Л. Д. ПОНОМАРЕВА, Л. Н. ЧУРИЛИНА

Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект

Дидактической доминантой современной системы речетворческого развития обучающихся, направленной на формирование языковой личности, обладающей функциональной грамотностью, способной к интерпретационной деятельности, является текст, в котором есть все, чтобы обучать, воспитывать и развивать учащихся. Рассматривая текст в антропоцентрическом аспекте, авторы обращаются прежде всего к феномену «понимание», анализируя понимание текста как лингводидактическую проблему, где автор и читатель выступают сотворцами, где читатель интерпретирует текстовые смыслы, при этом включается психоэмоциональный механизм, механизм чувственного мышления. Таким образом, речь идет о формировании читателя, владеющего практическими методами, в число которых включаются метод интроспекции, метод когнитивного моделирования, метод дискурсивного анализа. Универсальность текста как дидактической единицы речетворческого развития обучающихся позволяет преподавателю оптимизировать учебно-воспитательный процесс, создавать атмосферу сотрудничества, вырабатывать долговременную положительную мотивацию к учению, включать обучающихся в креативную речетворческую деятельность. Восприятие художественного текста предполагает понимание текста и проникновение в его глубинные смыслы. Во многом благодаря сенсорной составляющей анализа текста, которая не ограничивается описанием ощущений, возникающих в процессе знакомства с текстом, обучающимся становится понятен замысел автора текста. Обязательной частью анализа текста с сенсорной составляющей является выход в речетворческую деятельность учащихся, направленную на создание собственных текстов.

Ключевые слова: речетворческая личность, речетворческое развитие, интерпретационная деятельность, понимание, художественный текст, сенсорная составляющая анализа текста

Ссылка для цитирования:

Пономарева Л. Д., Чурилина Л. Н. Текст как дидактическая доминанта современной системы речетворческого развития обучающихся: интерпретационный аспект // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 365-379. doi: 10.32744/pse.2019.1.27

L. D. PONOMAREVA, L. N. CHURILINA

Text as a didactic dominant of the modern system of speech-making development of students: the interpretative aspect

The didactic dominant of the modern system of speech-making development of students, aimed at the formation of a linguistic personality with functional literacy, capable of interpretation, is the text containing everything to teach, educate, and develop students. Considering the text in the anthropocentric aspect, the authors address, firstly, to the phenomenon of "understanding", analyzing the understanding of the text as a linguo-didactic problem, where the author and the reader act as co-authors, where the reader interprets text essences, while the psycho-emotional mechanism, the mechanism of sensuous thinking, is actuated. Thus, the matter is about the formation of the reader owning practical methods, which include the method of introspection, the method of cognitive modeling, and the method of discursive analysis. The flexibility of the text as a didactic unit of speech-making development of students allows the teacher to optimize the educational process, to create an atmosphere of cooperation, to elaborate a long-term positive motivation for learning, and to include students into creative speech activity. The perception of an artistic text involves the understanding of the text and the penetration into its deeper essences. Largely due to the sensory component of the text analysis, which is not limited to the description of feelings arising in the process of acquaintance with the text, the idea of the author of the text becomes clear to a student. A mandatory part of the analysis of the text with a sensory component is the output of students into the speech-making activity aimed at creating their own texts.

Key words: speech-making personality, speech-making development, interpretation, understanding, literary text, sensory component of text analysis

For Reference:

Ponomareva, L. D., & Churilina, L. N. (2019). Text as a didactic dominant of the modern system of speech-making development of students: the interpretative aspect. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 37 (1), 365-379. doi: 10.32744/pse.2019.1.27 (In Russ., abstr. in Engl.)

Постановка проблемы

Новая парадигма образования, формирующаяся на осознании необходимости отказа от ориентации на усвоение готовых знаний в пользу развития творческих способностей обучающегося, предполагает разработку модели обучения русскому языку, основанную на приоритетном для современной науки принципе антропоцентризма. Уже с конца прошлого века центральным понятием лингводидактики становится *языковая личность*, трактуемое как «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки», «тот, для кого язык есть речь»; по остроумному замечанию Г.И. Богина, «языковая личность характеризуется не столько тем, что она знает о языке, сколько тем, что она может с языком делать» [2, с. 3; 11].

Современная система обучения языку, в том числе и русскому, нацелена на формирование личности, способной воспринимать, воспроизводить и продуцировать тексты разной стилевой и жанровой принадлежности. При этом в числе качеств формируемой языковой личности предлагается рассматривать, помимо собственно знания языка, развитое воображение, наблюдательность, чуткость к слову и оттенкам его значений, метафорическое видение мира. Рассматриваемые в совокупности, эти способности свидетельствуют о творческой доминанте в структуре языковой личности (владение языком как креативная деятельность, по Н. Хомскому), или о *речетворческой личности*. Речетворческая личность мыслится обладающей ассоциативным, построенным на образной аналогии мышлением, способностью к рефлексии и речевому прогнозированию, включающему антиципацию [20].

Фундаментом современной лингводидактики являются исследования в области речетворческого развития учащихся, проводимые Н.М. Шанским, Т.А. Ладыженской, Н.А. Ипполитовой, А.Д. Дейкиной, М.Р. Львовым, С.И. Львовой, В.И. Капинос, Е.В. Любичевой, Е.И. Никитиной и др.; в публикуемой научной и методической литературе последнего времени отражены направления поиска новых путей решения проблемы [18; 20; 23; 24]. Однако продуктивному решению задачи языкового образования препятствует отсутствие целостной стратегии, основу которой, как представляется, могут составить достижения современной науки, прежде всего – различных отраслей лингвистики.

