



Title	Проблемы изучения русской классической литературы в рамках курса РКИ и билингвального обучения (на примере повести А.С. Пушкина «Метель»)
Author(s)	Krasina, O.V.; Podolskaya, V.V.
Citation	外国語教育のフロンティア. 2026, 9, p. 179-193
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/104375">https://doi.org/10.18910/104375</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## Проблемы изучения русской классической литературы в рамках курса РКИ и билингвального обучения (на примере повести А.С. Пушкина «Метель»)

### Challenges and advantages of literary reading in groups of students of Russian as a foreign language and bilingual school students (case-study of reading A.S. Pushkin's novella "The Snowstorm")

Krasina O.V., Podolskaya V.V.

#### Abstract

The experience of studying A. S. Pushkin's adapted novella 'The Snowstorm' in a group of university students and bilingual students is discussed within the article. A comparative analysis of the organization of the educational process in the groups mentioned is carried out. The article describes in detail the pedagogical methods and techniques used, the difficulties in understanding the text for students in both groups, their typical mistakes, and their assessments of the plot of the adapted novel. Conclusions are drawn about the need to combine the study of the literary text with its socio-cultural and historical background, as well as about the level of effectiveness of the pedagogical methods used, and the possibility of their further applications.

**Keywords:** adapted literature, literary texts, Russian as a foreign language, bilingual education, cultural awareness, historical understanding, reading comprehension

#### 1. Введение

В рамках курса русского языка немало внимания уделяется чтению самых разных текстов. В первую очередь студенты встречаются с данным заданием в учебниках, однако не всегда на парах есть время внимательно изучить контекст создания произведения, его предысторию, культуру эпохи, к которой оно относится. Исследователи отмечают важность чтения в качестве средства обучения языку, поскольку при «обучении чтению формируются важнейшие читательские навыки: умение извлекать необходимую информацию, умение анализировать язык и содержание текста, умение интерпретировать полученную информацию» (Дзюба, Еремина 2018: 110). В рамках нашей статьи мы сравниваем то, каким образом изучение в первую очередь художественного текста может быть включено в курс РКИ и курс русского языка, ориентированный на билингвальных учащихся.

При этом мы исходим из того, что понятия «художественный текст» и «художественное произведение» не тождественны, и, как отмечает Н.В. Кулибина, «помимо текста, в художественное произведение включают также историю его создания, известные или предполагаемые прототипы героев, событий и др., те или иные свидетельства

авторского замысла, авторитетные критические разборы произведения, варианты его литературоведческого анализа, различные интерпретации художественного произведения средствами других видов искусства (известные театральные постановки, экранизации и др.) и т.п.» (Кулибина 2015: 25). Также автор отмечает, что художественный текст, в отличие от художественного произведения, конечен и неизменен, и именно произведение «меняется, дополняется новыми исследованиями, историческими находками, свежими интерпретациями» (там же: 25).

В нашем исследовании мы ставили целью проанализировать разницу в восприятии художественного текста у различных групп учащихся, рассмотреть, с какими трудностями языкового и неязыкового характера они столкнулись при чтении художественного произведения и что, наоборот, было понятным.

Для начала необходимо рассмотреть значение изучения художественного текста в рамках преподавания курса РКИ и курса русского языка для билингвальных обучаемых.

В отличие от студентов РКИ, для билингвальных обучаемых русский язык не является иностранным. Они владеют им с раннего детства в той или иной мере, общаясь с членом или членами семьи на русском языке. У билингвальных учащихся даже на ранних уровнях обучения присутствует определенный словарный запас, знание базовых речевых конструкций и навык общения на русском языке. Поэтому программа их обучения соотносится с госстандартом по русскому языку для российской общеобразовательной школы, но, в отличие от последней, носит упрощенный характер.

Большая часть исследователей соглашается, что необходим комплексный подход к организации занятий по курсу русского языка как иностранного. Чтение текстов, в том числе изучение художественной литературы, рассматривается как обязательный элемент образовательного процесса в контексте комплексного подхода, и, в зависимости от типа и уровня группы (студенты РКИ или билингвальные обучающиеся), это может быть изучение адаптированных и неадаптированных произведений.

Комплексный подход подразумевает изучение не только самого текста литературного произведения, но и реалий, исторических событий, личностей, в нем упомянутых, поскольку более подробная информация поможет учащимся лучше понять суть прочитанного текста. Исследователи отмечают важность подобного подхода к чтению. Так, Е.В. Дзюба упоминает о необходимости междисциплинарного подхода к созданию учебных материалов для курса РКИ, где включение текстов по истории, культуре или адаптированных отрывков художественной литературы необходимо, чтобы «...формировать многогранный образ страны изучаемого языка» (Dziuba 2020: 259) (*перевод автора, О.К.*). По мнению Н.Д. Афанасьевой, адаптированные художественные тексты как неотъемлемые элементы курса РКИ или курса русского языка для билингвов «...не только расширяют лексическую базу, иллюстрируют грамматические явления, развивают речевые навыки и читательскую компетенцию, но и... знакомят студента с поведенческими стереотипами представителей разных эпох, особенностями культуры» (Афанасьева, Захарченко, Могилева 2020: 554-555), что является крайне необходимым

при обучении языку.

