

## Функционирование поэтического текста на уроке русского языка как иностранного: системно-речевой аспект

Варвара Валентиновна Дружинина

Сочинский институт (Филиал) Российского университета дружбы народов, Россия  
354340, г. Сочи, ул. Куйбышева, 32  
кандидат филологических наук, доцент  
E-mail: varvara-druzhinina@rambler.ru

**Аннотация.** В статье в структурированной форме отражены лингводидактические принципы притекстовой работы над поэтическим произведением В.Ф. Ходасевича «Леди долго руки мыла...» в рамках урока русского языка как иностранного (РКИ).

**Ключевые слова:** аутентичный текст; поэтический текст; урок русского языка как иностранного (РКИ); лингводидактическая практика; мини-ситуация; лингвистическая характеристика; лингвокоммуникативная характеристика.

**Введение.** В условиях конкуренции иностранных языков «звучит требование привлекательности и эффективности языкового учебного процесса, а также значительности его результатов» [1]. Для уроков русского языка как иностранного (РКИ) этот вопрос может быть решен за счет привлечения – в учебных целях – поэтических /аутентичных/ текстов, имеющих непреходящую общечеловеческую ценность (аутентичные тексты – оригинальные тексты, созданные носителями языка в естественном речевом общении для носителей языка).

**Материалы и методы.** В процессе лингводидактического осмысления поэтического текста В.Ф. Ходасевича «Леди долго руки мыла...» использовались описательный и сравнительный методы, метод компонентного анализа, метод интерпретации текста.

**Обсуждение.** Работа с поэтическим текстом на уроках РКИ является необходимой: «с одной стороны, учащиеся знакомятся с разнообразием лексического и грамматического материала, с другой стороны, активизируется их познавательная деятельность и расширяются культурологические знания» [2]. Однако самым важным является то, что «использование на уроках оригинальных текстов вводит учащихся в реальную жизнь языка, его действительное функционирование, требует от них творческого (а не механического) использования приобретенных знаний – как языковых, так и страноведческих» [3].

Традиционно работа над художественным (поэтическим) текстом в языковом учебном процессе складывается из трех этапов: *предтекстового, притекстового и послетекстового*. Для нас приоритетным является этап притекстовой работы, т.к. именно на этом этапе и совершается собственно чтение, т.е. восприятие, понимание и переживание художественного текста.

Н.В. Кулибина предлагает представить художественный (поэтический) текст как ситуацию или набор мини-ситуаций и «предложить обучаемым с помощью особым образом сформулированных заданий через осмысление средств языкового выражения воссоздать в воображении и описать вслух возникшие перед их мысленным взором образы» [4].

В методических целях делим выбранный нами поэтический текст В.Ф. Ходасевича «*Леди долго руки мыла...*» на мини-ситуации (минимальные структурно-смысловые единства) и поэтапно – мини-ситуация за мини-ситуацией – его рассматриваем:

1. Леди долго руки мыла,
2. Леди крепко руки терла.
3. Эта леди не забыла  
Окровавленного горла.
4. Леди, леди! Вы как птица  
Бьетесь на бессонном ложе.
5. Триста лет уж вам не спится –
6. Мне лет шесть не спится тоже.

(1922)

**1-я мини-ситуация:** *Леди долго руки мыла.*

**Лингвистическая характеристика.** Предложение простое, с инверсированным порядком слов: элементы «группы подлежащего» и «группы сказуемого» представлены не в нормативной – стилистически нейтральной – последовательности, обусловившей актуализирование языковых единиц «долго» (обстоятельство времени) и «руки» (дополнение). *Субъект* ситуации представлен заимствованной лексической единицей *леди* (вместе с учащимися – с помощью метода компонентного анализа – определяем семантику интересующего нас слова: *леди* – «замужняя

англичанка-аристократка»). *Предикат* ситуации выражен формой прошедшего времени глагола *мыть*.

Итак: *Леди долго руки* мыла.

**2-я мини-ситуация:** *Леди крепко руки терла*.

Лингвистическая характеристика. Простое предложение с инверсированным порядком слов: обстоятельство образа действия «крепко» и дополнение «руки» оказываются акцентированными единицами.

