



2012

## **Чтение как один из видов речевой деятельности в процессе обучения русскому языку**

Кира Рогова

Follow this and additional works at: <https://scholarsarchive.byu.edu/rlj>



Part of the [Slavic Languages and Societies Commons](#)

### **Recommended Citation**

Рогова, Кира (2012) "Чтение как один из видов речевой деятельности в процессе обучения русскому языку," *Russian Language Journal*: Vol. 62: Iss. 1, Article 2.

Available at: <https://scholarsarchive.byu.edu/rlj/vol62/iss1/2>

This Article is brought to you for free and open access by the Journals at BYU ScholarsArchive. It has been accepted for inclusion in Russian Language Journal by an authorized editor of BYU ScholarsArchive. For more information, please contact [ellen\\_amatangelo@byu.edu](mailto:ellen_amatangelo@byu.edu).

## **Чтение как один из видов речевой деятельности в процессе обучения русскому языку**

*Кира Рогова*

Обучение языку на продвинутом этапе стажёров из США, приезжающих в Россию после прохождения основного курса русского языка дома, ведётся в СПбГУ по программе «Флагман» уже несколько лет при постоянном поиске оптимальных способов отбора языкового материала, форм и средств его усвоения. На исходном этапе учащиеся, хотя и с некоторыми индивидуальными различиями, владеют всеми видами речевой деятельности, так что процесс обучения состоит, с одной стороны, в расширении запаса слов, овладении синтаксическими конструкциями, которые обладают по сравнению с элементарными более сложной грамматической семантикой и, с другой, – в развитии и совершенствовании умений в восприятии и построении связной речи. Все эти знания и умения закрепляются в письменной форме, которая бескомпромиссно фиксирует все ошибки и недочёты речи учащихся.

Аспектный подход к обучению (чтение, аудирование, говорение, письмо) при поддержке со стороны специальных лексико-грамматических занятий, построенных с учётом того, что каждый вид речевой деятельности имеет свои языковые и речеповеденческие особенности, является сегодня ведущим, что зафиксировано в структуре государственного сертификационного тестирования, определяющего уровень владения языком. Тем не менее, очевидно, что в речевой практике все аспекты связаны между собой, и сложность заключается не столько в их раздельном представлении, сколько в формировании в сознании обучаемых интегрированного «образа языка», который находился бы в состоянии готовности к использованию всех своих компонентов.

Попытка представить аспекты речевой деятельности в их взаимосвязи на базе изучения отдельно взятых тем была предпринята в учебном пособии «В добрый путь», созданном преподавателями филологического факультета СПбГУ специально

для стажёров из США при участии директора Программы М.Д. Лекич. В процессе использования пособия в работе со стажерами корректировались темы изучения, их языковое содержание. В более тесный контакт вводились говорение, лексика и грамматика, на основе развивающейся в лингвистике концепции «грамматика конструкций», выдвинутой Ч. Филлмором и параллельно разрабатываемой Ю.Д. Апресяном<sup>1</sup>.

При всех преобразованиях, однако, один из видов речевой деятельности сохраняет свою неизменную базовую позицию – это чтение. Чтение включено в «резонантное пространство» языкового существования, оно позволяет активно включать в процесс обучения как лексику, так и модели всех слагаемых связной речи: словосочетание, предложение, сам текст в его основных композиционно-смысловых единицах (описание, повествование, рассуждение). Именно текст даёт образцы речевого функционирования языковых средств в их разнообразных формах, отбор и методическая обработка которых составляют особый аспект деятельности как преподавателя, так и авторов учебных пособий.

Развитие аудио и визуальных средств передачи информации несколько поколебало позиции письменного текста и чтения. Нередко можно встретить высказывания о «конце текстоцентризма»<sup>2</sup>, который, по мнению авторов, связан с тем, что «языковая составляющая при обучении языку стремительно сокращается и по сути сжимается...Нас ждёт лингво-методический «кнопочный» минимализм, время клиповых коммерческих методик с максимально редуцированным участием в живом процессе преподавания самого преподавателя («жреца-текстоцентриста») с его намоленными текстами».

