

На правах рукописи

Потёмкина Екатерина Владимировна

**КОММЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ
БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный и иностранные языки
в общеобразовательной и высшей школе)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва 2015

Работа выполнена на кафедре дидактической лингвистики и теории преподавания
русского языка как иностранного филологического факультета ФГБОУ ВО
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Научный руководитель:

Ружицкий Игорь Васильевич

кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка для иностранных учащихся
филологического факультета ФГБОУ ВО
«Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова»

Официальные оппоненты:

Быкова Ольга Петровна

доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Московский государственный
университет геодезии и картографии»

Шепелева Светлана Николаевна

кандидат филологических наук,
научный сотрудник ФГБУН «Институт русского
языка имени В.В. Виноградова РАН»

Ведущая организация:

ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы
народов»

Защита состоится 12 марта 2015 г. в 16 часов на заседании диссертационного совета
Д 501.001.79 при ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова» по адресу: 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, МГУ, 1-й учебный
корпус, филологический факультет.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке 1-го учебного корпуса
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» и на
сайте филологического факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный
университет имени М.В. Ломоносова»: <http://www.philol.msu.ru>.

Автореферат диссертации разослан «___» _____ 2015 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доцент



И.В. Одинцова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Диссертация посвящена решению проблем, связанных с возможностью использования художественного текста при обучении русскому языку как иностранному, развитию теории построения учебного комментария к художественному тексту и разработке на его основе методики формирования билингвальной личности.

Основным направлением развития современной методики обучения русскому языку как иностранному в последнее время признается личностно-ориентированный подход, истоки которого восходят к отечественной педагогике XIX в. Одним из инструментов его реализации может стать предложенная Ю.Н. Карауловым концепция языковой личности: в ее структурной модели выделяются вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни, каждому из которых соответствует набор определенных единиц и готовностей. В настоящей работе представлены возможности применения категории «языковая личность» в практике преподавания русского языка как иностранного, в частности, при построении учебного комментария к художественному тексту. Экспериментальное обучение, легшее в основу диссертационного исследования, проводилось в аудитории иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме III–IV сертификационного уровня, что обусловило необходимость введения категории «билингвальная личность», разрабатываемой в диссертации в качестве лингводидактической проекции понятия «языковая личность». Формирование билингвальной личности рассматривается нами в качестве стратегической цели обучения иностранному языку и подразумевает осознание иностранными учащимися различий родной и русской языковой личности, основанное на языковой рефлексии. В качестве одного из способов формирования билингвальной личности предлагается использовать чтение аутентичного художественного текста при помощи специально сконструированного для решения этой задачи лингвистического комментария.

Актуальность работы обусловлена необходимостью уточнения содержания понятия «билингвальная личность» и создания лингводидактической модели формирования билингвальной личности посредством комментированного чтения художественного текста с целью введения данной модели в практику преподавания русского языка как иностранного.

Степень научной разработанности проблемы. Изучению языковой личности, вторичной языковой личности и билингвальной личности посвящены работы Г.И. Богина, О.Л. Каменской, Ю.Н. Караулова,

Л.П. Клобуковой, И.И. Халеевой, К.Н. Хитрика, Т.К. Цветковой и др. Проблема разработки системного подхода к описанию языковых способностей иностранных учащихся рассматривается в целом ряде лингвистических и лингводидактических исследований – А.В. Величко, Е.М. Верещагина, М.И. Гореликовой, Д.Б. Гудкова, А.А. Залевской, В.Г. Костомарова, Л.В. Красильниковой, В.В. Красных, И.В. Одинцовой, Е.И. Пассова, И.В. Ружицкого, И.П. Слесаревой, В.М. Шаклеина и др. Разработкой проблемы теоретического обоснования и лингводидактического применения концепции языковой личности занимается недавно появившееся научное направление – лингвоперсонология (Н.Д. Голев, В.П. Нерознак, Е.Н. Татаринцева, Т.В. Чернышова и др.). Кроме того, вопрос формирования языковой личности иностранного учащегося напрямую рассматривается в области изучения билингвизма (У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, С.Г. Тер-Минасова, Л.В. Щерба и др.), хотя результаты этих исследований часто не учитываются в практике преподавания русского языка как иностранного.

В связи с лингводидактическим потенциалом художественного текста актуальны результаты исследований, связанных с разработкой принципов его комментирования в текстологии (Г.О. Винокур, И.Р. Гальперин, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, В.В. Морковкин, С.А. Рейсер, Р.И. Розина, Н.А. Рубакин, И.Д. Успенская и др.), лингвистического анализа и составления учебного комментария в теории и практике преподавания русского языка как иностранного (Ю.А. Бельчиков, А.Н. Варламов, М.И. Гореликова, Н.В. Кулибина, А.Г. Лилеева, Е.Б. Маркова, А.Г. Матюшенко, В.В. Муравьева, И.В. Ружицкий, Н.Ю. Филимонова, И.И. Яценко), а также работы, посвященные системному описанию лексики русского языка (Э.И. Амиантова, Э.В. Аркадьева, Л.Г. Бабенко, Г.А. Битехтина, А.В. Величко, А.Ф. Колесникова, Р.А. Кулькова, Н.А. Лобанова, Л.А. Нестерская, Л.А. Новиков, И.П. Слесарева, И.А. Стернин, Д.Н. Шмелев, Т.В. Шустикова и др.).

Объектом исследования является билингвальная личность иностранного учащегося филологического профиля продвинутого этапа обучения.

Предметом выступает модель учебного комментария к художественному тексту, структурированного с целью формирования билингвальной личности в соответствии с уровнями и элементами языковой личности.

Цель исследования – разработка модели учебного комментария к художественному тексту, основанной на концепции языковой личности, и изучение возможностей использования такого комментария с целью формирования билингвальной личности.

