

*Ж. Э. ЖОЛДОШАЛИЕВА,
Г. У. СОРОНКУЛОВ*

Об уровнях доступности текстов русской художественной литературы для учащихся-киргизов

Жолдошалиева Жылдыз Эркиновна – преподаватель КГУ им. И. Арабаева. E-mail: zh.zholdoshalieva@mail.ru

Соронкулов Гульжигит Умарович – кандидат педагогических наук, доцент КГУ им. И. Арабаева. E-mail: soronkulov52@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению проблемы доступности/трудности иноязычного, инационального художественного текста, каковой является в наших условиях русская литература в процессе читательского развития учащихся-киргизов. В работе освещаются основные уровни, связанные с мерой активности педагогического обеспечения доступности русскоязычного текста для киргизских школьников.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, иноязычный и инациональный художественный текст, профиль читабельности, читательский интерес, потенциальная доступность, текстологически повышенная и педагогически актуализированная доступность.

ABOUT RUSSIAN ACCESSIBILITY LEVELS ARTISTIC TEXTS FOR KYRGYZ STUDENTS

Annotation. This article is devoted to the consideration of the problem of accessibility/difficulty of a foreign-language, foreign literary text, which in our conditions is Russian literature in the process of reader development of Kyrgyz students. The paper gives the main levels associated with the measure of the activity of pedagogical support for the accessibility of the Russian-language text for Kyrgyz students.

Keywords: zone of proximal development, foreign-language and foreign-language literary text, profile of readability, reader interest, potential accessibility, textually enhanced and pedagogically updated accessibility.

Научно-методическая интерпретация проблемы **доступности/трудности** текстов русской художественной литературы для учащихся нерусской школы – один из кардинальных и наиболее дискуссионных вопросов в методике преподавания предмета. Ведь сама возможность организации курса русской литературы в нерусских школах в 60-х годах прошлого века ставилась под сомнение его оппонентами именно на том основании, что тексты, предусмотренные данным курсом, как для классного, так и внеклассного чтения, «фактически недоступны» для учащихся, «непременно трудны» в силу «сложности самого литературного материала» [1, с. 323–326]. Притом «недоступность» этих текстов принималась за величину абсолютную, фатально неизменную. А недоступность текста, если это явление непреодолимое, может повлечь за собой вообще угасание и исчезновение интереса учащихся к чтению на изучаемом языке.

Под углом зрения деятельностной психолого-педагогической концепции определённый, достаточно высокий уровень трудности учебного материала – необходимый фактор успешного развития и, соответственно, развивающего обучения. Поэтому и сам дидактический принцип доступности, сформулированный ещё Я. А. Коменским, трактуется в педагогике в единстве с принципом последовательного развития познавательных возможностей учащихся [2; 3, с. 790–792].

Доступность интерпретируется здесь как преодолимая, посильная трудность [4, с. 61]. Преодолению трудности способствует, согласно этой концепции, ориентация на «зону ближайшего развития» (ЗБР), то есть на тот уровень, «которого достигает ребёнок... в сотрудничестве» с педагогом и товарищами по учению [5, с. 247].

В соответствии с данной концепцией, у каждого ребёнка в определённые моменты жизни существует «актуальный уровень развития» (АУР), т. е. те знания, умения и навыки, которыми он обладает. Каждый педагог, несомненно, может вспомнить много случаев из своего опыта, когда «бесперспективный», по мнению всех окружающих, учащийся, на которого давно махнули рукой все субъекты обучения и воспитания, с течением времени вдруг открывается с совершенно иной стороны. Это происходит по множеству различных причин, или триггеров, как теперь говорят, имея в виду некий «спусковой крючок», приводящий в движение те или иные действия, способности, стремления обучающегося. Подобными триггерами могут и должны стать учителя, одноклассники и друзья, родители и всё то, что может перманентно «раздвигать» актуальный уровень развития, который «захватывает» примыкающие к нему границы зоны ближайшего развития. В этом и заключается феномен возможности человека развиваться на протяжении всей своей жизни.