Проблема оказывается более глубокой: в окружающем нас мире коллег и людей, причастных культуре, раздаются голоса о зреющих кардинальных сдвигах в мышлении человека, в языке и

---

<sup>1</sup>См.: Рахилина Е.В., Плуныян А.А. Ю.Д. Апресян как теоретик грамматики конструкций // Слово и язык: Сборник статей к восьмидесятилетию акад. Ю.Д. Апресяна. М.: Языки славянских культур, 2011, с. 555.

<sup>2</sup>Елистратов В.С. Конец текстоцентризма // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы У Международной научно-практической конференции, посвящённой 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова: Москва, филологический факультете МГУ им. М.В. Ломоносова, 24-26 ноября 2011 г. – М.: МАКС Пресс, 2011. С. 12 – 13.

порождаемых им текстах<sup>3</sup>. Однако эти прогностические заявления не снимают проблем методических – работы с текстами, требующей исследования разного рода текстов, - ибо создание «кнопочных» программ, равно как и освоение новых текстовых форм требует их изучения и усиленного моделирования.. «Объект познания, - утверждает В.Ф.Петренко, - ...дан нам только через его модельные формы. Мы познаём мир, создавая его различные модели, которые, онтологизируя, и полагаем объектами познания»<sup>4</sup>. К тому же, в самое последнее время чтение опять стало популярным: владение им важно при Интернет-общении, массовым становится пользование электронными книгами.

Итак, текст как высшая коммуникативная единица обнаруживает особенности функционирования лексики и грамматики, проявляет скорректированные отношения между темой/ситуацией и её языковым воплощением. В тексте реализуется не только отражение действительности, но и все модальные характеристики речи: многоаспектное отношение говорящего к содержанию высказывания, к ситуации общения, к собеседнику.

Если, однако, главной целью обучения является всё-таки говорение, то может возникнуть вопрос о более широком привлечении к учебному процессу не письменных, а устных текстов, в том числе текстов, представляющих повседневное общение. То, что устные тексты – радио, ТВ, кино - должны привлекаться и привлекаются – это несомненно. Они присутствуют и в программе «Флагмана». В основном это устная речь официального общения, которая сближается по своему строю с речью письменной, подвергаясь постоянному контролю со стороны говорящего. Сложнее обстоит ситуация с речью повседневного общения, которую следует научить понимать и, вероятно, привлекать для обучения такой речи её отдельные элементы, имеющие типологический характер.

Повседневная речь изучается относительно недавно и, в основном, в сопоставлении с речью письменной, что затрудняет получение достаточно объективной картины. Петербургские лингвисты провели исследование по результатам проекта «Один

---

<sup>3</sup>Культура на пороге тишины // «Октябрь», 2011, № 11.

<sup>4</sup>Петренко В.Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке // Вопросы философии, 2011, № 6. С. 79.

речевой день», в котором участвовало 47 добровольцев: мужчины и женщины в возрасте от 16 до 80 лет. Среди них были представители разных профессий (доктора наук, сантехник, менеджер, художник, врач, курсант военного училища и т.п.), - каждый из которых проводил сутки с прикреплённым диктофоном, что позволило составить усреднённую, но достаточно объективную картину словоупотребления. Расшифровка записей произведена ещё не полностью, но она показала, что обычный человек в течение дня обходится запасом в 300 слов, при этом фонетически речь сильно редуцируется, а число грамматических форм сведено к минимуму. Эта речь включает то, что лингвисты называют словами-паразитами (вот, как бы...). Исследователи ставят неутешительный диагноз: люди «разучились правильно строить предложения, говорить чётко, артикулируя все слова», - и видят в качестве одной из причин то, что многие в детстве не слышат нормальной русской речи в своих семьях, а также то, что в советский период сама действительность накладывала на неё ограничения<sup>5</sup>.

