

ДИАЛОГ С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ ДИАСПОРЫ

Маргарита Гаврилина

Латвийский Университет, Рига, Латвия

Э-почта: gavril@inbox.lv

Оксана Филина

Балтийская Международная Академия, Рига, Латвия

Э-почта: oksanafilina@gmail.com

Абстракт

В статье описывается опыт использования стратегии «диалог с текстом» для развития текстовых и культурологических знаний и умений учащихся школ национальных меньшинств Латвии.

Формулируя проблему исследования, авторы статьи акцентируют внимание на причинах тех трудностей, которые испытывают учащиеся диаспоры в процессе восприятия - имплицитных уровней текста. По мнению авторов, причина этого кроется, прежде всего, в том, что русскоговорящие школьники, живущие в Латвии, незнакомы с целыми пластами культурологической лексики или у них сложилось искаженное представление о реалиях и ценностях русской культуры, выраженных в словах.

Методология исследования, проведенного авторами статьи в условиях реального учебного процесса, основывается на использовании стратегии «диалог с текстом». Авторы приводят целый ряд причин, подтверждающих целесообразность активного использования данной стратегии в описываемой педагогической ситуации. В центре внимания авторов - дидактические методы и приемы, способствующие успешному формированию у учащихся диаспоры текстовой компетенции.

В статье подробно описывается процесс диагностики текстовых и культурологических знаний и умений учащихся, включающий анкетирование учащихся, групповую исследовательскую работу, а также стандартизированное сочинение. Результаты диагностики приведены в таблицах, гистограммах, а также в описании речевого поведения учащихся.

Существенное внимание авторы статьи уделяют анализу актуальных в современной педагогике точек зрения на проблему культуросообразного чтения.

В заключении авторы обращают внимание на то, что опыт, накопленный в процессе апробации стратегии «диалог с текстом», позволяет расширять культурологический кругозор учащихся диаспоры, а также целенаправленно и успешно совершенствовать их диалоговые, коммуникативные, и текстовые умения. Кроме того, авторы подчеркивают интегративную роль текстовой деятельности учащихся, что способствует гуманитаризации образования.

Ключевые слова: стратегия «диалог с текстом», имплицитный уровень текста, коммуникативные, текстовые и культурологические умения, учащиеся школ национальных меньшинств.

Введение

Освоение родного языка и литературы учащимися диаспоры имеет свои особенности, которые обусловлены целым рядом факторов. В процессе разработки дидактической стратегии «диалог с текстом» авторы исследовали реальные проблемы,

с которыми сталкиваются учителя, организуя процесс обучения родному языку и литературы, и учащиеся, осваивая родной язык и литературу в условиях диаспоры. Результаты исследований обобщены в ряде научных публикаций (См., напр.: Гаврилина, 2002¹; Гаврилина, 2002²; Гаврилина, Филина, 2003; Гаврилина, 2004; Гаврилина, Филина, 2005).

Назовём основные проблемы.

Во-первых, в последнее десятилетие мы констатируем снижение у школьников качества русской речи (прежде всего – письменной). Как показывают наши исследования, это вызвано несколькими причинами: снижением среди учащихся и их родителей мотивации к глубокому и полноценному освоению русского языка, влиянием естественной русской речевой среды и общим «настроением» современного общения, использованием моделей билингвального обучения в школах национальных меньшинств, снижением уровня читательских потребностей ребят.

Во-вторых, школьники обладают недостаточным уровнем культурологических (фоновых) знаний об истории, культуре и ценностях русского народа. Многие из них никогда не были в России, об истории и культуре страны имеют весьма расплывчатое представление. Такая ситуация, а также незнание или неверное понимание ребятами лексем, которые апеллируют к смысловым и ценностным параметрам русской языковой картины мира, существенно тормозит включение ученика в процесс культурной трансмиссии, затрудняет процесс восприятия учеником текстов русской литературы.

Наконец, одной из существенных проблем является, на наш взгляд, специфика формирования культурной идентичности ученика диаспоры, т. к. освоение учеником ценностных ориентаций русского народа в процессе изучения русского языка и знакомства с художественными текстами русской культуры осуществляется в поликультурной среде.

Как видим, данные проблемы, с одной стороны, универсальны, перекликаются с теми, с которыми сталкиваются учителя и школьники в любой стране, а с другой – специфичны, продиктованы особенностями социокультурного пространства Латвии.

Понятие «текст» - одно из центральных как в науках гуманитарного цикла, так и в системе школьного образования. Современные лингводидакты убеждены в целесообразности текстоориентированного подхода в процессе освоения родного языка, аргументируя это тем, что «до сих пор в практике школьного преподавания сохраняется такое положение, когда процессы изучения языковых единиц и формирования речевых умений учащихся развиваются параллельно, мало соприкасаясь друг с другом» (Ипполитова, 1998, с. 3). Кроме того, литературоведы и преподаватели литературы воспринимают текст как единицу культуры, подчеркивая, что текст, с одной стороны, «хранит культурную информацию и входит в культуру в качестве самостоятельной единицы» (Н.А. Купина, Г.В. Битенская, цит. по: Абашев, 2000, с.11), а с другой – представляет собой «общение, диалог сознаний, личностей, культур» (Библер, 1991, с. 293).

