

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.8.56>

Ерохина Александра Борисовна

**Лингводидактический потенциал современной англоязычной малой прозы (для уровней В1-С1)**

В настоящей статье рассматриваются особенности использования аутентичных художественных текстов в преподавании иностранных языков. Целью исследования является анализ лингводидактических возможностей современной англоязычной малой прозы как учебного материала при обучении студентов уровней В1-С1 чтению и в рамках интегрированных уроков английского языка. Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые в лингводидактическом аспекте проанализированы рассказы современных англоязычных писателей Ш. Алекси, М. Этвуд, К. Лю, Д. Найери, А. Смит и др.: обосновывается их учебная ценность с точки зрения лексического, стилистического и лингвокультурологического наполнения. В результате исследования доказана потенциальная эффективность использования рассматриваемых материалов для формирования речевой, языковой и социокультурной компетенций.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/2/2020/8/56.html](http://www.gramota.net/materials/2/2020/8/56.html)

Источник

**Филологические науки. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 8. С. 295-301. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/2.html](http://www.gramota.net/editions/2.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/2/2020/8/](http://www.gramota.net/materials/2/2020/8/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [phil@gramota.net](mailto:phil@gramota.net)

6. Мирюлюбов А. А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. М.: МКО-МИПКРО, 1998. 53 с.
7. Московкин Л. В., Щукин А. Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2010. 552 с.
8. Мохаммади М. Р., Хадеми М. М. Анализ типичных ошибок, допускаемых персоговорящими при употреблении русских возвратных глаголов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 7 (85). Ч. 1. С. 150-156.
9. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под общ. ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. М.: Просвещение, 1985. 234 с.
10. Признаки аутизма [Электронный ресурс]. URL: <http://autism.kg/признаки-аутизма/> (дата обращения: 05.03.2020).
11. Рубинчик Ю. А. Грамматика современного персидского языка. М.: Восточная литература РАН, 2001. 600 с.
12. Русско-персидский словарь / сост.: И. К. Овчинникова, Г. А. Фуругян, Ш. М. Бади; под ред. А. Асадуллаева, Л. С. Пейсикова. Мешхед: Джаведане херад, 2002. 1091 с.
13. Чагина О. В. Возвратные глаголы в русском языке. М.: Русский язык, 2009. 264 с.
14. <https://dictionary.reverso.net/> (дата обращения: 05.03.2020).

### Teaching Iranian Students to Express Object-Predicate Relations in Russian Sentences with Reflexive Verbs of Emotions

Ashtiani Majdabadi Kohneh Narges, PhD  
Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran  
ashtianinarges@yahoo.com

Salimi Abdolmaleki Kosar, PhD  
University of Bojnord, Iran  
k.salimi@ub.ac.ir

Eskandari Mahnush, PhD  
Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran  
eskandari.mahnush@gmail.com

The research objectives are as follows: to examine the basic problems of teaching Iranian students to express object-predicate relations in Russian sentences with reflexive verbs of emotions in the predicate position, to suggest possible solutions to the difficulties that arise. The article describes structural-semantic peculiarities of Russian sentences with reflexive verbs of emotions in the predicate position, analyses specificity of their lexical compatibility, forms of government and difficulties experienced by Persian-speaking students in studying them. The authors have developed a set of exercises aimed to overcome these difficulties and to perfect Persian-speaking students' skills in using Russian reflexive verbs of emotions. Scientific originality of the study lies in the fact that for the first time the authors propose a set of exercises aimed to overcome Persian-speaking students' difficulties in studying Russian reflexive verbs of emotions. The research findings are as follows: the authors justify efficiency of the conscious-comparative method when teaching Russian sentences with reflexive verbs of emotions to Iranian students.

*Key words and phrases:* Persian-speaking students; Russian as a foreign language; reflexive verbs of emotions; object-predicate relations; set of exercises.

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.8.56>

Дата поступления рукописи: 19.06.2020

*В настоящей статье рассматриваются особенности использования аутентичных художественных текстов в преподавании иностранных языков. Целью исследования является анализ лингводидактических возможностей современной англоязычной малой прозы как учебного материала при обучении студентов уровней В1-С1 чтению и в рамках интегрированных уроков английского языка. Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые в лингводидактическом аспекте проанализированы рассказы современных англоязычных писателей Ш. Алекси, М. Этвуд, К. Лю, Д. Найери, А. Смит и др.: обосновывается их учебная ценность с точки зрения лексического, стилистического и лингвокультурологического наполнения. В результате исследования доказана потенциальная эффективность использования рассматриваемых материалов для формирования речевой, языковой и социокультурной компетенций.*

*Ключевые слова и фразы:* современная англоязычная малая проза; методика преподавания; чтение; экстенсивное чтение; учебные материалы.