Данная цель реализуется в решении ряда **задач**:

1) проанализировать возможности применения концепции языковой личности в лингводидактике, определить и дифференцировать содержание терминов «языковая личность», «вторичная языковая личность» и «билингвальная личность»;

2) обосновать возможности использования метода комментированного чтения художественного текста при формировании билингвальной личности;

3) проанализировать и систематизировать существующие методы работы над художественным текстом в практике преподавания русского языка как иностранного;

4) выявить и описать факторы, влияющие на восприятие и понимание иностранными учащимися произведений русской литературы;

5) изучить текстологические принципы составления комментария и интегрировать их в методику работы над художественным текстом в иностранной аудитории;

6) на материале текстов художественных произведений, значимых для современной русской литературы, провести экспериментальное исследование, направленное на выявление и классификацию трудных для восприятия иностранными учащимися единиц структуры русской языковой личности;

7) провести лингводидактический эксперимент, эксплицирующий структуру и содержательный потенциал билингвальной личности иностранных учащихся филологического профиля III–IV сертификационного уровня владения русским языком;

8) разработать модель учебного комментария, включающего в себя комплекс упражнений, направленных на формирование билингвальной личности;

9) составить к произведениям современной русской литературы многопараметровый учебный комментарий, оснащенный системой заданий разного типа.

Гипотеза исследования состоит в том, что чтение и изучение художественного текста с помощью разработанной оригинальной модели учебного комментария, основанной на концепции языковой личности, в значительной степени способствуют формированию билингвальной личности и служат инструментом для развития языковых готовностей, а также рефлексии над единицами изучаемого языка.

В качестве **материала** исследования использовались следующие источники:

– неадаптированные тексты художественных произведений;

– данные лингвокультурологических, энциклопедических, толковых и других словарей;

– обработанные и систематизированные данные, полученные в результате наблюдения за реальным речевым поведением иностранных учащихся в процессе работы с художественным текстом на уроках русского языка;

– материалы проведенного опытно-экспериментального обучения, включающие результаты анкетирования и устных опросов.

Для решения поставленных задач, проверки и доказательства выдвинутой гипотезы использовались следующие подходы и **методы** исследования:

– системный подход при формировании представлений о феномене языковой личности;

– метод анализа и синтеза при исследовании и обобщении научных и литературных источников, словарных и учебно-методических материалов;

– экспертно-аналитический метод оценки существующих учебно-методических материалов, относящихся к комментированному чтению художественных текстов в иностранной аудитории;

– метод концептуального моделирования при определении этапов лингво-методического проектирования многопараметрового учебного комментария;

– различные лингвистические методы: компонентный, дистрибутивный и контекстуальный анализ;

– метод сопоставительного наблюдения за процессом изучения художественного текста посредством комментированного чтения;

– метод анкетирования в процессе выявления единиц непонимания в художественном тексте;

– качественно-количественный анализ экспериментальных данных (статистический метод);

– метод пилотажного опроса иностранных учащихся;

– опытно-экспериментальное обучение, направленное на определение принципов составления учебного комментария к художественному тексту, дополненного системой упражнений, и оценку эффективности предложенной методики формирования билингвальной личности при обучении русскому языку как иностранному.

Специфика объекта и предмета исследования предопределила многоплановость его **теоретико-методологической базы**, которую составили работы в следующих областях:

– в педагогике: Ф.И. Буслаева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева, Ю.С. Мануйлова, В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского и др.;

– в лингвоперсонологии: С.Г. Блиновой, В.В. Виноградова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, О.Л. Каменской, Ю.Н. Караулова, Л.П. Клобуковой, И.В. Ружицкого, К.Ф. Седова, О.Б. Сиротининой, С.А. Сухих, И.И. Халеевой, Л.П. Халяпиной, Т.К. Цветковой и др.;

– в области изучения билингвизма: У. Вайнрайха, Е.М. Верещагина, М.В. Завьяловой, И.А. Зимней, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.Ю. Мутылиной, В.Ю. Розенцвейга, С.Г. Тер-Минасовой, Л.В. Щербы и др.;

– в герменевтике: Г.И. Богина, Й.Л. Вайсгербера, Г.-Г. Гадамера, В. фон Гумбольдта, М. Мамардашвили, А.А. Потебня, Г.Г. Шпета и др.;

– в когнитивистике: С.Г. Воркачева, Г.Д. Гачева, В.В. Красных, Е.С. Кубряковой, Ю.Е. Прохорова, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой, Н.Л. Чулкиной и др.;

– в стилистике: М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, А.А. Журавлевой, Ю.М. Лотмана, Л.А. Новикова и др.;

– в текстологии: Г.О. Винокура, Л.В. Зиминой, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, В.В. Морковкина, С.А. Рейсера, Р.И. Розиной, Н.А. Рубакина, И.Д. Успенской и др.;

– в лингводидактике: Е.М. Верещагина, М.И. Гореликовой, Д.Б. Гудкова, А.А. Залевской, Л.П. Клобуковой, В.Г. Костомарова, Л.В. Красильниковой, В.В. Красных, Н.В. Кулибиной, Л.А. Нестерской, И.В. Одинцовой, Е.И. Пассова, И.В. Ружицкого, И.П. Слесаревой, Н.Ю. Филимоновой, В.М. Шаклеина, И.И. Яценко и др.

Научная новизна исследования определяется разработкой оригинальной методики составления многопараметрового учебного комментария к художественному тексту, педагогическая эффективность которой доказана в экспериментальных условиях. С этой целью в диссертации выявлены типологические особенности билингвальной личности; осуществлена классификация единиц, формирующих ее лексикон (вербально-семантический уровень), тезаурус (когнитивный уровень) и прагматикон (прагматический уровень).