Как показывает наш дидактический опыт, «текст, превращенный в произведение» (Библер, 1991, с.76), то есть включенный в культурный контекст, позволяет школьникам восполнить недостающие знания историко-культурного фона, сравнить психологию поведения и поступки людей, живших в те или иные исторические эпохи в разных странах. Таким образом, учащиеся получают возможность обогащать свой внутренний мир новыми эмоциями и переживаниями, приращивать новые личностные смыслы, то есть самосовершенствоваться.

Проблема исследования

Принимая во внимание схему письменного текста, предложенную Л.С. Степановой (Степанова, 2005, с. 21), заметим, что учащиеся диаспоры, как показывает практика,

испытывают трудности как с эксплицитными, так и с имплицитными уровнями текста. Однако существенную проблему для учащихся диаспоры, воспринимающих художественные тексты, и для учителей, организующих процесс работы с такими текстами на уроках, создают именно имплицитные уровни текста. Причина этого кроется прежде всего в том, что русскоговорящие школьники, живущие в Латвии, не владеют в достаточной мере знаниями историко-культурного фона России, историко-филологическими фактами, не знакомы с целыми пластами культурологической лексики или у них сложилось искаженное представление о реалиях и ценностях русской культуры, выраженных в словах. Например, 58% восьмиклассников после прочтения стихотворения А.А. Ахматовой «Летний сад» не смогли объяснить – ни чем значит Летний сад, ни где он находится, ни содержание строк:

*Я к розам хочу, в тот единственный сад,
Где лучшая в мире стоит их оград,
Где статуи помнят меня молодой,
А я их под невскою помню водой...*

Таким образом, если учесть, что «событие жизни текста, т.е. его подлинная сущность, всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» (Бахтин, 1997, с.320), а «восприятие текста ... зависит не только от качества самого текста, но и от личности воспринимающего его субъекта» (Степанова, 2005, с. 26), то следует констатировать, что личность ученика диаспоры в силу ряда причин недостаточно готова к правильному и глубокому восприятию художественного текста.

При встрече в тексте слов, несущих в себе информацию о культуре русского народа, в сознании учащихся оказываются часто несформированными связи

- а) знак – языковое значение;
- б) языковое значение – культурологический смысл.

Заметим, что в последнее время мы чаще сталкиваемся с незнанием учащимися «культурного ореола слова», в результате чего ребята остаются на языковом уровне восприятия слова, не проникают «в глубокую сеть культурных ассоциаций, то есть в смысл высказывания, текста как отражения культурного феномена» (Воробьев, 1997, с.48).

Таким образом в центре внимания современной дидактики русского языка и литературы в диаспоре оказывается разработка методов и приемов освоения учащимися имплицитной информации художественного текста. Одной из эффективных стратегий работы в данном направлении, с нашей точки зрения, как раз и является *диалог с текстом*, который целенаправленно организуется как на уроках русского языка и литературы, так и в процессе самостоятельного чтения учеником художественного текста.

Цель данного исследования – проанализировать дидактический опыт развития текстовых и культурологических знаний и умений школьников диаспоры (4-9 классы), накопленный авторами в связи с использованием стратегии «*диалог с текстом*».

Методология исследования

Целесообразность активного использования стратегии «*диалог с текстом*» в описываемой ситуации подтверждается, как показывает практика, целым рядом причин:

- во-первых, тем, что диалог с текстом представляет собой комплексный метод, использование которого позволяет развивать у учащихся не только текстовые, но и коммуникативно-речевые, общеучебные умения (напр., умение находить источник информации, анализировать и оценивать информацию, включать ее в собственный культурологический и речевой опыт);
- во-вторых, диалог с текстом помогает ребятам понять, что правильное восприятие

текста возможно только в том случае, если читающий в достаточной мере владеет языковыми и культурологическими знаниями или способен обнаружить и восполнить недостаток данных знаний, используя различные приемы и источники информации;

- в-третьих, использование данного метода совершенно очевидно обогащает культурологический опыт школьников (расширяются их знания о фактах и ценностях русской культуры);
- наконец, данный метод способствует повышению мотивации школьников к чтению произведений русской литературы.

Стратегия «диалог с текстом» на уроках русского языка используется при чтении школьниками текстов малых форм (как художественных, так и специально созданных, включающих внутрикультурную или межкультурную информацию), а также – фрагментов художественных текстов.

Например, при работе с фрагментом текста из произведения И.С. Тургенева «Постоялый двор» предлагаем школьникам сразу после его прочтения выступить в роли художников-иллюстраторов и создать иллюстрацию к тексту (увидеть картину текста на своём «мысленном экране» и воплотить увиденное в рисунке).

Фрагмент текста

На большой Б...й дороге, в одинаковом почти расстоянии от двух *уездных городов*, через которые она проходит, ещё недавно стоял обширный *постоялый двор*, очень хорошо известный *троечным извозчикам, обозным мужикам, купеческим приказчикам, мещанам-торговцам* и вообще всем многочисленным и разнородным проезжим, которые во всякое время года накатывают наши дороги. Бывало, все заворачивали на тот двор; разве только какая-нибудь помещичья карета, запряжённая *шестериком доморощеных лошадей*, торжественно проплывала мимо, что не мешало, однако, ни кучеру, ни *лакею на запятках* с каким-то особенным чувством и вниманием посмотреть на слишком им знакомое крылечко; или какой-нибудь *голяк* в дрянной тележке и с тремя пятаками *в мошине* за пазухой, поравнявшись с богатым двором, понукал свою усталую лошадедку, поспешая на ночлег в лежавшие под *большаком* *выселки*...

