

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>

Интонационно-звуковая интерпретация диалогических фрагментов поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на уроках русского языка

Марина Валентиновна Маслова

МАОУ «Лицей № 14 им. Заслуженного учителя РФ А. М. Кузьмина», г. Тамбов, Россия,
marina.maslow@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0827-5880>

Аннотация. Автор выявляет противоречие между предметными результатами обучения аудированию и чтению, предусмотренными ФГОС ООО, и реальными показателями совершенствования рецептивных умений у подростков и предлагает взаимосвязанно обучать этим видам речевой деятельности посредством метода интонационно-звуковой интерпретации текста. В статье использованы анализ теоретических источников, содержательный анализ научных понятий, методы конкретизации и моделирования чтецкой деятельности, метод абстрагирования. Интонационно-звуковая интерпретация рассматривается в данном исследовании как метод обучения и как новизна творческого чтения, выявляются ее отличия от чтения вслух и чтения по ролям. Дифференцирующими признаками предлагаемой деятельности признаются диалогичность; отношение к тексту как к открытому для модификаций объекту; направленность на решение акустико-смысловых задач, связанных с переносом текста из визуальной модальности в аудиальную; применимость на уроках русского языка в VIII–IX классах. В статье описана процессуальная модель чтецкой деятельности. В интонационно-звуковой интерпретации текста выделяются ориентировочный, исполнительский и рефлексивно-оценивающий этапы. Исполнительский этап включает работу с речевым планом автора, работу с речевым планом персонажа и собственно чтецкую деятельность. Подробно иллюстрируется работа с диалогическими фрагментами поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души»; называются произведения, интонационно-звуковую интерпретацию которых можно осуществить на уроках русского языка в VIII–IX классах. В статье перечислены условия, при которых интонационно-звуковая интерпретация может быть успешно организована: среди них выбор ориентированного на звук произведения для чтения; работа в группе; осуществление деятельности в устной форме, без письменной фиксации результатов перекодирования письменной речи в устную; оформление продукта интонационно-звуковой интерпретации диалогического фрагмента в виде аудиозаписи и др. Автор приходит к выводу, что данный метод способствует развитию у учащихся умения осмысливать читаемое, побуждает ориентироваться в целом произведении при переносе фрагмента из визуальной модальности в аудиальную; формирует представление о полифоничности художественного текста; активизирует психофизиологические механизмы, которые участвуют в аудитивной деятельности и чтении (память, внимание, слуховой контроль, механизм перекодирования, вероятностное прогнозирование); обогащает апперцепционную базу (фоновые знания) чтецов; стимулирует коммуникацию чтецов в рабочей группе.

Ключевые слова: аудирование, чтение, интонационно-звуковая интерпретация, диалогический фрагмент, речевой план автора, речевой план персонажа, чтецкая деятельность

Для цитирования: Маслова М. В. Интонационно-звуковая интерпретация диалогических фрагментов поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 1. С. 14–25. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

Intonational and sound interpretation of dialogic fragments in N. V. Gogol's poem "Dead Souls" in the Russian language lessons

Marina V. Maslova

Autonomous Educational Institution of Higher Education "Lyceum № 14", Tambov, Russia,
marina.maslow@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0827-5880>

Abstract. The paper exposes a contradiction between the subject-specific (listening and reading) educational outcomes required in the Federal State Educational Standard of basic compulsory education and the actual data concerning the development of teenagers' receptive skills. The author suggests adopting an integrated approach to teaching the two above-mentioned types of speech activity. Learners are instructed in listening and reading in an interconnected manner using the method of intonational and sound text interpretation. The study relies on literature analysis, the content analysis of scientific concepts, the methods of concretization and reading activity modelling in conjunction with an abstraction technique. Intonational and sound interpretation is construed as a teaching method and a type of creative reading. Additionally, the paper brings to light the differences between reading aloud and role-reading on the one hand and intonational and sound interpretation on the other. The differentiating features of the proposed activity are its dialogic nature; the attitude to text as to an object open to modifications; the focus on addressing the acoustic-semantic issues related to textual transfer from visual to auditory modality; applicability in Russian lessons in the 8th–9th forms. The paper describes a processual model of a reader's activity. The intonational and sound text interpretation includes the stages of orientation, performance, reflection, and evaluation. The performance stage consists in working with the author's speech plane as well as the character's speech plane and the reading activity itself. The paper presents a detailed methodology of working with N. V. Gogol's poem "Dead Souls"; moreover, other works which can be subject to an intonational and sound interpretation in Russian lessons in the 8th–9th forms are mentioned. The research resulted in an enumeration of the conditions necessary to efficiently organise intonational and sound text interpretation. These include the choice of a sound-oriented work for reading; group work; practicing in spoken form without recording the results of the conversion from written speech to oral speech in writing; the audio recording of the product of intonational and sound interpretation of a dialogic fragment. The author concludes that the chosen method facilitates the development of learners' skill to comprehend what they read; motivates them to orient themselves in the work while converting an excerpt from the visual into the auditory modality; gives an idea of the polyphony of a literary text. Moreover, it promotes the psychophysiological mechanisms that are involved in the auditory activity and reading (memory, attention, acoustic control, the converting mechanism, probabilistic forecasting); enriches readers' apperceptive basis (background knowledge), stimulates readers' interaction in a work group.

Keywords: listening, reading, intonational and sound interpretation, dialogic fragment, author's speech plane, character's speech plane, reading activity

For citation: Maslova M. V. Intonational and sound interpretation of dialogic fragments in N. V. Gogol's poem "Dead Souls" in the Russian language lessons. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(1):14–25. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-1-14-25>.