Теоретическая значимость диссертации обусловливается тем, что результаты, полученные на новом экспериментальном материале, развивают отдельные положения концепции языковой личности Ю.Н. Караулова в ее лингводидактическом применении. Выявленные и систематизированные научно-методологические принципы формирования билингвальной личности служат базой для дальнейшего совершенствования приемов и способов работы над художественным текстом в иностранной аудитории.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемая методика конструирования учебного комментария направлена на развитие у иностранных учащихся навыков и умений, необходимых для адекватного понимания и восприятия русского художественного текста. Применение данной методики значительно увеличивает объем лингвострановедческого материала, усваиваемого на занятиях по русскому языку. Результаты исследования могут быть интегрированы в теоретические курсы по методике преподавания русского языка как иностранного и в практические курсы по русскому языку как иностранному. Кроме того, были составлены многопараметровые учебные комментарии к рассказу Л. Улицкой «Коридорная система», отрывку из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге», отрывку из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом», которые целесообразно использовать в иностранной аудитории.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Концепция языковой личности обладает большим и не до конца исследованным лингводидактическим потенциалом, который может быть реализован за счет введения в уровни структуры языковой личности новых единиц, а также расширения существующего списка готовностей, формируемых у иностранных учащихся.

2. Проведенный анализ работ, посвященных изучению феномена билингвизма, позволяет внедрить в лингводидактику термин «билингвальная личность», понимаемый как структура языковой личности учащегося, реализуемая средствами двух языков, родного и изучаемого. Свойства билингвальной личности коррелируют с типологическими особенностями языковой личности. Одним из методов формирования билингвальной личности является использование в практике преподавания русского языка как иностранного комментированного чтения художественного текста, обладающего необходимым для этого лингводидактическим потенциалом. Разработанный в соответствии с данным методом многопараметровый учебный комментарий включает в себя единицы трех уровней языковой личности (семантемы, когнемы, прагмемы), что позволяет интегрировать их в учебный процесс.

3. Предлагаемая методика составления комментария к художественному тексту включает в себя специально разработанную процедуру выявления единиц непонимания и их классификацию, что в значительной степени упорядочивает процесс конструирования учебного комментария и систематизирует работу над литературным произведением в зависимости от конкретных целей и задач обучения. При составлении комментария и системы заданий также целесообразно использовать сравнительно-

сопоставительный ассоциативный эксперимент, анализ результатов которого позволяет активизировать рефлексивное мышление учащихся, эксплицировать ассоциативно-вербальную сеть в структуре билингвальной личности и выявить случаи смешения и разделения родной и русской языковой личности.

4. Структурированный в соответствии с моделью языковой личности учебный многопараметровый комментарий имеет три уровня и включает в себя интерактивные вопросы, а также развернутую систему заданий, что соответствует задачам комплексного обучения, объединяющего сознательный, функциональный и коммуникативный подходы. Результаты проведенного опытно-экспериментального обучения подтверждают педагогическую эффективность использования разработанного многопараметрового учебного комментария к художественному тексту при формировании билингвальной личности.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается опорой на достижения в теории и методике преподавания русского языка как иностранного, а также таких в научных областях, как лингвокультурология, педагогика, когнитивистика, лингвоперсонология; актуальностью разрабатываемой теории; системным анализом материала, в том числе экспериментального; подтверждается апробацией предложенной методики работы над литературным произведением в иностранной аудитории.

Апробация. Результаты диссертационного исследования были представлены автором на научных международных и всероссийских конференциях: Русский язык как иностранный в современной образовательной и геополитической парадигме: IV Международная научно-практическая конференция (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2010); Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: III Международная научно-практическая интернет-конференция (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2010); Русское культурное пространство: научно-практический семинар (Москва, Центр международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова, 2013); Пространство языка – пространство культуры: региональная научно-практическая конференция (Москва, Московский архитектурный институт, 2013).

Апробация разработанных материалов осуществлялась в ходе опытно-экспериментального обучения, проводившегося в 2011/2012 и 2012/2013 гг. на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова. В общей сложности в нем приняли участие 83 человека (учащихся и преподавателей).

Структура работы определяется целями и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка

использованной литературы и пяти приложений. Общий объем диссертации составляет 209 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обоснованы актуальность и научная новизна исследования; определены его цель, объект и предмет; осуществлена постановка задач; раскрыта теоретическая и практическая значимость результатов исследования; выдвинуты гипотеза и положения, выносимые на защиту; обозначены методы исследования.

Первая глава диссертации **«Концепция языковой личности в преподавании русского языка как иностранного»** посвящена анализу типологических особенностей модели языковой личности, а также изучению возможностей ее использования в лингводидактике.

В последние десятилетия понятие «языковая личность» достаточно активно исследуется в российской лингвистической науке (Г.И. Богин, С.Г. Воркачев, В.Г. Гак, Н.Д. Голев, В.И. Карасик, М.В. Китайгородская, В.В. Красных, Ю.Е. Прохоров, Н.Н. Розанова, К.Ф. Седов, О.Б. Сиротинина, И.И. Халева и др.). Основой для лингводидактических исследований в большинстве случаев является концепция языковой личности, предложенная Ю.Н. Карауловым, на возникновение которой повлияли, с одной стороны, антропологические исследования В. фон Гумбольдта, Л. Вайсбергера, Э. Сепира и Б. Уорфа и др., с другой стороны, труды по педагогике Ф.И. Буслаева, В.Ф. Одоевского, К.Д. Ушинского и др. Кроме того, на оформление идей Ю.Н. Караулова в самостоятельную концепцию оказали определенное влияние психолингвистические исследования середины – конца XX в. А.А. Залевской, Т.Н. Ушаковой, Н.И. Жинкина и др., а также разработанная Г.И. Богиним лингводидактическая модель языковой личности.