Именно изучение художественной литературы позволяет разным типам учащихся постигать язык не как совокупность лингвистических конструктов, а как социокультурное явление. Это создает основу для понимания русской ментальности, восприятия основных норм и ценностей русской культуры, преодоления возможных культурных стереотипов.

Одновременно с этим изучение художественного текста может создавать эффект погружения, когда обучаемый через «слово» получает возможность прямого непосредственного восприятия особенностей повседневной жизни, традиционного поведения людей, живших в ту или иную эпоху, особенностей бытовой культуры и так далее. Подобная организация преподавания русского языка как иностранного, по словам Л. Торресин, которая ссылается, в свою очередь, на Н.В. Кулибину, позволяет сделать текст одномоментно и «единицей коммуникации», то есть тем, вокруг чего организуется общение и взаимодействие в образовательном пространстве, и «средством/способом коммуникации», «...предоставляя возможность работать с аутентичными текстами, которые отражают устное наследие русского и русскоязычного мира и дают представление о культурной вселенной русскоязычных людей (*перевод автора, О.К.*)» (Torresin 2023: 13).

Изучение художественного произведения также способствует формированию целостной концепции языка, когда изучаемая лексика наполняется смысловым и знаковым содержанием, привязывается к определенному социокультурному контексту или поведенческим моделям.

Однако, несмотря на согласие многих исследователей по поводу необходимости изучения художественной литературы как неотъемлемого элемента курса РКИ или курса русского языка для билингвов, нам представляется важным уделить внимание вопросу о том, насколько в действительности этот элемент присутствует в образовательном процессе и какие риски и сложности возникают при включении в курс подобного материала. И одной из первых проблем является непосредственный отбор художественной литературы для изучения.

В настоящий момент мы можем говорить о переполненности рынка художественной литературы (в том числе детской и подростковой) в связи с появлением большого количества новой переводной литературы, новых российских авторов, в том числе авторов, которые публикуют свои произведения через разнообразные электронные порталы. Подобные работы могут быть как коммерческими продуктами (подписки Литрес, Литнет и т.п.), так и творчеством в свободном доступе (всевозможные формы самиздата также на различных электронных ресурсах, например authorstoday.ru). В настоящее время, благодаря распространению электронных библиотек, у большинства детей и подростков есть широкий доступ к таким изданиям вне зависимости от того, проживают ли они в России или за ее пределами. Современные художественные тексты, наряду с классическими, также используются как основа для учебного материала и в курсах РКИ, и в курсах, рассчитанных на билингвальных учащихся.

Поэтому на первое место выходят критерии отбора художественного текста. Они должны учитывать не только уровень знания русского языка у учащихся, но и другие параметры, а именно: понятность сюжета, возможность поэтапной адаптации текста, повторяемость лексики в разных главах, простота грамматических конструкций. Большая часть указанных параметров относится к лингвистическим особенностям текста, однако в то же время нужно учитывать и социокультурные аспекты изучения языка. Например, если мы говорим о группе билингвов, то значимыми параметрами становятся следующие: возраст обучаемых и, соответственно, близость сюжета к их жизненной ситуации, тип литературного произведения, его жанр, период создания текста и так далее. Чем более отдаленным по времени является создание произведения от момента его изучения, тем менее понятным для учащегося является его сюжет и тем в большем анализе и изучении в классе социокультурных и исторических аспектов нуждается такой текст.

Учитывая указанные выше и другие причины, в группе билингвальных обучаемых, также как и в группе студентов РКИ, предпочтение было отдано изучению адаптированного художественного текста. Так, если современная художественная литература легко воспринимается билингвами, вызывает мгновенный интерес и может изучаться даже в неадаптированном виде, то для чтения текстов писателей-классиков нужна не только серьезная адаптация, но и значительная предтекстовая работа, позволяющая обучаемым в большей степени воспринять сюжет. В такой ситуации трудно переоценить важность различных методик предтекстового изучения художественного текста, а также сочетания изучения самого текста с изучением контекста его создания, жизненной ситуацией автора, «перевода» сюжетной линии и устаревшей лексики в контекст современности, сравнения современной русской культуры с особенностями русской культуры в исторический период, описываемый в тексте.

Таким образом, если проанализировать возможные этапы предварительной работы с художественным текстом перед включением его в образовательный процесс, то можно выделить следующие этапы работы с текстом в аудитории и при подготовке к занятиям:

- 1) предтекстовая подготовка (фоновые знания, преимущественно социокультурные аспекты, связанные с написанием текста и личностью автора);
- 2) адаптация текста (если планируется к изучению ранее не адаптировавшееся произведение, а также составление глоссария и списка комментариев);
- 3) «перевод» художественного произведения (обсуждение, поиск аналогов сюжета в современной жизни, объяснение лексики с помощью современного языка, анализ комментариев к тексту);
- 4) послетекстовая работа (обсуждение сюжета, поведения главных героев с позиции современности, оценка уровня понимания художественного текста).