На данном этапе начального восприятия текста сразу же «высвечиваются» те историко-культурные реалии, названные в тексте словами и словосочетаниями, относительно которых у учащихся отсутствуют понятие и визуальный образ или понятие требует уточнения. Слова и словосочетания, которые оказались «трудными» для всех девятиклассников, принимавших участие в данной работе, выделены в тексте курсивом. При работе с данными лексемами, направленной на выяснение их истинного значения, учащиеся

- используют прием *прогнозирования (выдвижение гипотез)*, т.е., опираясь на морфемное устройство слов, контекст, собственный познавательный опыт и под., пытаются сформулировать образ той реалии, которая названа словом или словосочетанием;
- *пользуются информацией дополнительных текстов, словарей* (современных толковых словарей и словаря В.И.Даля) и визуальным материалом, почерпнутым в Интернет-источниках или предоставленным учителем.

Заметим, что во многих случаях, когда речь идет о культурологической лексике, прогнозы наших школьников оказываются неверными или недостаточно точными. Так, ключевым в данном фрагменте текста является понятие «постоялый двор».

Подавляющее большинство ребят предположили, что постоянным двором называют место, находящееся в степи или в лесу, где можно остановиться. Однако объяснить, с какой целью останавливались проезжие на этом дворе, как он выглядел (был устроен), учащиеся не смогли. Что же касается словосочетаний «троечные извозчики», «обозные мужики», «купеческие приказчики», «лакей на запятках», то они вообще не вызвали у девятиклассников никаких смысловых и зрительных культурологических ассоциаций.

Как показывает наша практика, устойчивый образ реалии прошлого, выраженный в слове, позволяет формировать в сознании ребят параллельное использование словарного, текстового и визуального материала.

Например, для того чтобы сформировать у школьников объективное представление о постоялом дворе и его роли в русской культуре, а также – помочь им ответить на вопросы, сформулированные ребятами в результате работы с фрагментом текста (*Какой же двор называют «постоялым»? В чём его функция? Как он устроен?*), мы предложили им,

- во-первых, воспользоваться информацией толкового словаря, включенного в учебник; в результате работы со словарными статьями слов «двор1» и «двор2» девятиклассники узнали о разнообразных дворах, известных в русской истории и культуре: крестьянский, монетный, гостинный, извозчий, печатный, почтовый, постоялый двор и др.;
- во-вторых, прочитать еще один фрагмент из произведения И.С. Тургенева «Постоялый двор», в котором как раз и рассказывается о том, как был устроен постоялый двор (в тексте ребятам опять же встретились слова и словосочетания, которые потребовали семантизации):

Кроме своего выгодного местоположения, *постоялый двор* брал многим: отличной водой в двух глубоких колодцах со скрипучими колёсами и железными *бадьями* на цепях; просторным двором со сплошными *тесовыми навесами* на толстых столбах; обильным запахом хорошего овса в подвале; тёплой избой с огромнейшей русской печью; двумя довольно чистыми комнатками, с красно-лиловыми, снизу несколько оборванными бумажками на стенах, деревянным крашеным диваном, такими же стульями и двумя горшками гераниума на окнах... Другие ещё удобства представлял этот постоялый двор: кузница была от него близко, тут же почти находилась мельница; наконец, и поесть в нём можно было хорошо по милости толстой и румяной *стряпухи*...

- наконец, рассмотреть репродукции картин и фотографии, на которых изображены постоялые дворы.

Аналогичная работа была проведена и со словами, словосочетаниями, входящими в 1-й фрагмент текста и оказавшимися «трудными» для восприятия ребят. Эти лексемы были сгруппированы так: «*проезжие*» - помещик, троечный извозчик, купеческий приказчик, обозный мужик, мещанин-торговец, голяк; *средства передвижения* – помещичья карета, обоз, тележка и под.

На завершающем этапе данной работы опять же была использована *ролевая игра* «Работаем художниками-иллюстраторами». Иллюстрации, созданные на данном этапе, школьники сравнили с теми иллюстрациями, которые они создавали в начале работы с фрагментом текста.

Основной задачей диалога с текстом на уроках литературы является актуализация культурных смыслов. Как известно, «актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» (Бахтин, 1979, с. 350). Прежде всего, это означает, что ученик должен не просто понять

конкретные факты литературы, истории, культуры, воспринять их как актуальные лично для него проблемы.