Характеризующий современный этап развития науки о языке отказ от рассмотрения его как феномена, существующего вне / независимо от человека, послужил обращению исследователей к «новым» объектам – «человеку говорящему» (*языковая личность, языковое сознание*) и к «результату» речемыслительной деятельности субъекта, тексту. Ключевой проблемой лингвистического и – шире – гуманитарного знания сегодня становится специфика когнитивных стратегий порождения / понимания текста [1; 10]. Единство объектов исследования – *языковая личность и текст* – предсказывает и предопределяет взаимную заинтересованность лингвистики и лингводидактики.

Особую значимость в процессе формирования языковой личности, обладающей функциональной грамотностью (умением быстро адаптироваться во внешней среде и выстраивать эффективные модели социального взаимодействия), имеет работа с художественными текстами. Специфика художественного текста коренится, по замечанию исследователей, именно в способности «стимулировать процессы, связанные

с порождением и актуализацией личностных смыслов читателя», при этом констатируется, что «в структуре преподавания не имеется средств, позволяющих управлять чтением как процессом смыслообразования и формировать основные компоненты и механизмы читательской деятельности» [17, с. 138]. В задачи лингводидактики входит разработка средств и способов «управления осмысленным чтением», которые позволили бы преподавателю в полном объёме решать поставленные дидактические задачи: содействовать развитию образного мышления, воображения, эстетического вкуса, способности к креативной деятельности с языком (см. [25; 26]).

Очевидный полипарадигмальный характер современной гуманитарной науки, проявляющийся в том числе в многообразии и конкуренции разрабатываемых теоретических концепций, ставит преподавателя в ситуацию выбора наиболее оптимальных решений на пути достижения цели – формирование личности, способной к креативной языковой деятельности, к речетворчеству.

Текст как объект исследования: актуальные проблемы

Учитывая многообразие разрабатываемых современной гуманитарной наукой теоретических концепций, направленных на изучение текстовой деятельности и текста, позволим себе остановиться на обзоре тех, основным объектом которых является преимущественно текст художественный, причём рассматриваемый в антропоцентрическом аспекте. Речь идёт об актуализации в современной исследовательской практике вопросов рецепции художественного текста [1; 6; 14-17; 27], а также о продуцировании на основе результатов перцептивной деятельности так называемых *вторичных* текстов [28; 30].

Определяющее влияние на формирование представлений о тексте, его универсальных категориях и свойствах, оказали психолингвистические исследования, специфику которых составляет не только предполагаемая междисциплинарность, но и сочетание различных путей получения исходных данных для анализа, как то: «наблюдения над ошибками понимания и случаями фиксации внимания на непонятном и двусмысленном в тексте; изучение особенностей овладения пониманием текста при обучении детей чтению; сопоставление <...> условий чтения текста на родном и иностранном языках и ситуаций восприятия и понимания текста при чтении и со слуха; создание экспериментальных ситуаций, позволяющих эксплицировать не поддающиеся прямому наблюдению моменты процесса понимания» [10, с. 270]. Демонстрация результативности экспериментальных методик позволила лингвистам обнаружить значимость замечания И.Р. Гальперина о двойственной природе текста, положенное в основу утверждения о потенциальной множественности вариантов кодирования заключённой в нём информации [4, с. 19]. В области текстовых исследований намечается тенденция если не полного отказа от привычного в рамках лингвистических традиций анализа собственно языковых единиц текста в «состоянии покоя» (И.Р. Гальперин), то стремление к сочетанию его с анализом процесса («состояние движения») перекодирования материальных носителей значений (знаков языка) как основы понимания текста. В результате в орбиту текстовых исследований попадает не только автор, осуществивший акт первичного семиозиса, или означивания сущностей творимого его воображением «мира», но и адресат как субъект, в задачи которого входит реконструкция образа этого «мира» в собственном сознании.

Феномен «понимание», при его очевидной психической природе, отнюдь не является для лингвистики чем-то абсолютно новым. В этой связи уместно вспомнить о концепции языка, разрабатываемой еще в XIX веке представителями так называемого «психологического направления» – Г. Штейнталем, В.М. Вундтом, А.А. Потебней и др. Так, в работах А.А. Потебни неоднократно повторяется мысль о *понимании* как активной деятельности, понимание мыслится им как «происходящее от самого себя», в процессе общения люди «затрагивают друг в друге то же звено цепи чувственных представлений и понятий, прикасаются к тому же клавишу своего духовного инструмента, вследствие чего в каждом восстают соответствующие, но **не те же** понятия» [21, с. 140-142] (выделено нами. – Л.Ч.).

Философские основы теории понимания были заложены в герменевтике Ф. Шлейермахера, предложившего различать в содержании текста *предметный* (грамматический) и *личностный* (психический) смыслы, с учётом оценивания их как равно значимых: «оба момента совершенно равнозначны, и несправедливо было бы считать грамматическое толкование более низким, а психологическое более высоким»; *понимание* при этом трактуется как «взаимопроникновение этих двух» [29, с. 46]. При том что герменевтика, по мысли Ф. Шлейермахера, основывается на грамматике как знании языка, понимание предполагает обязательным опорой на «знание жизни», а потому герменевтика представляет собой сочетание умений (компетенций) трёх видов: умение правильно понимать чужую речь, умение правильно пересказывать чужую речь третьему лицу и умение правильно излагать собственные мысли [29, с. 41]. Перечисленные умения по сути представляют собой многократный (своего рода «челночный») переход от мысли / смысла к способу её выражения / языку и обратно (кодирование ↔ декодирование).