Введение. Процессы обучения чтению и аудированию не завершаются в начальной школе. Перечень предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» во ФГОС ООО, утвержденном 31.05.2021¹, включает овладение различными видами аудирования (выборочным, детальным, ознакомительным) и различными видами чтения (просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым). В документе говорится о необходимости обучения пониманию как прочитанного, так и прослушанного текстов. Между тем наблюдения учителей-практиков свидетельствуют о том, что ученика-слушателя и ученика-читателя, и прежде всего реципиента классических произведений, мы теряем именно

в среднем звене. «Школьникам все сложнее воспринимать классические книги XIX в. — большого объема, с неторопливым развитием сюжета. Многие подростки отдают предпочтение комиксам и графическим романам, в которых мир отражается фрагментарно, короткими, разрозненными порциями, представленными в ярких визуальных образах» [Борисенко 2021: 11]. Аудирование, как, впрочем, и чтение, — это не только восприятие, но и осмысление поступающей извне информации. «Невосприимчивость» к классике объясняется, в частности, влиянием цифровизации и гаджетизации на когнитивные механизмы учащихся. «Когда говорят о когнитивных изменениях современных детей, чаще всего имеют в виду клиповое мышление и такие его особенности, как сиюминутность восприятия, фрагментарность, высокая скорость обработки информации, снижение возможности обобщения и осмысления и др.» [Там же: 10–11].

Синхронное ослабление умений читать и слушать происходит не случайно, так

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 03.11.2021).

как чтение и аудирование — родственные виды речевой деятельности. Согласно И. А. Зимней, они имеют одну цель — осмысление воспринимаемого зрением или слухом речевого сообщения, раскрытие смысловых связей в нем; они сходны структурно: и чтение, и аудирование, будучи видами речевой деятельности, определяются трехфазностью; их предметом является мысль, причем чужая, заданная, в воссоздании которой и заключается цель чтения и слушания; продуктом чтения и слушания как рецептивных видов речевой деятельности (т. е. направленных на прием и переработку речевого сообщения) является умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции; внутренним результатом и аудитивной, и читательской деятельности является понимание (или непонимание) смыслового содержания текста, внешний же результат реализуется в другом виде деятельности того же человека; специфической единицей этих видов деятельности является смысловое решение [Зимняя 2001]. «Высокие результаты в одном виде рецептивной деятельности имеют тенденцию быть связанными и с высокими результатами в другом виде рецептивной деятельности» [Алефиренко 2006: 3].

В настоящей статье предлагается посредством метода интонационно-звуковой интерпретации текста снять некоторые трудности аудирования и чтения, возникающие у подростков.

Интонационно-звуковая интерпретация рассматривается в данной статье как метод взаимосвязанного обучения аудированию и чтению и как разновидность творческого чтения.

Такие виды чтения, как просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое, упомянутые во ФГОС ООО, были предложены Н. А. Ипполитовой [Ипполитова 1998]. Виды чтения выделены на основе характера извлеченной информации и установки читающего на степень полноты и точности понимания читаемого.

Часто «циркулирующее» в современных исследованиях деление видов чтения на чтение с листа и чтение с экрана осуществлено в зависимости от материального носителя текста.

«В зависимости от цели выделяют следующие виды чтения: 1) познавательное — чтение с целью извлечения информации, ее

осмысления и сохранения, краткой реакции на нее — вербальной и невербальной; 2) ценностно-ориентационное — чтение с целью последующего обсуждения, оценки, пересказа содержания прочитанного, т. е. использования результатов чтения в других видах речевой деятельности; 3) регулятивное — чтение с последующими предметными действиями, соотносящимися или не соотносящимися с описанными в тексте» [Александрова, Гостева, Добротина и др. 2017: 6].

Н. Н. Сметанникова выделяет интерактивное чтение, которое «предполагает как активное взаимодействие читающего и текста, так и взаимодействие с другими видами речевой деятельности (слушанием, говорением, письмом)» [Сметанникова 2005: 127].

Если конкретизировать речевую деятельность, коррелирующую с чтением, то в таком случае должны быть признаны интерактивными реферативное чтение (чтение + письмо), которому посвящено исследование В. А. Кудряшовой², комментируемое чтение (чтение + говорение) и др.

Если в основу классификации положить параметр скорости, то можно выделить чтение быстрое и медленное. Наконец, в зависимости от степени осмысления информации различают творческое чтение и чтение репродуктивное. «Понятие “творческое чтение” вообще никак не отфильтровало своей сущности в современном российском литературном образовании», — пишет С. П. Лавлинский и восполняет «досадный рефлексивно-технологический провал», определяя понятие творческого чтения («сотворческого сопереживания») как «целенаправленное взаимодействие читателя с произведением, в процессе которого создается “интрига смысла”, фиксируются в вопросах “точки предпонимания”, а в результате познаются закономерности структуры (т. е. художественный “язык”), понимается смысл (позиция автора-творца), проясняются способы чтения, и — в конце концов — происходит наращивание эстетического и — шире — антропологического опыта» [Лавлинский 2018:

² Кудряшова В. А. Обучение реферативному чтению на уроках русского языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1994. 172 с.

38–39]. Ученый рассматривает понятие творческого чтения как родовое по отношению к видовому понятию исследовательской деятельности.

Мы квалифицируем интонационно-звуковую интерпретацию текста как разновидность творческого чтения, поскольку через такого рода взаимодействие читателя и воспринимаемого им текста постигаются особенности формы и содержания произведения, выявляются способы чтения, обогащается апперцепционная база читателя; подросток, исследуя акустическую сторону текста, становится его со-творцом, автором его звуковой версии.

