

# КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ДОГАДКА КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЧТЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Contextual Guess as One of Strategies for Teaching Foreign Students Reading in Russian

*Ольга Владимировна Низкошапкина*  
*trangolya@yahoo.com*

*Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)*

*Нина Георгиевна Большакова*  
*bolshakova-n@inbox.ru*

*Российский университет дружбы народов (Москва, Россия)*

Olga Vl. Nizkoshapkina  
trangolya@yahoo.com

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia)

Nina G. Bolshakova  
bolshakova-n@inbox.ru

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia)

ISSN: 1698-322X ISSN INTERNET: 2340-8146

Fecha de recepción: 31.05.2019

Fecha de evaluación: 21.12.2019

*Cuadernos de Rusística Española n° 15 (2019), 193 - 205*

## РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается стратегия формирования и развития навыков контекстуальной догадки при обучении иностранных студентов чтению текстов на русском языке. Авторами предложен комплекс упражнений, способствующих успешному пониманию содержания читаемого текста и развитию коммуникативной компетенции в целом (на предвузовском этапе обучения).

*Ключевые слова:* чтение, контекст, контекстуальная догадка, русский язык как иностранный (РКИ)

## ABSTRACT

The article discusses the strategy of formation and development of skills of contextual guess when teaching foreign students reading texts in Russian. The authors proposed a complex of exercises that contribute to a successful understanding of the content of the text being read and the development of communicative competence as a whole (at the pre-university stage of study).

*Keywords:* reading, context, contextual guess, Russian as a foreign language

Чтение – один из основных видов умственной деятельности современного человека, важнейшее средство коммуникации. Для формирования у иностранных учащихся коммуникативной компетенции и навыков чтения уже с первых дней обучения необходимо учитывать один из главных психофизиологических механизмов

чтения – языковую догадку (Шукин 2012; Китайгородская 2009; Большакова 2014 и др.). Опора на контекст особенно необходима в том случае, когда обучающиеся испытывают затруднения при семантизации незнакомой лексики. Как показала практика обучения иностранных учащихся РКИ, для адекватного понимания содержания текста весьма важная роль принадлежит контекстуальной догадке. Исследователи, занимающиеся проблемой контекста, включают в это понятие конкретный языковой материал, вербальное окружение слова, которое содействует однозначному пониманию его значения. Так, Г.В. Колшанский определяет контекст как «совокупность формально фиксированных условий, при которых однозначно выявляется содержание какой-либо языковой единицы (лексической, грамматической и т. д.)» (Колшанский 1959: 48).

Проблема обучения иностранных учащихся чтению русских текстов на основе контекстуальной догадки еще не нашла полного отражения в теоретическом и практическом обосновании. Мы солидарны с тем, что контекстуальная догадка – сложный механизм, который основан не только на анализе грамматической структуры, в которой представлена данная лексическая единица, но и на семантическом анализе всего смыслового блока, в который она входит (Абрамова 2014: 408). Отдавая должное значению предшествующих работ, авторы статьи разработали практический комплекс упражнений, направленный на формирование и развитие навыков контекстуальной догадки при чтении иностранными студентами учебных текстов на русском языке. Авторы исходили из предположения о том, что рациональное обучение приемам догадки должно осуществляться на основе оптимального сочетания специальных предтекстовых упражнений и учебных текстов, организованных в определенную систему. При этом необходимо учитывать ряд факторов, усложняющих и затрудняющих процесс овладения иностранными учащимися догадкой. Учет специфики этнокультурных и этнопсихологических особенностей иностранных учащихся при обучении РКИ способствует ускорению и облегчению их социально-психологической и психолого-педагогической адаптации к обучению в российских вузах, приспособлению к новой социокультурной среде, языку общения, новой системе образования и ее требованиям, и соответственно к русскому языку как новой лингвистической системе (Пугачев 2011: 49–50).

Следует подчеркнуть, что при изучении иностранного языка обучаемые усваивают не только звуковую форму слов, но и новую систему понятий, лежащую в их основе. Иначе говоря, усвоение нового языка предполагает переход на новый образ мира, необходимый для взаимопонимания и сотрудничества с носителями другого языка и другой культуры. Таким образом, в современной методике преподавания РКИ следует подбирать наиболее эффективные приемы обучения представителей разных этносов, по возможности принимая во внимание как культурные и образовательные приоритеты, так и особенности менталитета, национального характера и стереотипов поведения (Низкошапкина 2016: 80).