Особого внимания, учитывая перспективу рассмотрения проблемы понимания в лингводидактическом аспекте, заслуживает разрабатываемый Ф. Шлейермахером метод – герменевтический круг, включающий:

- дивинацию, или постановку себя на место автора текста;
- акт вдохновения;
- личностный контекст индивида, или систему индивидуальных знаний, в том числе и знание языка. (*Личностный контекст* Ф. Шлейермахера сущностно совпадает с современным представлением о *языковой личности* как трёхуровневой модели, включающей знание языка, знания о мире и набор прагматических установок, коммуникативных навыков).

Реализацию метода Ф. Шлейермахер признаёт искусством, в смысле предполагаемой оппозиции «наука vs искусство»: «сама эта деятельность имеет характер искусства, ибо в правилах не задано их применение, т.е. оно не может быть механизировано» [29, с. 48]. Автор и читатель уравниваются в правах как со-творцы, читатель должен оказаться конгениальным автору, только в этом случае он может решить задачу «понять речь сначала наравне с автором, а потом и превзойти его»: «нам нужно стремиться осознать многое из того, что он не осознавал сам» [29, с. 64].

Вариант дальнейшего осмысления понятия *дивинация*, соотнесённый также с феноменологической концепцией сознания Э. Гуссерля, предложен В.И. Тармаевой [25; 26]. Разрабатывая собственную методику анализа повествовательного художественного текста, автор опирается на понятие *когнитивной гармонии*, или «баланса дивинаций». «Баланс дивинаций» как условие и гарант успешной интерпретации текстового смысла представляет собой сложное взаимодействие трёх «эмпирических сущностей»:

- *ретенции* – удержание приобретённой информации (актуальное восприятие «я – здесь – сейчас»),
- *протенции* – воспоминание о прошлых ощущениях (актуализация опытного, в том числе эмоционального, знания читателя),
- *дивинации* – предожидание, «непрестанное проецирование, пробрасывание смысла» [25, с. 147-149].

Совмещение разных временных пластов субъективного знания / опыта (настоящее – прошлое – будущее как проекция прошлого) делает чтение активным процессом, тем самым обеспечивая саму возможность реконструкции текстового смысла, т.е. когнитивную гармонию; несбалансированность дивинаций ведёт к когнитивной дисгармонии, когнитивному консонансу – непониманию текста.

В концепции В.И. Тармаевой акцент делается на одном типе дивинаций – *дивинации событий*, т.е. простраивании читателем фабулы повествования. Представляется, что в процессе чтения равно возможна и *дивинация эмоций*, в основе которой лежит «чувственное восприятие», психоэмоциональный опыт личности.

В современной теории текста всё большее число сторонников обретает гипотеза о существовании универсального механизма текстовой деятельности (он же – интерпретационный механизм), основу которого и составляет дивинация, если понимать под этим конгенитальность автора и адресата. Любой текст является результатом интерпретации – другого текста, события, человека, самого себя; иначе говоря, любой текст есть результат процесса означивания (оязыкования) действительности, языковая объективация образа мира, опосредованного личным опытом. Решение задачи верификации этой гипотезы проводится в нескольких направлениях, из которых в лингвистике обращают на себя внимание два тесно взаимосвязанных – исследования в области теории вторичных текстов (шире – вторичной коммуникации) (см. [12; 15; 16; 28; 30]) и лингвистический интерпретационизм.

Интерпретация по сути, безотносительно к языку, является деятельностью, направленной на получение одного объекта на основе другого, что всегда предполагает «приращение» за счёт привлечения нового источника информации. Лингвистический интерпретационизм основан на противопоставлении *значения* и *смысла*: значение языкового знака не задано системой, но представляет собой результат интерпретирующей деятельности субъекта (основы оппозиции «значение – смысл» рассмотрены в [10; 13]); деятельность интерпретатора заключается в сопоставлении текстового знака уже «знакомому знаку» как элементу «присвоенной» языковой системы, или словаря языковой личности.

В этой связи В.З. Демьянков, один из разработчиков рассматриваемой концепции, говорит об интерпретации как о «потенциальном расширении системы», если под нею понимать текст [8, с. 57-58]: «при понимании чужой речи некоторый внутренний мир строится из внутренних ресурсов интерпретатора, а не берётся поэлементно из чужого внутреннего мира» [8, с. 60]. Под «внутренними ресурсами» подразумевается не только знание языка, но язык является необходимым условием «погружения» в новую реальность: «Интерпретируя выражение, мы обращаемся к нашим языковым знаниям, получаем «модельный мир», включённый в рамки нашего внутреннего мира, с одной стороны, и в рамки (реконструируемого) внутреннего мира автора, с другой» [8, с. 62].