Вывод исследователей, наверное, во многом отражает реальную картину происходящего, но необходимо учитывать и саму специфику повседневной речи: не имея ограничений в тематике, она протекает в устной форме, контактно, спонтанно, между людьми, располагающими общей/близкой когнитивной базой, при относительно сниженном контроле за её правильностью. Особая роль принадлежит фактору ситуативности, т.е. условиям ситуации общения и содержательному аспекту высказывания (представление ситуации, составляющей содержание речи). Перечисленные обстоятельства могут быть причиной тех качеств речи, которые выявлены исследователями при анализе спонтанной речи. Явления неполноты (описываемая ситуация, её компоненты известны коммуникантам) и слабой структурированности (нарушение норм управления при действии закона аналогии, грамматическая рассогласованность начала и конца высказывания как отражение самого процесса речи-мысли, относительно свободный порядок слов, взаимодействующий с интонацией и т.п.) затрудняют восприятие такой речи и ограничивают возможности обучения её продуцированию. Письменная речь, само создание которой было

---

<sup>5</sup> Сальникова О. Проект петербургских лингвистов «Один речевой день» // «Аргументы и факты», № 36, 2012. С.33.

направлено на экспликацию всех тех смыслов, которые не вербализуются в устном повседневном общении, остаётся в этих условиях единственно надёжным источником для понимания и устной речи. Чтобы улавливать смыслы устной речи, необходимо научиться воспринимать их в эксплицитной форме, т.е. в речи письменной с последующим наблюдением за их трансформацией в устной речи, которую Б.М. Гаспаров назвал особой семиотической системой<sup>6</sup>

Всё вышесказанное призвано убедить в универсальности письменного текста и необходимости обучения чтению, пониманию смысла читаемого текста как важной составляющей при изучении языка. Необходимо отметить, что проблема понимания содержания текста в условиях снижения уровня интереса к чтению становится актуальной в обучении не только иностранному языку, но и родному. Так, международная программа OECD PISA (Programma for International Student Assessment – 2003, в Консорциум создателей входит и Westat, USA) вводит понятие «грамотности чтения», сущность которого составляют признаки *понимания* текста, *рефлексии* как раздумий о содержании или структуре текста. Добавим: и средствах их языкового выражения, перенос их в сферу личного сознания, что обеспечивает *использование* содержания текста в разных ситуациях деятельности и общения. Как видно, отмечена важность при обучении чтению таких составляющих, как содержание и структура текста, что ставит «вечный» вопрос об отборе и методической обработке текстов для чтения.

Тематика предлагаемых в пособии текстов ) не может не учитывать индивидуальных интересов учащихся, но так или иначе она организуется вокруг страноведческих проблем (город, символика, государственное устройство, реформы и т.п.) и проблем человека: качеств его характера, поведения, семейной жизни, образования, службы в армии, занятия/увлечения искусством и т.п. Темы эти общеизвестны, именно они чаще всего становятся предметом общения. Опорную часть при обращении к теме занятий представляют тексты информационно-аналитического характера с элементами истории, на базе которых органично вводятся отдельные лексико-тематические группы, а также коррелирующие с

---

<sup>6</sup> Гаспаров Б.М. Устная речь как семиотический объект // Учен. зап. Тартусского ун-та. 1978. Вып. 442: Семантика номинации и семиотика устной речи.