Практика показывает, что для актуализации личностного ценностного опыта учащихся эффективны методы предтекстовой деятельности, настраивающие школьников на культурологические аспекты восприятия художественного произведения. При этом важно организовать не только взаимодействие учащихся с учителем, но и взаимодействие учащихся между собой, при котором одинаково важными становятся мнение и позиция каждого. Одним из наиболее эффективных приемов включения всех учащихся в процесс группового генерирования идей является прием личностных аналогий (синектика). Так, перед изучением стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино» учащимся предлагается сформулировать мысли, которые возникают в их сознании, когда они слышат слово «война». Получившаяся ассоциативная цепочка записывается на доске, после чего ученики читают отрывок из стихотворения А. Твардовского (текст помещен в учебнике), находят поэтические эпитеты, характеризующие войну, выявляют ключевое слово из этих трех авторских: жесточе – печальней – святее. В результате короткой беседы учащиеся формулируют несколько вопросов, основное содержание которых сводится к проблеме: «Какую войну можно назвать святой?» Таким образом, во-первых, учащиеся самостоятельно формулируют проблему, организующую дальнейший анализ стихотворения М. Ю. Лермонтова. Во-вторых, актуализируется личный социокультурный опыт подростков: ребята называют определения, вызванные ассоциациями с событиями, происходящими сегодня в мире: жестокая, бессмысленная, долгая, религиозная, короткая, несправедливая.

Важным направлением предтекстовой деятельности в условиях диаспоры становится такой прием, как *привлечение внимания учеников к колориту какой-либо культурно-исторической эпохи*, создание первоначального представления о быте и мировосприятии людей определенного времени. Для решения этой задачи используются задания, содержащие фактический или иллюстративный материал. Например, урок изучения отрывков из древнерусской летописи начинается с того, что ученикам представляются фотографии внешнего вида и внутреннего убранства русских храмов и монастырей XII-XIV веков и предлагается «подойти к храмам, войти внутрь и услышать, о чем молятся люди этой эпохи».

Одним из эффективных приёмов, реализующих стратегию «диалог с текстом» на уроке литературы становится разъяснение школьником существенных деталей текста как факта определенной эпохи, национальной культурной традиции. Практика показывает, что эффективным приемом решения этой задачи является *составление собственных комментариев к тексту художественного произведения*. Одна из форм такой деятельности - *ролевая игра* «Комментируем текст». Класс делится на несколько творческих групп по изучению текста, например, «историки», «художники», «артисты», «режиссеры», перед которыми ставится задача подготовить комментарий к тексту, необходимый для решения какой-либо творческой задачи (чтения произведения по ролям; постановки спектакля по произведению; написание рецензии на произведение в «Литературную газету» и т. п.). Для комментирования выбираются наиболее важные, ключевые главы или эпизоды произведения, и каждая группа готовит комментарий с определенной точки зрения: историки – с позиции отражения в пьесе исторического времени (историко-культурный комментарий); художники – с точки зрения создания костюмов и декораций, отражающих какую-то конкретную историческую эпоху или смешение эпох (реально-бытовой комментарий); артисты – с позиции выразительного чтения реплик персонажей (лексико-стилистический комментарий); режиссеры решают задачу соединения всех видов комментария в единое целое. На заключительном уроке творческие группы представляют свои комментарии, которые коллективно обсуждаются и корректируются.

Результатом диалога учащихся с текстом на уроке литературы становится

интерпретация художественного произведения, которая «взаимосвязывает» учебный материал с ценностно-смысловой сферой учащихся, их жизненными ценностями, проблемами, интересами, а также позволяет организовать рефлексивную и смыслотворческую работу школьников. К эффективным формам интерпретации относятся функционально-ролевые диалоги и сочинения-рефлексии. Под функционально-ролевыми диалогами мы понимаем такие формы межличностного общения на интеллектуально-эстетические темы, которые известны школьникам из средств массовой информации, из различных форм внеклассной работы, и привлекают своей творческой направленностью, большими возможностями для самовыражения, приобретения коммуникативных умений. Одна из возможных дидактических форм – литературная гостиная, методика работы с которой во многом определяется качествами свойственными медиа-жанру:

- заранее известная тема для обсуждения, как правило, проблемного характера,
- предварительная подготовка участников, с привлечением широкого круга информационных источников,
- свободный и равноправный обмен мнениями между участниками,
- включение в диалог результатов собственного литературного творчества,
- и, наконец, «свободное» коммуникативное пространство, то есть такое расположение участников диалога, при котором все постоянно обращаются друг к другу.

Обязательным элементом *диалога с текстом* является презентация созданных школьниками текстов, в которых ребята выражают собственное отношение к обсуждаемым проблемам. Такими текстами становятся сочинения-рефлексии, эссе, содержащие интерпретацию культурологической темы и личностное отношение к ней. Для подготовки текста в форме краткого сочинения-размышления учащимся предлагается типовая задача, содержащая не только вопросы, но и методические рекомендации:

1. *Вспомни проблемы, обсуждавшиеся в процессе изучения художественного произведения. Подумай, какие из этих проблем характерны только для того времени, в которое жил писатель, а какие являются «вечными». Обоснуй свою точку зрения.*
2. *Расскажи о тех проблемах, которые тебе особенно интересны, объясни, почему.*
3. *Подумай, как связаны эти проблемы с культурой нашего времени. Приведи примеры.*
4. *Привлеки к своему рассказу выдержки из прочитанных тобой книг, тематически связанных с проблемами, о которых ты рассказываешь.*
5. *Составьте план сочинения. Используй при подготовке составленный тобой словарь эпохи.*

Предлагаемая типовая задача ориентирована на вариативность выполнения и самостоятельность в подборе и организации материала, поэтому прослушивание различных выступлений призвано создавать у школьников более полную обобщающую содержательную картину культурологической темы. Кроме того, обсуждение сочинений-рефлексий, во-первых, призвано помочь учителю более глубоко понять особенности отношения учеников к обсуждаемым проблемам с тем, чтобы при изучении следующей темы акцентировать их внимание на необходимых аспектах. Во-вторых, создает ориентацию на «открытый» финал (урока, темы и т. п.), что является необходимым условием последующего обращения к той же проблематике.