В рамках интерпретационизма меняется привычное для лингвистики конца XX века представление о тексте как феномене. Безусловно доминирующая, несмотря на частные критические замечания, концепция И.Р. Гальперина предполагала в качестве

предмета исследования рассматривать текстовые категории как имеющие грамматическую природу, т.е. основу текстового анализа составляло внимание к языковому знаку, к способам «упаковки» информации. В работах современных авторов акцент переносится собственно на информацию: «Текст, содержащий информацию, рассчитан на понимание, а значит, на **извлечение** этой информации. С этой точки зрения текст должен быть рассмотрен как такое произведение, такая протяженность, которая по всей своей архитектонике и организации, по всем использованным в нем языковым средствам и т.д. **должно** обеспечить у адресата формирование его **ментальной модели**. Именно в этом смысле он должен обеспечить адресату **выход** за пределы непосредственно данного в самом тексте и послужить источником дальнейших возможных интерпретаций текста» (выделено автором. – Л.Ч. [13, с. 517]). Текст при таком подходе перестаёт быть самодостаточным объектом, а потому предполагает быть рассмотренным в соотнесении с субъектом коммуникативного взаимодействия – автором и / или адресатом; причем каждый из субъектов мыслится в равной степени творцом, отвечающим за формирование ментальной модели – образа мира, в тексте воплощённого, но всегда «затекстового».

В процессе предполагаемого «выхода» за пределы текста взаимодействуют «и знание языка, и знание мира и, наконец, знание о принятых в языке правилах соотнесения языковых структур с когнитивными. К тому же этот процесс не следует считать происходящим исключительно на рациональном уровне, ибо в когниции всё неразрывно связано с эмоциями, оценками...» [13, с. 518]. Отличие двух взаимодействующих в текстовой деятельности субъектов имеет почти исключительно временной характер: автор конструирует ментальную модель и объективирует её посредством языковых сущностей, адресат же реконструирует ментальную модель с опорой на языковые сущности и индивидуальную картину мира во всей её сложности.

Согласие видеть в читателе художественного текста со-автора, имеет следствием признание факта потенциальной бесконечности текстового смысла, коль скоро его источником служит личностный опыт адресата. На этом основании В.З. Демьянковым выстраивается трёхчастная оппозиция «восприятие – интерпретация – понимание», где понимание – это то, что «объединяет автора и его адресата» [8, с. 58], это «оценка результата интерпретации и её хода» [7, с. 12], причём оценка, даваемая самим субъектом интерпретационной деятельности.

Создаваемый в лингвистической и психолингвистической исследовательской практике образ «конгениального автору» читателя пока не проецируется на образовательный процесс. Так, Л.А. Мосунова замечает, что «ни в отечественных, ни в зарубежных источниках почти не рассматриваются аспекты чтения как неинтеллектуальной, интуитивной деятельности порождения смыслов, которые нельзя объяснить или передать, а можно только «открыть» в результате личных усилий» [17, с. 137].

Формирование читателя, готового открывать текст для себя, открывая себя в тексте, предполагает овладение практическими методиками как вариантами реализации таких методов, как:

- метод интроспекции, предполагающий способность личности к саморефлексии;
- описательный метод, или умение объективировать результаты саморефлексии;
- метод когнитивного моделирования, лежащего в основе реконструкции стоящей «за текстом» модели мира как целостности;
- метод дискурсивного анализа, основанный на «погружении» интерпретируемого текста в «жизнь», т.е. на реконструкции ситуации текстопорождения.

Предлагаемый перечень видится нам принципиально открытым, поскольку конгениальными в результате должны оказаться не только автор и читатель, но и обучающий и обучаемый.

Текст как дидактическая доминанта речетворческого развития обучающихся

Текст является безусловной доминантой лингвистического образования – в нём есть всё, чтобы обучать, развивать и воспитывать – формировать личность, в том числе и языковую. Рассматриваемый во взаимодействии с разного рода экстралингвистическими факторами, текст представляет собой одновременно и речетворческий процесс, и результат речетворческой деятельности мастера (писателя, поэта), и дидактическую единицу, и «установку» на речетворчество, и результат речетворческой деятельности учащихся.

Речетворческая стратегия обучения русскому языку и литературе предполагает прежде всего развитие сенсорного интеллекта обучающихся, благодаря которому возможно восприятие окружающего мира, слова, текста: все наше знание имеет свой корень в нашем восприятии. В свое время Леонардо да Винчи с большой грустью рассуждал о том, что средний человек смотрит, но не видит, слушает, но не слышит, прикасается, но не осязает, ест, но не ощущает вкуса, передвигается, но не чувствует своего тела, вдыхает воздух, но не обоняет ни дурных запахов, ни благовоний, и говорит не думая [5, с. 101]. И сегодня эти слова не утратили актуальность и звучат как призыв совершенствовать свои органы чувств.

Программа развития органов чувств обучающихся предполагает диагностирование сенсорики учащихся и сенсорную гимнастику (см. [22, 9]), систематическое проведение речетворческих тренингов [20], среди которых – ассоциативные шаги, бином фантазии, определение сенсорики слова, сенсорики текста, заполнение ассоциативной карты и другие тренинги. Особое место в системе сенсорного развития обучающихся занимают интегративные задания – работа с произведениями живописи и музыки [19].

Одним из эффективных методов развития органов чувств учащихся на уроках русского языка и литературы является анализ текста. Рассмотрим мало изученный и недостаточно разработанный этап анализа художественного текста, направленный на выявление зрительных, слуховых, обонятельных, осязательных и вкусовых ощущений, определим его значение и место в системе работы с текстом на уроках русского языка и литературы.

Сенсорика позволяет «почувствовать» текст, понять состояние героев, проникнуть в глубинные смыслы текста: «воспринимая внешние впечатления, мы в тот же самый момент подвергаем их переработке в зависимости от опыта, образования, социального окружения, содержания обычаев, усвоенных традиций, профессиональной компетентности, нравственной и духовной зрелости» [22, с. 26].

