

УДК 811. 161

*М.С. Кручинина***СОЗДАНИЕ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ НА УРОКЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

В статье описывается опыт обучения студентов-иностранцев чтению современной художественной литературы на русском языке (Н. Абгарян, С. Альтов, М. Кучерская, Г. Остер, Л. Петрушевская, М. Трауб). Обучение выстраивается на основе технологии сопровождения образовательной деятельности, разработанной И.Б. Ворожцовой, предполагающей снятие иерархических отношений на уроке и утверждение центральной позиции обучающегося в образовательном пространстве. В ходе обучения студент изучает не авторскую позицию, а иноязычный мир, представленный в художественном тексте: людей, где они живут, в какое время происходит история, чем занимаются герои истории, как выстраивают отношения и общаются друг с другом. Задачей преподавателя становится создание речевой среды, обеспечивающей активизацию образовательной деятельности обучающихся. Данный подход позволяет создать на занятии мультиконтекстуальное пространство, в котором могут обучаться студенты с разным уровнем владения русским языком как иностранным. Результаты обучения положительно сказываются не только на развитии речевых умений, но и на мотивации иностранных обучающихся к чтению художественной литературы.

Ключевые слова: сопровождение образовательной деятельности, художественный текст, предметное содержание, речевая среда, контекст, речевые практики.

Чтение художественной литературы как вид речевой деятельности на уроке иностранного языка открывает широкие возможности для обучающихся: художественный текст позволяет углубить знания о культуре страны изучаемого языка, содержит речевые высказывания, встречающиеся в повседневной коммуникации, позволяет овладеть контекстом иноязычной культуры [3; 4]. Вместе с тем он оказывается сложным для восприятия иностранцев, ибо насыщен большим количеством незнакомой лексики, содержит сложные речевые высказывания, связан по смыслу с другими текстами и требует их привлечения для адекватного понимания. Появляется необходимость в создании особой речевой среды, обеспечивающей выстраивание понимания текстов художественной литературы студентом-иностранцем. Мы провели эксперимент по созданию речевой среды на уроке русского языка как иностранного, используя технологию сопровождения образовательной деятельности обучающегося, предполагающую наличие субъект-субъектных отношений на уроке.

Традиционный подход к преподаванию чтения художественной литературы предполагает изучение текстов авторов-классиков (XIX – начало XX в.). Обучающиеся выполняют задания, нацеленные на овладение лексико-грамматическим материалом, перевод, поиск информации о культуре, а также понимание авторской позиции. Современные учебные пособия по чтению предлагают следующие виды заданий при работе с художественным текстом: поисковое чтение (*найдите в стихотворении слова-обращения*), соотнесение слов и их дефиниций (*соотнесите слова из текста и их значения*), подбор антонимов/синонимов (*замените выделенные слова синонимами из текста*), пересказ текста и составление его плана (*разделите текст на абзацы, составьте план текста*). Подобные задания устанавливают на уроке строгие иерархические отношения, где учитель ведает предметом, целями, задачами и даже способами выполнения учебных заданий обучающегося. Возникает вопрос: чем занят студент?

Еще в конце XX столетия функционал преподавателя начинает пересматриваться. В научном дискурсе появляется понятие «сопровождение образовательной деятельности» (Г.Л. Бардиер, Л.Н. Бережнова, М.Р. Битянова, И.Б. Ворожцова, О.С. Газман, А.А. Деркач, Е.И. Казакова, Г.А. Китайгородская, А.К. Колеченко, Н.Н. Михайлова, И. Ромазан, Т.В. Чередникова, Л.М. Шипицына, С.М. Юсфин и др.). Новое понятие трактуется неоднозначно в работах исследователей: «тьюторская поддержка», «содействие» в выстраивании образовательного маршрута, «содействие» в формировании гармоничной личности обучающегося, «взаимопомощь» и пр.

