часть структур, выделенных для научного текста «вообще», будет использоваться и в тексте по истории литературы, при предъявлении обучающимся эти структуры будут иметь традиционный абстрактный вид: предикат с наменными (с помощью относительных местоимений в соответствующем падеже), но не заполненными валентностями;

2) в ряде случаев такая абстрактная конструкция, однако, не будет иметь необходимой обучающей силы: для иностранного студента-филолога важно не столько осознавать, что существует ряд конструкций, например со значением характеристики (*для чего характерно что, для чего типично что, чему свойственно что* и др.), сколько знать, как, с помощью каких выражений можно охарактеризовать сюжет, композицию, конфликт и т. д., то есть как выразить конкретные смыслы.

Получается, что наряду с прекрасно работающими абстрактными структурами типа *что – это что* студентам должны быть предъявлены структуры с замещенными валентностями: *кто придерживается традиции, сюжетную основу чего составляет что, в основе композиции чего лежит прием чего, язык кого изобилует чем* и т. п.

Допустима ли методологически такая непоследовательность, такое сосуществование структур разного типа? Очевидно, да, поскольку нужно исходить из принципа полезности моделируемых структур для обучения речевой деятельности, а не из принципа единообразия и логической стройности.

Таким образом, считаем правильным, чтобы наряду с максимално абстрактными конструкциями студентам предъявлялись структуры с частично замещенными валентностями предиката. Тип структуры часто определяется самим выражаемым смыслом. Некоторые содержательные аспекты легко задаются абстрактными структурами: *кто изображает кого/что как, (где) кто/что предстает как кто/что* (характеристика художественного образа), *кто использует что для чего / для того чтобы..., что передается чем* (об использовании

языковых средств). Для обучения выражению других смыслов целесообразно применять структуры с конкретизированными актантами: *кто отступает от традиции, новаторство кого (чего) состоит/проявилось в чем / в том, что..., кто затрагивает проблему чего, сюжетную основу чего составляет что, конфликт строится на столкновении чего* и т. п. При этом возможно сосуществование структур разного типа при выражении одного смысла: *что было задумано когда – замысел чего родился/возник когда* (об авторском замысле). Структуры с конкретизированными актантами содержат литературоведческую терминологию (*сюжет, проблема, конфликт* и т. п.), что повышает их ценность для обучения.

Данные структуры в соответствии с принципом сознательности, одним из основных принципов сознательно-практического метода, принятого в вузовской системе языковой подготовки (Беляев, 1965; Рожкова, 1983), должны быть предъявлены обучающимся для усвоения. Языковые средства целесообразно представлять небольшими группами, сформированными на основе общего значения, строго дозируя подачу учебного материала, соблюдая принцип «квантования» знаний (Пассов, 2006, с. 46).

Таким образом, наше исследование показывает, что структуры, предлагаемые студентам в профессионально ориентированном курсе русского языка как иностранного, должны моделироваться с учетом характера дисциплины (в нашем случае это история литературы) и выражаемого смысла и могут иметь принципиально разную форму (абстрактную или более конкретизированную), обусловленную принципом методической целесообразности. Этим же принципом должно определяться и количество средств, предъявляемых на одном занятии (в рамках одной темы): оно должно быть посильным для усвоения.

Технология обучения иностранных студентов средствам профессионального общения литературоведов – историков литературы

Полагаем, что в качестве основной единицы обучения следует использовать не изолированное предложение и не объемный текст, а микротекст – сверхфразовое единство или несколько сверхфразовых единств (хотя упражнения, построенные на изолированных предложениях, тоже полезны и могут дополнять работу с микротекстами, а после усвоения материала обучающиеся должны переходить к работе с полноценными текстами). Преимущества работы с микротекстом состоят, на наш взгляд, в следующем. С одной стороны, небольшой текст, в отличие от объемного, посилен для иностранных студентов. С другой стороны, в отличие от предложения, он демонстрирует типичные для научного текста тематические аспекты в их характерной взаимосвязи (например, определение понятия + классификация объектов). По каждому тематическому аспекту целесообразно дать несколько микротекстов, что обеспечит повторяемость изучаемых средств, их постепенное расширение, усложнение типа когнитивной операции при работе с микротекстом.

При составлении системы упражнений важно учитывать, что обучение средствам общения происходит как при восприятии текста, так и при его воспроизведении. Наиболее близки к реальной коммуникативной практике обучающихся упражнения, целью которых являются «комбинированные речевые акты» (Городилова, 1979) «чтение – говорение», «чтение – письмо», то есть основанные как на восприятии, так и на воспроизведении исходного материала. Однако в начале работы с новой темой (новым аспектом) полезны и упражнения только на рецепцию, обращающие внимание обучающихся на средства выражения того или иного смысла. Таким образом, упражнения будут иметь следующую последовательность:

- 1) упражнения на рецепцию;
- 2) упражнения на рецепцию с последующей репродукцией.