В художественном тексте не всегда прописаны названные ощущения. Это связано прежде всего с авторским замыслом, с жанром и типом текста. Если в тексте присутствуют все сенсорные составляющие, то возникает вполне определенная, объемная картина. Причем часто учащиеся видят, слышат, чувствуют в тексте не только то, что в нем прописано: возникает субъективное, личностное сенсорное

приращение текста. Такое восприятие читателем художественного текста – это уже сотворчество.

Проникновение в замысел автора требует от учащихся обостренного восприятия состояния природы и героев. Чтобы понять текст, необходимо знать, что обозначает каждое незнакомое и малознакомое слово в тексте, при этом следует обращаться к словарям, справочникам, энциклопедиям. Выделение главного (героя, поступка, мысли, чувства) в тексте позволяет учащимся озаглавить текст.

Анализ текста с сенсорной составляющей вовсе не сводится к описанию ощущений, возникающих в процессе работы с ним. Напротив, сенсорная составляющая позволяет учащимся «выйти» в пространство текста: представлять героев, сопереживать им, понимать мотивы их поступков, прогнозировать развитие событий.

Анализируемый текст инициирует, стимулирует речетворческую деятельность учащихся, возникает диалог с текстом и автором текста: школьник спорит или соглашается с автором, вспоминает случаи из собственной жизни. Выход в речетворческую деятельность учащихся предполагает создание собственных текстов, на замыслы которых в той или иной степени влияют анализируемые тексты.

Предлагаем примерный план анализа текста, который представляет собой подвижную, открытую систему, позволяющую раздвигать рамки анализа, обращая внимание на детали, подчеркивая нечто важное, значимое для автора и учащегося, что содержится в тексте.

Примерный план анализа текста

1. Знакомство с текстом: чтение текста и выделение основной мысли. Озаглавливание текста.
2. Работа со словами, требующими толкования.
3. Описание сенсорных ощущений, вызванных текстом.
4. Портретирование героев текста: описание внешности, особенностей характера, поступков, состояния, настроения.
5. Описание состояния природы.
6. Выход в речетворческую деятельность учащихся: создание собственных текстов.

Проблема отбора текстов для организации работы на уроках русского языка с учетом познавательной, воспитательной, эстетической ценности и значимости текстов, наполненности текстов изученными или изучаемыми на уроке языковыми единицами, способности текстов инициировать и стимулировать речетворческую деятельность обучающихся по-прежнему остается актуальной. В настоящее время учителя при отборе текстов все чаще используют возможности корпусов в обучении русскому языку: «Обращение к европейскому опыту использования корпусов текстов в качестве дидактического средства позволяет констатировать отказ от привычного объяснительного подхода в пользу так называемых когнитивно-коммуникативных практик, приоритетным становится «обучение через исследование» [31, р. 13043].

В качестве примера для анализа на уроках русского языка и литературы в старшей школе предлагаем фрагменты текстов Л.Н. Толстого, которые в полной мере соответствуют требованиям, предъявляемым к дидактическому текстовому материалу: эстетическая ценность, богатство лексического и синтаксического наполнения, способность вызывать разнообразные сенсорные ощущения и стимулировать речетворческую деятельность обучающихся.

Текст 1

В сенях уже кипит самовар, который раскрасневшись, как рак, раздувает Митька-форейтор; на дворе сыро и туманно, как будто пар подымается от пахучего навоза; солнышко веселым, ярким светом освещает восточную часть неба, и соломенные крыши просторных навесов, окружающих двор, глянцевицы от росы, покрывающей их. Под ними виднеются наши лошади, привязанные около кормяг, и слышно их мерное жевание. Какая-нибудь мохнатая Жучка, прикорнувшая перед зарей на сухой куче навоза, лениво потягивается и, помахивая хвостом, мелкой рысцой отправляется в другую сторону двора. Хлопотунья-хозяйка отворяет скрипящие ворота, выгоняет задумчивых коров на улицу, по которой уже слышны топот, мычание и блеяние стада, и перекидывается словечком с сонной соседкой. Филипп, с засученными рукавами рубашки, вытягивает колесом бадью из глубокого колодца, плеская светлую воду, выливает ее в дубовую колоду, около которой в луже уже полощутся проснувшиеся утки... (Л.Н. Толстой)

Вопросы и задания

– Озаглавьте текст (*Утро во дворе деревенского дома*). Почему утро? (*солнышко освещает восточную часть неба, роса, выгон коров, сонная соседка, проснувшиеся утки*).

– Слова, требующие толкования: *сени, самовар, форейтор, навесы, кормяги, прикорнувшая, бадья, колода*. Объясните значения выражений: *раздувать самовар, мелкой рысцой, перекинуться словечком*.

– Сенсорные ощущения:

- зрительные: *красное лицо Митьки, самовар, серость, яркий солнечный свет, соломенные крыши навесов, лошади, мохнатая Жучка, хлопотунья-хозяйка, ворота, задумчивые коровы, сонная соседка, Филипп, колодец, светлая вода, дубовая колода, лужа, утки;*

- слуховые: *мерное жевание лошадей, скрипящие ворота, топот, мычание, блеяние стада, перекидывается словечком;*

- обонятельные ощущения: *пахучий навоз.*

- осязательные ощущения: *сыро, роса.*

- вкусовые ощущения: *вкус ледяной воды.*

– Портретирование героев

- Главные герои: *Митька-форейтор (верховой на передней лошади), хлопотунья-хозяйка, сонная соседка, Филипп; лошади, мохнатая Жучка, задумчивые коровы, утки.*

- Портреты героев: *Митька-форейтор (красный, как рак, раздувает самовар), хлопотунья-хозяйка (отворяет ворота, выгоняет коров, перекидывается словечком с соседкой), сонная соседка, Филипп (с засученными рукавами рубашки, вытягивает бадью из колодца, выливает воду в колоду).* Дорисуйте портреты героев.