В работах ученых-психологов закладываются основы личностно-деятельностного подхода, где личность обучающегося рассматривается как субъект деятельности, который сам, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубенштейн) [6. С. 140]. Развивая данный тезис,

И.А. Зимняя выделяет две деятельности образовательного процесса: учебная и педагогическая. Под учебной деятельностью понимается познавательная активность студента по приобретению нового опыта; говоря о языковом образовании – овладению речевыми умениями: чтением, говорением, слушанием, письмом. При этом ученик обладает «свободой выбора образовательного пути, учебника, методов, а в отдельных случаях и партнера обучения – педагога». Функцией учителя становится «управление образовательной деятельностью обучающегося, подразумевающее планирование, организацию, мотивирование и контролирование» [5. С. 40-41]. Сочетание личностного и деятельностного компонентов позволяет решить основную задачу современного образования – «создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [5. С. 45-55].

Установлению центральности позиции обучающегося в образовательной деятельности посвящены работы И.Б. Ворожцовой. Она определяет понятие «педагогического сопровождения не через деятельность педагога, а через вид деятельности, которой занят обучающийся, а именно образовательную деятельность». Этот вид деятельности, предполагает, что предметы, цели, задачи, способы и содержание обучающийся определяет для себя самостоятельно на протяжении всего процесса развития. Включаясь в эту деятельность, он познает мир. Задачей преподавателя становится сопровождение образовательной деятельности обучающегося [7. С. 41].

Так, чтение художественного текста на иностранном языке – это знакомство с иноязычным миром и возможность углубить знания о нём. В ходе этой деятельности студент использует язык как средство реализации коммуникативных заданий и таким образом развивает речевые умения – слушание, говорение, чтение и письмо. Акцент в изучении текста смещен от автора к читателю: в ходе обучения интерес студента устремляется не к пониманию авторской задумки, а к изучению предметного содержания – культуры в широком понимании: людей, их культуры, традиций, места, где они живут, о чем говорят и прочее [4. С. 152]. Задачей преподавателя становится создание речевой среды, позволяющей обучающемуся реализовать образовательную деятельность. Организация учебного процесса на уроке чтения художественной литературы на иностранном языке включает:

1. Изучение фигуры обучающегося (контекст обучения, мотивационная сфера, речевые параметры, речевой опыт, отношение к чтению, опыт чтения);
2. Отбор, организация и распределение содержания обучения;
3. Введение в контекст автора произведения;
4. Разработка текстового материала для активизации речевой деятельности (выявление тематических групп слов и их лексического наполнения, актуального для текста грамматического материала, подбор коммуникативных задач, позволяющих активизировать этот материал в слушании, говорении и письме);
5. Формулирование предтекстового задания (направленного на решение проблемного вопроса);
6. Формулирование послетекстовых заданий (направленных на работу с предметным содержанием в тексте: люди, место, время, события, предметы);
7. Описание предметной ситуации текста;
8. Работа с текстовым материалом (создание коммуникативных ситуаций, требующих использования выделенного текстового материала);
9. Расширение образовательного поля (через задания, направленные на поиск информации о месте, людях, событиях, предметах и времени, заявленном в тексте) [4. С. 153-155].

Опираясь на данную педагогическую модель, мы провели обучение в группе иностранных студентов подготовительного факультета Удмуртского государственного университета и наблюдали, какие факторы оказываются важными для вовлечения иностранных студентов в деятельность чтения. Поэтапно решались следующие задачи: 1) изучить фигуру обучающегося (опыт чтения, потребности); 2) отобрать материал для овладения студентами навыка чтения; 3) выявить технологии, позволяющие создать речевую среду для реализации образовательной деятельности обучающегося.

Для оценки эффективности технологий использовался экспертно-аналитический метод, основными критериями которого стали: объем прочитанного текста, привлечение студентами дополнительных текстов, активность на уроке; а также тестирование обучающихся (скорость чтения вслух и про себя, понимание основного содержания текста, написание изложения).