Если первые два этапа представляют собой исключительно работу преподавателя, то успешная реализация последующих этапов связана с взаимодействием с обучаемыми и их вовлеченностью в образовательный процесс. Последовательная реализация этих этапов приводит к успешному опыту включения художественного текста в контекст

обучения. Это в перспективе может способствовать развитию интереса обучаемых к русской культуре, лучшему пониманию ими русской ментальности, а также повышению их базовых речевых компетенций и углублению знания лексики русского языка. Чтение художественного текста, в отличие от чтения иного типа учебного текста, позволяет в большей степени развивать речевые стратегии, формировать навыки дискуссионного общения на изучаемом языке, расширяет «картину мира» учащегося.

## **2. Сравнительный анализ изучения художественного текста в группе РКИ и среди билингвальных учащихся**

В рамках данной статьи мы анализируем реальный опыт изучения одного и того же художественного текста (в двух вариантах адаптации) в рамках разных типов учебных групп:

- группа РКИ студентов ВУЗа,
- учащиеся старших классов, билингвальные обучаемые, занимающиеся в субботней языковой школе (основное обучение – японская школа).

Возможность сравнительного анализа используемых педагогических методик и результатов преподавания обоснована выбором литературного материала в описываемых группах учащихся. В качестве текста для чтения мы выбрали адаптированный текст повести «Метель» из сборника «По страницам Пушкина» (изд-во Златоуст, 2023 г.) и «Читаем Пушкина вместе («Повести Белкина»)» (изд-во МГИМО-Университет, 2015 г.). Первый сборник включает в себя повести «Метель», «Барышня-крестьянка» и «Станционный смотритель». Второе пособие состоит из четырех повестей: «Выстрел», «Метель», «Станционный смотритель» и «Барышня-крестьянка». Нашей задачей было, помимо чтения повести А.С. Пушкина «Метель», познакомить студентов с культурным и историческим контекстом первой половины XIX века. Выбор данных изданий и текста объясняется рядом причин:

- 1) необходимость углубления знаний о русской литературе и, в частности, о творчестве А.С. Пушкина;
- 2) дальнейшее знакомство с русской культурой XIX века, с бытом и реалиями этой эпохи, основными историческими событиями, нашедшими отражение в тексте;
- 3) адаптированный текст соответствует уровню ТРКИ-1, который студенты 3-4 курсов факультета иностранных языков уже достигли. Согласно госстандарту по литературе современной российской общеобразовательной школы, это произведение соответствует 6-7 классу, что приближено к возрасту билингвальных обучаемых;
- 4) удобство представленного в изданиях материала. В сборнике «По страницам Пушкина» текст повести разбит на части (некоторые из которых были дополнительно поделены преподавателем на две части ввиду длины текста).

Структура пособий несколько отличается, что предопределило выбор педагогической методики в обеих группах. Структура пособия «Читаем Пушкина вместе», как

представляется, лучше подходит для аудиторной работы. Остановимся подробнее на его анализе.

Текст повести разбит на 6 частей. Структура подачи материала каждой части повести в пособии выглядит следующим образом:

- знакомство с лексикой. Этот раздел включает несколько упражнений, начиная от первичного знакомства (прочитать и перевести новые слова) и заканчивая лексико-грамматическими упражнениями, цель которых – познакомить студента с использованием новой лексики в современном русском языке, посмотреть примеры ее употребления и проанализировать ее с точки зрения словообразования;

- собственно текст. Части достаточно хорошо адаптированы, они небольшие по объему и относительно простые с точки зрения используемой грамматики;

- послетекстовые задания, которые включают 3 типа речевой активности на уроке или могут быть частично использованы для домашней работы.

Послетекстовые задания делятся на три типа:

- (а) задания на понимание текста. Они несколько однообразны и повторяются на каждом уроке: ответы на вопросы к тексту и оценка правильности информации в заданных фразах. Однако, несмотря на их однообразность и типичность, именно такой характер упражнений оказался максимально удобным для работы в билингвальной группе. Сокращалось время, необходимое для объяснения задания, и сами обучаемые уже были настроены на его выполнение.

- (б) Дискуссионные задания или задания для обсуждения. Здесь обучаемым предлагается высказать свое мнение по поводу событий или героев повести, сделать предположения о дальнейшем развитии сюжета, объяснить мотивы или причины поступков героев и так далее.

- (в) Задания на пересказ текста (устный или письменный). Эти задания также вариативны. Обучаемому может предлагаться вариант как пересказа всего отрывка в тексте, так и пересказа конкретного события в повести, или описание ряда событий повести через призму восприятия одного из героев.

Два последних типа заданий носят вариативный характер, их число также меняется в зависимости от изучаемой части повести. Общая логика учебного пособия выдержана следующим образом: в первых частях повести даны максимально легкие задания для дискуссии или пересказа, и их число также невелико. Ближе к окончанию чтения конкретной части количество таких заданий увеличивается и возрастает их сложность.