В учебно-методических целях представляется важным показать, в чем своеобразие интонационно-звуковой интерпретации, каковы условия организации чтетцкой деятельности, направленной на взаимосвязанное обучение школьников аудированию и чтению, проиллюстрировать эту деятельность на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Начнем с терминологии. Следует раскрыть важное в контексте данной статьи отличие интонационно-звуковой интерпретации от чтения вслух и чтения по ролям.

Чтению вслух подвергаются тексты любых стилей и жанров. Интонационно-звуковая интерпретация распространяется только на диалогические фрагменты художественных произведений. В своем выборе материалов для чтения опираемся на доводы М. А. Викулиной, которая выделяет в качестве единицы восприятия дискурса когнитивно-дискурсивный фрагмент. «Эта единица, — отмечает исследователь, — соответствует фрагменту дискурса, соотносимому с минимально достаточным контекстом коммуникации, раскрывающим имплицитный смысл высказывания» [Викулина 2017: 160–161]. Выбор единицы она объясняет тем, что, «согласно теориям восприятия речи (А. А. Брудный, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Г. Моль, Л. С. Цветкова, Р. М. Фрумкина, Л. А. Чистович, Р. О. Якобсон и др.), свойства перцептивных процессов позволяют сознанию слушающего лучше улавливать смысл воспринятого, если перцепт представляет собой дискурсивную единицу, в которой репрезентированы не только языковые средства означивания мысли,

но и экстралингвистические проявления говорящего, социокультурный фон коммуникации и факторы актуального ситуативного контекста» [Там же: 161].

Другим отличием интонационно-звуковой интерпретации от чтения вслух является то, что она трансформирует текст, предназначенный для восприятия. Мы исходим из понимания текста не как некоего застывшего, а как открытого для модификаций объекта. Трансформации подвергается прежде всего авторский план. В отличие же от чтения по ролям в интерпретационной деятельности нет роли «от автора». Интонационно-звуковая интерпретация — это перенос диалогического фрагмента художественного произведения из визуальной модальности в аудиальную, в процессе которого осуществляется, в частности, преобразование речевого плана автора.

Наконец, интонационно-звуковая интерпретация организуется не на уроках литературы, а на уроках русского языка. Предпочтительно использовать этот вид чтения в VIII–IX классах, так как в эти годы обучения подростки приобретают знания о способах передачи чужой речи.

В исследовании были использованы такие **методы**, как анализ теоретических источников, содержательный анализ научных понятий, методы конкретизации и моделирования чтетцкой деятельности, метод абстрагирования (перехода от конкретных данных к выводам и обобщениям).

Материал исследования. По мысли П. Бранга, профессора славянской филологии Цюрихского университета, авторы текстов в разной мере зависят от произнесения и звучания (в связи с чем различаются декламативный и недекламативный типы поэта), «это верно также для отдельных произведений и даже частей произведений; верно это и для различных жанров» [Бранг 2010: 33–34]. Понятно, что для интонационно-звуковой интерпретации лучше брать декламационные произведения авторов декламативного типа.

П. Бранг относит Н. В. Гоголя к декламативному типу авторов. Оркестровку в текстах Н. В. Гоголя обнаруживает и поэт Ольга Седакова: она приводит «Лабардан-с, лабардан-с!» из «Ревизора» и «цвет лица гемorroидальный» из «Шинели» как

доказательства звуковой ориентации гоголевского слова³.

«Главная и самая постоянная черта гоголевского стиля — его словесная выразительность. Он писал, имея в виду не столько акустический эффект, оказываемый на ухо слушателя, сколько чувственный эффект, оказываемый на голосовой аппарат чтеца. ...Гоголь никогда не писал просто — он всегда либо ритмизует, либо столь же тщательно имитирует. И интонации разговорной речи присутствуют у него не только в диалоге. Его проза никогда не бывает пустой. Она всегда живет и вибрирует живой речью» [Мирский 2005: 265].

О проверке Н. В. Гоголем собственных произведений «на звук» писал знакомый писателя Д. А. Оболенский: «Граф А. П. Толстой сказывал мне, что ему не раз приходилось слышать, как Гоголь писал свои “Мертвые души”. Проходя мимо дверей, ведущих в его комнату, он не раз слышал, как Гоголь один, в запертой горнице, как будто бы с кем-то разговаривал, иногда самым неестественным голосом. В черновых рукописях видны следы этой работы. Каждый разговор переделывался Гоголем по несколько раз»⁴.

Планируемые результаты и обсуждение.

Полагаем, что в рамках взаимосвязанного обучения аудированию и чтению подростки должны научиться дифференцировать речь автора и речь персонажа; определять место, которое занимает диалог в цепи речевого общения персонажей, реконструировать «образ прошлого» и «образ будущего»; уверенно владеть способами передачи чужой речи, учитывать компенсаторные функции ремарок; обращаться, кроме исходного текста, к другим источникам (например, к экранизации произведения) в поисках акустико-смыслового решения вопроса, возникшего в связи с переносом текста из визуальной модальности в аудиальную; понимать специфику устной речи; перекодировать письменную речь в устную; обогащать

апперцепционную базу (фоновые знания); распределять ресурсы рабочей памяти; мобилизовать слуховой контроль; сотрудничать в группе; учитывать фактор адресата.

Покажем, как можно организовать интонационно-звуковую интерпретацию диалогов Чичикова и помещиков из первого тома поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Вслед за Н. Н. Сметанниковой выделяем ориентировочный, исполнительский и рефлексивно-оценивающий этапы чтения. Опишем деятельность учащихся на каждом из этих этапов.