В появившейся в 1987 г. монографии, ставшей синтезом результатов исследований феномена языковой личности, Ю.Н. Караулов рассматривает ее как генетически обусловленную предрасположенность к созданию и манипулированию знаковыми системами.¹ По мысли ученого, языковой личностью является носитель языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов. В настоящей работе систематизированы выявленные Ю.Н. Карауловым типологические особенности языковой личности: трехуровневость (лексикон, тезаурус и прагматикон, в качестве единиц каждого из которых выделяются семантема, когнема и прагмема), наличие инвариантной и вариативной частей на каждом из уровней, а также набора готовностей, взаимопроникновение уровней и их открытость.

¹ См. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.

Параметры модели языковой личности целесообразно использовать при изучении механизмов овладения учащимися иностранным языком, что соответствует задачам комплексного личностно-ориентированного обучения, объединяющего сознательный, функциональный и коммуникативный подходы.

В настоящее время в лингводидактике осуществляются поиски способов использования понятия «языковая личность»: в методологических исследованиях активно применяется понятие «вторичная языковая личность», а ее формирование считается стратегической целью обучения русскому языку как иностранному и критерием его эффективности. Разрабатываемый в диссертации подход к изучению языковой личности во многом опирается на современные лингводидактические исследования, однако не ограничивается ими. В работе проводится дифференциация понятий «языковая личность», «вторичная языковая личность» и «билингвальная личность», дается теоретическое обоснование введения понятия «билингвальная личность» как объекта исследования.

Мы выделяем координативный и субординативный типы билингвизма. Основным критерием их различия является наличие в сознании индивида или двух равноправных языковых личностей, каждая из которых имеет независимые друг от друга лексикон, тезаурус и прагматикон, или наличие единственной языковой личности, оперирующей, однако, двумя языковыми кодами. В процессе сознательного овладения иностранным языком учащиеся прибегают к помощи языка родного, поэтому в подавляющем большинстве случаев результатом обучения является формирование именно субординативного типа билингвизма, которому соответствует термин «вторичная языковая личность», т. е. языковая личность, опосредованная родным языком учащегося, зависимая, «второстепенная». Однако подобная постановка вопроса выявляет методическое несовершенство процесса преподавания иностранного языка, когда не учитывается необходимость развития внутренней речи на изучаемом языке, т. е. процесс интериоризации, что и обуславливает необходимость уточнения используемого термина и соответствующей ему лингводидактической категории.

Предлагаемый в диссертации подход к обучению иностранному языку предполагает, что на продвинутом этапе обучения, т. е. на стадии сформированности субординативного типа билингвизма, следует говорить о методах сближения его с координативным типом. При таком подходе главной задачей является создание у учащихся дополнительной, относительно независимой когнитивной базы средствами изучаемого языка, что должно находить отражение в программе обучения.

В диссертации уточняется, как соотносятся между собой понятия «билингвальная личность» и «вторичная языковая личность». При

погружении в принципиально новую языковую среду учащийся с уже сформировавшейся языковой личностью начинает испытывать на себе влияние другой языковой личности. В результате взаимодействия с ней в структуре билингвальной личности формируется вторичная языковая личность, которую можно определить как языковую личность учащегося, реализуемую средствами изучаемого языка. Структуры языковой личности и вторичной языковой личности не могут существовать отдельно друг от друга в сознании индивида, поэтому они синтезируются, вместе определяя характер билингвальной личности – структуры языковой личности учащегося, реализуемой средствами двух языков, родного и изучаемого. Процесс взаимодействия языковой личности и вторичной языковой личности представлен в виде схемы, где ЯЛ – языковая личность на базе родного языка, ВтЯЛ – языковая личность на базе изучаемого языка, БиЛ – личность билингва (см. **Схему 1**).

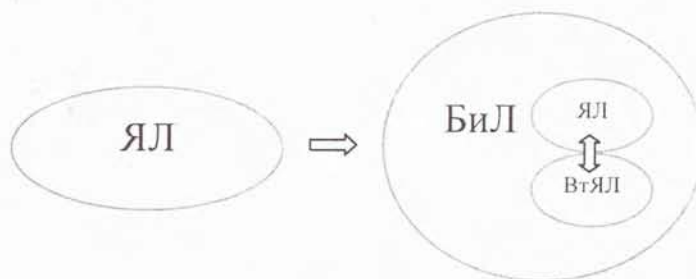


Схема 1. Модель соотношенности ЯЛ, ВтЯЛ и БиЛ

Характер взаимодействия языковой личности и вторичной языковой личности следует обозначить как двунаправленную интерференцию (на уровне их лексикона, тезауруса и прагматикона будут происходить процессы смещения и замещения). Наблюдения за речевым поведением билингвов свидетельствуют о том, что языковая личность влияет на формирование вторичной языковой личности не меньше, чем вторичная языковая личность трансформирует языковую личность (что уже является одним из проявлений координации двух языковых личностей).

Формирование билингвальной личности является целью успешного обучения иностранному языку (что отражается во взаимодействии языковой личности и вторичной языковой личности), в то время как формирование вторичной языковой личности является внутренней, промежуточной задачей в рамках этого процесса, инструментом формирования билингвальной личности (что отражается в структуре входящих в нее элементов). Уровень сформированности вторичной языковой личности эксплицируется посредством произведенных учащимся текстов (устных и письменных), тогда как уровень сформированности билингвальной личности может быть

проанализирован только с учетом проявления интерференции родной и изучаемой языковой картины мира.

Модель формирования языковой личности иностранного учащегося предполагает решение ряда методических вопросов: о соответствии ее трехуровневой структуры лексическим минимумам, стандартам и программам по обучению русскому языку как иностранному, об описании правил функционирования единиц различных уровней языковой личности, о новых методах лингвостилистического анализа художественного текста, направленных на развитие у учащихся языковой рефлексии.