1. Изучение фигуры обучающегося

Экспериментальное обучение проводилось в многонациональной группе иностранных студентов в возрасте от 18 до 25 лет. Всего в группе было 9 человек: из Сербии, Курдистана (Ирак), Индонезии, Узбекистана и 5 человек из Туркменистана. Уровень владения русским языком варьировался от элементарного до ТРКИ-3 (в системе языковых компетенций РКИ).

С целью определить интересы и ожидания студентов, а также оценить имеющийся читательский опыт, было проведено анкетирование «Мой опыт чтения», показавшее следующие результаты:

1) 42 % студентов читают часто, 16 % – редко, 42 % – иногда. Большинство из них (42 %) предпочитают читать журналы на родном языке, 28 % – научную и учебную литературу, 15 % – художественную литературу.

2) К своим любимым книгам респонденты отнесли: историческую повесть Темура Тузуклари «Амир Темур», историческую повесть Добрицы Чосича «Сербь», роман Сремаца Стевана «Зона Замфирова», трактат Сапармурата Туркменбаши «Рухнама», народное сказание Молланепеса «Зохре и Тахир», пьесу Уильяма Шекспира «Венецианский купец», роман-путешествие Абдул Малик Хаджи «Лодка в волшебную страну», сказку Каюма Тангрыкулиева «Хлеб и Хан», а также поэтические сборники Махтумкули и Кемине.

3) В область читательского интереса студентов попали следующие жанры: любовный роман (20 %), фантастика (15 %), исторический роман (15 %), боевик (15 %), мистика (10 %), ужасы (10 %), сказка (10 %), стихотворения (10 %), пьеса (10 %), детектив (5 %).

4) Все респонденты подтвердили, что читают на иностранном языке (42 % – на английском, 34 % – на русском, 8 % – на турецком, 8 % – на узбекском, 1 респондент воздержался от ответа). Читают в основном художественную литературу (37 %), а также научную и учебную литературу (26 %), журналы (25 %), новостные сайты (12 %).

5) Русская классика знакома респондентам на уровне названий. Студенты стран ближнего зарубежья изучали в школе произведения А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, М.А. Булгакова.

6) Фамилии таких современных авторов как Б. Акунин, В. Пелевин, З. Прилепин, П. Санаев оказались знакомы некоторым респондентам (15 %), но они не читали их произведения.

7) На вопрос, касающийся ожиданий от курса «Чтение художественной литературы на русском языке», студенты ответили следующим образом: 59 % хотят лучше говорить по-русски, 32 % хотят больше знать о людях и культуре России, 9 % хотят понимать художественные тексты.

Для определения и контроля уровня владения иноязычной речевой деятельностью использовался речевой паспорт, разработанный И.Б. Ворожцовой. Он представляет собой совокупность речевых характеристик, замеренных в 4 видах речевой деятельности обучающегося – 1) понимании на слух; 2) говорении в коммуникации диалогического и монологического типа; 3) чтении; 4) письменной речи. Данный инструмент позволяет проследить динамику развития речевых компетенций обучающегося и корректировать программу обучения в соответствии с полученными результатами. Для составления речевого паспорта студентов (оценка знаний обучающегося по русскому языку) был выбран текст Л. Петрушевской «Кот, который умел петь» (345 слов). Студентам было предложено прочитать текст вслух и про себя (на время) и затем написать изложение. Результаты исследования показали низкую скорость чтения (в среднем 40-70 слов в минуту), недостаточное понимание содержания текста (малый объем текста-изложения – в среднем 15-25 слов, искажение фактической информации – 2 и более ошибок в предметном содержании), а также неумение строить письменный текст репродуктивного типа (90 % группы предоставили тексты, высказывания которых лишены логической связи, содержат грамматические ошибки).