Ерохина Александра Борисовна, к. филол. н.  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
aberokhina@gmail.com

### Лингводидактический потенциал современной англоязычной малой прозы (для уровней В1-С1)

Одним из насущных вопросов в рамках методики преподавания иностранных языков является проблема поиска и разработки эффективных учебных материалов, которые бы стимулировали процесс обучения и были

актуальны в плане языкового и тематического содержания. Будучи динамическим явлением, язык развивается постоянно; лингвистические изменения отражаются во всевозможных сферах, связанных с вербальной коммуникацией, в том числе в художественной литературе, которая тоже может быть использована на занятиях иностранным языком. Корпус современной художественной прозы на английском языке пополняется ежедневно, и, с методической точки зрения, существует потребность в анализе этих текстов как потенциальных учебных материалов. Всё это предопределяет *актуальность* темы настоящего исследования.

Для того чтобы установить, являются ли современные англоязычные художественные произведения малой формы потенциально эффективным материалом для обучения английскому языку как иностранному, необходимо решить следующие *задачи*: 1) выявить доступные источники качественных англоязычных художественных текстов, которые могли бы использоваться для обучения на уровнях владения языком B1-C1; 2) рассмотреть возможность работы с отобранными текстами на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах; 3) проанализировать отобранные материалы на предмет их лингводидактической ценности с точки зрения формирования коммуникативной компетенции, в частности – её речевой, языковой, социокультурной составляющих, у изучающих английский язык как иностранный на уровнях B1-C1. В качестве *методов исследования* были использованы методический анализ, лексический и стилистический анализ текста, анкетирование студентов. *Теоретическая база* исследования представлена трудами иностранных и отечественных специалистов в области методики преподавания иностранных языков, таких как: Е. Н. Соловова, С. Г. Тер-Минасова, Н. Деллар, У. Грейб, Дж. Хармер, М. Хои, Дж. Скривенер. С точки зрения *практического применения* изложенной информации статья может оказаться полезной для преподавателей английского языка вузов или старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка, так как в ней даны ресурсы для поиска современной художественной литературы на английском языке, приводятся примеры заданий различного типа для работы с конкретными текстами. В качестве иллюстративного материала в статье приведены рассказы (short stories, short short stories, flash fiction) американских, британских и канадских авторов 1990-х, 2000-х и 2010-х гг. Выбор в пользу малой прозы обуславливается тем, что, во-первых, одному рассказу можно посвятить одно-два занятия по 45-90 минут, и, во-вторых, малые жанры достаточно привлекательны для среднестатистического современного человека, так как прочтение отдельного произведения не занимает много времени – так прочтение отдельно взятого рассказа не превращается для обучающегося в изнурительную работу.

В условиях бесконечного многообразия существующих сегодня литературных ресурсов и огромного количества публикуемых авторов найти подходящий для обучения и вместе с тем представляющий художественную ценность материал достаточно непросто. Источниками качественной современной прозы могут послужить сборники рассказов лауреатов различных литературных премий, например, премии имени О'Генри (The O. Henry Prize Stories), национальной премии BBC в области рассказа (BBC National Short Story Award), американской литературной премии ПЕН/Маламуда (PEN/Malamud Award); сборники отдельных издательств – например, «Сборник современных британских рассказов» издательства «Пенгуин» (The Penguin Book of the Contemporary British Short Story); отдельные произведения в литературных журналах, например, журнале “The New Yorker”, где публиковались и продолжают публиковаться (в том числе в электронном виде) рассказы не только американских, но и других англоязычных авторов, а также качественные переводы иноязычных писателей; интернет-блоги, публикующие списки в духе «Лучшие современные англоязычные рассказы». Основная трудность для преподавателя – в том, что тематические рамки современной прозы очень широки, содержание зачастую неприемлемо для некоторых возрастных групп, поэтому необходимо тщательно проверять сюжет и языковое оформление потенциальных учебных рассказов.

Для использования того или иного аутентичного текста в качестве учебного материала надлежит определить его уровень сложности, что можно сделать через специальные платформы, например, «Анализатор текста» (“Text Analyzer”) [17], который указывает трудность текста в соответствии со шкалой Общевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR) от A1 до C2. Рассказы, послужившие материалом для данной статьи, рассчитаны на уровень студентов от B1 до C1 и представляют британский, американский и канадский варианты английского языка; также среди них есть рассказы писателей-эмигрантов из внешнего и расширяющегося круга стран.