В диссертации делается вывод, что в процессе овладения иностранным языком билингвальная личность потенциально обладает способностью (1) развивать рефлексивные навыки и языковую компетенцию, (2) строить предположения относительно усваиваемых элементов языка, (3) использовать идеографические принципы в представлении лексического материала, (4) спонтанно делать коммуникативно-релевантные выводы на основе прочитанного / услышанного, позволяющие рассматривать ошибки в их соотнесенности с уровнями языковой личности, (5) анализировать такие причины возникновения ошибок, как влияние интерференции, особенности системы изучаемого языка, личностные факторы аудитории и др. Названные умения и навыки, обеспечиваемые набором единиц соответствующих уровней языковой личности, позволяют эксплицировать существующие в методике преподавания русского языка как иностранного, но не систематизированные в соответствии с концепцией языковой личности приемы формирования билингвальной личности, среди которых – объединение слов в лексико-грамматические группы; анализ функционирования стилистически маркированной лексики и фразеологических единиц различного типа; сравнительно-сопоставительный анализ концептов родного и изучаемого языков и др. В качестве эффективной методики, объединяющей и дополняющей эти приемы формирования билингвальной личности, выступает комментированное чтение художественного текста с последующим выполнением упражнений деятельностного типа.

Вторая глава **«Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории»** содержит анализ работ, посвященных проблеме понимания и восприятия художественного текста, в том числе иноязычного; возможностям использования художественного текста в преподавании иностранного языка. В ней описаны критерии отбора художественного текста и принципы его лингвистического анализа. Разработана методика составления комментария к художественному тексту, адресованному иностранным учащимся филологического профиля.

В качестве теоретического обоснования целесообразности и эффективности использования на занятиях по изучению иностранного языка метода комментированного чтения литературного произведения в диссертации проанализированы принципы понимания и интерпретации текста, обозначенные в герменевтике (М.М. Бахтин, Дж. Локк, Ф. Шлейермахер, Г. Штейнталь, И.-А. Эрнести и др.) и антропологической лингвистике (Г.Д. Гачев, В. фон Гумбольдт, Э. Сепир, Б. Уорф и др.); достижения когнитивистики, касающиеся учета механизмов мыследеятельности (А.А. Залевская, Л.М. Бондарева, Е.С. Кубрякова и др.); библиопсихологическая теория Н.А. Рубакина и техники понимания текста Г.И. Богина, среди которых наиболее значимыми представляются следующие: различие понятий «восприятие» и «понимание» по отношению к процессу чтения художественного текста; представление об уровнях понимания художественного текста; актуализация тесной связи процесса интерпретации художественного текста с личностными особенностями его читателя; выявление функции памяти и, уже, набора мнем в сознании читателя в процессе понимания и восприятия текста; экспликация зависимости способа толкования единицы комментария от ее употребления и некоторые другие.

На основе данных положений в диссертации выявлены следующие принципы, значимые для работы с художественным текстом в иностранной аудитории: необходимость рассмотрения в качестве единицы структуры языковой личности читателя когнемы такого типа, как мнема; учет при толковании единиц прагматического уровня рефлексии и пресуппозиции, психологических особенностей иностранных учащихся, существования презумпции неполного понимания и презумпции негативной оценки при чтении художественного текста; создание многоступенчатой структуры комментария, отвечающей принципу диалогичности (в структуру комментария включены вопросы и задания, направленные на развитие рефлексивных навыков). Работа с комментарием, составленным в соответствии с названными принципами, с одной стороны, структурирует получаемые в процессе чтения литературного произведения знания, с другой – эксплицирует процесс восприятия и понимания художественного текста.

В диссертации рассмотрена активно развивающаяся в настоящее время теория лакуарности (работы Ю.А. Сорокина, С.И. Титковой, И.Ю. Марковиной и др.), связанная с проблемой понимания иноязычного текста. Результатом анализа исследований в данной области стал вывод о неполном соответствии понятия «лакуна» с поставленными в диссертации целями и задачами, в связи с чем обосновывается целесообразность использования для обозначения случаев разного рода помех в понимании, возникающих в процессе чтения художественного текста, термина «атопон»,

под которым мы понимаем единицу любого рода непонимания на всех уровнях языковой личности. Установлено, что понимание художественного текста в значительной степени зависит от развития у иностранных учащихся умения распознавать в тексте атопоны. Это послужило основанием для разработки многошаговой процедуры выявления атопонов в художественном тексте.

В диссертации приведен ряд аргументов, подтверждающих целесообразность и эффективность использования в иностранной аудитории (начиная со II сертификационного уровня владения русским языком) именно неадаптированного художественного текста. Заложённая в художественном тексте информация формирует у учащихся представление о национальном характере, активизирует как мыслительную, так и чувственную сферы, мотивирует развитие внутренней речи, обуславливает необходимость осуществления в процессе чтения логического упорядочивания воспринимаемых данных. Кроме того, художественный текст является одним из важнейших источников расширения как активного, так и пассивного словарного запаса.

Анализ возможностей использования литературного произведения при обучении иностранному языку позволил составить список критериев, предъявляемых при отборе учебного художественного текста: художественная ценность языка и стиля, репрезентативность, актуальность и значимость для современной русской культуры, соответствие языковых, структурно-композиционных, жанровых особенностей художественного текста уровню владения учащимися русским языком и этапу обучения.

Для определения принципов составления комментария к художественному тексту в диссертации проанализированы значимые с точки зрения лингводидактики текстологические исследования Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, Н.Н. Коробейниковой, С.А. Рейсера, Б.Н. Тихомирова и др. Составлен список потенциальных единиц комментирования и систематизированы требования, предъявляемые в текстологии по отношению к процессу составления учебного комментария: неавтономность по отношению к художественному тексту, ориентированность на потенциального читателя, фрагментарность, компактность, содержательная однозначность, энциклопедичность, а также метатекстовость и следование принципу «самоограничения».