На предвузовском этапе обучения, кроме проблем с адаптацией к новой социокультурной среде, в процессе овладения русским языком иностранные студенты сталкиваются с проблемой несоответствия своего словарного запаса тому объему лексики, который они воспринимают во время чтения, т. к. каждый текст содержит определенный процент незнакомой лексики. В решении этой задачи особую роль играет

компенсаторная (стратегическая) компетенция, которая предоставляет возможность предвосхитить содержание текста по его названию, жанру, оглавлению, а также догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию. Установление значения по контексту требует от иностранных студентов определенных усилий, умения мыслить логически, рассуждать, делать умозаключения.

Контекст выполняет не только функцию установления точного значения слова, но и выявляет ход мыслей учащегося, приводящих к правильному решению. Важную роль в этом процессе играет развитие компенсаторных умений, которые необходимы для понимания учебных текстов. Таким образом, использование контекста может быть успешным для определения значения новых слов лишь в результате активного мыслительного процесса.

Рассмотрение контекста с этих позиций позволяет прийти к выводу о необходимости специального обучения учащихся использованию контекста, что требует выявления факторов, определяющих пригодность контекста как средства, способствующего раскрытию значений слов. Роль контекста для определения значения слов зависит от следующих факторов: качества содержащихся в нем определений, степени их конкретности, количества входящих в контекст незнакомых слов. Кроме того, контекст должен быть по возможности однозначным в логическом и языковом отношении, доступным по содержанию, соответствуя уровню подготовки иностранных обучающихся. Необходимо также учитывать факторы субъективного характера: общая эрудиция студентов-иностранцев, их общекультурная и языковая подготовка, знание обучающимися большого контекста, в понятие которого включаются сведения об эпохе, стране изучаемого языка, о персонажах текста и т. п.

При обучении иностранных учащихся языковой догадке наряду с «внутренними» факторами необходимо учитывать и факторы внешнего порядка, а именно, различные виды контекста. В зависимости от того, в каких границах лежат контекстуальные признаки, выделяются следующие *виды контекста*: 1) на уровне предложения или его части; 2) на уровне абзаца; 3) на уровне всего текста.

Самый простой и распространённый случай определения значения по контексту ограничивается рамками одного предложения и ближайшими, окружающими его словами (микрконтекст). В случае, когда не помогает ближайший уровень контекста, следует обращаться к контексту абзаца (макрконтекст), далее к тематическому контексту (Большакова 2014: 22). Указанные контексты разных уровней тесно взаимосвязаны между собой. Известно, что не всякий контекст объясняет слово в равной степени; в ряде случаев контекст не только не содействует пониманию незнакомых слов, но и в значительной мере затрудняет и даже мешает выявлению его значения.

Можно выделить следующие *виды контекста*:

- детерминированный контекст, полностью раскрывающий значение незнакомого слова;
- полудетерминированный контекст, раскрывающий значение слова приблизительно;
- ложный контекст, затрудняющий понимание слов, и в ряде случаев вызывающий их неправильное толкование.

Кроме указанных видов контекста, можно говорить о нейтральном контексте, который не раскрывает значений слов, а лишь способствует установлению их синтаксических функций.

Обучение иностранных учащихся умению пользоваться контекстом следует осуществлять с использованием детерминированного контекста, всемерно исключая ложный, используя материал не изолированных текстов и упражнений, а систему взаимосвязанных текстов и упражнений к ним. Эти задания должны быть направлены на извлечение необходимой информации при чтении текстов и связаны с нахождением «смысловых вех» (Соколов 1947: 185–187), позволяющих быстро ориентироваться в содержании прочитанного и более точно антиципировать значения слов. Этот процесс тесно связан с *предвосхищением*: по мере чтения студенты на основе предшествующего опыта и воспринимаемого сообщения выдвигают различные гипотезы, которые либо подтверждаются, либо опровергаются последующим чтением.