В целом, учебное пособие рассчитано как на работу в студенческой аудитории при хронометраже одного учебного занятия в два учебных часа, так и для занятий в билингвальной группе при хронометраже одного занятия, равном одному учебному часу.

### **3. Анализ организации образовательного процесса в рамках группы студентов**

Для работы со студентами 3-4 курсов было выбрано пособие «По страницам Пушкина», структура которого отличается от описанного выше: здесь нет предтекстовых заданий,

после каждой главы даются небольшие комментарии к тексту. Послетекстовые задания – это вопросы на общее понимание прочитанной части или вопросы тестового характера, после которых идет задание на обсуждение очередной главы.

Текст повести был предложен студентам-филологам, для которых русский язык является основным иностранным языком, а уровень ТРКИ-1 был достигнут ими в конце 2 курса. Основным учебником на начальных курсах была «Дорога в Россию» (части 1, 2 и 3-1 и 3-2), где присутствует ряд адаптированных литературных текстов, поэтому для данной группы студентов это не было первым знакомством с русской литературой. Чтение повести заняло приблизительно три месяца (с середины апреля по начало июля 2025 г.) с периодичностью занятий один раз в неделю.

Образовательный процесс был организован следующим образом: приблизительно один раз в две или три недели (в зависимости от наличия других заданий) студентам было необходимо самостоятельно прочитать очередную часть текста. Затем на паре отводилось около 40 минут на работу с повестью, когда учащиеся могли задать вопросы относительно непонятных для них мест. Преподаватель объяснял лексику, грамматику, делал комментарии по поводу некоторых реалий, понимание которых могло вызвать сложности. После проведенной работы учащиеся на паре пересказывали прочитанный материал, а в качестве домашнего задания было необходимо сделать письменный пересказ текста своими словами. После прочтения всей повести отдельное занятие было выделено на просмотр художественного фильма «Метель» (1964 г.), после чего студенты письменно ответили на вопросы созданной преподавателем анкеты, в которой рассказали о своих впечатлениях как о фильме, так и о произведении.

Необходимо отметить, что важное место в чтении повести занимал рассказ о некоторые реалиях, понятных русским, но неизвестных студентам-иностранцам. В связи с необходимостью страноведческого комментария на занятиях играл большую роль подбор фотографий или видео для знакомства студентов с рассматриваемой эпохой. Так, сюжет разворачивается в усадьбе, однако, комментируя данное понятие, нельзя ограничиться объяснением, что это, условно говоря, «дом, в котором жили герои». Необходимо было кратко рассказать историю русской усадьбы, подчеркнув важность этого места для развития культурной жизни страны в XVIII-XIX вв. Для иллюстрации материала в данном случае было очень полезно показать существующие и в настоящее время усадьбы, чтобы у учащихся сформировался более полный, объемный образ. Аналогичным образом комментировались такие исторические события, как Отечественная война 1812 года, Европейский поход в 1813 году, поскольку без восстановления цепочки событий было бы значительно сложнее, если не невозможно, понять характер героев и причины их поступков (в частности, безрассудство и легкомыслие Бурмина во время венчания в Жадрине). Однако необходимо отметить места в «Метели», вызвавшие вопросы или непонимание у студентов.

Пересказ текста, который давался в качестве домашнего задания, был важной частью знакомства с повестью. Как мы описали ранее, в первый раз студенты устно

пересказывали очередную часть повести на паре, а преподаватель давал некоторые комментарии и указывал на ошибки в понимании текста. Таким образом, большинство неправильно понятых мест разъяснялось на занятии, а дома было необходимо зафиксировать понятое. Однако в результате анализа письменных работ мы выделили две группы ошибок, которые встречались наиболее часто.

### 1. Фактологические ошибки

В отдельных случаях подобные ошибки говорят о явно неправильном понимании текста: «Потом он [*Владимир, В.П.*] поехал в деревню, чтобы отвезти туда свои друзья и увидеть свою невесту Марья Гавриловна» (герои ехали по отдельности), «Владимир попросил священника быть свидетелем» (не понят эпизод поиска священника и свидетелей), «Он [*Бурмин, В.П.*] сказал, что в начале 1812 года он был в церкви Ненарадова и обвенчали с незнакомой невестой» (кроме того, что церковь находилась в другом месте, герой не запомнил никаких названий мест, которые он проезжал).