Работа с любым текстом традиционно делится на три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый [1; 9; 15]. Урок, в центре которого находится художественный текст, может быть организован схожим образом. Главным отличием является то, что ввиду относительно большого объёма некоторые рассказы должны быть заранее прочитаны учащимися во внеурочное время. Итак, проанализируем методический потенциал рассматриваемых текстов на этих трёх стадиях работы.

#### *Дотекстовый* этап, или этап антиципации [1]

Следует сразу оговориться, что проделывать дотекстовые задания во время урока имеет смысл, если текст произведения относительно небольшой и может быть прочитан непосредственно на занятии. Так или иначе, на данном этапе происходит активация фоновых знаний студентов (schemata), подготовка к выполнению собственно текстовых заданий. Задания могут включать в себя обсуждение вопросов, ответ на которые подразумевает использование тематической лексики, вопросы на интерпретацию названия, на определение тематики текста с помощью иллюстраций, упражнения на выстраивание тематических ассоциаций.

К примеру, рассмотрим дотекстовые задания к рассказу современной канадской писательницы Маргарет Этвуд “There Was Once” («Однажды», уровень – B2) [4]. В этой небольшой зарисовке повествователь пытается

рассказать довольно стандартную сказку о бедной, но прекрасной и доброй девушке, которая жила со своей злобной мачехой в лесу. Однако его слушатель постоянно прерывает этот рассказ, указывая на его неполиткорректность и предлагая более приемлемые варианты описания тех же самых фактов. Приведенные ниже вопросы заставляют студента поразмышлять на темы, близкие тематике рассказа, но не раскрывающие заранее его основную суть:

1. Do you like fairy tales?
2. What is generally the purpose of a fairy tale?
3. Do you think they reflect reality in a proper way?
4. What fairy tale could be made using the following words: *stepmother, woman, married, house, fireplace, old clothes, wicked, intimidating, sleep, young, beautiful, wilderness, average, poor.* /

1. Вам нравятся сказки?
2. Какова цель сказки, в целом?
3. Как вы думаете, они должным образом отражают реальность?
4. Какую сказку можно составить, используя следующие слова: *мачеха, женщина, замужем/женат, дом, камин, старая одежда, злая, устрашающий, сон, молодая, красивая, глушь, средняя, бедная* (здесь и далее перевод автора статьи. – А. Е.).

Таким образом, на этапе антиципации студенты имеют возможность сформировать ожидания по поводу текста, который им предстоит прочитать и по прочтении которого они смогут эти ожидания проверить; также вводится необходимая для прочтения лексика, снимаются некоторые языковые трудности.

#### **Текстовый этап**

Согласно устоявшейся методике [1; 9; 15], работа непосредственно с текстом прежде всего подразумевает выполнение заданий на **понимание** различного типа: определение основной идеи текста (*skimming*), поиск конкретной информации (*scanning*), детальное понимание текста (*reading for detail*). Поиск в тексте ответов на вопросы каждого из этих типов позволяет прочитать один и тот же текст или его части несколько раз, что развивает беглость чтения и способствует запоминанию прочитанного языкового материала [9]. Не останавливаясь на традиционных типах заданий, скажем, что особое значение в работе с малой прозой принимают задания типа «чтения между строк» (*inferring*) [15], поскольку в художественной литературе многие идеи передаются имплицитно и читателю бывает необходимо расшифровать код автора. Часто это зашифровано в названии произведения, как, например, в рассказе американского писателя Шермана Алекси “What You Pawn I Will Redeem” («Что вы заложите, я выкуплю», уровень – В2) [3], где глагол *pawn* имеет значения *отдавать в залог, залог*, а его омоним-существительное – *нешка, марионетка*; глагол *redeem* – значит *выкупать, искупать грехи, реабилитировать*. В различной комбинации эти значения вырабатывают новые смыслы. Студенты могут высказать свою точку зрения по этому поводу и объяснить своё мнение с опорой на содержание прочитанного рассказа:

“What are the meanings of the words *pawn* and *redeem*? Do they have more than one meaning? What is the significance of the story’s title?”. / «Каковы значения слов *pawn* и *redeem*? Есть ли у них несколько значений? Каково значение названия рассказа?».

Задания такого типа направлены на развитие умений и навыков интерпретации.

После проверки понимания содержания можно переходить к **языковым** упражнениям – в этом плане для преподавателя отрываются поистине обширные возможности. Безусловным достоинством рассматриваемых рассказов является то, что они представляют собой аутентичные материалы, отражающие текущее состояние языка (с условием, что автор не ставит перед собой целью сымитировать язык какой-либо ушедшей эпохи), поэтому используемая в них лексика актуальна для современного обучающегося.