*Предвосхищению* способствует ряд факторов:

- речевой опыт читателей (чем он богаче, тем точнее прогнозирование, тем полнее и глубже понимание);
- психологическая активность обучающихся, обусловленная заинтересованностью и потребностью в получении необходимой информации;
- структура текста, позволяющая осуществлять первичное ознакомительное чтение с общим охватом основного содержания и нахождение «смысловых вех».

Комплекс упражнений для обучения этому умению должен включать как упражнения, направленные на анализ содержания текста и оперирование информацией текстового материала, так и упражнения на развитие нужных ассоциативных связей и семантической мотивированности неизученных слов (Большакова 2014: 23).

Трудности, возникающие при понимании незнакомых слов в процессе чтения русского текста, связаны с тем, что иностранные студенты, встречаясь с неизвестными словами, не владеют приемами обоснованной языковой догадки: не умеют анализировать незнакомые слова, выделять знакомые элементы на основе сопоставления с уже известными из предыдущего опыта, использовать контекст. Развитие языковой догадки для преодоления указанных трудностей происходит в процессе активной умственной деятельности обучающихся и опирается на психологические закономерности, связанные с упреждением, основой которого является сохранение мозгом следов временных связей, имевших место в прошлом опыте студентов. Особенности прогнозирования в процессе рецепции позволяют выявить условия, облегчающие обучение языковой догадке при чтении. К ним относятся: а) предварительная сегментация языкового материала текста, облегчающая читателю прогнозирование слов в процессе чтения; б) возможность многократно возвращаться к непонятным словам для их анализа; в) возможность пользоваться словарем как средством контроля понимания незнакомого слова. Указанные факторы должны быть учтены при обучении языковой догадке в процессе чтения текста.

Во избежание ложных догадок о значении слов, иностранные учащиеся в процессе обучения приемам языковой догадки должны быть обеспечены достаточно

надежными критериями. Одним из первостепенных критериев надежности следует считать воспитание у студентов умения устанавливать по форме слова, его компонентам и словесному окружению определённый формально-семантический «знакотип», которому принадлежит данное слово. Это актуальное умение должно быть привито обучающимся в процессе специального обучения на основе факторов внутреннего и внешнего порядка.

Для успешного обучения приёмам догадки на основе внутренних факторов необходимо, опираясь на закономерности словообразования русского языка, прививать обучающимся навыки морфологического и синтаксического анализа (Bolshakova, Nizkoshapkina 2018: 760). Представляется важным научить студентов-иностранцев устанавливать принадлежность слова к определенной части речи, выявлять морфолого-синтаксические функции слова. Залогом успешного понимания незнакомых слов является не только знание студентами словообразовательных элементов русского языка и словообразовательных моделей, но и умение переносить уже известное на аналогичные случаи. В связи с тем, что незнакомое слово в тексте встречается не изолированно, а «сополагается», сливается с ним, наряду с использованием внутренних факторов при обучении догадке необходимо «подключать» контекст. Однако поскольку не всякий контекст в равной степени пригоден для обучения приемам языковой догадки, использование контекста целесообразно ограничить теми случаями, когда контекст играет лишь «подсказывающую» роль, либо уточняя и конкретизируя значение слова, выявленное на основе словообразовательного анализа, либо определяя переносное значение слова.

Важное значение для успешного формирования контекстуальной догадки имеет всемерное использование внеязыковых факторов, к которым в первую очередь следует отнести индивидуальный опыт обучающихся. Чем шире, разностороннее и богаче прошлый опыт учащихся, чем лучше они умеют им пользоваться, тем легче и быстрее возникает догадка. Несмотря на стохастический характер языковой догадки, включающий моменты, требующие языкового чутья и интуиции, овладение ее приемами складывается из конкретных мыслительных операций, выявление которых позволит в достаточной мере управлять развитием догадки. Чем правильнее и точнее будут выявлены эти операции, тем быстрее осуществится переход от развернутого анализа незнакомого слова к конечной цели: мгновенной догадке о его значении.

Для развития контекстуальной догадки иностранных учащихся при чтении русских текстов авторы предлагают следующие типы упражнений на материале микротекстов и текстов.

*1. Упражнения, направленные на анализ текста и оперирование текстовым материалом.*

- Прочитайте каждый абзац текста, найдите предложения, выражающие основную мысль абзаца, подчеркните их.
- Сформулируйте содержание каждого абзаца одной фразой.
- Составьте заголовки к каждому абзацу.
- Найдите предложения, которые могут являться заголовками к абзацам текста.