ними семантико-синтаксические конструкции, которые входят в состав функционально-смысловых типов речи как компонентов текста. Целенаправленному и мотивированному освоению языковых средств служит работа с *референциальным аспектом* текста и его содержанием. Такая работа, , которая ориентирована на знания и коммуникативные запросы адресата, т. е. Читателя. При этом учитывается нарастание сложности текстов, переход от однотемных текстов к текстам с параллельно развивающимися темами-событиями, усложнением их сюжетной структуры . Познавательная сторона таких текстов очевидна

При обучении чтению так же важно учитывать то, что всякий текст реализует цель говорящего, сообщая о его отношении к содержанию высказывания и его форме, к адресату и ситуации общения, то есть обладает *модусным/прагматическим содержанием*. Если на начальных этапах обучения упоминание этой стороны текста (прагматическими значениями обладают также слова и предложения) сводится к минимуму, то на рассматриваемом этапе работа с прагматическим пластом содержания занимает одно из ведущих мест. При обозначившемся «антропологическом повороте» в нашем сознании<sup>7</sup> и его изучении для чтения по каждой теме естественным стал подбор текстов с эксплицитным присутствием автора и его ценностных ориентиров. Тематические группы лексики, конструкции с эксплицитным модусом и конструкции экспрессивного синтаксиса активно вводятся в сферу изучения, обеспечивая рефлексивный уровень восприятия текста, который стимулирует самостоятельные высказывания учащихся.

Осуществить такие задачи можно, привлекая тексты разных жанров. Так, тема реформ и обеспечивающие её языковые средства рассматриваются на информационно-аналитическом тексте, содержащем определение этого социального явления, вводящем личности российских реформаторов и сведения о характере проводимых ими реформ. Этот текст дополняется другим, обращённым к проблеме значимости реформ для человека - «Счастье как политическая проблема»<sup>8</sup>, - в котором та же проблема рассматривается в гуманитарном аспекте, с точки зрения блага проводимых

---

<sup>7</sup> См. Поселягин Н. Антропологический поворот в российских гуманитарных науках // Новое литературное обозрение, № 113, 2012.

<sup>8</sup> Фрумкин К. Счастье как политическая проблема // «Знамя», 2011, № 11

реформ для человека, с попутным введением пласта оценочной лексики и созданием нового угла рассмотрения и обсуждения темы. Наконец, чтение художественного очерка «Карамельный звон»<sup>9</sup> позволило обрисовать ещё один ракурс проблемы – появление в результате кардинальных реформ нового типа людей, размышление об их социальной роли. Чтение всех этих текстов естественно способствует сопоставлению означенных явлений с аналогичными процессами в стране учащихся, что повышает мотивационный компонент обучения.

Такой подход к чтению требует постоянной работы преподавателя по подбору текстов, поскольку учебные пособия могут стабильно удерживать, как правило, только первый, ориентировочный, текст. Остальные лишь ненадолго задерживаются в аудитории, поскольку обозначаются новые проблемы и подходы к теме. Один из возможных приёмов достижения разнообразия читаемых текстов введение метода проектов: поручение учащимся самостоятельного поиска текстов и последующая совместная рефлексия группы и преподавателя не только по поводу их содержания, но и формы.

Здесь уместно напомнить о жанровых формах, о которых говорилось выше. Они существенны, так как любой речевой акт осуществляется в той или иной жанровой форме, узнаванием и продуцированием признаков которой очень слабо владеют учащиеся. Чтение текстов разных жанров предполагает анализ доминирующих в них функционально-смысловых типов текста: в одних ведущим оказывается повествовательное начало с чётко выраженными функциями видовых форм глагола, со своими формами и структурой, в других таким компонентом является рассуждение, где особым образом характеризуются объяснение, аргументация, инструктивные компоненты, наконец, создание образа ситуации и персонажа. При развитии навыков говорения и письма такой текстовый анализ создаёт надёжную базу образцов речевых построений.

Рассмотренные направления работы с текстом при чтении (выделение референциального и модусного аспектов, разбиение на подтемы внутри единой темы, работа с тематически связанной лексикой и синтаксическими моделями, определение характера их

---

<sup>9</sup> Шаргунов С. Карамельный звон // «Огонёк», 2011, № 41



использования в разного рода речевых жанрах как составляющих определённого типа текста) присутствуют в годовом курсе обучения, не всегда, однако, в логической последовательности, что обусловлено исходным тематическим подбором текстов. Это обстоятельство требует присутствия перечня типов работы с текстом и и наличие их в программе курса и в оглавлении пособия.