Диагностика текстовых и коммуникативных умений учащихся и результаты исследования

В процессе использования стратегии «диалог с текстом» на уроках родного языка и литературы у учащихся формируются следующие текстовые умения:

- находить в тексте непонятные или недостаточно понятные слова, словосочетания, выражения, выяснять их значение;
- формулировать вопросы к тексту по ходу чтения;
- прогнозировать ответы на данные вопросы и дальнейшее содержание текста;
- осуществлять проверку своих предположений;
- включать новую информацию в собственный культурологический и речевой опыт.

Кроме того, данная педагогическая стратегия способствует развитию *коммуникативных умений учащихся*: вставать на позицию собеседника, анализировать и оценивать его точку зрения и аргументы; корректировать собственную точку зрения, учитывая содержание и особенности диалога со стороны других участников диалога (в том числе и автора текста).

Разрабатывая методику диагностики текстовых и коммуникативных умений школьников, мы стремились достичь объективного результата диагностики, сочетающего в себе как качественные, так и количественные показатели. В соответствии с этим мы положили в основу использованной методики, с одной стороны, актуальные в современной дидактике русского языка литературы формы проверки текстовых умений учащихся (Курганов, 2002), с другой - психолого-педагогические исследования по проблеме составления тестовых заданий (Крысанова, 2002).

Таким образом, для выявления уровня сформированности текстовых умений было сконструировано три анкеты. Две анкеты представляют собой вопросы, выявляющие особенности восприятия учениками текстов, являющихся значимыми с точки зрения истории русской культуры. Круг обсуждаемых вопросов касался следующих проблем:

- понимание лексики и фразеологии текста;
- способы выражения авторской позиции в тексте;
- актуальность текста;
- собственное отношение ученика к проблематике текста и процессу его восприятия;
- оценка собственных мыслей и переживаний, вызванных восприятием текста;
- оценка проблем, возникших в ходе восприятия текста

Третья анкета включает задания, определяющие умение воспринимать эстетическую и смысловую многогранность языковых средств художественной выразительности в тексте. Она включила вопросы, касающиеся восприятия и освоения учащимися языкового значения и культурного смысла слов, несущих в себе информацию о культуре русского народа:

- толкование культурно-окрашенной лексики, топонимов, архаизмов;
- объяснение смысла пословиц и поговорок;

- отгадывание загадок;
- определение роли эмоционально окрашенной лексики и средств художественной выразительности в художественном произведении.

Обработка анкет осуществлялась путем присвоения двух баллов за каждый правильный ответ, одного балла – за правильный, но не полный ответ. Рейтинг – общее количество баллов - позволил оценить уровни сформированности текстовых умений учащихся.

Ретестовая надежность методики измерялась с помощью корреляционного анализа между средними показателями сформированности диалоговых умений в выборке испытуемых, работавших с методикой дважды с перерывом один месяц (в процессе первого и второго анкетирования использовались разные тексты). При этом были установлены коэффициенты корреляций в пределах от 0.12 до 0.49 (Михайлычев, 2001). Экспертное подтверждение содержательной валидности методики осуществлялось учителями-методистами, принимавшими участие в апробации материалов. Эксперты оценивали соответствие диагностического материала программе и основным целям обучения русскому языку и литературе в основной школе, согласованности результатов диагностики с другими независимыми формами контроля знаний. Техническая валидность методики была обеспечена достаточным числом эквивалентных форм измерителей (вариантов заданий, вопросов), предотвращающих возможность механического заучивания правильных ответов (Алиджанов, 2002).

Кроме того, для диагностики коммуникативных умений была проведена групповая исследовательская работа по двум различным текстам (до и после апробации учебных материалов). Наблюдение исследовательской деятельности учеников осуществлялось нами совместно с учителями, ведущими в экспериментальных и контрольных классах литературу.

Для оценки результатов наблюдения мы воспользовались стандартизированной процедурой категоризированного наблюдения, предложенной Р. Бейлзом для описания взаимодействия членов малой группы при совместном решении задачи (Корнилова, 1997, с. 63 - 65). Были заданы 12 категорий (участник «предлагает решение», «высказывает мнение», «выражает отношение» и т. д.), основывающихся на предположении о стадиях решения проблемы группой и полностью охватывающих возможные единицы, отражающие взаимодействия участников дискуссии на этих стадиях. Система категорий Бейлза позволила нам осуществить квантификацию результатов наблюдения: частота наблюдаемых актов отражает особенности протекания дискуссии в виде процентных отношений разных типов «актов» на разных этапах решения проблемы группой. Оценивание результатов наблюдения осуществлялось авторами статьи совместно с учителями-экспертами.

Результаты наблюдения позволили принять активную самостоятельную позицию ученика за высокий уровень, нейтральную позицию, выражающуюся в согласии с мнением большинства и деятельности под руководством других – за средний уровень, и пассивную позицию – за низкий уровень проявления коммуникативных умений. При обработке данных подсчитывались средние арифметические по каждому уровню.