- Прочитайте отрывок из текста, в котором рассказывается о том или ином событии, факте, лице.
- Выделите в тексте заданные детали, характеризующие тот или иной предмет, лицо, событие.
- Прочитайте текст и найдите подтверждение или опровержение тем или иным положениям.
- Прочитайте предложения, в которых содержатся доказательства того или иного утверждения.
- Прочитайте отрывок из текста, в котором описывается тот или иной факт.
- Найдите подчеркнутое неизвестное слово, сопоставьте его с известными вам однокоренными словами.
- Прочитайте предшествующее и последующее предложения. Найдите в них слова, которые могут помочь понять значение неизвестного слова. Проверьте правильность его значения по словарю.

Оперирование информацией, содержащейся в основном тексте, требует от учащихся использовать дополнительную информацию, которая сообщается учащимся в микротекстах, связанных тематически с основным большим текстом. Микротексты, специально предназначенные для обучения поиску «контекстуальных опор», обычно содержат дополнительную информацию к уже содержащейся в том или ином абзаце основного текста. Микротексты особенно эффективны при выполнении заданий, направленных на обучение предвосхищению.

## 2. Упражнения, направленные на *развитие и умение предвосхищать содержание читаемого*.

- Прочитайте предложенный микротекст. Найдите подчеркнутое предложение, прочитайте его первую часть и догадайтесь о содержании второй, сопоставив содержание известной вам части предложения с предшествующими и последующими предложениями микротекста.
- Прочитайте начало микротекста и скажите, каким может быть его конец. Дайте обоснование своему ответу.
- Прочитайте предложенный микротекст и скажите, соответствует или не соответствует заключенная в нем информация содержанию текста. Обоснуйте ответ.
- Прочитайте микротекст, сопоставьте его с содержанием основного текста. Найдите абзац текста, содержание которого соответствует прочитанному микротексту. Расширьте сообщаемую в абзаце информацию на основе данного микротекста.
- Прочитайте микротекст. Определите значение подчеркнутого слова на основе сопоставления с предшествующим и последующим предложениями. Проверьте правильность значения слова по словарю.

Кроме вышеперечисленных типов упражнений, важную роль в обучении догадке по контексту играют упражнения, направленные на развитие необходимых

ассоциаций, а также для определения синтаксических функций неизвестного слова. Эти упражнения целесообразно выполнять сначала на материале небольших микротекстов, а затем на материале основных текстов.

3. °Упражнения, направленные на развитие ассоциаций и определение синтаксических функций неизвестного слова.

А) Найдите в данном микротексте подчеркнутое предложение;

- определите, является ли оно простым или сложным;
- если это простое предложение, найдите его главные и второстепенные члены;
- определите, каким членом предложения является данное слово;
- если это сложное предложение, найдите главное и придаточное предложения и определите, к какому слову в главном предложении относится придаточное.

Б) Прочитайте предложение в данном микротексте / абзаце, тексте;

- найдите определения, относящиеся к данному существительному;
- найдите дополнения, выраженные существительными к данному сказуемому;
- выпишите из данного предложения слова, связанные по смыслу с неизвестным словом.

В) Прочитайте первую часть неоконченного предложения из микротекста и догадайтесь о содержании второй части. Найдите в тексте абзац, соответствующий содержанию данного микротекста, и проверьте вашу гипотезу;

- прочитайте предложения, напишите недостающие слова в каждом из предложений, учитывая значения предшествующих и последующих слов;
- прочитайте микротекст, напишите недостающие слова, учитывая смысл предшествующих и последующих предложений.

Приведем в качестве примера конкретный комплекс упражнений, направленный на обучение иностранных учащихся использованию структурно-контекстуальных опор, которые в значительной мере облегчают понимание незнакомых слов при чтении текстов и способствуют более эффективному проникновению в смысл читаемого. Основное внимание сконцентрировано на упражнениях, направленных на развитие догадки с использованием контекста различного уровня для чего в учебном тексте выделены курсивом те слова и словосочетания, значение которых должно быть выявлено в процессе чтения.