Обратим внимание ещё на некоторые пока периферийные явления которые кажутся связанными с расширяющимся взаимодействием в современных текстах разных кодов передачи информации, а также с интегративными процессами, затронувшими устную и письменную речь.

В упомянутой выше Программе PISA ставится задача проверки понимания не только вербальных, но и «несплошных» текстов, т. е. таких, в которых к передаче информации привлечены графики, схемы, диаграммы, разного рода иллюстративный материал. Такие тексты имеют разные наименования: поликодовые, креолизованные и др. Они занимают большое место на газетной полосе, в разного рода журналах, особенно еженедельных и профессиональных<sup>10</sup>. Проблема отбора подобных текстов с определением функций изобразительных компонентов (от иллюстративной, вспомогательной до передающей основное содержание, где вербальный текст оказывается вспомогательным) становится одной из важных задач при обучении чтению.

С изменением способов передачи информации в письменном тексте связана и проблема изменений в содержательной стороне текстов. Сошлёмся на статью К. Фрумкина, который отмечает, что в условиях «избыточного информационного шума, страшной конкуренции раздражителей и источников информации успеха может достичь только тот, кто привлечёт к себе внимание. За внимание конкурируют не только политики, корпорации, но и такие безличные сущности, как “темы” и “сегменты культуры”<sup>11</sup>». Это обстоятельство, как уже показывают наблюдения, ведёт к выхолащиванию содержания сообщения, оно всё сосредоточено на том, чтобы заявить о себе: «Передаётся не сама идея, а мысль о ценности этой идеи. То есть послание в корне меняется... Меняется

---

<sup>10</sup> Рогова К.А. Лингвистический аспект креолизованного текста: Ю. Рост «Групповой портрет на фоне века»// Русский язык за рубежом, 2012, №3.

<sup>11</sup> <http://magazines.russ.ru/znamia/2012/6/f14.html>

моя «профессия» как источника информации. И «реципиенты» читают большую часть времени не самую содержательную информацию, а многочисленные рекламы, аннотации и заголовки – то есть подвергаются уговорам прочесть нечто, но на само чтение времени уже нет»<sup>12</sup>. Если это на самом деле так, то возрастает необходимость развития ситуативных знаний о реальной действительности, расширения когнитивной базы изучающего язык, что поможет «восстановлению» содержательной информации.

Что касается интегративных процессов, связывающих устную и письменную речь, проникновения средств устной речи в письменную, прежде всего в язык художественной литературы, основой здесь, видимо, становится включение описаний как ситуаций, участниками которых являются персонажи, поведение и реплики которых призваны идентифицировать «кусочек действительности» в сознании читателя. Ориентация на визуальность начинает трансформировать изложение, оставляя его в рамках неизбежного хронотопа. Приведём только один пример: рассказ «Тётя Аня».<sup>13</sup>

*Это маленькая история про Ирину, повествующую про историю Гали о некоей тете Ане, подруге Галиной мамы...*

— Подожди, я запуталась!

*Еще пятнадцать минут назад в моей жизни не было ни Иры, ни Гали, ни Галиной мамы, ни тем более какой-то тети Ани, но вот вошла Ира — причем сразу, мощно, без предисловий (“Слушай, давай на „ты“!”), а вместе с ней — и все остальные: вошли и расположились подомашнему, причем Галина мама и тетя Аня с чашечками чая в руках, и сразу начинается история, потому что жизнь вообще состоит из историй...*

*История про Галя плывет легкой лодочкой среди бушующего моря голосов и звуков телестудии, она легко может погибнуть, но Ира опытным капитаном выводит суденышко под названием “Галя” в фарватер, и история продолжается, то есть Ира грамотно ведет свою партию — песню о Гале. Которую в свою очередь тоже перебивает внезапными вопросами:*

— Бумага нужна?

— Какая бумага?