И первое, и второе предложения (и 1-я, и 2-я мини-ситуации) построены по одной – стилистически маркированной – синтаксической модели, актуализирующей такие члены предложения, как обстоятельства (времени и образа действия) и дополнение: *Леди долго мыла / крепко терла руки*.

Итак, леди *долго моет* и *крепко трет руки*... У читателей возникает вопрос: Зачем леди так тщательно (маниакально даже) *моет / трет руки*? На уровне 1-й и 2-й мини-ситуаций ответа на этот вопрос читатель не получает.

**3-я мини-ситуация:** *Эта леди не забыла / Окровавленного горла*.

Лингвокоммуникативная характеристика. Простое предложение с прямым порядком слов. Для осмысления данной синтаксической единицы зададимся вопросами:

1. Какую новую информацию 3-я мини-ситуация сообщила читателю? (Указательное местоимение *эта /леди/* отсылает читателя, по-видимому, к некоей *определенной* женщине.)

2. Как эту информацию можно прокомментировать? (Читатель, ориентируясь только на текстовую информацию рассмотренных мини-ситуаций, пока не может установить прототип героини поэтического текста В. Ходасевича.)

3. Какое из языковых средств 3-й мини-ситуации оказывается композиционно-семантически акцентированным? (Эстетически мотивированный прием *анжамбеман* /фр. *enjambement*, от *enjamber*, «перешагнуть»/, заключающийся в несовпадении синтаксической паузы с ритмической, актуализирует лексему *окровавленного* в анализируемом фрагменте. Преподаватель обращает внимание слушателей также на морфемный состав слова *окровавленного*, который детерминирует значение рассматриваемой единицы.)

**4-я мини-ситуация:** *Леди, леди! Вы как птица / Бьетесь на бессонном ложе*.

Лингвокоммуникативная характеристика. Первый фрагмент мини-ситуации «*Леди, леди!*» представляет собой повтор слова-обращения, предваряющий второй фрагмент: «*Вы как птица / Бьетесь на бессонном ложе*», который – в синтаксическом плане – можно охарактеризовать как «простое предложение с прямым порядком слов»; отметим, что художественный прием *анжамбеман* акцентировал в 4-й мини-ситуации лексическую единицу *бьетесь*.

Итак, поэт сравнивает леди с птицей, которая «бьется на бессонном ложе» (в сознании читателя возникает образ птицы, бьющейся о прутья клетки: в поэтическом тексте В.Ф. Ходасевича клеткой становится *бессонное ложе*). Попросим учащихся подобрать общеупотребительный синоним к слову *ложе*. Получив верный ответ (*постель*), зададимся вопросами:

1. В каких контекстах русскоязычные люди чаще всего используют слово «ложе»? (Ответы: «брачное ложе» / «супружеское ложе»/, «королевское ложе», «смертное ложе»).

2. Какой из предложенных контекстов «подтвердился» в поэтическом тексте В.Ф. Ходасевича? (Ответ: первый, о «брачном ложе»: леди – замужняя женщина.)

Леди «бьется на бессонном ложе» (состояние бессонницы становится для леди *клеткой* – в таком метафорическом ключе возможно осмысление указанного языкового фрагмента).

Итак: *Леди, леди! Вы как птица / Бьетесь на бессонном ложе*.

**5-я мини-ситуация:** *Триста лет уж вам не спится*.

Лингвокоммуникативная характеристика. Предложение простое, с инверсированным порядком слов: структурно-семантически актуализированным оказывается, прежде всего, числительное «триста» (лет) – внимание читателей акцентируется на продолжительном состоянии бессонницы леди.

Итак, леди «не спится»... Подумаем: «не спится» и «не спать» – это идентичные по семантическому наполнению глаголы? Нет, безличный глагол «не спится» содержит в своем значении указание на существование *причины* бессонницы: не сплю не потому, что не хочу, а потому, что *не могу уснуть*.