**Учебный текст 1: Известный физиолог И.П. Павлов**

Вся жизнь великого русского физиолога Ивана Петровича Павлова была посвящена науке. И.П. Павлов сделал выдающиеся открытия в области физиологии, создал новые методы исследования. Его труды и сейчас играют важную роль в развитии науки. И.П. Павлов был не только гениальным ученым, он был также

замечательным воспитателем научной молодежи. Воспоминания одного из его учеников, известного физиолога А.Ф. Самойлова, воссоздают образ этого замечательного ученого и человека.

«Первый раз я увидел И.П. Павлова в 1921 году, когда я стал студентом Военно-медицинской Академии. Я только что поступил на первый курс и пришел на лекцию, которую должен был читать И.П. Павлов. Уже задолго до прихода профессора аудитория была переполнена. Вдруг дверь аудитории широко раскрылась и *стремительно* вошел Павлов. Он быстро поднялся на кафедру, порывисто откинул голову. Это был крепкий широкоплечий человек с выразительным лицом и быстрыми энергичными жестами.

Когда Павлов начал читать лекцию, он сразу же поразил аудиторию своим императивным темпераментом. В аудитории наступила тишина; первые же слова, сказанные профессором, заставили слушателей радостно удивиться. Как эта лекция не была похожа на обычные *сухие доклады* профессоров Академии! Павлов говорил увлекательно, и то, что он говорил, было очень интересно. И по существу, и по форме это была даже не лекция, а интересный, увлекательный диспут, в котором участвовал и лектор, и студенты, слушавшие его. После этой лекции я решил посвятить свою жизнь физиологии и работать у Ивана Петровича Павлова.

Скоро я стал учеником Павлова. Я часто посещал его кафедру, принимал участие в опытах, знакомился с работой его сотрудников. Когда он утром входил или, вернее, вбегал в лабораторию, мы чувствовали его огромную творческую энергию. Лаборатория буквально *оживала*, и этот высокий темп работы держался до самого вечера. Он прекрасно умел организовать работу в своей лаборатории. Павлов любил поспорить, выслушать мнение своих сотрудников. В его лаборатории все работали дружно, с большим чувством ответственности. Мы, его ученики, особенно любили «павловские среды». Мы еще не имели права участвовать в заседаниях научного общества, поэтому каждую среду мы собирались дома у своего учителя, обсуждали новые книги, выступали с докладами, беседовали.

Но Павлов умел и отдыхать. Он всегда любил спорт, много ходил пешком, катался на велосипеде, занимался физическим трудом. В своем саду он был не только ученым-натуралистом, но и рабочим. Он говорил, что «мускульная радость» – радость физического труда, для него так же сильная, как и радость мысли».

Павлов был крупным общественным деятелем своего времени. В последние годы он особенно интересовался политикой, международной жизнью. В августе 1935 года с трибуны XV Международного конгресса физиологов, который проходил в Москве, он обратился к ученым всего мира со словами: «Наука не разделяет, а тесно связывает ученых всех стран». Его доклад на Конгрессе стал страстной политической речью, в которой он сказал, что наука должна служить человечеству.

Павлов особенно много думал о будущем научной молодежи. Незадолго до смерти он написал письмо, в котором показал, каким должен быть настоящий ученый: «Что я хочу пожелать молодежи? – писал он. – Прежде всего – будьте последовательны, научитесь делать *черную работу в науке*. Изучайте, экспериментируйте, но ищите во всем законы. Второе. Никогда не думайте, что вы все уже знаете. Не отказывайтесь от дружеской помощи и совета. Третье. Помните, что наука требует от человека всей его жизни. Будьте страстны в своей науке».

Жизнь И.П. Павлова является примером такого страстного служения науке.

### Упражнения

Упражнение 1. Прочитайте текст, составьте план текста, дав название каждому абзацу.

Упражнение 2. Найдите в тексте предложения, которые характеризуют И.П. Павлова как талантливого лектора, замечательного ученого-экспериментатора, руководителя лаборатории, воспитателя научной молодежи.