Ориентировочный этап включает: (1) создание художественно-психологической установки; (2) постановку цели чтения; (3) сообщение необходимых сведений о произведении, фрагмент из которого предлагается для озвучивания; (4) установление места, которое занимает диалог в цепи речевого общения персонажей; реконструкцию «образа прошлого» (речевых событий, предшествующих диалогу) и «образа будущего» (речевых событий, следующих за диалогом); (5) выявление всех говорящих участников диалога и распределение ролей.

На исполнительском этапе выделяется работа с речевым планом автора (РПА), работа с речевым планом персонажа (РПП), собственно чтецкая деятельность в группе (ЧД).

Интонационно-звуковая интерпретация — это чтение в темпе живого диалога, поэтому учащиеся ищут в авторском речевом плане трудные места, которые могут спровоцировать остановку чтения. Знакомясь с фрагментом, учащиеся отвечают на следующие вопросы:

1. Есть ли в РПА предложения с косвенной речью?

2. Есть ли предложения, в которых содержание и форма речи персонажей «упакована» в название речевого жанра?

3. Есть ли предложения, в которых автор передает содержание речи персонажей с помощью дополнений?

4. Упоминаются ли в РПА неречевые действия персонажей, сопутствующие речи?

5. Есть ли в РПА вводные конструкции, называющие персонажа-участника беседы как источник информации?

Если на эти вопросы дается ответ «да», то надо переходить к «переводу» речевого плана автора в речевой план персонажа.

³ Седакова О. Звук. Из цикла радиобесед «Искусство поэзии» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.olgasedakova.com/Poetica/168/search> (дата обращения: 03.11.2021).

⁴ Цит. по: Гиппиус В. В. Гоголь. Воспоминания. Письма. Дневники. М.: Директ-Медиа, 2014. С. 384.

Не будем подробно останавливаться на вопросе № 1, так как перестраиванию косвенной речи в прямую посвящена серия уроков русского языка в IX классе; на вопросе № 5, так как использовать вводные конструкции, обозначающие источник сообщения (например: «Пошли смотреть пруд, в котором, *по словам Ноздрева*, водилась рыба такой величины, что два человека с трудом вытаскивали штуку»), дети учатся в VIII классе. Сразу перейдем к вопросу № 2, направленному на реконструкцию обозначенного в РПА жанра. Учащиеся изучают литературные жанры как «группы произведений, выделяемые в рамках родов литературы» [Цит. по: Пранцова, Романичева 2015: 173], и речевой жанр вписывается в контекст уже знакомого им явления. Чтобы учащиеся овладели термином «речевой жанр», следует сообщить им о том, что это понятие распространяется не только на целое речевое произведение, но и на отдельную реплику, на одно высказывание в диалоге. Надо ознакомить учащихся с параметрами речевого жанра, которые содержатся в «анкете речевого жанра» Т. В. Шмелевой.

Тоголевские персонажи реализуют такие жанры, как приветствие («Ноздрев приветствовал его по-дружески»), похвала («Засим не пропустили председателя палаты, почтмейстера, и таким образом перебрали почти всех чиновников города, которые все оказались самыми достойными людьми»), просьба («...он попросил хозяйку приказать заложить его бричку»), приказ («Настасья Петровна тут же послала Фетинью, приказавши в то же время принести еще горячих блинов»), извинение («Чичиков извинился, что побеспокоил неожиданным приездом»), благодарность («Чичиков поблагодарил хозяйку, сказавши, что ему не нужно ничего, чтобы она не беспокоилась ни о чем, кроме постели, он ничего не требует»), угроза («Здесь Чичиков вышел совершенно из границ всякого терпения, хватил в сердцах стулом об пол и посулил ей черта»), спор («Тут они еще несколько времени поспорили о том, кому первому войти, и наконец Чичиков вошел боком в столовую») и др.

Реконструировать намеченный в авторском плане речевой жанр можно употреблением в речи персонажа глагола в форме 1-го лица, называющего этот речевой жанр

(*приветствую, прошу, благодарю* и т. д.), но в ряде случаев приходится строить развернутое высказывание. Учащиеся должны увидеть за метакомпонентом с обозначением жанра спектр возможностей, лексических и грамматических ресурсов жанра, вернуться к «образу прошлого» — речевым событиям, предшествующим упомянутому жанру. Так, например, чтобы состоялся жанр похвалы (в гостях у Манилова Чичиков хвалит губернских чиновников), учащимся надо перечитать в 1-й главе поэмы сведения о чиновниках («...а в разговорах с вице-губернатором и председателем палаты, которые были еще только статские советники, сказал даже ошибкою два раза: “ваше превосходительство”, что очень им понравилось», «На другой день Чичиков провел вечер у председателя палаты, который принимал гостей своих в халате, несколько замасленном, и в том числе двух каких-то дам»; «низенький человек, но остряк и философ» и др.), переработать их в соответствии с требуемым жанром и применить в речи участников диалога.

В 3-й главе первого тома поэмы учащимся, озвучивающим диалог Чичикова и Коробочки, встречается предложение: «Здесь Чичиков вышел совершенно из границ всякого терпения, хватил в сердцах стулом об пол и посулил ей черта». В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова значение «судить» отождествляется со значениями «обещать» и «предвещать, предсказывать», но замена глагола *судить* синонимами не помогает построить такое высказывание Чичикова, которое, по замыслу автора, вызывает сильную реакцию у Коробочки: «Ох, не припоминай его, бог с ним! — вскрикнула она, вся побледнев». В таком случае приходится обращаться к экранизации поэмы режиссером М. Швейцером (1984). А. Калягин, исполнитель роли Чичикова, «судит черта», произнося междометное «Черт!».