Обобщив полученные данные, мы пришли к выводу, что у обучающихся еще не сформировано умение читать художественную литературу на русском языке. Они мало знакомы с русской литературой и пока не проявили к ней особого интереса. Тем не менее, они заинтересованы в том, чтобы расширить свои знания в области русской культуры, и нацелены на улучшение речевых умений: чтения, говорения, слушания, письма.

2. Отбор, организация, распределение учебного материала

Выбор учебного материала был обусловлен интересами, потребностями и возможностями (уровень владения русским языком) обучающихся.

Мы отобрали короткие тексты современных авторов, не адаптированные для чтения иностранными студентами: рассказы Г. Остера из сборника «Мифы и легенды Лаврового переулка», рассказ «Об ангелах» Н. Волнистой, рассказы из сборника М. Трауб «Семейная кухня», рассказ «Чужой пассажир» С. Альтова, рассказы М. Кучерской из сборника «Ты была совсем другой: одиннадцать городских историй»; повесть Н. Абгарян «Манюня» («Вместо вступления», «Манюня знакомит меня с Ба», «Манюня и индийское кино»), а также небольшие стихотворные тексты (К. Чуковский «Мойдодыр», И. Бунин «Листопад», «Осень», А. Черный «Веселей всего зимой»).

Использование текстов современной художественной литературы обусловлено тем, что они содержат речевые ситуации повседневного общения и реалии, известные и понятные читателю, а также позволяющие познать контекст русской жизни. Тексты классической русской литературы, напротив, отличаются временной оторванностью адресата текста от его автора, содержат речевые ситуации, возникшие в другой эпохе, и реалии, отдаленные от современности. Такие тексты способны понять зрелые, подготовленные читатели [2. С. 183].

3. Создание речевой среды на уроке чтения художественной литературы на русском языке как иностранном

1) *Создание общего контекстуального поля*

До начала чтения художественных текстов на русском языке мы пригласили обучающихся к диалогу и предложили им следующее задание: презентовать на русском языке свою любимую книгу. Выбор языка был определен «общественным договором», заключенным в группе – не все студенты могли говорить на английском языке и русский стал языком межкультурной коммуникации (студенты со слабой языковой подготовкой говорили частично на английском языке, и в этом случае их речь сопровождалась переводом на русский язык студента-добровольца). Свой рассказ о книге было предложено сопроводить наглядным материалом. Например: карта мира/ страны, фотографии героев, видео (отрывок из спектакля, фильма), рисунки.

Работали с предметным содержанием текстов. В своих презентациях студенты в основном рассказывали об авторе, героях и событиях, произошедших с ними. Так студент из Узбекистана, рассказывая о книге «Амур Темур» Тимура Тузуклари, сконцентрировался на исторической личности, описанной в книге. Он описал характер полководца Тамерлана и его подвиги.

Некоторые из студентов уделили особое внимание месту, где происходили события. Так например, студент из Индонезии, презентуя книгу «Волшебная лодка», подробно рассказал об административном делении Индонезии: группы островов, отстоящие друг от друга на большом расстоянии, представляют собой различные провинции, на территории каждой из которых обитает самобытная этническая группа. Так культура одного острова может резко отличаться от культуры другого. Главный герой книги, путешествуя по провинциям, открывает читателям разнообразие этносов страны и вместе с тем попадает в весьма неприятную историю – он влюбляется в девушку другой этнической группы. Их брак осужден обществом, герой противостоит отцу девушки.

Похожая ситуация обнаружилась и в любимом произведении студента из Курдистана «Венецианский купец», где бедный купец Бассанио вынужден бороться за сердце богатой невесты.

Интерес участников группы фокусировался и вокруг предметов культуры, встретившихся в презентациях. Из сказки туркменского автора Каюма Тангрыкулиева «Хлеб и Хан» они узнали о том, как называется круглый туркменский хлеб («чорек»), а также об устройстве национальной печи («тандыр»), в которой он изготавливается. Обсудили изготовление хлеба в разных странах мира и то, чем его заменяют (рис).

Данное задание позволило группе обозначить общее коммуникативное пространство, побудить к чтению на иностранных языках, узнать о литературе стран мира.