С целью разработки оригинальной методики комментированного чтения литературного произведения в иностранной аудитории нами было проанализировано 20 пособий по комментированному чтению (Л.А. Булыгиной, М.И. Гореликовой, Н.В. Кулибиной, К.В. Маёровой, Н.Я. Суржиковой, Г.С. Юдиной, И.И. Яценко и др.). Выявлено, что единая методика отбора единиц комментирования практически отсутствует, а также

то, что понятийный аппарат учебного комментария не систематизирован. Это делает необходимой универсальную процедуру выявления и классификации атопонов в художественном тексте, которая и представлена в диссертации. Данная процедура позволяет вычислить «коэффициент комментируемости» того или иного атопона: единицы непонимания с бóльшим коэффициентом включаются в комментарий. По результатам лежащего в основе данной процедуры лингвистического эксперимента выявлен список атопонов, потенциально входящих в учебный комментарий к таким литературным произведениям, как рассказ Л. Улицкой «Коридорная система», отрывок из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом», отрывок из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге»).

При разработке методики комментированного чтения художественного текста в иностранной аудитории мы опирались также на существующие в лингводидактике принципы составления учебного комментария (работы М.И. Гореликовой, Н.А. Кулибиной, Д.М. Магомедовой, С.Г. Тер-Минасовой и др.), в том числе принцип последовательного анализа трех уровней текста (лексического, синтаксического и композиционно-синтаксического) и принципы составления заданий (предтекстовых, притекстовых и послетекстовых).

В соответствии с нашим подходом в учебном комментарии выделяются три значимых для понимания художественного текста уровня, коррелирующие со структурой языковой личности: (I) Уровень лексикона: строевые элементы – семантемы; (II) Уровень тезауруса: строевые единицы – когнемы; (III) Уровень прагматикона: строевые единицы – прагмемы.

На уровне лексикона происходит снятие различного рода трудностей, связанных с «обыденным значением» лексических единиц. Единицы второго уровня составляют когнемы – культурные реалии, онимы, топонимы, прецедентные тексты и др. В третий уровень выносятся прагмемы, отражающие интенциональную сторону содержания художественного текста, включающую в себя различные способы выражения оценки и эмоций. В диссертации разработана типология атопонов. Отметим, что предложенная классификация не является абсолютно строгой и закрытой: границы уровней являются условными, а сами уровни взаимосвязанными. Отнесение атопона к I, II или III уровню комментария зависит от целей и задач обучения, от функции, выполняемой данной единицей в тексте, от степени ее важности для понимания текста и некоторых других факторов.

Связь атопона с определенным уровнем комментария обуславливает способы его семантизации, описание которых (в их соотношении с типом лексического значения) представлено в диссертации. Комментарий является многопараметровым: помимо дефиниции факультативно дается этимологическая

справка, грамматические пометы, актуализируются синтагматические и парадигматические связи, данные орфоэпического словаря, перевод, информация энциклопедического характера и др. Важной составляющей комментария являются интерактивные вопросы и задания, направленные на развитие языковой рефлексии, что является необходимым условием формирования билингвальной личности.

Одним из этапов составления комментария к художественному тексту является создание трехуровневой системы упражнений и заданий, которая, будучи частью комментария, расширяет его возможности при формировании билингвальной личности.

В соответствии с разработанной методикой в диссертации представлены примеры составленных учебных комментариев к разножанровым литературным произведениям, которые отвечают критериям отбора учебных текстов и, как показывает практика, вызывают активный интерес у иностранных учащихся (рассказ Л. Улицкой «Коридорная система», отрывок из повести П. Санаева «Похороните меня за плинтусом», отрывок из романа В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге»). Эффективность данной методики доказана в ходе экспериментального обучения, описанного в Главе 3 диссертации.

В третьей главе диссертации **«Формирование билингвальной личности посредством многопараметрового учебного комментария»** описываются ход и результаты обучающего эксперимента, имеющего цель проверить педагогическую эффективность модели обучения русскому языку как иностранному учащихся филологического профиля III–IV сертификационного уровня посредством комментированного чтения литературного произведения.

Эксперимент проводился на филологическом факультете Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в группах стажеров продвинутого этапа обучения (2011/2012 и 2012/2013 гг.) с участием автора исследования и привлеченных преподавателей русского языка как иностранного. Общее количество испытуемых составило 83 человека.

Гипотеза эксперимента заключается в том, что в методику обучения русскому языку как иностранному целесообразно включать разработанный нами метод комментированного чтения художественного текста, способствующий формированию билингвальной личности. В соответствии с данной гипотезой и задачами эксперимента были спроектированы этапы его проведения: (1) разведывательный эксперимент; (2) констатирующий эксперимент; (3) экспериментальное обучение; (4) анализ результатов эксперимента.

Целью **разведывательного этапа** обучающего эксперимента было выявить потенциальные трудности, возникающие в процессе изучающего чтения художественного текста иностранными учащимися. Таким образом, методика его проведения коррелирует с методикой лингвистического эксперимента, описанного в Главе II. Материалом для эксперимента выступил рассказ Л. Улицкой «Коридорная система», вошедший в состав пособия «Современная русская проза – XXI век: Хрестоматия для иностранных учащихся. Вып. 2». Общее количество участников эксперимента составило 22 человека (19 иностранных учащихся и 3 носителя русского языка). На базе полученных результатов был выявлен список единиц комментирования, определены способы семантизации. Эти результаты легли в основу составления учебного комментария к тексту рассказа. Отметим, что структура составленного учебного комментария на данном этапе исследования включала только Комментарий I (единицы лексикона и, частично, прагматикона) и Комментарий II (единицы тезауруса).

На основе полученных данных были созданы материалы для проведения **констатирующего эксперимента**, который проводился в течение 2011/2012 учебного года в группах иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Основные задачи, решаемые на констатирующем этапе эксперимента, – выявление конкретных трудностей, возникающих у иностранных учащихся продвинутого этапа обучения² при работе с художественным текстом, и на основе полученных данных – разработка эффективных механизмов устранения этих трудностей.