<sup>12</sup> Фрумкин К. Цивилизации нужен другой человек // «Знамя», 2012, № 6.

<sup>13</sup> Мосина С. Тётя Аня // «Звезда», № 5, 2010

— Писчая.

— О, бумага нужна.

— На. Прячь. Блокноты нужны?

— Нужны.

— А скрепки?

*И Ира одаривает меня излишками, то исчезая в недрах шкафов, то вновь выныривая со скрепками и с бесценной историей про Галю — история маленькая сама по себе, по жизни, но оказывается большой — и тоже по жизни.*

Ориентация на визуальность трансформирует изложение, оставляя его в рамках неизбежного хронотопа. В тексте присутствуют все элементы начала повествования, сравним: 15 минут назад я пришла на телестудию и познакомилась с Ирой, которая разбирала шкафы в своём кабинете (офисе?). Не прекращая занятия, она, предложив мне сразу перейти на ты, стала рассказывать историю о тёте Ане. Очевидна переориентация повествования на сказ, который, однако, в классической форме был связан с языком, находящимся за границами языка литературного (см.: Н.С. Лесков, М.М. Зощенко и др.). В настоящее время сближение визуальности и разговорности в рамках литературной речи (при очевидном влиянии ТВ) создаёт новые формы литературного сказового повествования, которые тоже приходится учитывать при обучении чтению на занятиях по русскому языку как иностранному со стажёрами высокого уровня владения языком.

Итак, чтение как вид речевой деятельности обладает большим обучающим потенциалом, позволяя работать над языком в условиях его живого функционирования. Работа с текстом позволяет анализировать его композиционные компоненты как минимальные речевые образования, выделять единицы обучения связной речи, обучать построению высказываний, содержание которых ориентировано на сообщение о ситуациях объективной действительности, и таких, которые сообщают об отношении говорящего к сообщаемому, ситуации общения и адресату. Для обучения студентов продвинутого уровня важно включать в этот процесс тексты, отражающие современное мировидение, меняющее традиционные формы изложения. Эта многогранная работа может осуществляться только при сознательном/последовательном управлении учебным процессом, а именно: планомерно проводимом

анализе читаемых текстов для осознанного развития приёмов их понимания, рефлексии и интерпретации.

**Библиография:**

1. Рахилина Е.В., Плунгян А.А. Ю.Д. Апресян как теоретик грамматики конструкций // Слово и язык: Сборник статей к восьмидесятилетию акад. Ю.Д. Апресяна. М.: Языки славянских культур. 2011, с. 555.
2. Елистратов В.С. Конец текстоцентризма // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы У Международной научно-практической конференции, посвящённой 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова: Москва, филологический факультете МГУ им. М.В. Ломоносова, 24-26 ноября 2011 г. – М.: МАКС Пресс, 2011. С. 12 – 13.
3. Культура на пороге тишины // «Октябрь», 2011, № 11.
4. Петренко В.Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке // Вопросы философии, 2011, № 6. С. 79.
5. Сальникова О. Проект петербургских лингвистов «Один речевой день» // «Аргументы и факты», № 36, 2012. С.33.
6. Гаспаров Б.М. Устная речь как семиотический объект // Учен. зап. Тартуского университета. 1978. Вып. 442: Семантика номинации и семиотика устной речи.
7. Поселягин Н. Антропологический поворот в российских гуманитарных науках // Новое литературное обозрение, № 113, 2012.
8. Фрумкин К. Счастье как политическая проблема // «Знамя», 2011, № 11.
9. Шаргунов С. Карамельный звон // «Огонёк», 2011, № 41.
10. Рогова К.А. Лингвистический аспект креолизованного текста: Ю. Рост «Групповой портрет на фоне века» // Русский язык за рубежом, 2012, №3.
11. Фрумкин К. Цивилизации нужен другой человек // «Знамя», 2012, № 6.
11. Мосина С. Тётя Аня // «Звезда», № 5, 2010.