Упражнение 3. а) Найдите в тексте отрывок, в котором рассказывается о лекции Павлова, и прочитайте его; б) Найдите выделенное в тексте незнакомое слово *стремительно*, соотнесите это слово с другими словами, характеризующими жесты Павлова; в) сопоставив значение слова *стремительно* с содержанием предшествующих и последующих предложений, определите значение этого слова, проверьте полученное значение по словарю; г) в данных ниже предложениях вместо выделенных слов, употребите слово *стремительно*. – Человек *быстро* вошел в комнату. Он *быстро* и *резко* открыл дверь.

Особую роль в обучении догадке играют микротексты (тексты небольшого объема). Микротексты служат для ознакомления с небольшой дозой нового материала (лексического, грамматического) и занимают промежуточное положение между *системой* упражнений и системой учебных тестов. С одной стороны, они включаются в *систему* упражнений, поскольку на их основе происходит подготовительная тренировка, и осуществляются операции от элементарно-рецептивных (узнавание и различение новых языковых единиц) до репродуктивных (произнесение и написание известного материала). С другой стороны, микротексты являются органичным компонентом системы текстов, поскольку, как тексты, они «сюжетны», закончены по содержанию, имеют логический смысловой стержень. В отличие от больших текстов микротексты создают более «узкий» контекст, по сравнению с контекстом основного текста, но более полный, чем контекст изолированного предложения.

**Микротекст 1.** Павлов всегда читал свои лекции страстно и увлеченно. Язык его лекций был ярким, выразительным, остроумным. Но главным и любимым аргументом его лекций был опыт. Перед слушателями павловских лекций проводились сложнейшие опыты на животных. Огромный фактический материал, страсть исследователя и экспериментатора производили огромное впечатление на слушателей.

Упражнение 4. а) Прочитайте предложенный микротекст и сопоставьте его с содержанием основного текста; б) найдите в основном тексте абзац, содержание которого соответствует содержанию микротекста; в) обратите внимание на слова, которые характеризуют павловский стиль чтения лекций; г) найдите словосочетание *сухие доклады*, определите значение этого словосочетания на основе сопоставления данного абзаца и микротекста; д) подберите синонимы к этому словосочетанию; е) подберите антонимы к словосочетанию *сухой доклад*.

Упражнение 5. а) Прочитайте абзац основного текста, в котором описывается атмосфера работы в лаборатории Павлова; б) найдите выделенное слово *оживала*; в) прочитайте предшествующие предложения и предложения, следующие за этим глаголом, и ответьте на следующие вопросы:

- Каким образом изменялся темп работы в лаборатории, когда приходил Павлов?
- Как сотрудники работали в лаборатории?

г) найдите в соответствующем абзаце основного текста слова, которые раскрывают значение глагола *оживать*; д) определите значение глагола *оживать* и проверьте правильность этого значения по словарю.

**Микротекст 2.** В своей работе Павлов был очень строгим не только к самому себе, но и к своим ученикам и сотрудникам. Сам прекрасный экспериментатор, до конца жизни проводивший ответственные опыты, Павлов требовал от учеников большой аккуратности и точности в работе. Результаты своих исследований он умел анализировать и систематизировать и этому же учил и своих учеников. Он верил не только фактам и опытам. *«Если вы действительно интересуетесь своей работой, вы должны уметь все делать сами от начала до конца, – говорил он, – даже самую трудную и тяжелую, но необходимую для ученого работу».*

Упражнение 6. а) прочитайте микротекст 2; б) найдите в тексте письма Павлова к молодежи словосочетание *черная работа в науке*; в) соотнесите значение этого словосочетания с содержанием микротекста 2, особенно со значением выделенной фразы.

Упражнение 7. а) просмотрите текст, озаглавьте каждый абзац, расскажите текст по полученным таким образом плану, используя новые слова.

Упражнения, как бы искусно они не были составлены, в большей степени, чем учебные тексты, остаются искусственными, так как в отличие от текстов на их основе невозможно в полной мере «имитировать» те условия, в которые будут поставлены иностранные учащиеся при чтении оригинальной литературы, необходимой для овладения избранной специальностью. Целесообразность обучения языковой догадке на материале учебных текстов (в тесном взаимодействии с упражнениями), на наш взгляд, диктуется в первую очередь тем, что практическая необходимость догадываться о значении неизвестных слов проявляется в процессе извлечения необходимой информации из текстов, где действует целый ряд разнообразных факторов, облегчающих или усложняющих процесс догадки. Учащиеся должны уметь использовать как первые, так и преодолевать последние, а это возможно лишь в том случае, если развитие догадки осуществляется не только в рамках подготовительных упражнений, но и на основе серии взаимосвязанных текстов, обеспечивающих постепенный переход от стадии тренировки к речевой практике.