По мнению методистов Х. Дэллара и Э. Уокли [7], для более детального изучения преподавателю имеет смысл выбрать из текста рассказов наиболее частотные слова и слова, которые соответствуют уровню обучающихся. Выявить такие единицы можно, например, через «Анализатор текста» (“Text Analyzer”) или словарные статьи (так, словарь “Macmillan” помечает красными звёздами наиболее частотные слова, а Оксфордский учебный словарь английского языка помечает уровень, которому соответствует то или иное слово). Безусловно, поскольку обсуждаемая литература неадаптированная, нельзя гарантировать, что студент не столкнётся в таких текстах с нечастотными лексическими единицами. На наш взгляд, задача преподавателя – облегчить работу студента с подобными лексемами, частично снять языковой барьер, давая сноски на нечастотные слова, слова, сильно не соответствующие уровню (разница более чем в одну ступень CEFR), в виде дефиниций на английском языке, ссылок на иллюстрации в Интернете, словарные статьи или даже в виде перевода на первый язык обучающегося, что допустимо, согласно некоторым подходам к преподаванию иностранных языков [7; 20].

Кроме того, с точки зрения работы над лексическим наполнением прочитанных текстов, необходимо уделять внимание языковой сочетаемости и проработке лексических единств (*chunks*), что особо важно в рамках достаточно популярного в современной методике лексического подхода [7; 10]. В качестве примера рассмотрим отрывок из рассказа “Everyone Cried” («Все плакали», уровень – В1) в жанре флэш-фикшн (сверхкраткая проза) американской писательницы Лидии Дэвис:

“After lunch, we usually felt better, and the office was filled with its normal *hum and bustle*, people carrying folders and *walking briskly here and there*, sudden bursts of laughter rising from cubicles. Work would go well until late in the afternoon. Then, as *we all grew hungry and tired* again, even more tired than in the morning, we would

begin to cry again. Most of us continued to cry as we left the office. In the elevator, *we elbowed one another*, and on the walk to the subway *we glared at the people* coming toward us. On the stairs descending into the subway, *we forced our way down through the crowd* coming up” [5]. /

«После обеда мы обычно чувствовали себя лучше, и офис был наполнен обычным шумом и суетой, люди несли папки и бодро ходили туда-сюда, внезапные взрывы смеха доносились с рабочих мест. Работа шла нормально до позднего вечера. Затем, когда мы снова становились голодными и уставшими, даже более уставшими, чем утром, мы снова начали плакать. Большинство из нас продолжали плакать, выходя из офиса. В лифте мы толкали друг друга локтями, а на пути к метро мы злобно смотрели на людей, приближающихся к нам. На лестнице, спускаясь в метро, мы пробивались сквозь толпу поднимающихся людей».

Курсивом выделены обороты, которые могут рассматриваться как устойчивые и могут в дальнейшем использоваться студентами в устной и письменной продукции речи (*бодро ходить туда-сюда, мы снова становились голодными и уставшими, мы толкали друг друга локтями, мы злобно смотрели на людей, мы пробивались сквозь толпу*). Для того чтобы перевести эти лексемы в активный словарный запас студентов, им необходимо сначала проделать задания закрытого типа, где обучаемые имеют возможность увидеть те же лексические единицы в новых контекстах, строя новые ассоциативные связи выражения (например, упражнения на заполнение пропусков в предложении). Затем данные лексемы необходимо использовать в заданиях открытого типа (например, студентам необходимо составить вопросы личного характера с использованием изучаемых слов и задать эти вопросы друг другу в парах или группах), так как использование пройденной лексики в процессе продуктивной речевой деятельности способствует её долгосрочному усвоению.

Рассматриваемый текст также может быть использован как материал для проработки грамматических структур: в случае приведенного выше отрывка из рассказа Лидии Дэвис – это, например, использование конструкции «would + инфинитив» для описания повторяющихся действий в прошлом (*work would go well* (*работа шла нормально*), *we would begin to cry again* (*мы снова начинали плакать*)). Преподаватель может обратить внимание обучаемых на данные конструкции, затем предложить дополнительные задания закрытого и открытого типа.