2) *Создание коммуникативной ситуации на этапе предтекстовой работы.*

Работа с текстами проходила в три этапа: предтекстовая, текстовая, послетекстовая. На первом этапе нам было необходимо привлечь внимание иностранных студентов к тексту и вместе с тем снять сложности, которые могут возникнуть во время его чтения (незнакомая лексика, неизвестные культурные реалии), активизировать речевой материал.

Так, перед чтением юмористического текста Г. Остера «Ой! ай! уй!», где речь идет о мальчике Вовочке, задумавшем ловить шпиона, мы выделили следующие тематические группы слов: тема

«профессии» (охотник, рыбак, шпион, портной и т.д.), тема «хобби» (названия, предметы, связанные с хобби – удочка, наживка, приманка, пистолет, верёвка, булавка; действия – ловить-поймать, клевать-клюнуть, прятаться-спрятаться и др.), описание внешности (части тела: голова, лицо, борода, усы). Для активизации выбранного материала студентам был предложен для обсуждения вопрос «*Что одежда может рассказать о человеке?*». Студенты по очереди высказывали своё мнение о предмете обсуждения. В одном из ответов прозвучало: «*Одежда может рассказать о профессии/хобби*». Были приведены примеры. Далее студенты работали с заранее подготовленными карточками, на которых были изображены люди разных сфер деятельности (*рыбак, боксер, охотник, бизнесмен*). Мы спросили студентов: кто эти люди, что они носят, что у них есть с собой (*папка, портфель, ружье, наживка, удочка, крючок пр.*), чем они занимаются. Далее мы предложили студентам игру: получив очередную карточку, обучающийся должен был описать человека, изображенного на ней. Остальные должны были угадать – кто этот человек. По окончании работы мы спросили: а можно ли по одежде узнать шпиона? Как он выглядит? Был составлен фото-робот потенциального шпиона. Этот этап позволил нам активизировать лексический материал, необходимый для прочтения текста, а также обеспечил создание коммуникативной ситуации, для решения которой потребовался художественный текст, предложенный нами к прочтению.

Занятия проводились в разноуровневой группе, а это значит, что каждый из обучающихся обладал разным речевым опытом. Работая совместно в одном коммуникативном пространстве, студенты проговаривали речевой материал, известный им, и слушали речь своих одноклассников. Решая в игровой форме коммуникативную задачу, они смогли расширить речевое пространство, узнать новый речевой материал. Мы можем с уверенностью утверждать, что речевой опыт каждого из участников такой группы отличается фрагментарностью, и восполнить пробелы в знаниях могут другие члены группы. Так студентка из Сербии (уровень русского языка – ТРКИ-3), впервые столкнувшись со словом «*роддом*» интерпретировала его как «*дом, в котором живут твои родители*». Её поправили туркмены, владеющие русским на базовом уровне.

3) Прочтение текста в контексте заданной коммуникативной ситуации.

На втором этапе студенты работали с предметным содержанием текста.

Под предметным содержанием мы понимаем факты реальной действительности (место, время, люди, события, предметы), сообщающие о событии (в терминологии Ш. Балли [1. С. 44-45], противопоставившего *диктум* (сообщение о событии) и *модус* (субъективно-авторская рефлексия на сообщении: оценки, эмоции).

В процессе выполнения предтекстового и послетекстовых заданий студенты использовали активизированный речевой материал. Целью работы стало постепенное углубление в содержание текста.