Также в одной работе студент полностью не понял пятую, последнюю, часть повести и предложил свой вариант развития событий, противоречащий оригинальному (приводим пересказ почти без сокращений): «Он [*Бурмин, В.П.*] любил Марью Гавриловну, но не говорил об этом. Он часто смотрел на нее, но боялся и молчал. Марья тоже любила Бурмина. Но она подумала, что он не любит ее. Она ждала, что он скажет что-то, но он не сказал. Люди думали, что они скоро поженятся, но это не случилось. Прошло время. Марья вышла замуж, но потом потеряла мужа. Она не узнала, что где и что делает ее муж. Через много лет она увидела Бурмина. Он сказал, что он всегда любил ее... Он сказал, что он был на ее свадьбе, но понял, что уже поздно. Марья была удивлена, но она была рада. Они встретились в церкви. Марья поняла, что она всегда любила Бурмина». Вероятно, вопросы могли появиться еще при чтении сцены тайного венчания героев, когда осталась интрига относительно того, как прошел обряд, а последующее повествование об этом моменте уже через несколько лет вел Бурмин. Аналогичным образом можно понять следующий отрывок пересказа другого учащегося: «На самом деле в церкви невеста была без сознания и никто не знал, что делать, поэтому они обратились за помощью к Бурмину». Однако это высказывание можно рассмотреть и как попытку интерпретации сюжета повести.

### 2. Добавление информации, изначально отсутствовавшей в тексте.

В некоторых случаях студенты, описывая какую-либо сцену, добавляли описание обстановки или психологического состояния героев, о чем в самом тексте не было никакой информации: «Была сильная метель, ветер бил в лицо, дорога была холодная, но Марья ехала спокойна», «В метель завыли волки, и Мария забеспокоилась о своем будущем» (сцена отъезда Марьи Гавриловны в церковь), «В деревне Ненарадова Гаврила Гаврилович и его жена беспокойно были в гостиной», «Бурмин влюбился в нее [*Марью Гавриловну – В.П.*] с первого взгляда». В данном случае можно лишь предположить причину подобного «дополнения» текста: возможно, так учащиеся выражали свое сочувствие героям или придавали драматизм ситуации, в которой те оказались.

После окончания работы над чтением текста, его письменного пересказа в качестве домашнего задания и просмотра фильма студентам был предложен небольшой опросник. В нем были следующие вопросы: 1) понравилась ли студентам повесть, 2) понравился ли им фильм, 3) какие ассоциации у них возникают в связи со словом «метель».

В опросе участвовало 9 человек, и все из них отметили, что текст им понравился. В качестве основных причин положительной оценки можно выделить следующие:

- 1) интерес к сюжету повести и неожиданность повторной встречи Марьи Гавриловны и Бурмина: «это потому, что тема этой истории – любовь и в конце концов Мария и Бурмин случайно встретились снова», «Особенно, я люблю сюжет этой повести». При этом отмечается необычность сюжета: «История о том, что Бурмин и Марья венчались уже и потом узнать о удивленном факте была не реально, но я считала эта роман фантастическая» (*здесь и далее приводятся письменные ответы студентов, В.П.*);
- 2) возможность узнать больше о русской культуре. Некоторые учащиеся отмечали собственный интерес к культуре и истории: «В истории «Метель» можем учить не только русскую традицию и тоже историю при Александре II», «я могла узнать о русских культурах в XIX веке» (тот же человек пишет о необычности венчания, на котором присутствуют священник и свидетели).

Что касается художественного фильма «Метель», то нужно отметить неоднозначное отношение к нему. С одной стороны, учащиеся указали на важность фильма для лучшего понимания текста: «только буквы [*т.е. текст повести – В.П.*] нам было трудно понимать, что случилось. Но фильм помог нам понимать», также упоминалась возможность ближе познакомиться с разными аспектами культуры («мне понравилась классическая музыка, использованная в фильме», «музыка в этом фильме очень красивая», «одежды и российские архитектуры были тоже красивые»). С другой стороны, два человека отметили избыточную, по их мнению, длину фильма или громкость («все люди говорили очень громко ... мне нужно сидеть долго»), также некоторые учащиеся писали о трудности восприятия фильма без субтитров и сложности русского языка в целом. Кроме этого с психологической точки зрения неоднозначной показалась сцена во время метели, когда Владимир пытался найти церковь: особенное сочувствие вызвала лошадь, везшая героя.

Также студенты по-разному описывали ассоциации с названием произведения. В основном они были связаны с невозможностью предугадать сюжет и финал истории, поскольку образ метели связан с чем-то потенциально опасным для героев и такое название может подразумевать негативный конец истории («...я думал, что эта история – история, в которой персонажи будут решать что-то трудное и сложное», «...это слово значит какое-то минус»). Также была высказана «сказочная» версия развития сюжета: «...девушка заблуждается в лесу ночью из-за метели и баба-яга или какой-то монстр приходит». Следует отдельно отметить попытку литературоведческого анализа: один человек обратил внимание на роль метели (снега) в развитии сюжета: «из-за метель Марья заболела, и из-за метель Владимир не смог встречать ее», что очевидным образом

изменило дальнейшую судьбу героев.

Таким образом, можно отметить в целом положительное восприятие как текста художественного произведения, так и фильма. Вместе с тем результаты проведенной работы показали необходимость более тщательного анализа реалий XIX века, поскольку во многом непонимание поступков героев и их реакции было вызвано непониманием контекста их жизни, а также условий, в которых они принимали свои решения.