Более того, работа с художественной прозой, особо идиоматичной по своей природе, предоставляет возможность обсудить структурные и *стилистические* особенности текста. Например, работая с рассказом “The Universal Story” («Универсальная история», уровень – B2) шотландской писательницы Али Смит, можно обратить внимание студентов на то, что он построен по принципу «матрёшки», которую сначала разбирают, вводя дополнительные сюжетные линии, а затем снова поспешно собирают воедино. На занятии можно разобрать отдельные фрагменты, насыщенные средствами выразительности – тропами и фигурами речи. Например, рассмотрим ниже отрывок из рассказа Али Смит. Здесь нужно сказать о том, что автор открывает рассказ строчкой “*There was a man dwelt by a churchyard*” («Жил-был человек у кладбища»), а затем неожиданно меняет курс повествования и вводит нового персонажа – женщину, которая живет в магазине подержанных книг. В этом отрывке видим, как автор соединяет две эти локации, превращая их в кладбище книг:

“There she sat, day after day, among *the skulls and the bones of second-hand books*, the stacks and shelves of them spanning the lengths and breadths of the long and narrow rooms, *the piles of them swaying up*, precarious like rootless towers, towards the cracked plaster of the ceiling. Though their bent or riffling or still chaste *spines had been bleached by years of anonymous long-gone light*, each of them had been new once, bought in a bookshop full of the shine of other new books. Now each was here, *with too many possible reasons to guess at* when it came to the question of how it had ended up *sunk in the bookdust* which specked the air in which the woman, on this winter’s day, sat by herself, sensing all round her the weight of it, the covers shut on so many millions of pages that might never be opened to light again” [16]. /

«Она сидела там все дни напролёт среди черепов и костей подержанных книг, их стопки и полки охватывали узкие комнаты в длину и ширину, их груды покачивались, ненадежные, как башни без корней, устремляясь к потрескавшейся штукатурке потолка. Хотя их согнутые, или рифленные, или все еще целомудренные корешки были отбелены годами анонимного, давно ушедшего света, каждая из них когда-то была новой, купленной в книжном магазине, полном блеска других новых книг. Теперь эти книги были здесь, и каждая могла вообразить слишком много возможных причин того, почему она в конечном итоге утонула в книжной пыли, пробивавшей воздух, в котором женщина в этот зимний день сидела одна, чувствуя вокруг себя вес этой пыли, чувствуя, как обложки закрывают миллионы страниц, которые никогда больше не откроются свету».

В зависимости от уровня знаний студентов в области стилистического анализа можно просить их либо идентифицировать заранее выделенные единицы как тропы или фигуры речи, либо самим найти их в тексте: в случае приведенного отрывка – это метафоры (*the skulls and the bones of second-hand books* (*черепов и костей подержанных книг*)), олицетворения (*the piles of them swaying up* (*их груды покачивались*); *spines had been bleached by years...* (*корешки были отбелены годами...*); *with too many possible reasons to guess at* (*каждая могла вообразить слишком много возможных причин*); *how it had ended up sunk in the bookdust* (*почему она в конечном итоге утонула в книжной пыли*)), метонимии (*a bookshop full of the shine of other new books* (*в книжном магазине, полном блеска других новых книг*)), сравнения (*like rootless towers* (*как башни без корней*)), эпитеты (*anonymous long-gone light* (*анонимного, давно ушедшего света*)).

Работа с текстом также может быть направлена на развитие *социокультурной компетенции* – причем не только в отношении англоязычных стран, но и других лингвокультурных общностей. Современная литература в попытке проанализировать актуальную действительность не может не затрагивать тему диалога

и конфликта культур [2]. Зачастую она находит отражение в творчестве англоязычных писателей не-англо-саксонского происхождения, которые имеют возможность в литературной форме осмыслить свой собственный опыт взаимодействия с чужой культурой. Так, например, в рассказах “The Paper Menagerie” («Бумажный зверинец», уровень – В1) [11], 2011 г., китайско-американского автора Кена Лю и “Ride out of Phrao” («Путь из Пхрао», уровень – В2) [12], 2013 г., иранско-американской писательницы Дины Найери (оба автора эмигрировали в США в детские годы (Кен Лю – в 11 лет, Дина Найери – в 8 лет)) речь идёт о взаимодействии представителей западной и восточной цивилизаций. Одно из заданий к этим рассказам может состоять в выделении черт национального американского (прагматизм, приоритет интересов отдельной личности, здоровым эгоизм), китайского (покорность женщины, склонность ко лжи, трепетное отношение к родной культуре и языку, вера в сверхъестественное) и иранского (бытовая ложь, эмоциональность, коллективизм) характеров. Задания такого типа должны быть ориентированы на воспитание толерантности к чужим культурам, на повышение у студентов кросс-культурной осведомлённости.