Перед чтением текста «Ой, ай, уй» мы спросили: *какие предметы использовал Вовочка для поимки шпиона?* Были выделены две номинации: папка с секретными документами и булавка. После чтения текста мы спросили: *какие способы поимки шпиона он описал?* Студенты предложили следующие варианты ответов: 1) *догнать и поймать*; 2) *подкрасться сзади и схватить*; 3) *спрятаться и поймать*; 4) *ловить на приманку (на папку с секретными документами)*; 5) *пойти в людное место и укалывать прохожих булавкой*. Каждый из способов предложили оценить – является ли он эффективным или нет? Почему? Студенты предлагали свои суждения. Например: «*Шпион Вовочки не клюнул на папку с секретными документами*». Мы спросили: «*А что обычно шпионы не клюют на папки с секретными документами?*». Студенты ответили: «*Нет. Потому что секретные документы на дороге не валяются*». В процессе работы с текстом студенты использовали личные формы совершенного и несовершенного вида глаголов, пары слов фиксировались на доске (*догнать – догонять, поймать – ловить, подкрасться – подкрадываться, спрятаться – прятаться, пойти – идти, уколоть – укалывать, схватить – хватать, догадаться – догадываться, гадать и др.*).

4) Использование информации, полученной в тексте, для порождения собственного устного и письменного текста.

Заключительным заданием стало составление письменного рапорта от лица Вовочки о том, как он ловил шпиона. В тексте студенты в основном использовали личные формы совершенного вида глаголов.

В заключении студенты заметили, что и сам Вовочка похож на шпиона, отметив, что он: *«не захотел привлекать к себе внимание», «хитрый, придумал много способов поимки шпионов», «незаметный, умеет прятаться» и пр.* В парах обсудили портрет человека, увидев которого на улице, они могли бы опознать в нем шпиона. В ходе работы обучающиеся вспомнили об известных шпионах: Джеймс Бонд, суперагенты из нашумевшего боевика «Кингсмен», Мата Хари. Рассказали, чем они известны (*Мата Хари – самая известная шпионка Первой мировой войны. Шпионила для Нидерландов. Танцевала. Поймали французы, когда она передавала радиосообщение*).

5) *Расширение образовательного пространства.*

Художественный текст содержит ситуации и реалии, известные читателю. Например: учился кататься на велосипеде, был маленький и баловался, поругался с семьей, любил; реалии: *шпион – Джеймс Бонд, Мата Хари, печь – туркменская печь (тандыр), хлеб – туркменский чорек* и прочее. Это те точки соприкосновения читателя и автора, которые могут расширить границу художественного текста, так как способны побудить читателя к формированию собственных устных и письменных речевых высказываний, а также – к чтению других текстов.

Так, например, читаем со студентами Г. Остера «Как получают легенды». В тексте автор рассказывает о тех существах и предметах, в которые верят дети: *Баба-яга, водяной, русалка, шапка-невидимка*. Многие из этих существ (и предметов) встречаются в литературе многих стран мира (под разными именами и в разных воплощениях). Совершенно очевидным для студентов оказалось и суждение автора: *«в раннем детстве люди верят во всё»*. Мы задали студентам вопрос: *«А во что во всё? Во что Вы верили в детстве?»* Используя уже активизированный на уроке материал (*описание внешности героя, глаголы – бывает-не бывает, верить, красть-украсть, обитает (живет, водится, встречается), использование Им. и Вин.падежа (у него есть усы, он носит яркую одежду)*) студенты рассказывали о мифических существах народных сказок: *Бовенджик (урод-людоед), Ямараджа (хозяин загробного мира), Абутубар (злой человек, который приходит пока все спят)*. Свой рассказ сопровождали рисунком или картинкой.

6) *Использование наработанной речевой среды для чтения крупных текстов.*

В рамках курса была также прочитана повесть Н. Абгарян «Манюня». На занятии работа с текстом по-прежнему проходила в три этапа: предтекстовый, текстовый, послетекстовый. Однако большая часть текста прочитывалась дома в силу его большого объема. Мы предложили студентам презентовать книгу иностранным студентам. В ходе подготовительной работы каждый из студентов разрабатывал досье текста, которое по окончании чтения могло стать частью презентации данной книги. В той или иной форме студенты представляли в досье предметное содержание текста: *девочку Манюню и её семью; место, где живет Манюня; подругу Наринэ; истории, которые с ними случились; а также время протекания событий*. Финалом данной работы стала подготовка к презентации данной книги. Мы предложили студентам отобрать из своих досье наиболее интересную информацию о содержании книги, чтобы привлечь других к чтению этого текста. Группа сформировала единое досье, на базе которого была подготовлена презентация книги.