Без апелляции к «образу прошлого» или «образу будущего» в цепи речевого общения персонажей не обойтись при переводе дополнения в реплики (вопрос № 3). Так, чтобы ученица, играющая роль Маниловой, смогла нечто сообщить о театральной жизни губернского города («Разговор начался за столом об удовольствии спокойной жизни, прерываемый замечаниями

хозяйки о городском театре и об актерах»), ей следует вернуться к 1-й главе поэмы, внимательно перечитать содержание афиши, которую сорвал со столба Чичиков («...давалась драма г. Коцебу, в которой Ролла играл г. Поплевин, Кору — девица Зяблова, прочие лица были и того менее замечательны»), и творчески переработать этот материал. Чтобы ученик, исполняющий роль Манилова, смог рассказать кучеру Чичикова, как добраться до Собакевича («Тут Манилов с такою же любезностью рассказал дело кучеру и сказал ему даже один раз “вы”»), ему надо забежать вперед, в следующий абзац, и прочесть: «Кучер, услышав, что нужно пропустить два поворота и поворотить на третий, сказал: “Потрафим, ваше благородие”». Как видим, учащиеся для решения акустико-смысловых задач вынуждены находить материал в большом по объему художественном произведении, ориентироваться в нем.

Вербальный диалог спаян со средой, в которой он развертывается, это учитывается в формулировке вопроса № 4. Поскольку в процессе интонационно-звуковой интерпретации визуальные образы перекодируются в звуковые, то о неречевых действиях, сопутствующих речевым, следует сигнализировать вербально. Так, в адресованных Ноздреву словах Чичикова «Ну вот уж здесь ни вот на столько не солгал», сопровождаемых жестом («показал большим пальцем на своем мизинце самую маленькую часть»), сочетание *ни вот на столько* надо заменить фразеологизмами *ни чуточки, ни капли, ни на йоту* и т. д.

Специфика работы с РПА заключается в том, что эта работа производится устно. Допускается маркировка текста цветом (косвенная речь выделяется желтым, дополнение — голубым, название речевого жанра — красным и т. д.), но учащиеся не ведут подробных записей результатов трансформаций. Это условие необходимо соблюдать, чтобы чтецы учились распределять ресурсы рабочей памяти в процессе коммуникации.

Кроме того, работа с РПА ведется в группе. Здесь осуществляется обмен мнениями, совместное принятие решений.

При переходе к работе с речевым планом персонажа каждому чтецу (индивидуально) надо ответить на вопросы:

1. Есть ли в РПП указательные слова при отсутствии знаменательных слов, ими заменяемых?

2. Есть ли в РПП слова, значения которых вы не знаете?

3. Есть ли в РПП слова, произношение которых вызывает у вас затруднения?

4. Есть ли в РПП интонационно сложные высказывания?

5. Есть ли реплики, разорванные словами автора?

6. Передается ли в РПП внутренняя речь?

7. Сопровождают ли реплику ремарки?

Здесь тоже может быть применена цветовая маркировка текста, но сценарий РПП писать нельзя по вышеизложенным соображениям. При ответе «да» на тот или иной вопрос учащиеся приступают к «переводу» текста.

При наличии указательных слов в речи персонажа, но отсутствии знаменательных слов, ими заменяемых (вопрос № 1), учащийся обращает внимание на ремарки и включает в реплику искомое знаменательное слово. Обратимся к тексту: «Сударыня! Здесь, — сказал Чичиков, — здесь, вот где, — тут он положил руку на сердце, — да, здесь пребудет приятность времени, проведенного с вами!» Жест не может быть перенесен в аудиальную модальность, если не будет вербализован. Чтобы речь Чичикова, обращенная к Маниловой, была понятна без визуального подкрепления, надо включить в нее слово *сердце*: «Сударыня! Приятность времени, проведенного с вами, навсегда останется в моем сердце». Внимание к вопросам № 2, 3, 4 способствует правильному и выразительному чтению реплик персонажей. Выверяя произношение слов, форм, сочетаний *покупищик, пенька, подмаслила, крестная сила* и др., учащиеся знакомятся и с семантикой этих единиц.

У чтецов усиливается внимание к пунктуации, так как она участвует в передаче коммуникативных стратегий персонажей. Знаки препинания становятся для читающих не метафорически, а буквально — нотными знаками, которыми записан речевой дуэт или трио. Таким образом учащиеся перекодируют письменную речь в устную. Механизм переключения кодов играет важную роль в аудитивной деятельности коммуниканта: участник общения,

слушая речь своего собеседника, переводит ее на свой язык, от материальной формы слова переходит к его идее, переключается с рецепции на активное ответное говорение. Есть основания полагать, что конвертация письменной речи в устную благотворно влияет на работу механизма переключения кодов, запускающегося при аудировании в ситуации диалога и чтения.

Вопрос № 5 ориентирует детей на восстановление при чтении целостности высказывания, разорванного словами автора. В этом случае требуется концентрировать внимание на параметре полноты речи персонажа, уметь забежать вперед (что связано с механизмом вероятностного прогнозирования), принимать решение о дальнейшем чтении.