### *Послетекстовый этап*

Урок, организованный вокруг исследуемых текстов, может стать интегрированным, то есть нацеленным на развитие двух и более видов речевой деятельности. Таким образом, от рецептивных речевых умений (чтение) обучающийся переходит к продуктивным – как устным (говорение), так и письменным (письмо). В этом отношении большое достоинство современных произведений, в частности – рассказов, в том, что в них рассматриваются как вечные проблемы, вызывающие интерес читателя в любую эпоху, так и актуальные острые темы, которые могут стать темой устной дискуссии или письменной работы. Например, фантастический очерк американского комика и писателя Боба Оденкёрка “A Vision of the Future” [13] («Видение будущего», уровень – С1) построен на предположении о том, что через 350 лет вся еда окажется безглютеновой и людям удастся экономить несколько часов жизни на вопросах о том, содержит ли тот или иной продукт глютен или нет. На послетекстовом этапе работы студенты с опорой на идеи рассказа в парах обсуждают возможные перемены в жизни мира / их страны:

“Work in pairs. Brainstorm a list of things that could be taking place in the world/Russia in 350 years’ time. Think about: politics, economics, education, science, healthcare, food, culture and art, nature, human relations”. / «В парах составьте список вещей, которые могут произойти в мире/России через 350 лет. Подумайте о: политике, экономике, образовании, науке, здравоохранении, еде, культуре и искусстве, природе, человеческих отношениях».

Следовательно, прочитанный текст становится отправной точкой для дискуссии на схожую тему. Здесь возможна отработка лексических единиц и грамматических структур, речь о которых уже шла при обсуждении текста, либо проработка необходимых для обсуждения структур и фраз для развития речевой компетенции. Работа с данным рассказом может быть закончена на этом этапе либо продолжена в виде письменного задания, например, по написанию эссе на схожую тему:

“Write an essay (250-300 words) presenting your vision of the year 2367. Use at least 5 words or phrases from the story”. / «Напишите эссе (250-300 слов), представляющее ваше видение 2367 года. Используйте как минимум 5 слов или фраз из рассказа».

Важно, что на этой стадии студент уже имеет некоторый набор идей, представленных в оригинальном рассказе или сгенерированных во время устного обсуждения, которые составляют опору для письменной продуктивной деятельности и мотивируют на написание собственного эссе. Кроме того, формулировка задания стимулирует использование пройденной лексики, что способствует её переводу в активный словарь обучаемого.

Художественный текст как учебный материал может стать опорой для выполнения и более креативных заданий, например, творческого письма с менее жёстким уровнем структуризации текста в отличие от, например, стандартизированного эссе. Так, в качестве послетекстового задания для уже упомянутого рассказа “Universal Story” можно предложить написание небольшого отрывка, который был бы очередным ответвлением сюжета. Преподаватель также может предложить задание, которое предполагает написание похожего по стилю рассказа с применением различных тропов и фигур речи; удачной основой для такого рода творческих заданий могут стать сверхкраткие рассказы (flash fiction), например, вышеупомянутой Лидии Дэвис. Такие упражнения в жанре творческого письма направлены на развитие образного, нестандартного мышления. При этом задания такого рода могут быть выполнены как индивидуально, так и в парах: последнее стимулирует кооперацию и воспитывает культуру деятельности в коллективе.

Итак, работа с современной прозой даёт возможность совершенствовать продуктивные речевые умения студента – устные и письменные; вместе с этим, преподаватель имеет возможность сделать фокус на развитие критического мышления и творческой интерпретации. Подобная вербальная деятельность соответствует методу коммуникативных заданий (task-based learning), согласно которому язык должен быть использован как инструмент коммуникации для того, чтобы успешно справиться с поставленной задачей [19].

Наконец, стоит сказать о том, что чтение художественной литературы развивает *общую культуру чтения на иностранном языке*, беглость чтения, а вслед за этим и способность воспринимать и понимать иностранный текст [8]. Работу с современными иноязычными текстами следует организовать так, чтобы повысить привлекательность чтения на иностранном языке и стимулировать чтение вне учебной аудитории. Экстенсивное чтение является залогом обучения языку и положительно влияет на уровень понимания прочитанного, владения лексикой, орфографических навыков, общих культурных знаний [8; 14-15; 18]. В овладении иностранным языком

существенно важно количество вводимой информации (input), и расширенное чтение больших объемов текста признаётся одним из эффективных способов изучения новой лексики и закрепления пройденной [7]; здесь также имеет место так называемый лексический прайминг [10], в процессе которого обучающийся сталкивается с лексическими единицами в различных контекстах и получает о них дополнительные сведения – значения и коннотации, коллокации и коллигации, стиль и регистр и др. Более того, экстенсивное чтение имеет шанс трансформироваться в так называемое чтение для удовольствия (reading for pleasure), вызывающее положительные эмоции и выступающее в роли позитивного подкрепления изучения иностранного языка [9].