Представляется целесообразным приложить изложенное выше к трактовке вопроса о *доступности/трудности* иноязычного, инонационального художественного текста в процессе читательского развития учащихся.

На основе исследований по проблемам психологии смыслового восприятия, общей дидактики и билингвометодики читательскую доступность художественного текста применительно к условиям школьного обучения можно определить как меру соответствия этого текста подготовленности и интересам данного контингента учащихся, характеризующегося теми или иными психолого-возрастными, социокультурными, этнокультурными и индивидуальными параметрами.

Обратим внимание на то, что в предложенной трактовке *доступность* выступает как понятие соотносительное; в нём отражается взаимодействие объекта восприятия (текста) и его адресата, воспринимающего сознания (читателя-учащегося). Поэтому в работах Р. М. Фрумкиной, М. В. Ляховицкого и Г. А. Гринюка, Н. К. Венедиктовой, З. И. Клычниковой, М. Н. Вятютнева, В. С. Цетлина и др., посвящённых проблемам доступности текста, порою дифференцируются «объективные» и «субъективные» аспекты этого феномена. Попытки отразить диалектическое единство указанных аспектов нашли своё отражение в категории «читабельности» печатного материала, которая в психолингвистике понимается как «некоторый показатель взаимодействия между читателем и этим материалом» [6, с. 126], а в работах ряда иностранных методистов-исследователей – как сочетание «языковой доступности и литературной привлекательности» [7, с. 96].

Применительно к детскому чтению крупнейший австрийский педагог-книговед Рихард Бамбергер и математик Эрих Ванецек разработали метод, названный «профилем читабельности», который,

синтезируя данные анализа текста и опроса высококомпетентных экспертов по разветвлённой сетке параметров, позволяет определить меру ориентировочной посильности различных текстов для учащихся пятых классов [8, с. 94–95; 9, с. 74–75].

Соотнесение с принципом последовательного развития познавательных возможностей учащихся, ориентировка на перспективу совершенствования их читательского восприятия, учёт подвижности категории «мера (степень) трудности текста», позитивная практика дидактической фасилитации последнего [цит. по: 7, с. 102] – всё это привело методистов-словесников Кыргызстана к выдвигению следующего тезиса: «Доступность – категория сложная и подвижная. То, что ещё сегодня было недоступно, завтра зачастую оказывается доступным» [10, с. 91].

Логическим следствием охарактеризованного подхода к проблеме может, на наш взгляд, стать предлагаемая далее, в рабочем порядке, обобщённая градация уровней доступности художественного произведения как материала для русскоязычного читательского развития учащихся киргизской школы. Поскольку мы рассматриваем доступность как категорию динамическую, её уровни уместно соотнести с этапами деятельности педагога (методиста, составителя учебных или учебно-вспомогательных пособий, учителя), направленной на обеспечение необходимой и достаточной меры адекватного восприятия текста определённым, в нашем конкретном случае – киргизскоязычным, контингентом учащихся.

Возможны, как известно, различные аспекты рассмотрения и системного членения сложного объекта. Принято, например, говорить, применительно к проблемам доступности языковых аспектов текста, о лексическом, фразеологическом, синтаксическом уровнях его трудности. Также можно выделить уровни трудности литературных, этнокультурных или исто-

рико-культурных аспектов текста. Однако есть и настоятельная научно-практическая необходимость выделить укрупнённые уровни высшего порядка, определяемые мерой активности педагогического обеспечения доступности текста. Неявно они, по существу, имеются в виду, когда методисты касаются вопросов снятия различных аспектных трудностей – языковых (система «предупражнений» и словарная работа), этнокультурных (лингвострановедческий комментарий), историко-культурных (вводная беседа) и др.

Каковы же основные уровни, связанные с мерой активности педагогического обеспечения доступности текста?