При этом необходимым и неперенным условием успешного овладения приемами догадки нам представляется не только исключение из текстов слов, которые на данном этапе являются непреодолимым препятствием для понимания читаемого, но и специальное включение в тексты определенного количества незнакомых слов, хотя и представляющих для учащихся определенные трудности, но вполне посильных для их преодоления (при неперенном условии обучения методу их преодоления). З.И. Клычникова (1983) придает большое значение целенаправленному включению в учебные тексты незнакомой лексики для обучения самостоятельной работе обучающихся с текстом. Психологическое обоснование сознательной «инкрустации» в тексты новых слов она видит в том, что искусственное облегчение текстов путем исключения всего того, что может вызвать у студентов затруднения, приводит к подавлению инициативы обучающихся. Поэтому обучение приемам понимания незнакомых слов в процессе чтения постоянно должно быть в центре внимания преподавателя, иначе впоследствии при чтении оригинальных текстов незнакомая лексика может оказаться непреодолимым препятствием для понимания, отпугивая обучающихся от дальнейшего чтения.

Успешное овладение приемами догадки предполагает ее развитие в процессе мотивированной речевой деятельности, при которой возрастает стремление обучающихся к выявлению значений незнакомых слов. Однако следует подчеркнуть, что обучение догадке не может ограничиваться лишь тренировочными упражнениями, но должно быть продолжено при разработке учебных текстов, специально предусматривающих развитие умения догадываться о значении незнакомых слов.

Система текстов, являясь составной частью параграфа учебника, также должна быть построена в соответствии с тематическим принципом, который обеспечивает большую преемственность языкового материала при правильном сочетании нового с уже известным: при этом создается единая тематическая линия, позволяющая сочетать элементы переноса с необходимостью комбинировать по-новому ранее известный материал.

Цикличность построения учебного материала в учебнике и соответственно в системе текстов тесно связана с его концентризмом, который позволяет на ограниченном объеме материала увеличивать число различных комбинаций, в которых учащиеся имеют возможность употреблять этот материал. Концентрическое расположение материала дает возможность постепенного повторения уже известного материала с одной темы на другую.

Требования тематического концентризма при разработке системы текстов внутри параграфов учебника предполагают включение различных текстов:

- текста А, вводящего новый лексический материал;
- текста Б, вводящего новый грамматический материал (на основе этих текстов осуществляется подготовка обучающихся к речевой деятельности);
- текста В повторительного характера, на основе которого осуществляется непосредственно речевая деятельность обучающихся.

При разработке системы текстов как возможной основы для развития догадки мы руководствовались тем, что:

- речевая направленность всей системы текстов в целом позволяет студентам-иностранцам не только приобретать в процессе тренировки необходимые навыки и умения при понимании незнакомых слов, но и применять эти умения на практике в непосредственной речевой деятельности, т. е. в самом процессе чтения;
- тематический концентризм, лежащий в основе системы текстов, облегчает усвоение нового, предусмотренного программой языкового материала (лексического и грамматического) и одновременно позволяет сосредоточить внимание студентов на обучении приемам языковой догадки, осуществляя необходимый перенос приобретенных навыков на аналогичные случаи;
- ступенчатое построение системы, объединенной единой темой и включающей тексты различных типов (и упражнения к ним), облегчает управление поэтапным процессом развития догадки;
- на основе используемой системы текстов иностранные учащиеся, постепенно овладевая приемами языковой догадки, учатся переходить к самостоятельным действиям, используя различные виды переноса.