Охарактеризуем обе группы упражнений.

1. Упражнения, обучающие средствам профессионального общения в ходе рецепции текста

Начать работу можно с упражнений, в которых предлагается определить аспект рассмотрения темы (аспект литературоведческого анализа), что важно для обучения ориентированию в тексте, прогнозированию смыслов и языковых средств, выражающих эти смыслы. Упражнения могут иметь следующие формулировки (под текстами в упражнениях 2 понимаются микротексты):

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Обратите внимание на выделенные слова и выражения. Определите, какой аспект литературоведческого анализа отражен в каждом из предложений.

Упражнение 2. Прочитайте тексты. Обратите внимание на выделенные слова и выражения. Определите, какой аспект литературоведческого анализа отражен в каждом из текстов.

Обучает рецепции текста также упражнение на поисковое чтение:

Упражнение 3. Прочитайте текст. Найдите информацию, относящуюся к ... (истории создания текста и т. п.), и информацию, относящуюся к ... (обнародованию текста и т. п.).

Все упражнения являются рецептивными, при этом упражнения 1, 2 «по характеру доминирующего операционного содержания деятельности» (Изаренков, 1994, с. 80) являются опознавательными (в их основе лежат сличение и отождествление – выделенное средство идентифицируется с помощью предложенного списка смысловых аспектов), упражнение 3 – поисково-ассоциативное.

2. Упражнения, обучающие средствам профессионального общения в ходе рецепции и репродукции текста

Эти упражнения позволяют организовать процесс обучения в соответствии с реальными коммуникативными задачами иностранных студентов, которые получают информацию из текстов по специальности и воспроизводят ее на семинарах, зачетах, экзаменах. Такие упражнения, в соответствии с принципом постепенного усложнения учебной деятельности, будут иметь направленность от работы с текстами, содержащими доминантные средства (рецепция и воспроизведение содержания без трансформации микротекста), к работе с текстами, содержащими доминантные и недоминантные средства (рецепция текста и воспроизведение

его содержания с заменой недоминантных структур доминантными). Таким образом, студент обучается восприятию текста по истории литературы во всей его вариативности, а воспроизводит содержание с использованием минимального количества структур, наиболее употребительных, наиболее типичных для выражения актуальных смыслов, что соответствует принципу посильности.

2.1. Упражнения с микротекстами, содержащими доминантные структуры

Цель этих упражнений – сформировать и закрепить навыки восприятия и употребления доминантных структур, позволяющих передать основные содержательные аспекты текста по истории литературы. Согласно классификации Д. И. Изаренкова (1994), приведенные ниже упражнения являются рецептивно-конструктивными, то есть направленными на восприятие и последующее конструирование (порождение) единиц обучения (упражнения 5 и 6 – конструктивно-распространяющие).

Упражнение 4. Прочитайте текст. Обратите внимание на выделенные слова и выражения. На основе прочитанного текста ответьте устно (письменно) на вопросы.

Упражнение 5. Прочитайте информацию и на ее основе дополните устно (письменно) данное ниже предложение.

Упражнение 6. Прочитайте информацию и на ее основе дополните диалог.

Упражнение 7. Прочитайте текст. На основе прочитанного текста аргументируйте данное ниже утверждение.

Упражнение 8. Прочитайте информацию и на ее основе расскажите о ...

Упражнение 9. Прочитайте информацию и изложите ее в письменном виде.

2.2. Упражнения с микротекстами, содержащими как доминантные, так и недоминантные структуры

Цель этих упражнений – расширить пассивный лексический запас обучающихся, совершенствовать навыки восприятия текста по истории литературы и сформировать навыки воспроизведения его содержания с заменой недоминантных средств доминантными (рекомендованными к запоминанию и употреблению). Обучающимся могут быть предложены следующие типы упражнений:

Упражнение 10. Прочитайте предложения и выразите их смысл по-другому. Используйте выражения ...

Упражнение 11. Прочитайте текст. На основе информации текста дополните устно (письменно) данное ниже предложение, используя выражения из рамки.

Упражнение 12. Прочитайте текст. Ответьте устно (письменно) на вопрос, используя выражения из рамки.

Упражнение 13. Прочитайте текст. Передайте содержание текста, заменив выделенные средства выражениями из рамки.

Упражнение 14. Прочитайте текст. На основе информации текста сообщите о ... Используйте данные ниже выражения.

Упражнение 15. Прочитайте текст. Определите аспект литературоведческого анализа. Передайте содержание текста, используя изученные выражения.

По характеру когнитивного действия эти упражнения можно определить как рецептивно-конструктивно-трансформационные.