Леди не спится *триста лет*... Разве может человеку не спать *триста лет*?! Казалось бы, ответ очевиден: поэт в художественных целях преувеличил, гиперболизировал ситуацию. Но почему леди не спится именно *триста лет* (не сто, не двести, не четыреста)? Для получения ответа на заданный вопрос в методических целях совершим следующее математическое действие: отнимем от *тысячи девятисот двадцати двух* (стихотворение «Леди долго руки мыла...» написано в 1922 году) *триста* – и получим *тысячу шестьсот двадцать два*. 1622 год...

Очевидно, что обозначенная дата связана с «английскими» событиями, т.к. наша героиня – *англичанка*. Вспомним также, что в 3-й мини-ситуации был «указательный намек» на некую конкретную леди (*Эта леди не забыла*...). Подумаем: с какими единицами в нашем ассоциативном

сознании связано слово «леди»? Проведем с учащимися элементарный психолингвистический эксперимент: предоставим им слово-стимул «леди» и будем ждать от них словесных реакций /ассоциаций/ на предложенную лексическую единицу. Если среди ответов не будет литературных ассоциаций («англичанка, богатая, замужем, аристократка, леди Диана...»), то попросим учащихся ассоциативно «вписать» слово *леди* в историко-литературный процесс уже *осознанно*. Однако и данное задание – ввиду отсутствия у слушателей необходимых знаний – может не привести к желаемому результату. В такой ситуации преподаватель может задать учащимся следующие вопросы: *Каких английских писателей Вы знаете? Какой гений «возглавляет» английскую литературу?* – и услышать необходимое для осмысления поэтического текста В. Ходасевича прецедентное имя – Шекспир.

В подтексте рассматриваемого нами произведения В. Ходасевича «фигурирует» дата – 1622 год. Возникает вопрос: Как она связана с творчеством великого драматурга? Преподаватель сообщает учащимся о том, что 1623 годом датируется первое издание трагедии У. Шекспира «Макбет», героиня которой леди Макбет подстрекала собственного супруга (полководца Макбета) к убийству законного представителя престола короля Дункана... Макбет убивает Дункана и отдает окровавленный нож своей супруге – руки шекспировской героини оказываются окровавленными в прямом смысле.

Итак, литературный прототип героини поэтического текста В. Ходасевича установлен – это леди Макбет из трагедии У. Шекспира «Макбет». Следовательно, строки анализируемого нами стихотворения *Леди долго руки мыла, / Леди крепко руки терла* в макроконтексте можно рассматривать как метафоры-символы материального выражения беспокойной человеческой совести.

Итак: **Триста лет уж вам не спится.**

**6-я мини-ситуация:** *Мне лет шесть не спится тоже.*

Лингвокоммуникативная характеристика. Предложение простое, с инверсированным порядком слов: актуализированными оказываются лексические единицы «мне», «лет», «тоже». Последняя строка (заключительная мини-ситуация) стихотворения акцентирует внимание читателя на судьбе лирического героя... Почему герою произведения В. Ходасевича «лет шесть» не спится (инверсия в данном случае «размывает» временные рамки, дает приблизительное представление о них)?

Для ответа на этот вопрос – в методических целях – совершим следующее арифметическое действие: от *тысячи девяносто двадцати двух шесть* – и получим *тысячу девятьсот шестнадцать*. 1916 год... Год, который можно охарактеризовать как «символическое преддверие наиболее кровавых событий истории России XX века» (вспомним почти пророческие слова В.В. Маяковского из поэмы «Облако в штанах»: «... в терновом венце революций грядет шестнадцатый год»).

Шекспировская леди Макбет была непосредственно причастна к убийству другого человека, и муки ее совести (ее бессонница) объяснимы. Но почему мучается бессонницей лирический герой, которому «*лет шесть не спится тоже*» (лексема *тоже*, несомненно, указывает на общность судеб героев)? Как можно объяснить названные литературно-жизненные параллели? Леди – соучастница убийства, лирический герой – безмолвный свидетель кровавых исторических событий. Причастность к темным, кровавым сторонам Жизни сближает судьбы английского литературного персонажа и обычного человека, живущего в России в начале XX века.