Развитие навыков языковой догадки у обучающихся при работе над системой текстов и упражнений не только формирует достаточно устойчивые приемы догадки, но и обеспечивает их перенос на явления аналогичного порядка. Тем самым предоставляется возможным считать, что, научив обучающихся методу преодоления конкретных трудностей в учебном тексте, можно ожидать успешного преодоления аналогичных трудностей при чтении неадаптированных текстов.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- АБРАМОВА, М.В. (2014): «Развитие языковой догадки на уроках русского языка как иностранного на предвузовском этапе». *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки.* № 5. С. 407–410.
- BOLSHAKOVA, N.G., NIZKOSHAPKINA, O.V. (2018): “Specific development of contextual guess in foreign students through text reading”. *SGEM 2018 Conference Proceedings.* Vol. 5. Issue 3.5. Pp. 755–761.
- БОЛЬШАКОВА, Н.Г. (2014): *Языковая догадка в системе обучения чтению иностранных учащихся.* Изд-во «Экон-Информ». Москва.
- КИТАЙГОРОДСКАЯ, Г.А. (2009): *Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика.* Высшая школа. Москва.
- КЛЫЧНИКОВА, З.И. (1983): *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя.* Изд. 2-е испр. Москва.
- КОЛШАНСКИЙ, Г.В. (1959): «О природе контекста». *Вопросы языкознания.* № 4. С. 47–49.
- НИЗКОШАПКИНА, О.В. (2016): *Этнотетодическая система обучения чтению китайских студентов с использованием инфокоммуникационных ресурсов: дисс. канд. пед. наук.* Москва.

- ПУГАЧЕВ, И.А., БУДИЛЬЦЕВА, М.Б., ВАРЛАМОВА, И.Ю. (2017): «Учет этнокультурной специфики иностранных учащихся как путь интенсификации процесса обучения русскому языку». *Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития*. Из-во РУДН. С. 488–510.
- СОКОЛОВ, А.Н. (1947): «Психологический анализ понимания иностранного текста». *Известия АПН РСФСР*. Вып. 7. Москва. С. 163–190.
- ЩУКИН, А.Н. (2012): *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. Изд-во «Русский язык. Курсы». Москва.
- Электронный ресурс: Режим доступа: <https://www.myenglishpages.com/blog/guessing-meaning-from-context>. Дата обращения 13.04.2019.

## BIBLIOGRAPHY

- ABRAMOVA, M.V. (2014): “Razvitie yazykovoj dogadki na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo na predvuzovskom etape”. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki*. № 5. S. 407–410.
- BOLSHAKOVA, N.G., NIZKOSHAPKINA, O.V. (2018): “Specific development of contextual guess in foreign students through text reading”. *SGEM2018 Conference Proceedings*. Vol. 5. Issue 3.5. Pp. 755–761.
- BOL'SHAKOVA, N.G. (2014): *Yazykovaya dogadka v sisteme obucheniya chteniyu inostrannyh uchashchihsya*. Izd-vo «Ekon-Inform». Moskva.
- KITAJGORODSKAYA, G.A. (2009): *Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika*. Vysshaya shkola. Moskva.
- KLYCHNIKOVA, Z.I. (1983): *Psikhologicheskiye osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke: posobiye dlya uchitelya*. Izd. 2-ye ispr. Moskva.
- KOLSHANSKIY G.V. (1959): “O prirode konteksta”. *Voprosy yazykoznaneya*. № 4. S. 47–49.
- NIZKOSHAPKINA, O.V. (2016): *Etnometodicheskaya sistema obucheniya chteniyu kitajskih studentov s ispol'zovaniem infokommunikacionnyh resursov: diss ... kand. ped. nauk*. Moskva.
- PUGACHEV, I.A., BUDIL'CEVA, M.B., VARLAMOVA, I.YU. (2017): “Uchyot etnokul'turnoj specifiky inostrannyh uchashchihsya kak put' intensifikacii processa obucheniya russkomu yazyku”. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (kak inostrannogo, kak vtorigo): istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya*. Iz-vo RUDN/ Moskva. S. 488–510.
- SHCHUKIN A.N. (2012): *Obuchenie rechevomu obshcheniyu na russkom yazyke kak inostrannom: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo*. Izd-vo “Russkij yazyk. Kursy”. Moskva.
- SOKOLOV, A.N. (1947): *Psikhologicheskiy analiz ponimaniya inostrannogo teksta*. Izvestiya APN RSFSR. Vyp. 7. Moskva. S. 163–190.
- Electronic resource: access mode: <https://www.myenglishpages.com/blog/guessing-meaning-from-context>. Access Date: 13.04.2019.