Результаты диагностики текстовых и коммуникативных умений учащихся представлены (табл.1, табл.2)

Таблица 1. Уровень текстовых умений учащихся до и после использования стратегии «Диалог с текстом» (в % от общего количества учащихся).

| Уровень умений | До | После |
|----------------|----|-------|
| Низкий | 56 | 6 |
| Средний | 28 | 62 |
| Высокий | 9 | 32 |

Таблица 2. Уровень владения коммуникативными умениями до и после использования стратегии «Диалог с текстом» (по результатам наблюдения в % от общего количества респондентов).

| Уровень умений | До | После |
|----------------|----|-------|
| Низкий | 56 | 27 |
| Средний | 32 | 60 |
| Высокий | 9 | 13 |

Качественный анализ результатов диагностики позволяет сделать вывод о том, что уровень как диалоговых, так и коммуникативных умений учащихся существенно повысился. Эта тенденция наглядно отражается в гистограммах (рис.1, рис.2).

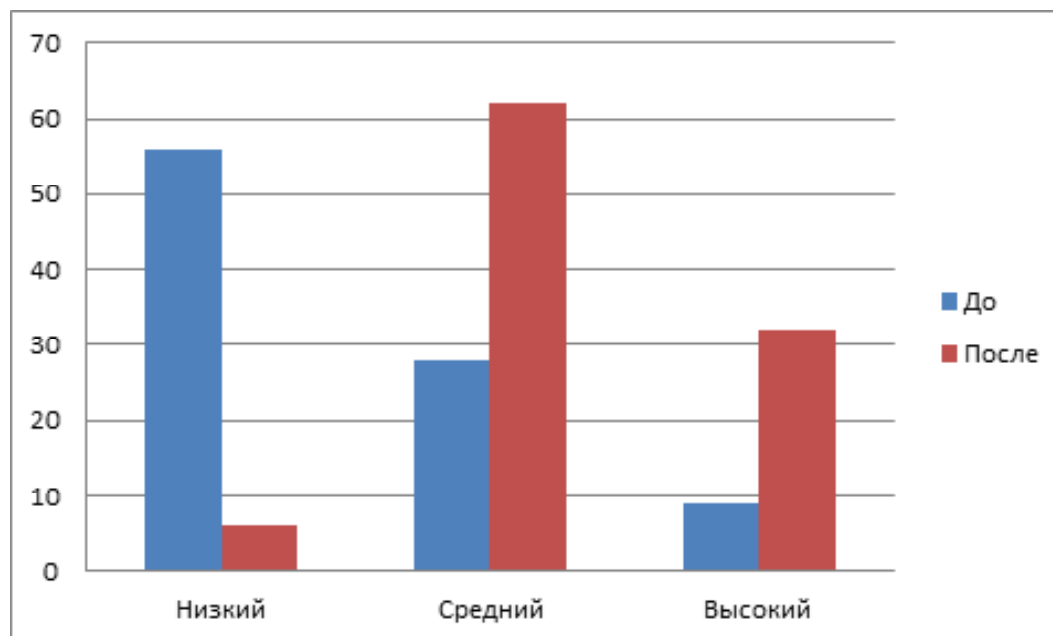


Рис.1. Динамика диалоговых умений учащихся до и после использования стратегии «диалог с текстом».

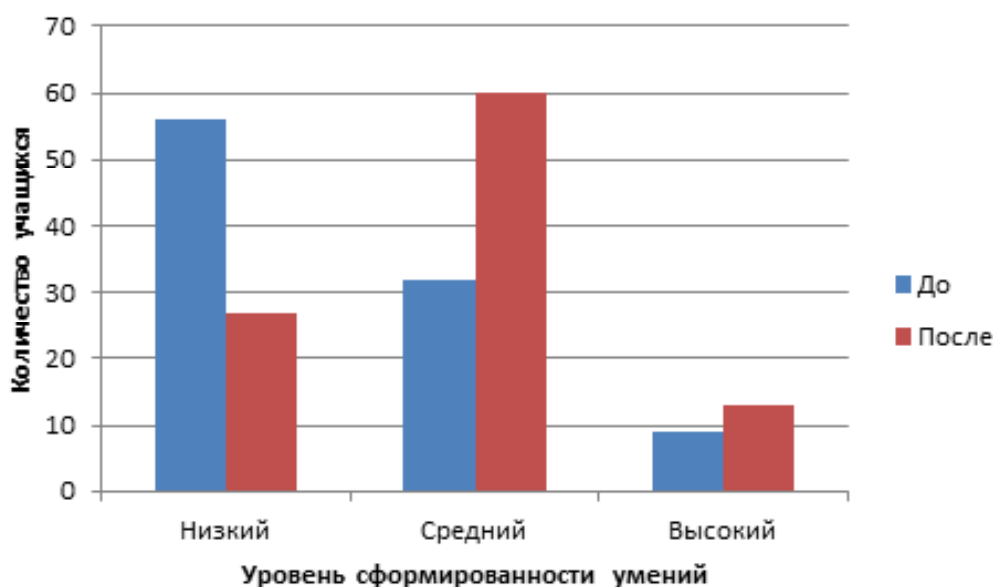


Рис.2. Динамика коммуникативных умений учащихся до и после использования стратегии «Диалог с текстом».