Итак, литературный прототип героини В. Ходасевича определен – это леди Макбет из трагедии У. Шекспира «Макбет», но – шекспировская героиня-королева в названной пьесе *умирает* /художественное подтверждение двух языковых контекстов: «королевское ложе», «смертное ложе»/, а в поэтическом тексте В.Ф. Ходасевича *Леди не спится триста лет...*

Жизнь шекспировской леди Макбет оказалась короткой, но ее литературная Судьба – вечна, ее человеческая трагедия – вне пространственно-временных границ. В рассматриваемом нами стихотворении В. Ходасевич в художественной форме выразил одно из правил Жизни: за преступлением всегда следует наказание, не знающее срока давности, не имеющее пространственно-временных ограничений.

Таким образом, основной целью работы над поэтическим текстом на уроке РКИ является обучение чтению художественной литературы, в идеале – восприятию, пониманию, анализу и интерпретации художественного текста, в частности, поэтического (см. в связи с этим работы Сочинской лингвориторической школы [5–8] и др.). При этом решаются две задачи: устранение трудностей чтения конкретного текста и формирование навыков самостоятельного чтения художественной литературы, т.е. самостоятельного преодоления трудностей на основе языковой догадки, опоры на контекст и др.

На занятиях РКИ работа над поэтическим текстом строится как последовательное раскрытие смысла художественного произведения: от понимания значения языковой единицы, составляющей конкретный словесный образ, к восприятию его образной сути и далее к постижению его роли в создании смысла художественного произведения.

**Заключение.** Итак, главная установка практического курса русского языка как иностранного – обучение естественному речевому общению, поэтому в процессе работы с художественным текстом

на уроке РКИ «читатель должен понять текст именно как законченное и целостное явление, имеющее смысл. Задача преподавателя – помочь ему в том, именно помочь учащемуся самому понять, а не объяснить ему» [9].

Для лингводидактической практики важно, что поэтический текст – это аутентичный текстовый материал. На уровне владения языком А1 возможность использовать аутентичные тексты мала, но уже на уровне А2 оригинальные тексты могут быть включены в учебный процесс (на данном уровне формируются все грамматические навыки). В связи со сказанным заметим, что поэтический текст должен быть таким, чтобы учащиеся могли его понять: для этого им необходимо знать все *грамматические конструкции*, которые будут в тексте (при этом лексические единицы могут быть на 99% неизвестными).

#### Примечания:

1. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов. Пособие по обучению чтению художественной литературы. 4-е изд. СПб: Златоуст, 2008. 96 с. С. 4.
2. Попадейкина И. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного. Вроцлав, 2012. С. 136-144. 144 с.
3. Кулибина Н.В. Указ. соч. С. 5.
4. Кулибина Н.В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. Вып. 10. М.: Диалог-МГУ, 1999. С. 125.
5. Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Лингвориторико-концептуальный анализ русского классического поэтического текста как основа выявления инварианта и этнокультурной специфики художественной рецепции // Вестник Поморского университета. Вып. 8. 2010. Серия «Гуманитарные и социальные науки». Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2010. С. 172-175.
6. Ворожбитова А.А., Ренз Т.Е. Научно-методические рекомендации по модернизации основных образовательных программ ВПО филологического направления на основе исследования этнокультурной специфики художественной рецепции поэтического текста русской классики российскими и американскими студентами // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2010. № 4. С. 150-156.
7. Ворожбитова А.А. Интерпретативная культура языковой личности как инструмент изучения дискурсивных процессов: теория и методика формирования в лингвориторической парадигме // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2012. № 2 (20). С. 197-200.
8. Ворожбитова А.А. Лингвориторическая парадигма как теоретико-методологический подход к исследованию вербального дискурса // Сб. науч. тр. SWorld. Матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития '2012». Выпуск 3. Том 28. Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. ЦИТ: 312-840. С. 81-85.
9. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб: Златоуст, 2001. 264 с. С. 26.

UDC 81

### Functioning of Poetic Text at the Lesson of Russian Language as a Foreign: System and Speech Aspect

Varvara V. Druzhinina

Sochi Institute (Branch) of the People's Friendship University of Russia, Russia  
32 Kuybysheva Str., Sochi 354340  
PhD (Philology), Assistant Professor  
E-mail: varvara-druzhinina@rambler.ru

**Abstract.** The article reflects the structured form of linguistic didactic principles of text work with poetic work 'Lady's Washed Her Hands so Long' by V.F. Khodasevich within the lesson of the Russian language as a foreign.