- Домашние животные: *лошади (привязаны около кормяг, мерно жуют) мохнатая Жучка (прикорнула на куче навоза, лениво потягивается, помахивает хвостом, мелкой рысцой отправляется в другую сторону двора), задумчивые коровы (выгоняет коров на улицу), утки (проснувшиеся утки уже полощутся в луже).*

– Опишите состояние природы ранним летним утром.

– Выход в речетворческую деятельность:

- Нарисуйте (словесно) картину, увиденную Вами после знакомства с текстом.

- Отдыхали ли Вы в деревне? Расскажите об этом. Каким было утро в деревне?

Текст 2

Ночью был осенний холодный дождик, по небу бежали остатки вылившейся ночью тучи, сквозь которую неярко просвечивало обозначавшееся светлым кругом, довольно высоко уже стоявшее солнце. Было ветрено, сыро и сиверко. Дверь в сад была открыта, на почерневшем от мокроты полу террасы высыхали лужи ночного дождя. Открытая дверь подергивалась от ветра на железном крючке, дорожки были сыры и грязны; старые березы с оголенными белыми ветвями, кусты и трава, крапива, смородина, бузина с вывернутыми бледной стороной листьями бились на одном месте и, казалось, хотели оторваться от корней; из липовой аллеи, вертась и обгоняя друг друга, летели желтые круглые листья и, промокая, ложились на мокрую дорогу и на мокрую темно-зеленую отаву луга. (Л.Н. Толстой)

Вопросы и задания

- Озаглавьте текст (*Осенний сад после дождя*).
- Слова, требующие толкования (*сиверко, терраса, отава*).
- Сенсорные ощущения:
 - зрительные: *на небе остатки тучи, светлый круг солнца, открытая дверь в сад, почерневший мокрый пол террасы, сырые и грязные дорожки сада, березы с оголенными белыми ветвями, кусты, трава, крапива, смородина, бузина, желтые круглые листья, мокрая дорога, мокрая темно-зеленая отава луга;*
 - слуховые: *подергивание открытой двери, шум бьющихся на одном месте листьев, шелест желтых круглых листьев;*
 - обонятельные: *запах сырости;*
 - осязательные: *ветрено, сыро, грязно;*
 - вкусовые: *вкус чая с листьями смородины.*
- Портретирование героя
- Опишите сад после дождя (*дверь в сад открыта, лужи на почерневшем полу террасы, дверь от ветра подергивалась на железном крючке, дорожки сада сырые и грязные*).
- Опишите состояние природы: *старые березы с оголенными белыми ветвями, кусты и трава, крапива, смородина, бузина бились на одном месте и, казалось, хотели оторваться от корней; из липовой аллеи, вертась и обгоняя друг друга, летели желтые круглые листья и, промокая, ложились на мокрую дорогу и на мокрую темно-зеленую отаву луга.*
- Какие краски использует автор? (*светлый (круг солнца), почерневший пол, белые ветви березы, бледные листья бузины, желтые листья, темно-зеленая отава луга*).
- Выход в речетворческую деятельность:
 - Нарисуйте (словесно) картину осеннего сада. Какие краски Вы бы использовали, рисуя картину?

Предлагаемые для анализа тексты вызывают у обучающихся разнообразные по силе и окраске ощущения, актуализируя при этом их субъективный сенсорный и речевой опыт и обогащая его новыми впечатлениями.

Особое место в речетворческом анализе текста отводится работе со словом, с языковыми средствами, позволяющими выразить то или иное ощущение. Сенсорная составляющая текста помогает учащимся проникать в авторский замысел и с наибольшей точностью описывать героев и состояние природы.

Исходный текст инициирует и стимулирует речетворческую деятельность учащихся. Анализ текста с сенсорной составляющей, направленный на понимание текста, предполагающий интерпретационную деятельность обучающихся, способствует их речетворческому развитию.

Выводы

В современной системе языкового образования текст выступает как многомерное, сложное и универсальное дидактическое средство формирования лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций обучающихся. Текст, являясь дидактической доминантой образовательного процесса, позволяет преподавателю развивать речетворческие способности языковой личности обучающегося, готовой к рецептивной, репродуктивной и продуктивной речевой деятельности.

В системе речевого развития обучающихся особое место занимает работа с художественным текстом, благодаря которому становится возможным развитие образного мышления, воображения, эстетического вкуса. Предлагаемая в исследовании методика работы с художественными текстами позволяет решать комплекс дидактических задач (обучающих, воспитательных и развивающих), направленных на формирование речетворческой личности обучающегося. Работа с текстом предполагает, кроме обязательных, типичных для беседы по тексту вопросов, анализ сенсорной составляющей текста, выявляющий зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные и вкусовые ощущения, вызываемые текстом, так называемое сенсорное «послевкусие», которое во многом способствует инициированию и стимулированию речетворческой деятельности обучающихся.