#### **4. Анализ организации образовательного процесса в рамках группы школьников-билингвов**

В отличие от группы студентов, в билингвальной группе пособие использовалось как базовое при организации учебного процесса.

Возраст обучаемых приближен к возрасту студентов 1 курса университета и на момент изучения повести составлял от 15 до 17 лет. Уровень знания русского языка в группе варьировался от ТРКИ-1 до ТРКИ-2.

В группе билингвальных обучаемых повесть читалась с 20 мая 2023 года по 6 января 2024 года. Общее число занятий (с учетом праздничных и каникулярных дней) составило 23 занятия, всего 23 учебных часа.

Каким образом был организован образовательный процесс в билингвальной группе? Занятия 1 и 2 были посвящены знакомству с А.С. Пушкиным, точнее, частью его биографии, связанной с написанием цикла «Повести Белкина». Также преподаватель выделил время описанию создания повести «Метель». Совпадающими с курсом для студентов курса РКИ были два задания:

- 1) описать свои ассоциации с названием повести,
- 2) посмотреть фильм (в случае билингвальными обучаемыми – и до, и после чтения повести).

В первом задании, хотя ученики также упоминали о снеге и непогоде, большая часть ассоциаций была связана со звучанием слова и характером погоды: «...как мне кажется, грустная и красивая история. Но я сама не знаю, почему же... Ну мне кажется, что само слово такое ме-те-ль» (заметки с уроков, слово «метель» было произнесено учеником протяжно, с растягиванием гласных звуков<sup>1)</sup>).

Второе задание – просмотр фильма перед началом изучения повести. Как и студенты, большинство обучаемых также негативно отзывались о фильме, но их претензии были во многом связаны с изображением, видеорядом фильма, а не с содержанием повести (*здесь и далее заметки с уроков, О.К.*):

- 1) «...Там полфильма темно, ничего непонятно»,
- 2) «Нет, ну история красивая, любовь такая, но их было не видно.  
(*уточняющий вопрос учителя, О.К.: «Где не видно?»*)

Ну, там, где они женились. Где свадьба.

(*уточняющий вопрос учителя, О.К.: «В церкви?»*)

А, да, в церкви. И там, дома. Плохо видно. И не слышно».

Возможно, подобная реакция как раз была вызвана непониманием общего сюжета и его отдельных событий, а также недостаточным пониманием неадаптированной прямой речи героев. Так, один из учеников, комментируя фильм, упоминал о том, что непонятно, что говорят герои. С его точки зрения, они или говорили слишком тихо, или то, что они говорили, звучало «...по-русски, но странно, непонятно, как-то не тот русский язык». На уточняющий вопрос учителя (О.К.): «Непонятны слова или фразы?», – школьник ответил: «Ну, да, нет, слова понятные есть, не все. А вот они говорят, звучит странно». Можно предположить, что мы здесь видим как раз пример того, что недостаточное знание именно культурного и исторического контекста, а также непонимание фразеологических оборотов ограничивает возможности понимания текста, несмотря на относительно свободное владение русским языком.

Занятия 3-21 были организованы так, что изучение каждой части повести делилось на 3 урока:

- 1) 1 урок – знакомство с новой лексикой, дополнительные задания на словообразование, использование слов в устной и письменной речи. Использовались как задания из учебного пособия, так и собственные разработки. Уже на первом уроке активно использовался дополнительный страноведческий и культурологический материал, поскольку в тексте присутствует устаревшая или архаическая лексика, описывающая предметы и явления, характерные для быта и жизни XIX века. Также сравнивались изменения в значении слов и их использование в языке во времена Пушкина и в современном русском языке. Последний момент вызвал наибольший интерес со стороны обучаемых.
- 2) 2 урок – непосредственно чтение и разбор текста. Этот урок был наиболее информационно насыщенным и сложным с точки зрения методики организации образовательного процесса. Помимо собственно чтения текста урок включал в себя следующие виды работ:

(а) изучение идиом, фразеологизмов и устойчивых выражений. Как комментировали учащиеся: «Я тут все слова знаю, но я вообще не понимаю, что он пишет...». То есть, несмотря на наличие большого словарного запаса, изучение текста классической русской литературы является серьезным вызовом для билингвального учащегося, так как словарный запас обучаемого не предполагает обязательного знания фразеологических выражений, идиом, устаревших слов и т.п., что крайне затрудняет или делает невозможным понимание смысла текста.

На эту же трудность обращает внимание, например, Н.Д. Афанасьева, которая утверждает, что при изучении русской классической литературы билингвы также нуждаются в адаптации текста и получении дополнительных культурно-исторических знаний, которые могут помочь им в понимании художественного текста. Как пишет исследователь, это необходимо, так как «оторванность от культуры страны языка, образовательный уровень семьи, в которой воспитывается билингв, влияние иной культуры приводят к тому, что не всегда оригинальное классическое произведение

доступно для понимания учащегося» (Афанасьева 2020: 556), что вызывает потерю интереса к тексту со стороны учащихся (там же: 555-556).