Материалом для проведения констатирующего эксперимента выступил комментарий к тексту рассказа Л. Улицкой «Коридорная система»³, используемый на занятиях по русскому языку в группах иностранных студентов-филологов. В ходе проведения эксперимента определялось, является ли принятая структура комментария (Комментарий I и Комментарий II) оптимальной формой работы с художественным текстом и является ли учебный комплекс **текст + учебный комментарий** достаточным для полноценного изучающего чтения художественного текста в иностранной аудитории.

² За исходный принимался переходный от второго к третьему уровню, а за конечный – переходный от третьего к четвертому уровню владения учащимися русским языком.

³ См. *Потёмкина Е.В.* (в соавт. с Белицкой М.А., Баландиной Н.В., Лилеевой А.Г. и др.). Современная русская проза–XXI век: Хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный. Ч. II / Под общ. ред. И.В. Ружицкого. М.: ИНФОТЕХ, 2013.

Общее количество испытуемых составило 63 человека:

Группа 1 (1) Иностранные учащиеся-стажеры кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета – 20 человек, 2011/2012 учебный год; (2) Иностранные учащиеся-стажеры кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов – 3 человека, 2011/2012 учебный год.

Группа 2 – носители русского языка, преподаватели и аспиранты филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (40 человек).

Констатирующий эксперимент проходил в рамках обучения русскому языку и был встроен в программу занятий иностранных стажеров-филологов. Его результаты основывались на выполнении учащимися заданий следующих типов: самостоятельное чтение текста рассказа с Комментарием I, II; работа с комментарием на занятии; выполнение письменного задания, направленного на проверку понимания прочитанного произведения; ассоциативный эксперимент, целью которого являлось определение степени адекватности восприятия тех или иных когнем, и др.

На основе полученных результатов был сделан вывод о недостаточном уровне сформированности навыков и умений, обеспечивающих готовности на каждом из уровней билингвальной личности, и соответственно, о недостаточной степени эффективности комментария к выбранному художественному тексту, который должен максимально активизировать рефлексивную деятельность учащихся, мотивировать их к сопоставительному анализу русской и родной языковой картины мира. В частности, была отмечена низкая готовность учащихся к самостоятельному анализу информации, данной в комментарии; большинство из них отвечали с помощью преподавателя либо вовсе не могли этого сделать. В отдельных случаях учащиеся отказывались от чтения комментария ввиду его «сложности» (всего в процессе проведения констатирующего эксперимента зафиксировано два случая отказа, отмеченных у студентов, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня).

Результаты письменных работ показали, что 0% учащихся ответили правильно на 100% вопросов, 26,5% – дали правильные ответы более чем на 50% заданных вопросов, 60% – дали правильные ответы на менее чем 50% вопросов и 13,5% не смогли дать ни одного правильного ответа.

Таким образом, было выявлено, что в 40% случаев лексические единицы, значение которых для учащихся непонятно, не были тем не менее выделены ими в качестве атопонов, что лишний раз подтверждает следующее: одной из основных целей комментария к художественному тексту является задержать

внимание читателей на тех единицах, понимание которых с первого взгляда не вызывает у них затруднения, но в действительности препятствует экспликации содержания художественного текста.

По результатам ассоциативного эксперимента были выделены случаи пересечения ассоциативных полей в языковом сознании иностранных учащихся и русскоязычных респондентов. Так, например, при предъявлении в качестве стимула слова «коммуналка» было обнаружено, что в ассоциативное поле инофонов входят в основном синтагматические и парадигматические ассоциации (*весело, много людей, кухня, разговоры, уборка, шум* и др.), в то время как фоновые и прагматические (*Покровские ворота, Высоцкий, Дюна, Москва слезам не верит, грызня, духота, половник, примус, ругань, тревога* и др.) практически отсутствуют. Проверка подготовленного пересказа текста свидетельствовала об адекватном понимании учащимися содержания и смысла произведения, улавливании основных характерных особенностей выбранных персонажей. При этом достаточно ощутимым недостатком большинства пересказов, по нашим наблюдениям, были: рубленость используемых фраз, длительные паузы, отсутствие в речи модальных частиц и т. д, что говорит, в частности, о несформированности уровня интериоризации. Выявлено также, что прочитанный рассказ с комментарием во многих случаях вызвал у учащихся негативное впечатление и нежелание его осмысления. Содержание 40% работ ограничивается анализом содержательно-фактологического типа информации в тексте: учащиеся акцентировали внимание на описании Л. Улицкой отрицательных персонажей, что противоречит содержательно-прагматическому типу информации в тексте рассказа и свидетельствует о расхождениях в восприятии рассказа иностранными учащимися и носителями русского языка.

Описанный в работе констатирующий срез позволил сформулировать следующие выводы:

1. Разрабатываемая методика комментированного чтения художественного текста предполагает вариативность наполнения: а) в зависимости от аудитории комментарий может и должен читаться полностью или фрагментарно; б) наиболее легкий для восприятия Комментарий I может частично опускаться при устном обсуждении текста на занятии; в таком случае всё внимание учащихся направлено на когнитивный и прагматический уровни комментария; в) работой над Комментарием II следует предварять чтение основного текста, что облегчает его восприятие. Другими словами, многопараметровый комментарий вместе с текстом должен быть универсальным учебным

комплексом с гибкой системой заданий, эксплицирующих потенциальные трудности понимания и восприятия текста литературного произведения и дающих рекомендации по их разрешению.

2. Структура комментария, включающая в себя уровни I и II, должна быть трансформирована в трехчастную – с выделением третьего, прагматического, уровня.