Первый уровень определяется на основе доучебного анализа текста педагогом: это уровень *выявления потенциальной доступности* текста как вероятного материала для чтения учащимися. Здесь принимаются в расчёт критерии, которые обычно интерпретируются как «объективные»: содержательный аспект («информационная насыщенность», «реализуемые смысловые категории», «тема», «идея», «факты» и т. д.); композиционная структура, языковые и стилистические средства, объём (в школьных условиях – временные параметры, обусловленные учебным планом); художественно-иллюстративное оформление, комплекс полиграфических средств. Поскольку, однако, любой из этих параметров соотносится с возможностями и интересами разных контингентов предполагаемых реципиентов («воспринимаемых» текста), заключения о степени потенциальной доступности одного и того же текста будут соответственно меняться.

Второй уровень может быть достигнут на этапе научно обоснованной структурной преподавательской организации текста как учебного материала [11, с. 20]. Это – уровень *текстологически повышенной доступности*. Имеется в виду результат реализации установок педагогической текстологии как специального раздела

методики преподавания литературы, сферой которого являются обобщения и разработка принципов и техники педагогического экспонирования художественных и публицистических текстов в учебниках и учебных пособиях [11, с. 25; ср. понятие «учебная текстология»: 12, с. 5–10]. Компонентами системы дидактической аранжировки текста являются: учебно-объяснительное, изобразительное и шрифтовое оформление; сегментация, купюризация, субрубрикация; сопроводительный комментарий; выделение лейтмотивной лексики и фразеологии в притекстовых словарях; акцентирование стержневых линий в вопросах, заданиях, упражнениях. В Кыргызстане ещё в восьмидесятые годы прошлого века была разработана и показала свою эффективность весьма детализированная система требований к учебно-вспомогательным изданиям типа «Библиотечка киргизского школьника» («БКШ») для внеклассного русскоязычного чтения учеников [13, с. 76–82].

Данные последних исследований читательских интересов школьников Кыргызстана, проведённых 30 лет назад Г. У. Соронкуловым, а затем И. П. Вальковой, впрочем, как и материалы их предшественников, убедительно свидетельствовали о предпочтении нашими учащимися изданий, в которых реализован, в большей или меньшей мере, уровень текстологически повышенной доступности русского художественного текста. Следовательно, можно было предположить, что и для стимулирования русскоязычного читательского развития учащихся целесообразно привлекать, в первую очередь, подобные издания. Это и было предпринято нами в ходе экспериментальной работы, благо в школьных библиотеках, как и в домашних собраниях книг отдельных учеников, ещё сохранились издания серии «БКШ». Также отметим здесь, что весьма существенное подспорье нам в работе оказали двуязычные (на киргизском и русском языках),

обильно иллюстрированные книги для самостоятельного чтения ребят, издававшиеся в нашей стране.

Однако потенциальная и текстологически повышенная доступность текстов сама по себе далеко не всегда гарантирует обращение к ним большинства учащихся, прочтение и освоение ими соответствующих произведений. Ведь двуединая природа категории доступности предполагает и ряд факторов, зависящих от «субъекта» – от подготовленности и направленности воспринимającego сознания потенциальных читателей. Это сознание характеризуют разные факторы: запас специфических знаний (в том числе – языковых, общекультурных, этнокультурных, историкокультурных, теоретико-литературных); опыт познавательной деятельности (умение пользоваться полученными знаниями и способами собственно читательской деятельности), определённая преднастройка эмоционально-потребностной сферы (возрастные, национально-культурные, групповые, индивидуальные мотивы, интересы, ценностные ориентации). Процесс педагогического обеспечения доступности материала для чтения предполагает, следовательно, взаимосогласование: с одной стороны, согласование текста как источника сообщения с каналами восприятия [14, с. 133], а с другой стороны – настройка каналов восприятия, т. е. читательского сознания учащихся на текст как источник информации, иначе говоря, формирование у них соответствующей установки [15, с. 169–178; 16, с. 288–290].

Исходя из сказанного, **третий уровень** доступности текста можно определить как *педагогически актуализированную* доступность. Она обязательно предполагает организуемый педагогом-практиком переход художественного произведения от состояния потенциального бытия к действительному функционированию в сознании учащихся. И, соответственно, – перерастание читательского интереса учеников в

их читательскую активность, т. е. переход от осознанной потребности в знакомстве с литературным явлением к интенсивной читательской деятельности. Такой уровень, судя по накопленному опыту, достигается в результате осуществления специальных целенаправленных действий учителя по стимулированию русскоязычной читательской деятельности учащихся.