По окончании курса чтения современной художественной литературы было проведено контрольное тестирование на материале отрывка из повести «Манюня». Средний результат выполнения теста – 70 %.

Ниже приводим отрывок из теста:

- 1) *Город, в котором живет Манюня, называется: а) Ташкент; б) Ереван; в) Айрум; г) Берд.*
- 2) *Этот город находится в: а) Армении; б) Грузии; в) Узбекистане; г) Азербайджане.*
- 3) *Этот город: а) расположен на равнине; б) покоится на ладонях покатых холмов; в) окружен лесом; г) стоит рядом с полем.*
- 4) *Средневековая крепость, которая расположена на непреступной скале в родном городе Наринэ и Манюни: а) используется для празднования Вардавара; б) в XVIII веке распалась на две части из-за страшного землетрясения; в) стоит нетронутая уже несколько столетий; г) используется жителями для хранения зерна;*
- 5) *В городе живут люди: а) жизнерадостные и весёлые; б) остервенело упертые, как ишаки; в) которые не любят рано вставать по утрам; г) работающие с утра и до позднего вечера.*

Также был произведен контрольный замер скорости чтения вслух и про себя на материале отрывка из повести. Студенты увеличили скорость чтения в среднем на 9-20 слов в минуту. Изложение по прочитанному тексту, написанное ими за 1 минуту, стало более объемным (30 – 50 слов), содержало от 0 до 1 фактической ошибки, было связным и содержало меньшее количество грамматических ошибок (от 1 до 5).

В рамках предложенного нами курса чтения обучающиеся отрабатывали речевые умения: они слушали (*речь учителя и одноклассников, аудио материалы и пр.*), читали (*прозаические тексты современных авторов и небольшие поэтические произведения (песни, стихи) и пр.*), говорили (*обсуждали имеющийся у них опыт, прочитанный текст, решали коммуникативные задачи, делали устные сообщения по теме и пр.*), писали (*тексты различных жанров: письмо, рапорт, презентация и пр.*), а также учились самостоятельно искать информацию в различных источниках (*от художественного текста, предложенного преподавателем, до дополнительных текстов из сети интернет*) на русском языке. Задачей преподавателя стало сопровождение деятельности обучающегося по овладению новым речевым опытом. Преподаватель создавал условия для формирования и наполнения речевой среды в группе. Источниками для этого стали не только тексты художественной литературы, но и уже имеющийся речевой опыт участников группы, а также дополнительные тексты. Сформированная речевая среда позволила удовлетворить потребности обучающихся (были улучшены речевые умения, они узнали больше о культуре России), а также заинтересовать их в чтении художественной литературы на иностранном языке.

Автор выражает благодарность Ирине Борисовне Ворожцовой за поддержку и ценные советы, использованные в учебной работе и написании данной статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Иностр. лит. 1955. 416 с.
2. Ворожцова И.Б. Высшее филологическое образование: какие компетенции? // Вестн. Удм. ун-та. Сер. История и филология. 2011. Вып. 4. С. 178-185.
3. Ворожцова И.Б., Урсегова Е.Б. Обучение чтению художественной литературы на русском языке как иностранным: деятельностный подход, читательские и речевые практики // Вестн. Удм. ун-та. Сер. История и филология. 2015. Т. 25, вып. 3. С. 151-157.
4. Ворожцова Т.Б., Савченко Т.В. Технологии сопровождения образовательной деятельности студентов в работе с текстами художественной литературы // Вестн. Удм. ун-та. Сер. История и филология. 2011. Вып. 4. С. 186-193.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности младших школьников: позиция тьютора, технологии тьюторского сопровождения, подготовка тьюторов: коллективная монография / под ред. И.Б. Ворожцовой. Ижевск: Изд. дом «ERGO», 2011. 143 с.