Хотелось бы отметить, что практика использования современной прозы в контексте преподавания английского языка автором статьи оказалась весьма положительной. Анкетирование студентов (18 студентов 2 курса групп уровня B2-C1 Института стран Азии и Африки МГУ имени М. В. Ломоносова, изучающих английский язык как второй иностранный), проведённое 21.05.2020, показало, что предложенные 10 современных англоязычных рассказов, послужившие материалом для аспекта «Домашнее чтение», оказались интересны абсолютному большинству студентов, и лишь 11% студентов оценили рассказы отрицательно. Очевидно, что интерес к изучаемому материалу повышает мотивацию обучающихся и является основой результативности обучения. Также студенты отметили важность для них выполнения заданий на отработку лексики прочитанных рассказов, особенно через задания открытого типа, подразумевающие устную и письменную продукцию речи (97%).

Суммируя всё вышесказанное, перейдём к **выводам** исследования. Во-первых, в статье было установлено, что источниками качественных современных художественных текстов, которые могут использоваться в дидактических целях, могут стать сборники рассказов победителей и участников различных литературных премий, присуждаемых англоязычным авторам, а также авторитетные литературные журналы; уровень отбираемых рассказов может быть определён с помощью технологий анализа текста (например, “Text Analyzer”). Во-вторых, в ходе исследования было выявлено, что работа с текстами современной англоязычной малой прозы может быть осуществлена на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах. В-третьих, проведённый методический анализ материала позволяет говорить о высокой лингводидактической ценности и потенциальной эффективности текстов современной англоязычной малой прозы для изучения английского языка на уровнях B1-C1, поскольку эти тексты обладают следующими достоинствами: относительная краткость и возможность их изучения на протяжении одного-двух занятий; аутентичность и насыщенность актуальной лексикой, а также высокий уровень идиоматичности, что является плодородной почвой для формирования языковой компетенции; возможность развития на их материале так называемых компетенций XXI века [6] – критического и креативного мышления, умений сотрудничать, коммуникативных умений и навыков – через текстовые задания на интерпретацию, а также послетекстовые устные и письменные задания; возможность формирования на их материале социокультурной компетенции, которая приобретает особую важность в условиях глобализации современного мира; возможность развития на их материале общей культуры чтения на иностранном языке; возможность использования данных текстов для повышения мотивации изучения иностранного языка. В дополнение к сказанному, нужно отметить, что в рамках одного занятия не представляется возможности проделать задания всех типов сразу – их необходимо подбирать в зависимости от нужд конкретных студентов и от потенциала отдельного рассказа.

#### Список источников

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2006. 239 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 264 с.
3. Alexie S. What You Pawn I Will Redeem [Электронный ресурс] // The New Yorker. 2003. № 4. URL: <https://www.newyorker.com/magazine/2003/04/21/what-you-pawn-i-will-redeem> (дата обращения: 19.06.2020).
4. Atwood M. There Was Once [Электронный ресурс]. URL: <http://ouallinator.com/blog/wp-content/uploads/2017/08/There-Was-Once.pdf> (дата обращения: 19.06.2020).
5. Davis L. Everyone Cried [Электронный ресурс] // The New Yorker. 2019. № 7. URL: <https://www.newyorker.com/books/flash-fiction/everyone-cried> (дата обращения: 19.06.2020).
6. Dede C. Comparing Frameworks for “21<sup>st</sup> Century Skills” [Электронный ресурс]. URL: [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede\\_\(2010\)\\_Comparing\\_Frameworks\\_for\\_21st\\_Century\\_Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing_Frameworks_for_21st_Century_Skills.pdf) (дата обращения: 18.06.2020).
7. Dellar H., Walkley A. Teaching Lexically. L.: DELTA Publishing, 2016. 152 p.
8. Grabe W. Reading in a Second Language. N. Y.: Cambridge University Press, 2009. XVI+467 p.
9. Harmer J. How to Teach English. L.: Pearson Education, Limited, 2007. 288 p.
10. Hoey M. Lexical Priming [Электронный ресурс] // MED Magazine. 2009. № 52. URL: <http://www.macmillandictionaries.com/MED-Magazine/January2009/52-LA-LexicalPriming.htm> (дата обращения: 13.06.2020).
11. Liu K. The Paper Menagerie [Электронный ресурс] // The Magazine of Fantasy & Science Fiction. 2011. № 2. URL: <https://io9.gizmodo.com/read-ken-lius-amazing-story-that-swept-the-hugo-nebula-5958919> (дата обращения: 08.06.2020).
12. Nayeri D. Ride out of Phrao [Электронный ресурс] // Alaska Quarterly Review. 2013. Vol. 30. № 3&4. URL: <https://aqreview.org/a-ride-out-of-phrao/> (дата обращения: 08.06.2020).
13. Odenkirk B. A Vision of the Future [Электронный ресурс] // The New Yorker. 2003. № 4. URL: <https://www.newyorker.com/humor/daily-shouts/a-vision-of-the-future> (дата обращения: 19.06.2020).
14. Reilly S. Short and sweet [Электронный ресурс] // English Teaching Professional. 2016. № 103. URL: <https://www.etprofessional.com/short-and-sweet/> (дата обращения: 12.06.2020).
15. Scrivener J. Learning Teaching. Oxford: Macmillan Education, 2011. 414 p.