Учащиеся распознают внутреннюю речь героя, учитывают ее содержание при чтении, но не читают вслух внутренние монологи (вопрос № 6). В границах одного речевого хода может быть «подуман» весь речевой план персонажа. В речевом плане персонажа может быть осуществлен переход от внутренней речи к внешней. Если исходить из того, что «внутренняя речь — это, по сути, стенограмма того, что могло быть сказано вслух» [Кокс 2020: 135], то моделирование автором внутреннего речевого потока персонажа способно помочь учащимся в управлении осознанной внутренней речью, играющей «важную роль в мотивации... и в принятии решений» [Там же: 131].

Наконец (вопрос № 7), подростки используют компенсаторные функции ремарок («произнесла хозяйка с расстановкой»; «произнесла уже почти просительным голосом»; «закричал опять Ноздрев»; «сказал Чичиков с чувством достоинства»; «сказал Чичиков, изумленный в самом деле таким предложением» и др.), поскольку ремарки помогают выбрать нужный темп чтения, необходимую громкость голоса, правильно сегментировать речь и т. д. Не все паралингвистические ремарки можно перенести в сферу акустики, но отпечаток на речевые звуки параязык все же накладывает. Слуховой контроль помогает добиться желаемой версии звучания реплики.

Заключительный аккорд исполнительского этапа — групповая чтецкая деятельность (ЧД). Учащиеся отвечают на вопросы:

1. Перебивают ли персонажи друг друга?
2. Учитывает ли ваш персонаж фактор адресата в собственной речи? Выражается ли это вербально?

Школьники учатся передавать перебивы речи. Здесь трудность заключается в сработанности партнеров по интонационно-звуковой интерпретации: они в какие-то моменты должны заговорить одновременно, хотя на бумаге диалог разворачивается линейно:

— А Пробка Степан, плотник? Я голову прокладую, если вы где сыщете такого мужика. Ведь что за силища была! Служи он в гвардии, ему бы бог знает что дали, трех аршин с вершком ростом!

Чичиков опять хотел заметить, что и Пробки нет на свете, но Собакевича, как видно, пронесло; полились такие потоки речей, что только нужно было слушать.

Передача перебивов речи развивает умение сотрудничать с собеседником в создании устного диалогического текста.

В процессе такого чтения школьники наблюдают, как персонажи учитывают в своей речи фактор адресата. Обратимся к развернутому авторскому плану, раскрывающему, как Чичиков подводит Собакевича к цели своего визита:

Чичиков начал как-то очень отдаленно, коснулся вообще всего русского государства и отождествился с большою похвалою об его пространстве, сказал, что самая древняя римская монархия не была так велика, и иностранцы справедливо удивляются... *Собакевич все слушал, наклонивши голову.* И что по существующим положениям этого государства, в славе которому нет равного, ревизские души, окончивши жизненное поприще, числятся, однако ж, до подачи новой ревизской сказки наравне с живыми, чтоб таким образом не обременить присутственные места множеством мелких и бесполезных справок и не увеличить сложность и без того уже весьма сложного государственного механизма... *Собакевич все слушал, наклонивши голову,* — и что, однако же, при всей справедливости этой меры она бывает отчасти тягостна для многих владельцев, обязывая их вносить подати так, как бы за живой предмет, и что он, чувствуя уважение личное к нему, готов бы даже отчасти принять на себя эту действительно тяжелую обязанность.

Учащиеся обращают внимание, что Чичиков следит за реакцией Собакевича

(ремарка «Собакевич все слушал, наклонивши голову» без каких бы то ни было вариаций употребляется дважды в авторской речи). В фильме М. Швейцера для переключения внимания с собственной речи на реакцию Собакевича Чичиков делает продолжительные паузы и употребляет контактоустанавливающие средства, в частности обращение *Михаил Иванович* и междометное предложение «А?».

Иными словами, в гоголевском тексте заложен учет фактора адресата, чтецы должны только обратить на это внимание и воспроизвести при проигрывании своих речевых партий.

Во время группового чтения ведется запись диалога на диктофон. Фактически в процессе рецепции диалогического фрагмента создается вторичный текст как результат его преобразования. На рефлексивно-оценивающем этапе аудиозапись диалогического фрагмента прослушивается и обсуждается.

Интонационно-звуковая интерпретация письменного диалога не есть ретрансляция текста. Она не только актуализирует и раскрывает потенциальные смыслы текста, но и обогащает его новыми. Как отмечал В. Е. Хализев, при истолковании литературного произведения интерпретация «сопряжена с переводом высказывания на другой язык (в другую семиотическую плоскость), с его перекодировкой... Толкуемое явление как-то меняется, преобразуется; его второй, новый облик, отличаясь от первого, исходного, оказывается одновременно и беднее, и богаче его. Интерпретация — это избирательное и в то же время творческое (созидательное) овладение высказыванием (текстом, произведением)» [Хализев 2004: 108]. В процессе такой интерпретации активизируется личность читающего, поэтому есть основания при прослушивании аудиозаписи адресовать чтецам вопросы, касающиеся не только аутентичности понимания авторского замысла («Удалось ли передать в звуке задуманные автором образы персонажей? Что не удалось адекватно перенести из письменного текста в звуковую картину и почему?»), но и степени самовыражения в интерпретационной деятельности («Как в интонационно-звуковой интерпретации диалогического фрагмента каждый из исполнителей выразил себя?»).

Перечислим условия, при которых интонационно-звуковая интерпретация может быть успешно организована: 1) выбор декламационного произведения автора декламативного типа для чтения; 2) участие в процессе чтения двух и более учащихся; 3) обращение в случае необходимости к экранизации произведения за акустико-смысловым решением; 4) осуществление деятельности в устной форме, без письменной фиксации результатов перекодирования письменной речи в устную (это тренирует умение распределять ресурсы рабочей памяти в процессе коммуникации); 5) аудиозапись контрольной (возможно, и рабочей) версии озвучивания текста (что мобилизует слуховой контроль).