Экспериментальная проверка результативности предлагаемой в исследовании методики анализа текста с сенсорной составляющей и апробация материалов исследования в школьной и вузовской практике обучения позволяют говорить о необходимости использования данной методики для развития речетворческих способностей обучающихся в процессе освоения филологических дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруков А.Н. Рецепция художественного текста: функциональный подход: монография. Вроцлав: Фонд «Русско-польский институт», 2015. 300 с.
2. Богин Г.И. Современная лингводидактика. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1980. 61 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ.ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
5. Гелб М. Дж. Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи. Мн.: ООО «Попурри», 2000. 304 с.
6. Голованова Е.И. Когнитивные механизмы компрессии оценочного смысла в художественном тексте / Е.И. Голованова, О.Н. Ковалева // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 3 (52). С. 31-36.
7. Демьянков В.З. Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики // Вопросы филологии. 1999. № 2. С. 5-13.
8. Демьянков В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность // Опросы языкознания. 1983. № 6. С. 58-67.
9. Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: Практическое пособие. М.: АСТ, Мн. : Харвест, 2005. 448 с.
10. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово и текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
11. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 4. С. 24-32.
12. Колмогорова А.В. Концептуальное взаимодействие автора и читателя в процессах создания и рецепции

- текста / А.В. Колмогорова, К.М. Мартынюк // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 3 (40). С. 19-30.
13. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
 14. Мартынюк К.В. Когнитивная специфика процессов восприятия художественного текста // «Ризоморфный клубок»: когниция vs коммуникация: монография / Под ред. А.В. Колмогоровой. Красноярск: Сиб. Федеральный ун-т, 2017. 251 с.
 15. Мартынюк К.В. Когнитивные трансформации авторского концепта в процессе читательской рецепции // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 41 (64). С. 141-145.
 16. Матвеева Н.В. Процессы рецепции текста: психолингвистический аспект / Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы. Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Уфа: БашГУ, 2016. С. 129-134. (307 с.)
 17. Мосунова Л.А. Управление чтением художественных текстов как процессом порождения смысла // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 2. С. 135-152.
 18. Никитенко З.Н. Творческая самореализация учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного / З.Н. Никитенко, В.Д. Янченко, Е.А. Никитенко и др. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 2. С. 7-19.
 19. Пономарева Л.Д. Практический курс по художественному речетворчеству: учебное пособие / Л.Д. Пономарева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. 135 с.
 20. Пономарева Л.Д. Тренинговая технология речетворческого развития учащихся на уроках русского языка / Л.Д. Пономарева // Русский язык в школе. 2015. № 8. С. 22-24.
 21. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: «Искусство», 1976. 616 с.
 22. Сонин В.П. Психология познания нашего «Я». СПб.: Речь, 2005. 256 с.
 23. Сопова Н.В. Оригинальный художественный текст как средство духовно-нравственного развития вторичной языковой личности // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. Ч. 1. С. 80-87.
 24. Стрелец Л.И. Когнитивно-коммуникативная направленность изучения литературного произведения в школе // Филология и культура. 2014. № 2 (36). 293-297.
 25. Тармаева В.И. Дивинация событий как установка когнитивной гармонии в повествовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Т. 1 (Гуманитарные науки). С. 147-149.
 26. Тармаева В.И. Когнитивная гармония как механизм текстовой деятельности. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014. 256 с.
 27. Токарев Г.В. О языковых средствах, влияющих на понимание художественного текста (на примере романа М. Елизарова «Библиотекарь») // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 4 (53). С. 147-153.
 28. Уканакоева Н.В. Стратегии восприятия текста-источника, объективируемые во вторичных текстах // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 4. Т. 2. С. 141-149.
 29. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Пер. с нем. А.Л. Вольского; науч. ред. Н.О. Гучинская. СПб.: «Европейский дом», 2004. 242 с.
 30. Ariukhina E.G. On secondary text as a structural and semantic unit / E.G. Ariukhina, E.V. Grudeva, L.N. Churilina // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2 (52). С. 101-106.
 31. Ponomareva L.D. Russian National Corpus as a tool of linguo-didactic innovation in teaching languages / L.D. Ponomareva, L.N. Churilina, D.S. Buzhinskaya, E.N. Derevskaia, O.V. Dorfman, E.P. Sokolova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (18). pp. 13043 -13053.

REFERENCES

1. Bezrukov A.N. Reception of artistic text: a functional approach: a monograph. Wrocław: The Russian-Polish Institute Foundation, 2015. 300 p. (in Russian)
2. Bogin G.I. Modern lingvodidaktika. Kalinin, KSU Publ., 1980. 61 p. (in Russian)
3. Gadamer H.-G. Truth and method. Fundamentals of philosophical hermeneutics / Ed. B.N. Bessonov. Moscow, Progress Publ., 1988. 704 p. (in Russian)
4. Halperin I.R. Text as an object of linguistic research. Moscow, Nauka Publ., 1981. 139 p. (in Russian)
5. Gelb M.J. Learn to think and draw like Leonardo da Vinci. Minsk, Popurri Publ., 2000. 304 p. (in Russian)
6. Golovanova E.I. Cognitive compression mechanisms of the estimated sense in a literary text / E.I. Golovanova, O.N.