**Keywords:** authentic text; poetic text; lesson of the Russian language as a foreign; linguistic didactic practice; mini-situation; linguistic characteristics; linguistic communicative characteristics.

**Фасилитация как условие оптимального педагогического общения  
в коммуникативной ситуации исследовательского обучения**

Елена Ленвладовна Ерохина

Московский педагогический государственный университет, Россия

119991 г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

кандидат педагогических наук, доцент,

E-mail: lenusha@rambler.ru

**Аннотация.** Статья содержит сопоставительный анализ видов обучения с целью определения оптимального педагогического общения в условиях исследовательского обучения. Сделан вывод о фасилитации как наиболее эффективном способе речевого взаимодействия субъектов исследовательского обучения. Определено соотношение актуальных принципов педагогической риторики – риторизации обучения, риторического обеспечения творческого взаимодействия учителя и учащегося и фасилитации – в современном образовательном коммуникативном пространстве.

**Ключевые слова:** исследовательское обучение; педагогическая риторика; оптимальное педагогическое общение; риторизация; творческое взаимодействие; фасилитация.

**Введение.** Важнейшими аспектами педагогической риторики как теории и практики эффективного речевого взаимодействия участников образовательного процесса являются «построение адекватной модели пространства речевого поведения для педагогического речевого общения, исследование и разработка типологии педагогико-риторических стратегий, тактик, приемов и средств речевого поведения... исследование речевого поведения педагога как организующего и контролирующего речевое общение участников речевой ситуации» [1]. Решение указанных задач невозможно без учета особенностей того *вида обучения*, в условиях которого происходит педагогическое общение.

**Материалы и методы.** Методологической основой исследования являются концепции гуманизации и гуманитаризации образования (Н.А. Алексеев, А.Г. Асмолов, А.Б. Баранов, Л.И. Божович, В.В. Ильин, И.М. Орешников, Н.С. Розов, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и др.), проблемного обучения (Д.Н. Богоявленский, М.А. Данилов, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин и др.), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, З.И. Калмыкова, Н.Н. Пospelов, Д.Б. Эльконин и др.), педагогической риторики (В.И. Аннушкин, А.А. Ворожбитова, Н.А. Ипполитова, В.А. Кан-Калик, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, С.А. Минеева, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, И.А. Стернин и др.); современные теории дидактики (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и др.), теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.). Применялись следующие методы исследования: изучение и сравнительный анализ психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы; наблюдение с протоколированием; опрос и анкетирование учителей; анализ продуктов текстопорождения; анализ педагогической документации.

Материалом исследования является корпус устных и письменных текстов участников научно-практических конференций школьников.

**Обсуждение.** В дидактике отмечается многозначность термина «вид обучения», однако для педагогической риторики наиболее приемлема следующая дефиниция: вид обучения – «взгляд на характер взаимодействия в обучении учителя и учеников» [2].

Традиционно выделяемые виды обучения – объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное – различаются психолого-педагогическими подходами к получению учащимися новой информации и организации учебной деятельности. Однако *принципы взаимодействия* учителя и ученика в данных видах обучения идентичны: неоспорима главенствующая роль учителя, носителя абсолютного знания – собственно-предметного, знания о способах действия, о критериях оценки его результатов, обладающего безусловным правом инициировать общение, воздействовать на его участников, на процесс и результат.

Происходящие сегодня глобальные изменения целей образования потребовали пересмотра принципа организации учебного процесса, «вызвали к жизни принципиально новое для российского образования явление – *исследовательское обучение* (англоязычный аналог – *explorer education*), ... речь идет не о новом витке использования исследовательских методов в образовании, а о принципиально отличном от других, особом виде обучения» [3].

В литературе встречается узкое и широкое понимание термина «исследовательское обучение». Узкое понимание предложено О.А. Карповым: «Для молодых людей, нацеленных на научные сферы производства знаний, аутентичным инструментом развития творческой личности является