Метод интонационно-звуковой интерпретации может быть применен на уроках закрепления, обобщения и систематизации знаний и умений по темам «Понятие о чужой речи», «Комментирующая часть», «Прямая и косвенная речь», «Диалог», «Цитирование. Эпиграф» (в УМК А. Д. Дейкиной, Т. П. Малявиной, О. Н. Левушкиной и др. этот материал приходится на VIII класс⁵), «Прямая и косвенная речь», «Способы передачи чужой речи» (в УМК под ред. А. Д. Шмелева эти темы изучаются в IX классе⁶).

Работа с чужим словом может и должна осуществляться на уроках русского языка в пространстве устной речи — не только письменной. Безусловно, интерпретация диалогов из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» удастся в том случае, если девятиклассниками будут предварительно прочитаны (или послушаны) летом или во время учебного года хотя бы первые шесть глав поэмы, диалоги из которых могут быть «озвучены» на уроках русского языка. Повод использовать на уроке интонационно-звуковую интерпретацию текста может дать учебник русского языка. Так, в учебнике для IX класса Л. М. Рыбченковой,

⁵ Русский язык. 8 класс: в 2 ч. Ч. 2 / А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина и др. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. С. 103, 105, 107, 113, 116.

⁶ Русский язык: 9 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных организаций / А. Д. Шмелев, Э. А. Флоренская, С. Н. Митюрёв и др.; под ред. А. Д. Шмелева. 2-е изд., испр. М.: Вентана-Граф, 2018. С. 60, 65.

О. М. Александровой, О. В. Загоровской и др. в упражнение 83 включен фрагмент статьи Ю. Герчука «Иллюстраторы и интерпретаторы»⁷. В фрагменте сопоставляются изображения Собакевича. Интонационно-звуковая интерпретация диалога Чичикова и Собакевича на этом уроке была бы уместна.

Поводы для обращения к интонационно-звуковой интерпретации диалогов из художественных произведений на уроках русского языка возникают нередко. Например, после знакомства с фрагментом этюда «Николай Пирогов: мысли у постели больного» Я. К. Голованова (упражнение 105 учебника русского языка для IX класса Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой, О. В. Загоровской и др.)⁸ можно перенести в аудиальную модальность диалог Мерцалова и Пирогова из рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор». Фрагмент повести Дины Рубиной «Уроки музыки», предложенный в упражнении 101 учебника русского языка для VIII класса под ред. А. Д. Шмелева⁹ [Шмелев, Флоренская, Кустова и др. 2016: 78], необходимо «озвучить», раздвинув его границы (включенный в учебник эпизод дает читателям слабое представление об участниках диалога). Целесообразно перевести в звук рассказ Ю. Ковалев «Полет», к которому обращает девятиклассников учебник русского языка под ред. А. Д. Шмелева в упражнении 69¹⁰. И это должно быть не привычное чтение вслух, а интонационно-звуковая интерпретация текста, преодолевающая автоматизм его восприятия. В преддверии ОГЭ в условиях временного дефицита данный вид работы может осуществляться и в формате проектной деятельности.

⁷ Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / Л. М. Рыбченкова и др. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2019. С. 49–50.

⁸ Там же. С. 63–64.

⁹ Русский язык: 8 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных организаций / А. Д. Шмелев, Э. А. Флоренская, Г. И. Кустова и др.; под ред. А. Д. Шмелева. М.: Вентана-Граф, 2016. С. 78.

¹⁰ Русский язык: 9 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных организаций / А. Д. Шмелев, Э. А. Флоренская, С. Н. Митюрёв и др.; под ред. А. Д. Шмелева. 2-е изд., испр. М.: Вентана-Граф, 2018. С. 62–63.

Выводы. Интонационно-звуковая интерпретация — это перенос текста из визуальной модальности в аудиальную, разновидность творческого чтения. Интерпретационная деятельность осуществляется в темпе живого устного общения и распространяется только на диалогические фрагменты художественных произведений. В авторский речевой план интерпретируемого текста вносятся изменения, поскольку исходная модальность его (визуальная) не совпадает и не может совпасть с конечной (аудиальной). Продуктом интерпретационной деятельности является вторичный текст, имеющий устную форму бытования и записанный на диктофон. В интерпретационной деятельности выделяют три этапа. Структурной особенностью этой разновидности творческого чтения является трехступенчатость исполнительского этапа. В нем различаются работа с речевым планом автора (РПА), работа с речевым планом персонажа (РПП) и собственно чтецкая деятельность (ЧД) в группе.

Как метод взаимосвязанного обучения чтению и аудированию интонационно-звуковая интерпретация пробуждает потребность чтецов ориентироваться в исходном тексте и других источниках, помогающих найти то или иное акустико-смысловое решение; формирует представление о полифоничности художественного произведения; обогащает апперцепционную базу чтеца (в связи с тем, что чтец, самостоятельно осваивая текст, присваивает его себе; вспомним И. А. Бродского, который говорил студентам, что каждое выученное наизусть стихотворение они могут считать своим); активизирует механизм переключения кодов, задействованный при аудировании в ситуации диалога и чтении; учит концентрировать внимание, распределять ресурсы рабочей памяти, включать слуховой контроль, взаимодействовать с собеседником, учитывать фактор адресата.