Поступила в редакцию 23.01.2019

Кручинина Марина Сергеевна, преподаватель русского языка как иностранного, аспирант
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 2)
E-mail: mskizh@ya.ru

M.S. Kruchinina

LANGUAGE CONTEXT SETTING DURING THE LESSON OF READING FICTION LITERATURE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

The article explores the experience of teaching reading contemporary Russian fiction to international students (N. Abgaryan, S. Altov, M. Kucherskaya, G. Oster, L. Petrushevskaya, M. Traub). The author, developing a non-hierarchical student-centered classroom, bases the teaching process on a technology of accompanying student's educational activity by Prof. Irina B. Vorozhtsova. While learning, a student focuses on a foreign language world of a particular fiction text (characters and their activities, time and place of a story, ways to establish relations and to communicate with each other, etc.), rather than the point of view of the author. In this respect, the aim of a teacher is to create language context, promoting students' learning activities. The approach enables creation of a multiple context classroom environment for students with different Russian as foreign language proficiency. Learning outcomes have a positive

impact on not only the language skills development, but also international students' motivation to read fiction in Russian.

Keywords: students learning activity guidance, fiction text, objective content (dictum), language context, language activities.

REFERENCES

1. Balli Ch. Obsshaay lingvistika I voprosy frantsyyskogo yazyka [General linguistics and questions of French language]. M.: Inostr.lit. [Moscow: Foreign literature]. 1955. 416 s. (In Russian).
2. Vorozhtsova I.B. Vysshee filologicheskoe obrazovanie: kakie kompetentsii? [The higher philological education: what are the competences?] // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i Filologiya [Bulletin of Udmurt University. Series History and Philology]. 2011. Vyp. 4. [No. 4]. s. 151-157. (In Russian).
3. Vorozhtsova I.B., E.B. Ursegovca Obychenie chteniyu hudozhestvennoj literatury na russkom yazyke kak inostrannom: deyatelnostnyj podhod, chitatelskie i rechevye praktiki [Teaching to read literature fiction in Russian as a foreign language: activity based learning approach, reading and discursive practices] // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i Filologiya [Bulletin of Udmurt University. Series History and Philology]. 2015. Vyp. 3. [No. 3]. s. 151-157. (In Russian).
4. Vorozhtsova T.B., Savchenko T.V. Tehnologii soprovozhdeniya obrazovatelnoj deyatelnosti studentov v rabote s textami hudozhestvennoj literatury [Technologies of accompaniment of students educational activity in the course of literature] // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i Filologiya [Bulletin of Udmurt University. Series History and Philology]. 2011. Vyp. 4. [No. 4]. s. 186-193. (In Russian).
5. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. M: Logos [Moscow: Publishing house Logos], 2000. 384 s. (In Russian).
6. Leontev A.N. Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost. [Activity, Consciousness, and Personality]. M.: Politizdat [Moscow: Publishing House of Political Literature], 1975. 304 s. (In Russian).
7. Pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatelnoj deyatelnosti mladshih shkolnikov: pozitsiya tutora, tehnologii tutorskogo soprovozhdeniya, podgotovka tutorov: kollektivnaya monografiya [Pedagogical guidance of elementary school childs' educational activities: tutors' position, technology of tutor guidance, training of tutors] / pod red. I.B. Vorozhtsovoj [edited by I.B. Vorozhtsova]. Izhevsk: Izd. dom "ERGO" [Izhevsk: Publishing House "ERGO"], 2011. 143 s. (In Russian).

Received 23.01.2019

Kruchinina M.S., teacher of Russian as foreign language, postgraduate student
Udmurt State University
Universitetskaya st., 1/2, Izhevsk, Russia, 426034
E-mail: mskizh@ya.ru