Эффективность стратегии «диалог с текстом» подтверждается не только совершенствованием диалоговых и коммуникативных умений учащихся, но и влиянием на эмоционально-ценностную сферу школьников, что свидетельствует об обогащении их личного социокультурного опыта. В этом убеждает анализ стандартизированных сочинений, при написании которых ученики опирались на ряд специально поставленных расширенных вопросов. Это позволило учащимся в полной мере высказать свою точку зрения на проблемы культуры и диалога. Для сочинения ученикам была предложена тема: «Что нового ты узнал(а) о русской культуре из текста?» В качестве стандартизированных вопросов использовались следующие: «Что помогает, и что мешает разным людям общаться друг с другом? «В чем выражается принадлежность человека к культуре?» «Как связана моя жизнь с русской (латышской, украинской...) культурой? Какие культурные традиции и обычаи я знаю?» Анализ стандартизированных сочинений показал, что проблемы культурной памяти, диалога волнует большинство школьников. Об этом свидетельствуют такие высказывания учащихся, встретившиеся практически во всех сочинениях: «Мне интересно узнавать о разных странах и людях», «Каждый современный человек должен интересоваться родной культурой», «Современному человеку необходимо узнавать много нового, чтобы общаться с разными людьми» и т. п. Кроме того, при попытке анализа конкретных проблем ученики достаточно четко формулировали свою позицию. Например, рассматривая вопрос, содержащийся в теме сочинения, 70 % учащихся упомянули те культурно-исторические реалии, с которыми проводилась активная работа на занятиях. На вопрос: «Нужно ли человеку узнавать новые сведения о культуре?», 85% учеников ответили положительно. Причем вопрос: «В чем выражается принадлежность человека к культуре?» вызвал такие ответы: народные традиции, знание культуры, интерес к событиям культуры.

Дискуссия

Умения, а также полученные учащимися знания и представления о культуре народа интериоризируются школьниками и становятся основой формирования языковой

личности. Заметим также, что, продуктивная текстовая деятельность способствует развитию диалоговых способностей школьников. По справедливому наблюдению Т.В. Обласовой «вовлечение обучающегося в текстовую деятельность в качестве ее субъекта ... стимулирует запуск таких психологических механизмов развития личности, как рефлексия и децентрация. Это, с одной стороны, обеспечивает становление диалогического мышления как специфической познавательной деятельности в отношении Другого, а с другой - самопознание, самопонимание личности, процессы смыслообразования. Осваивая операционально-технологическую сторону деятельности, опирающуюся на общий с диалогическим мышлением механизм - понимание, обучающийся опосредованно осваивает новый способ мышления и взаимодействия с миром» (Обласова, 2012, с. 56-57).

Следует отметить еще один важный аспект диалоговой деятельности учащихся с текстами на уроках русского языка и литературы - интегративный. В документах ЮНЕСКО, посвященным изменяющейся парадигме европейского образования, актуализируется формирование четырех ведущих компетенций: научиться познавать (learning to know), научиться делать (learning to do), научиться жить вместе (learning to live together), научиться существовать или жить (learning to be) (Сметанникова, 2000, с. 150). Важнейшей задачей современного образования становится не усвоение конкретного учебного содержания, а умение учиться, в процессе которого динамически изменяется личность ученика. Школьник, студент учится находить источники информации, добывать новые знания и применять их в собственной исследовательской и творческой деятельности. Очевидно, что в центре этих процессов оказывается именно текст, а основой образовательной деятельности становится диалог ученика с данным текстом. Таким образом, текстуально-диалогический принцип (Шаповал, 2002, с. 35) становится основой интеграции учебных предметов и способствует гуманитаризации образования.

Заключение

В заключение, отметим, что существенной дидактической проблемой культуросообразного преподавания русского языка и литературы в последние годы оказывается отсутствие у большинства школьников читательской мотивации. Выражается это, прежде всего в отсутствии у детей и подростков интереса к чтению текстов, содержание которых связано с историей, культурой. «Серьезное» чтение, ориентированное на культуру, становится практически архаичным видом деятельности для современного подростка, увлеченного инновационными технологиями. Мы убеждены, что в этих условиях необходимо целенаправленно работать с лексикой, называющей историко-культурные реалии прошлого и настоящего русской культуры. Такая деятельность в условиях освоения родного языка и литературы в диаспоре особенно важна не только потому, что она учит школьника глубоко и объективно воспринимать текст. Как показывают наши исследования, в процессе билингвального обучения, которое реализуется в школах национальных меньшинств Латвии, а также частичного преподавания ряда учебных предметов на латышском языке у учащихся диаспоры формируется особенность не замечать в тексте слова, значения которых «не прозрачны», воспринимать общий (часто – поверхностный) смысл текста. Умение глобально воспринимать содержание текста можно считать достаточным при работе с текстами обучающего характера, что же касается художественных текстов, то в данном случае необходимо уметь детально и критически воспринимать текст. Только в этом случае подростки-читатели смогут заинтересоваться творческим, художественным чтением и осуществить собственный выбор в мире мультилитературы, а вместе с этим совершенствовать свой внутренний мир, обогащая его новыми эмоциями и переживаниями.