Безусловно, такая деятельность способствует пониманию текста, которое, по словам А. А. Леонтьева, есть «процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии (сжатия), в результате чего может образовываться

“мини-текст”, воплощающий в себе основное содержание исходного текста, — реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов» [Леонтьев 2016: 121]. А может быть, добавим, перенос текста из визуальной модальности в аудиальную — его интонационно-звуковая интерпретация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О. М., Гостева Ю. Н., Добротина И. Н., Васильевых И. П., Ускова И. В. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы». Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 3–13.
2. Алефиренко С. Я. О взаимосвязи чтения и аудирования // Вологдинские чтения. 2006. № 60. С. 3.
3. Борисенко Н. А. Что нужно знать учителю-словеснику о психологических особенностях поколения Z // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 3. С. 7–17. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-3-7-17>
4. Бранг П. Звучащее слово: заметки по теории и истории декламационного искусства / пер. с нем. М. Сокольской и П. Бранга. М.: Языки славянской культуры, 2010. 288 с.
5. Видулина М. А. Аудирование и чтение при формировании иноязычной межкультурной компетенции // Язык и культура. 2017. № 40. С. 154–173. <https://doi.org/10.17223/19996195/40/12>
6. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
7. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Флинта: Наука, 1998. 170 с.
8. Кокс Т. Зачем мы говорим: История речи от неандертальцев до искусственного интеллекта / пер. с англ. Е. Ю. Мягковой. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. 384 с.
9. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / сост., предисл., коммент. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2016. 528 с.
10. Лавинский С. П. Творческое чтение и исследовательская деятельность читателя как «интрига смысла» // Творческое чтение в современном художественном образовании: теория и практика: сб. статей по материалам международной научно-практической конференции «Творческое чтение в современном художественном образовании» (27 февраля — 1 марта

2018 г., Москва) / сост. О. В. Юдушкина. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. С. 35–50.

11. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: ФОРУМ, 2015. 368 с.

12. Мирский Д. П. История русской литературы с древнейших времен по 1925 год / пер. с англ. Р. Зерновой. Новосибирск: Изд-во «Свиный и сыновья», 2005. 964 с.

13. Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинар. проблемы чтения и грамотности. М.: Школьная библиотека, 2005. 509 с.

14. Хализев В. Е. Теория литературы. 4-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 2004. 405 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova O. M., Gosteva Yu. N., Dobrotina I. N., Vasil'evykh I. P., Uskova I. V. Methodical recommendations «Formation of the reading literacy of primary school students». *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2017;1:3–13. (In Russ.)
2. Alefirenko S. Ya. On the relationship between reading and listening. *Vologdinskije chteniya = Vologda readings*. 2006;60:3. (In Russ.)
3. Borisenko N. A. What does a language and literature teacher need to know about the psychological traits of the generation Z. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2021;82(3):7–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-3-7-17>
4. Brang P. Das Klingende Wort: Zu Theorie Und Geschichte Der Deklamationskunst in Russland. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1988. 88 p. (Russ. ed.: *Sokolovskaya M., Brang P.* The resounding word: Notes on the theory and history of declamation art. Moscow: Languages of Slavic culture, 2010. 288 p.) (In Russ.)
5. Vikulina M. A. Listening and reading comprehension as objects of perceptive-semantic activity when forming students' foreign-language intercultural competence. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*. 2017;40:154–173. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/40/12>
6. Zimnyaya I. A. Linguopsychology of speech activity. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK, 2001. (In Russ.)
7. Ippolitova N. A. Text in the system of teaching Russian at school: textbook manual for pedagogical students Universities. Moscow: Flinta, Science, 1998. (In Russ.)
8. Cox T. Now you're talking: Human conversation from the neanderthals to artificial intelligence.

Science Factory, Louisa Pritchard Associates and The Van Lear Agency LLC, 2018. (Russ. ed.: *Myagkova E. Yu.* Why are we talking: History of speech from Neanderthals to artificial intelligence; Transl. Moscow: Colibri, Azbuka-Atticus, 2020). (In Russ.)

9. *Leont'ev A. A.* Common sense pedagogy. Selected works on the philosophy of education and educational psychology. Moscow: Smysl, 2016. (In Russ.)

10. *Lavinsky S. P.* Creative reading and research activities of the reader as «the intrigue of meaning». *Creative reading in modern art education: theory and practice: a collection of articles based on the materials of the international scientific and practical conference «Creative reading in modern art education», February 27– March 1, 2018 Moscow.* Moscow: Institute of Art Education and Cultural Studies RAE, 2018. P. 35–50. (In Russ.)

11. *Prantsova G. V., Romanicheva E. S.* Modern reading strategies: theory and practice. Semantic reading and work with text: a tutorial. 2th ed., rev. and add. Moscow: FORUM, 2015. (In Russ.)

12. *Mirsky D. P.* A history of Russian literature from the earliest times to 1925. London: Oversed Publications Interchange Ltd, 1992. 882 p. (Russ. ed.: *Zernova R.* A history of Russian literature from the earliest times to 1925. Novosibirsk: Izdatel'stvo Svin'in i synov'ya, 2005. 964 p.) (In Russ.)

13. *Smetannikova N. N.* A Strategic approach to teaching reading: Interdisciplinary Problems of reading and literacy. Moscow: School Library, 2005. 509 p. (In Russ.)

14. *Khalizev V. E.* Literature theory. 4th ed., rev. and add. Moscow: High School, 2004. 405 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Марина Валентиновна Маслова, учитель русского языка и литературы

Marina V. Maslova, teacher (Russian language and literature)

Статья поступила в редакцию 30.07.2021; одобрена после рецензирования 26.09.2021; принята к публикации 21.10.2021.

The article was submitted 30.07.2021; approved after reviewing 26.09.2021; accepted for publication 21.10.2021.