16. Smith A. The Universal Story. L.: Penguin Random House UK, 2019. 432 p.
17. Text Analyzer [Электронный ресурс]. URL: <http://www.roadtogrammar.com/textanalysis/> (дата обращения: 08.07.2020).
18. Waring R. Gain without pain [Электронный ресурс] // English Teaching Professional. 2012. № 80. URL: <https://www.etprofessional.com/gain-without-pain> (дата обращения: 12.06.2020).
19. Willis J. Task-based learning [Электронный ресурс] // English Teaching Professional. 1998. № 9. URL: <https://www.etprofessional.com/task-based-learning> (дата обращения: 15.06.2020).
20. Woolard G. Messaging: Beyond a lexical approach in ELT. L.: Theround, 2013. 139 p.

## Linguo-Didactic Potential of the Modern English-Language Small Prose (B1-C1 Levels)

Erokhina Aleksandra Borisovna, PhD  
Lomonosov Moscow State University  
[aberokhina@gmail.com](mailto:aberokhina@gmail.com)

The article considers specificity of using authentic literary texts in foreign language teaching. The research objective includes analysing the linguo-didactic potential of the modern English-language small prose as educational material used for teaching foreign language reading to B1-C1 students and within the framework of an integrated English lesson. Scientific originality of the paper lies in the fact that stories of the modern English-speaking authors Sh. Alexie, M. Atwood, K. Liu, J. Nyiri, A. Smith et al. are for the first time analysed in the linguo-didactic aspect; their didactic value is justified taking into account lexical, stylistic and linguo-culturological filling. The research findings are as follows: the author proves efficiency of using modern English-language short stories to form students' linguistic, communicative and sociocultural competencies.

*Key words and phrases:* modern English-language small prose; teaching methods; reading; extensive reading; educational materials.

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.8.57>

Дата поступления рукописи: 25.04.2020

**Цель исследования** – проанализировать способы выражения семантики дериватов глагола «думать» в английском языке, определить возможности использования полученных результатов в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). В статье производится классификация русских глаголов по степени сложности их усвоения в англоязычной аудитории, обосновывается целесообразность применения отдельных способов представления лексем на занятиях. **Научная новизна** заключается в выявлении основных трудностей, возникающих у англоязычных студентов при изучении глаголов группы «думать», и разработке способов семантизации данной группы глаголов на занятиях в англоязычной аудитории. **Полученные результаты** показали основные различия языковой картины мира носителей русского и английского языков, в то время как апробация этих результатов доказала эффективность их применения на занятиях по развитию лексических навыков и умений русского языка.

**Ключевые слова и фразы:** дериваты глагола 'думать'; русский и английский языки; англоязычная аудитория; лексические трудности; преподавание русского языка как иностранного.

Зубова Ольга Владимировна, к. филол. н.  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова  
[zubova.olgavlad@yandex.ru](mailto:zubova.olgavlad@yandex.ru)

## Учёт англоязычных способов выражения лексического значения дериватов глагола 'думать' в преподавании русского языка как иностранного

**Актуальность** темы исследования обусловлена возможностью использовать полученные результаты сопоставления языковых явлений русского и английского языков (а именно семантики дериватов глагола *думать* и соотносимых с ними лексических и грамматических единиц английского языка) для преподавания лексики русского языка в англоязычной аудитории, повышенным вниманием современных исследователей и преподавателей РКИ к подобным результатам компаративного анализа, способствующим выявлению основных трудностей и возможных ошибок учащихся в целях их предупреждения и последующей корректировки. Изучение русского (как и любого другого) языка зачастую вызывает значительные сложности у овладевающих языком иностранцев, в особенности у взрослых учащихся. Это обусловлено не только способностями отдельных студентов, частичной заполненностью их памяти другой информацией к определенному возрасту, но также сформировавшейся в сознании учащихся языковой картиной мира, определяемой родным языком и вступающей в противоречие с картиной мира языка изучаемого. Отсюда возникает всем известное явление интерференции, влекущее как незначительные, так и коммуникативно-значимые ошибки, избавиться