(б) изучение общего культурно-исторического контекста событий повести и того, как он связывался Пушкиным с содержанием произведения. Именно этот момент урока вызывал наибольший интерес со стороны обучаемых, поскольку обычно эта часть занятия сопровождалась активной дискуссией и большим количеством вопросов со стороны учеников. Вопросы были разнообразны и затрагивали как отдельных героев (*здесь и ниже заметки с уроков, О.К.*: «А куда Бурмин едет? А что, Владимир теперь тоже на войну поедет?»), так и общий культурно-исторический контекст («Эта война Отечественная, та тоже Отечественная...»; «Бурмин дурной совсем? Не мог развестись тоже? Мария такая же. Никто же не знал, что она жената. Не говорила бы, и всё!») и даже контекст написания произведения («Зачем Пушкин это все пишет? Он любовный роман пишет, потому что в жену (*будущую, О.К.*) влюбился?»).

Разбор содержания текста проходил в форме свободной дискуссии. Во-первых, от учащихся не требовалось дословного пересказа текста, акцент был сделан именно на **анализ содержания** повести. Так, предлагалось сравнить свои ожидания и реальное развитие сюжета. Хотя высказываемые предположения студентов о развитии сюжета повести чаще совпадали с текстом художественного произведения, в ряде случаев отличались от него. Наибольшее количество неверных предположений появилось примерно к середине повести, когда большая часть учащихся была уверена, что:

- «... это стопудово Марья – та, с кем он в церкви был»;
- «Я тоже думала, что или Бурмин спросит, почему она его не узнает. Или Марья ему так скажет. Ну ведь очевидно же все. Они же не могут совсем не догадываться. Просто странно даже»;
- «Мне кажется, Пушкин просто затягивает уже всю эту историю. Они же друг друга видели. Ну как будто как-то же видели».

Второй момент дискуссии был связан с **сотворчеством** учащихся. В отличие от группы РКИ, где студентам было необходимо пересказать текст максимально точно, от билингвальных обучающихся требовалось «додумать» за автора, а именно описать возможные эмоции героев, их чувства, попробовать развить описание местности или конкретного действия внутри сюжета и так далее. Эти задания носили коллективный характер, когда учащиеся по желанию предлагали свои идеи, мнения, которые заносились на доску или записывались обучаемыми на листе бумаги. Например, результат обсуждения Гаврилы Гавриловича после прочтения первой части повести выглядел следующим образом:

«Гаврила Гаврилович – отец, помещик, гостеприимный, богат, не очень умный, добрый, спокойный, тихий, не очень старый, пожилой (*оба определения возраста назвал один и тот же ученик, О.К.*), полный, большой, наверно, лысый...».

(в) построение событийной и временной линии повести. В частности, ученикам предлагалось встраивать новые события каждой последующей части повести в общую

временную и событийную линии в виде схемы. Отдельные события повести также прорисовывались в виде схем.

Так, например, большой интерес вызвало задание «Нарисовать путь Владимира в ночь венчания». В рамках этого урока использовались отрывки оригинального текста, чтобы в наиболее полном виде отобразить маршрут Владимира, расположив как основные локации (деревня, лес, церковь и т.д.), так и положение героя по отношению к ним по мере развития сюжета. Такие наглядные схемы позволили учащимся добиться большего понимания текста повести, выделить изменения сюжета, которые были пропущены при первичном чтении и разборе текста.

3) 3 урок – послетекстовое обсуждение очередной части повести.

На этом уроке учащиеся отвечали на вопросы к тексту повести, пересказывали отдельные события или общий ход развития сюжета с точки зрения одного из персонажей. Также большое внимание уделялось повторению изученных ранее частей истории. Делались предположения о дальнейшем развитии сюжета и сравнивалось, совпали ли предыдущие предположения с действительным развитием сюжета в «Метели». Также в рамках этого урока дополнительно рассматривались сложные с грамматической точки зрения фразы и отработывалась грамматика, встречающаяся в тексте. Каждая грамматическая тема связывалась как с текстом произведения, так и с современной устной и письменной речью, включала в себя не менее 3 разнотипных заданий.

В отличие от студентов РКИ, у билингвальных учащихся практически не было фактологических ошибок при ответе на вопросы после текста. Также не было «увеличения» информации за счет добавления к ответам описания, которого не было в тексте. Как уже упоминалось выше, **сотворчество** билингвальных обучаемых проявлялось в рамках определенных типов заданий.