Описанная система упражнений выстраивается по принципу усложнения:

1) усложняется тип когнитивного действия: упражнения располагаются в последовательности «рецептивные – рецептивно-конструктивные – рецептивно-конструктивно-трансформационные»;

2) усложнение имеет место в каждой группе упражнений по объему воспроизводимой информации (предложение – текст);

3) усложнение проявляется также в усилении творческой составляющей (например, в упражнении 15, в отличие от других заданий этой группы, не дается список рекомендованных к употреблению языковых средств, обучающийся должен подобрать их сам).

Все упражнения в той или иной степени (одни – в большей, другие – в меньшей) тяготеют к закрытому типу, то есть они предполагают «способ выполнения задания с преимущественным вниманием к языковой стороне речи» (Азимов, Шукин, 2009, с. 323), что естественно, если принять во внимание этап обучения и его цель – обучение доминантным языковым структурам. Однако степень «открытости» упражнений постепенно возрастает, что видно в последних упражнениях как группы 2-А, так и группы 2-Б (*передайте содержание ..., сообщите о ...*). Такое построение системы упражнений соответствует общему принципу возрастающей сложности.

Заключение

Подведем итоги проведенного исследования. Мы пришли к выводу, что поскольку для обучения коммуникации необходимо овладение средствами общения (формируется языковая составляющая коммуникативной компетенции), то эффективное обучение профессиональному общению иностранных студентов-филологов невозможно без обучения использованию структур, характерных для филологических текстов. Наше исследование было посвящено структурам текста по истории литературы, не получившим достаточного освещения в методической литературе и не представленным в системном виде в учебных пособиях для иностранных студентов-филологов. Проанализировав работы по литературоведению, тексты вузовских учебников и учебных пособий по истории литературы, мы выделили основные смысловые аспекты этих текстов, выражающие связи «писатель – текст», «текст – читатель», «действительность – текст», «традиция – текст», а также аспекты, связанные с анализом самого текста (проблема, художественная идея, художественный образ, сюжет, композиция, конфликт, язык литературного произведения), установили состав структур, выражающих эти смыслы. Анализ текстов по истории литературы привел нас к выводу о высокой вариативности

используемых в них средств, выражающих выявленные смысловые аспекты, и необходимости в методических целях дифференцировать эти средства на доминантные (предъявляемые для активного усвоения) и недоминантные (формирующие пассивный запас). При этом при составлении упражнений целесообразно уделять внимание и тем и другим. Предложенная технология обучения базируется на использовании микро-текста в качестве основной единицы обучения и системе упражнений, построенной по принципу постепенного усложнения когнитивных операций (упражнения рецептивные – рецептивно-конструктивные – рецептивно-конструктивно-трансформационные). Представленная система упражнений способствует усвоению средств профессионального общения в области истории литературы и формированию языковой составляющей коммуникативной компетенции студентов-филологов.

Предложенная технология обучения иностранных студентов-филологов средствам профессионального общения в области истории литературы определяется особенностями историко-литературного текста, объектом которого является произведение искусства. Настоящее исследование может быть продолжено, распространено на более широкий материал: методическую интерпретацию могут получить тексты других искусствоведческих (нефилологических) дисциплин, что позволит выявить область сходства в профессионально ориентированной языковой подготовке иностранных студентов филологического и нефилологического профилей обучения.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965.
3. Введение в литературоведение / под ред. Л. М. Крупчанова. М.: Юрайт, 2022.
4. Величко А. В. Основные структуры языка науки // Книга о грамматике: русский язык как иностранный / под ред. А. В. Величко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
5. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства. М.: Русский язык, 1979.
6. Изаренков Д. И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. 1994. № 1.
7. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4.
8. Крапивник Л. Ф., Пучкова Е. В. Обучение иностранных студентов языку специальности в процессе изучения профильных дисциплин // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. Вып. 2.
9. Кузьменкова В. А. Грамматика и прагматика текста. М.: Ленанд, 2017.
10. Лариохина Н. М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи. М.: Русский язык, 1979.
11. Лариохина Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М., 1989.
12. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство – СПб, 1998.
13. Матюшкин А. В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста. Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2007.
14. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1976.
15. Нгуен Ч. З. Теория учебника практического курса русского языка для студентов-филологов: предметный компонент. М.: Творчество, 1998.
16. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. М.: Глосса-Пресс, 2006.
17. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М.: Изд-во МГУ, 1983.
18. Шукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. Курсы, 2012.

Информация об авторах | Author information



Марков Владимир Тимофеевич¹, д. пед. н., доц.
Маркова Валентина Алексеевна², к. филол. н.

^{1,2} Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова



Vladimir Timofeevich Markov¹, Dr
Valentina Alekseevna Markova², PhD

^{1,2} Moscow State University named after M. V. Lomonosov

¹ v.t.markov@hotmail.com, ² v.a.markova@hotmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 03.06.2024; опубликовано online (published online): 24.07.2024.

Ключевые слова (keywords): иностранные студенты-филологи; профессиональное общение; история литературы; структуры языка науки; технология обучения; foreign philology students; professional communication; history of literature; structures of the language of science; teaching technology.