Возможность определения охарактеризованных аспектов категории доступности текста, как и её уровней, согласуется с принципами системного подхода. Так, их можно рассматривать как своеобразную иерархию компонентов системы: каждый компонент имеет тоже системное строение. Причём каждая из подсистем «входит» в структуру вышележащей: потенциальная доступность – предпосылка текстологически повышенной доступности, а текстологически повышенная становится исходной ступенью для педагогически (учебно-практически) актуализированной доступности. Данная система является открытой, динамичной, развивающейся. Её развитие подчиняется принципу «регулирования трудности» [17, с. 15]; оптимизация сложности текста [18] совершается благодаря взаимодействию трёх факторов: потенциала самого текста, оптимизирующей деятельности учителя-словесника, читательской самодеятельности учащихся.

Учёт положений психолого-педагогической концепции деятельностного подхода и данных накопленного научно-практического опыта оптимизации доступности текстов в осложнённых условиях обучения позволяет в предварительном порядке наметить некоторые **принципиальные моменты учебной коррекционной работы** по формированию и развитию читательского интереса учащихся к чтению произведений русской литературы.

Поскольку исходным видом человеческой деятельности является деятельность *совместная*, постольку целесообразно

предусмотреть такие формы коллективных занятий, которые стимулировали бы «кооперацию» усилий учащихся, вносили элемент состязательности и были ориентированы на общение по поводу читаемого. Следовательно, импульсы к формированию индивидуального читательского интереса и его перерастания в читательскую активность уместно создавать, корректировать и тактично контролировать в ходе учебных занятий в классе, включающих элементы взаимосвязи классного и домашнего чтения; на специальных уроках внеклассного чтения; на занятиях по развитию речи; при проведении воспитательных часов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Велик и могуч: Сб. работ II Межреспубликанской научной конф. по вопросам улучш. преподав. рус. яз. в нац. школах / Под ред. С. А. Азимова. – Ташкент: Учитель, 1965. – 832 с.
2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. – М.: Просвещение, 1977.
3. *Богоявленский Д. Н.* Доступность обучения // Педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – М.: Сов. энциклопедия, 1964.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М., 1991.
6. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Под ред. Т. М. Дридзе и А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1976. – 263 с.
7. *Lepilova K.* Koncretizace umeleckého textu a čtenářská aktivita. – Olomouc: KPU, 1981. – 107 с.
8. *Bamberger R., Vanecek E.* Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben: Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. – Wien: Jugend und Volk, 1984. – 199 с.
9. *Иванова Э.* (рец.) Р. Бамбергер, Э. Ванецек. «Читать – Понимать – Учиться – Писать» // Детская литература, 1985. – № 6. – С. 74 – 75.
10. *Шейман Л. А.* Основы методики преподавания русской литературы в киргизской школе: Пособие для учителей. – В 2-х ч. – Ф.: Мектеп. – Ч. 2, 1982. – 216 с.
11. Пути оптимизации структуры учебников по русской литературе. – Вып. 1 / Под общ. ред. Л. А. Шеймана. – Ф.: Мектеп, 1973. – 143 с.
12. *Кодухов В. И.* Некоторые проблемы учебной текстологии: Комментирование художественных текстов // Русский язык для студентов-иностранцев. – № 25. – М.: Рус. язык, 1988. – С. 5–10.
13. Примерные требования к учебникам русского языка и литературы для школ с киргизским языком обучения: Методические рекомендации. – Ф.: Мектеп, 1987.
14. Художественное восприятие: Сб. 1 / Под ред. Б. С. Мейлаха. – Л.: Наука, 1971. – 387 с.
15. *Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1961.
16. *Ядов В.* Установка // Философская энциклопедия. – Т. 5. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – С. 288–290.
17. *Цетлин В. С.* Доступность и трудность в обучении. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
18. *Микк Я. А.* Оптимизация сложности учебного текста. – М., 1981.