Последние уроки (22-23) были посвящены общему анализу «Метели» и обмену впечатлениями о повести и фильме. После первичного обсуждения стало понятно, что мнения учащихся сильно изменились. Если при прочтении первых глав текст вызвал небольшой интерес, то к концу сюжет показался интересным уже большинству обучаемых. Было предложено повторно посмотреть фильм, чтобы сравнить впечатления от просмотра фильма до чтения повести и уже после знакомства с ее сюжетом. Комментарии обучаемых разительно отличались от результатов обсуждения первого просмотра фильма. Большая часть комментариев была связана с общим сюжетом повести или наиболее понравившимися героями. Последние комментарии явно преобладали. Школьники отмечали следующее:

- «...Владимира реально жалко. До церкви не доехал, потерялся, потом вообще убили»;
- «...Я эту Марию не понимаю. Она же в церкви должна была увидеть, что там другой мужик какой-то. Хорошо, ей Бурмин попался»;
- «...Не, но с Бурмина ... *(пропущен сленг, О.К.)*. Он типа зашел в церковь, неизвестная тетка: «Женись!», – «А че, женюсь»;
- «Я думаю, что это такая красивая любовь. И Мария красивая. Хорошо, что она с

Владимиром не поженилась. Она же Бурмина любит. Ну то есть потом полюбила. Сначала она думала, что Владимира любит...»;

- «Бурмин.... Потому что он не забывал женщину. Потому что, как сказать, он же поженился случайно. Но он эту память помнил и помнил эту женщину. Ну то есть, он же ее не знал, но ждал. Ну не ждал, но помнил, что она есть где-то там. Был правильным... Нет, верный».

То есть, как видно из отдельных комментариев, акцент сместился с анализа изображения в фильме, «картинки», на оценку содержания и поведения главных героев. Это может говорить о том, что использованная модель изучения текста оказалась эффективной в рамках данной учебной аудитории и способствовала пониманию произведения учащимися, что, в свою очередь, вызывало дополнительный интерес к сюжету, позволило понимать неадаптированную русскую речь в фильме и, вероятно, привело к изменению в оценках сюжета, отдельных героев и художественного произведения в целом.

Как и при обсуждении отдельных глав повести, при просмотре фильма проявилось **сотворчество** учащихся, когда делались предположения о дальнейшей судьбе героев повести:

«Бурмин потом тоже выйдет на площадь. Ну, мы совсем недавно про них дома говорили. В Петербурге (*уточняющий вопрос учителя: «Декабристы?»*). Да, да. Я почему-то уверена, что он декабристом станет. Просто он какой-то такой благородный, умный...»;

«Мне кажется, что они просто в поместье уедут. У Марьи Гавриловны много денег и большое поместье. Будут там жить. У них большая семья будет, я думаю. Тогда ведь обычно большие семьи были, верно? Не, ну у него же теперь все есть...».

Поскольку занятия проводились с группой в 2024 году и часть учеников уже закончила свое обучение в школе, а также, учитывая изначально малое число учеников группы, не было возможно провести анкетный опрос, аналогичный группе студентов РКИ.

## 5. Заключение

Проведенный анализ изучения художественного текста в рамках образовательного процесса на примере групп РКИ и билингвальных учащихся позволяет сделать следующие выводы:

1. Изучение адаптированного художественного текста классической художественной литературы предпочтительнее не только для студентов РКИ, но и билингвальных учащихся. Это обусловлено сложностями в понимании фразеологических оборотов, устаревшей лексики.
2. Недостаточен разбор лексики и грамматики текста для его понимания. В обеих группах потребовалось включение в образовательный процесс большого количества демонстрационного материала и его обсуждение, связанное с культурно-историческим контекстом сюжета художественного произведения.

3. Изучение именно культурных и исторических аспектов, связанных с сюжетом художественного текста, вызвало максимальный интерес в обеих учебных группах.
4. «Перевод» сюжета повести в контекст современного социума вызвал особенный интерес у билингвальных учащихся. Также подобный тип заданий позволил им достичь большей степени понимания сюжета.
5. Изучение художественного текста может быть эффективным и интересным с точки зрения повышения уровня знания русского языка и изучения русской культуры. Представляется целесообразной разработка спецкурса и соответствующего пособия, в рамках которого исторические события или особенности организации повседневной жизни в различные эпохи изучаются через призму разнообразных художественных текстов. Такой спецкурс может быть предложен как студентам РКИ, так и билингвальным учащимся.

#### 注

- 1) Использованы прямые цитаты учеников во время занятий. Были записаны автором (Красина О.В.) непосредственно во время уроков.

#### Список литературы

Афанасьева Н.Д., Захарченко С.С., Могилёва И.Б.

- 2020 Адаптированная художественная литература в обучении иностранных студентов и студентов-билингвов русскому языку // *Полилингвальность и транскультурные практики*. 2020. №4. С.553 – 561.

Дзюба Е.В., Еремина А.Э.

- 2018 Урок чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический аспекты / Е.В. Дзюба, А.Э. Еремина // *Филологический класс*. – 2018. №2(52). С. 109-117.

Кулибина Н.В.

- 2015 *Зачем, что и как читать на уроке: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. СПб.: Златоуст.

Dziuba E.V.

- 2020 Electronic Textbook of the Russian Language for Foreigners as a Multidisciplinary Phenomenon, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* vol. 437, pp. 256-261.

Torresin L.

- 2023 A New Intercultural Model for Teaching Russian as a Foreign Language, *Proceedings of the World Conference on Research in Teaching and Education*, vol. 2 (1), pp. 10-23.