Литература

- Абашев, В. В. (2000). *Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XX века.* - Пермь: Изд-во Пермского университета.
- Бахтин, М. М. (1997). *Собрание сочинений в 7 томах. Т. 5.* Москва: Русские словари.
- Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство.
- Библер, В. С. (1991). *М.М. Бахтин, или Введение в поэтику культуры.* Москва: Прогресс.
- Воробьев, В. В. (1997). *Лингвокультурология (теория и методы).* Москва: Изд-во РУДН.
- Гаврилина, М. (2002¹). *Изучение русского (родного) языка в диаспоре: основные направления. Русский язык в 8-9 классах. Книга для учителя.* Rīga: Mācību grāmata.
- Гаврилина, М. (2002²). Русский (родной) язык в школах Латвии. *Русский язык за рубежом*, 3, 80 – 85.
- Гаврилина, М., & Филина, О. (2003). Агнонимия в речи учащихся диаспоры (на материале русской речи учащихся школ Латвии). *Studia Ruscystyczne Akademii Swietokrzyskie*, 12 (pp. 257 – 265). Poland, Kielce.
- Гаврилина, М. (2004). Восприятие культурологической информации текстов русскоговорящими учащимися Латвии. In A. Mustajoki, P. Pesonen, J. Lindstedt (Ed), *Slavica Helsingiensia* (pp. 222 – 226). Somija, Helsinki.
- Гаврилина, М., & Филина, О. (2005). Сквозные культурологические темы в процессе освоения учащимися Латвии русского (родного) языка и литературы. *Взаимодействие языков и культур: русский язык в культурно-коммуникативном пространстве новой Европы* (pp. 101-112). Rīga:BSA.
- Ипполитова, Н. А. (1998). *Текст в системе обучения русскому языку в школе.* Москва: Флинта, Наука.
- Корнилова, Т. В. (1997). *Введение в психологический эксперимент.* Москва: Издательство Московского университета.
- Крысанова, О. А. (2002). *Методология психолого-педагогических исследований.* Самара: Самарский университет.
- Курганов, С. Ю. (2002). Тесты с человеческим лицом. (Очерк концепции обучающего тестирования). *Управління освітою*, 8, 22-27.
- Михайлычев, Е. А. (2001). *Дидактическая тестология.* Москва: Народное образование.
- Обласова, Т. В. (2012). Развитие учебно-информационных умений школьников. *Педагогика*, 1, 52-58.
- Сметанникова, Н. Н. (2000). Значение чтения для решения задач образования (о роли и месте преподавателя в средней и высшей школе). *Ното legends* (pp. 150-156). Москва.
- Степанова, Л. С. (2005). *Система работы с текстом на уроках русского языка и литературы: Учебно-методическое пособие для учителей и студентов педвузов.* Москва: Вербум-М.
- Шаповал, С. А. (2002). Проблема отбора предметного содержания учебных задач для образовательной области «филология». *Русская словесность*, 3, 31-37.

Summary

DIALOGUE WITH THE TEXT ON THE LESSONS IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE DIASPORA

Margarita Gavriline
University of Latvia, Riga, Latvia

Oksana Filina
Baltic International Academy, Riga, Latvia

This article is devoted to strategy named “dialogue with the text” for development of text and culturological knowledge and abilities of pupils of schools of the ethnic minorities of Latvia.

Formulating the problem of research, authors focus attention on the reasons of difficul-

ties which are experienced by pupils of diaspora perceiving the implied levels of the text. The authors of article emphasize, that necessity of the decision of this problem is caused first of all by an insufficient level of a Russian cultural knowledge and a culturological lexicon. Russian pupils lived in Latvia don't know the realities and values of the Russian culture.

The authors researched the problem in real educational process. The methodology of research is based on strategy "dialogue with the text". The authors of paper have analysed the reasons why this strategy effectively "works" in the described pedagogical conditions. In the center of the authors attention are the didactic methods and receptions which promote to form the textual competence of pupils. As an illustration authors give detailed description of their own experiment.

In the article authors tell about diagnostics of text and culturological knowledge and abilities of pupils. This diagnostics includes questioning, group research and the standardized composition. The main results of the diagnostics are given in tables and in description of speech behavior of the pupils.

In the final part of the article the authors draws the reader's attention to the the analysis of the actual points of view in modern pedagogics on the problem of reading.

In conclusion authors point out that productive text activity allows to expand a culturological outlook of diaspora pupils, and also purposefully and successfully to improve dialogue, communicative and textual abilities of the pupils. Besides the authors of the article emphasize the integrative role of text activity of the pupils wich promotes education humanitarization.

Key words: *strategy "dialogue with the text", implied levels of the text, communicative, text and culturological abilities, pupils of schools of the ethnic minorities.*

Advised by Eleonora Melnik, Karelian Institute of Tourism, Republic of Karelia, Russia

Received: January 06, 2013

Accepted: February 18, 2013

Margarita Gavrilina

Professor, University of Latvia, Riga, Latvia.
Gravu sreet 14A/1, Babite, Rigas raj., Latvia, LV 2101.
E-mail: gavril@inbox.lv
Website: <http://www.lu.lv/eng>

Oksana Filina

Associate Professor at Baltic International Academy, Riga, Latvia.
Madonas 19-88 Street, Riga, Latvia, LV 1084
Phone: +371 26546876.
E-mail: oksanafilina@gmail.com
Website: <http://www.bsa.lv/lang/eng/>