- Kovalev. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2017, no. 3 (52), pp. 31-36. (in Russian)
7. Demyankov V.Z. Interpretation as a tool and as an object of linguistics. *Voprosy philologii*, 1999, no. 2, pp. 5-13. (in Russian)
8. Demyankov V.Z. Understanding as an interpretive activity. *Interviews in linguistics*, 1983, no. 6, pp. 58-67. (in Russian)
9. Dragunsky V.V. Color personality test: A practical guide. Moscow, AST Publ., 2005. 448 p. (in Russian)
10. Zalevskaya A.A. Psycholinguistic studies. Word and text: Selected Works. Moscow, Gnosis Publ., 2005. 543 p. (in Russian)
11. Ivantsova E.V. On the term "linguistic personality": sources, problems, prospects for use. *Tomsk State University Bulletin*, 2010, no. 4, pp. 24-32. (in Russian)
12. Kolmogorov A.V. Conceptual interaction of the author and the reader in the processes of creating and receiving text / A.V. Kolmogorov, K.M. Martynyuk. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2014, no. 3 (40), pp. 19-30. (in Russian)
13. Kubryakova E.S. Language and knowledge: Towards the acquisition of knowledge about the language: Parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in the knowledge of the world / Ros. Academy of Sciences. Institute of Linguistics. Moscow, Languages of Slavic culture, 2004. 560 p. (in Russian)
14. Martynyuk K.V. Cognitive specifics of the processes of perception of an artistic text // "Rhizomorphic Tangle": cognition vs communication: monograph, Ed. A.V. Kolmogorova. Krasnoyarsk, Sib. Federal State University Publ., 2017. 251 p. (in Russian)
15. Martynyuk K.V. Cognitive transformations of the author's concept in the process of reading reception. *Bulletin of the Kemerovo State University*, 2015, no. 41 (64), pp. 141-145. (in Russian)
16. Matveeva N.V. Text reception processes: the psycholinguistic aspect / Modern paradigms of linguistic research: methods and approaches. Sat materials of the International scientific-practical conference. Ufa, Bashkir State University Publ., 2016. pp. 129-134. (307 p.) (in Russian)
17. Mosunova L.A. Management of reading literary texts as a process of generating meaning. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2018. Vol. 8, no. 2, pp. 135-152. (in Russian)
18. Nikitenko Z.N. Creative self-realization of students in the process of learning Russian as a foreign language / Z.N. Nikitenko, V.D. Yanchenko, E.A. Nikitenko et al. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2017. Vol. 7, no. 2, pp. 7-19. (in Russian)
19. Ponomareva L.D. Practical course in artistic speech making: study guide / L.D. Ponomareva. Magnitogorsk, NMSTU Publ., 2016. 135 p. (in Russian)
20. Ponomareva L.D. Training technology of speech development of students in Russian language lessons / L. D. Ponomareva. *Russian language at school*, 2015, no. 8, pp. 22-24. (in Russian)
21. Potebnya A.A. Thought and language // Potebnya A.A. Aesthetics and poetics. Moscow, Art Publ., 1976. 616 p. (in Russian)
22. Sonin V.P. Psychology of knowledge of our "I am". Saint-Petersburg, Rech Publ., 2005. 256 p. (in Russian)
23. Sopova N.V. The original literary text as a means of spiritual and moral development of a secondary language personality. *Bulletin of Voronezh State University. Ser.: Linguistics and intercultural communication*, 2007, no. 2. Part 1. pp. 80-87. (in Russian)
24. Sagittarius L.I. Cognitive-communicative orientation of studying a literary work at school. *Philology and culture*, 2014, no. 2 (36), pp. 293-297. (in Russian)
25. Tarmaeva V.I. The divination of events as an installation of cognitive harmony in the narrative discourse. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2011, no. 1, vol. 1 (The humanities). pp. 147-149. (in Russian)
26. Tarmaeva V.I. Cognitive harmony as a mechanism for textual activity. Krasnoyarsk, SFU Publ., 2014. 256 p. (in Russian)
27. Tokarev G.V. On language means affecting the understanding of the literary text (on the example of M. Elizarov's novel The Librarian). *Issues of Cognitive Linguistics*, 2017, no. 4 (53), pp. 147-153. (in Russian)
28. Ukanakova N.V. Strategies for the perception of text-source, objectified in secondary texts. *Herald of Kemerovo State University*, 2013, No. 4, vol. 2, pp. 141-149. (in Russian)
29. Schleiermacher F. Hermeneutics / Trans. A.L. Volsky; scientific ed. N.O. Guchinskaya. Saint-Petersbur, European House Publ., 2004. 242 p. (in Russian)
30. Ariukhina E.G. On secondary text as a structural and semantic unit / E.G. Ariukhina, E.V. Grudeva, L.N. Churilina. *Issues of Cognitive Linguistics*, 2017, no. 2 (52), pp. 101-106.
31. Ponomareva L.D. Russian Language Corpus as a tool for linguo-didactic innovation. Ponomareva, L.N. Churilina, D.S. Buzhinskaya, E.N. Derevskova, O.V. Dorfman, E.P. Sokolova. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, no. 11 (18), pp. 13043 -13053.

Информация об авторах

Пonomарева Любовь Дмитриевна

(Россия, г. Магнитогорск)

Доктор педагогических наук, профессор
кафедра русского языка, общего языкознания и
массовой коммуникации
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова
E-mail: ponomareva.ld@yandex.ru

Чурилина Любовь Николаевна

(Россия, г. Магнитогорск)

Доктор филологических наук, профессор
кафедра русского языка, общего языкознания и
массовой коммуникации
Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова
E-mail: lchurilina@gmail.com

Information about the authors

Lyubov D. Ponomareva

(Russia, Magnitogorsk)

Doctor of Education,
Professor
Department of Russian language, general linguistics and
mass communication
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: ponomareva.ld@yandex.ru

Lyubov N. Churilina

(Russia, Magnitogorsk)

Doctor of Philology,
Professor
Department of Russian language, general linguistics and
mass communication
Nosov Magnitogorsk State Technical University
E-mail: lchurilina@gmail.com