3. Предложенную структуру комментария к художественному тексту необходимо дополнить комплексом упражнений, расширив также систему интерактивных вопросов и заданий внутри комментария, так как это способствует закреплению формируемых в процессе чтения литературного произведения навыков и умений. Такая система заданий должна максимально коррелировать со структурой комментария, т. е. также быть трехуровневой.

4. В процессе обучения было установлено, что иностранные учащиеся положительно оценивают возможности использования составленного комментария к художественному тексту и заданий на проверку его понимания.

Названные положения послужили основанием для модификации предлагаемой методики комментированного чтения художественного текста в иностранной филологической аудитории, в результате чего был составлен новый вариант учебного комментария к рассказу Л. Улицкой «Коридорная система», включающий в себя уже три уровня. Предложена система упражнений и заданий, ориентированных на развитие умений и навыков адекватного лингвостилистического анализа художественного текста. Разработанная трехуровневая система упражнений (см. **Схему 2**) обеспечивается следующим лингвометодическим ресурсом: а) классификация атопонов на каждом из уровней комментария, б) типология упражнений и заданий, в) варианты формулировок заданий, г) готовые комментарии к выбранным художественным текстам с системой упражнений и интерактивных вопросов и заданий.



Схема 2. Структура системы трехуровневых упражнений и заданий к художественному тексту с комментарием

Предлагаемая модель комментария носит нормативный характер, играет роль стандарта и образца. В связи с этим она отвечает ряду требований, обеспечивающих ее функционирование: простота как основное свойство модели, объясняющаяся прежде всего необходимостью использования ее в качестве инструмента, который должен быть понятен и доступен каждому, кто будет участвовать в ее реализации; универсальность; вариативность наполнения; адекватность (возможность с помощью модели достичь поставленной цели).

Функционирование данной модели комментария поддерживается избыточностью ее лингвистического и методического наполнения. В диссертации представлен пример вариативного наполнения этой структуры лексическими заданиями различного вида.

Опираясь на предложенную методику составления комментария к художественному тексту, преподаватель может сам выбрать художественный текст и составить к нему многопараметровый комментарий, вводя в него необходимые лексические единицы. Следует отметить, что разработанную модель предполагается использовать фрагментарно. В этом случае при предварительном отборе языкового материала и при комбинировании различных типов и формулировок заданий разные варианты системы можно использовать не только в филологической аудитории, но и при обучении разных категорий учащихся, в том числе общегуманитарных специальностей. Составленный в соответствии с предложенной моделью комментарий является самодостаточным, т. е. может использоваться как на занятиях с преподавателем, так и при самостоятельной работе. В качестве примера реализации предложенной системы работы в диссертации приводятся комплексы упражнений и заданий к текстам В. Крапивина «Наследники. Путь в архипелаге» и Л. Улицкой «Коридорная система».

На основном этапе эксперимента на базе разработанных комментариев и системы заданий был осуществлен итоговый срез, целью которого явилась проверка эффективности обучения с использованием предложенной методики работы над литературным произведением. Общее количество участников составило 20 человек – иностранных учащихся филологического профиля. Проводилось сопоставление суммы результатов обучения: по фактическому окончанию эксперимента учащимся были предложены задания, аналогичные заданиям констатирующего среза.

Полученные на основе наблюдений за процессом выполнения различного вида заданий результаты позволили сделать вывод, что для достижения цели

формирования билингвальной личности необходимо включать в учебный процесс единицы всех ее уровней, работа с которыми мотивирует учащихся к более глубокому изучению особенностей русской языковой личности. В группе, участвующей в программе опытного обучения, возросла способность к самостоятельному анализу и объяснению ошибок. Этот результат стал подтверждением предположения о том, что включение в систему обучения проблемных заданий, составленных в соответствии с представлением об уровнях языковой личности и элементах этих уровней, развивает гибкость мышления учащихся, активизирует механизмы произвольного и произвольного запоминания, формирует способность активизации резервов памяти.

Завершающим этапом основного эксперимента выступило анкетирование иностранных учащихся с целью выяснения их отношения к разработанным учебным материалам. Иностранцам учащимся были предложены анкеты, содержащие в себе оценочную шкалу комментария. Результаты анкетирования показали, что из 20 участников эксперимента два человека считают комментарий к рассказу избыточным (10%), 18 – достаточным (90%) и 0 – малоинформативным (0%). При этом во время прочтения рассказа Л. Улицкой «Коридорная система» и комментария к нему дополнительно обращались к переводному словарю три человека (Китай, Финляндия, Чехия) из 20 (15%). На вопрос, возможно ли самостоятельное прочтение рассказа без представленного учебного комментария, два человека (Болгария, Чехия) из 20 ответили утвердительно (10%), тогда как другие посчитали это невозможным (90%).

В **Заключении** диссертации обобщаются результаты исследования, излагаются его основные выводы, подтверждающие гипотезу исследования и положения, вынесенные на защиту.

На комплексной теоретической базе в диссертации разработана методика комментирования литературного произведения, включающая в себя составление особого типа многопараметрового учебного комментария к неадаптированному художественному тексту, процедуру выявления единиц непонимания – атопов, а также ассоциативный эксперимент, что в комплексе позволяет интегрировать в процесс обучения разноуровневые элементы языковой личности, активизируя рефлексивные навыки учащихся над языком и содержанием прочитанного произведения.

Педагогическая эффективность предложенной модели составления комментария была установлена в ходе обучающего эксперимента, итоговый срез которого показал, что использование разработанной методики комментированного чтения художественного текста в целом оказывает

положительное воздействие на процесс формирования билингвальной личности.

Приложения к диссертационной работе содержат учебные тексты с комментариями (П. Санаев «Похороните меня за плинтусом», Л. Улицкая «Коридорная система», В. Крапивин «Наследники. Путь в архипелаге») со списком принятых сокращений и результатами лингвистического эксперимента по выявлению единиц непонимания в художественном тексте, а также результаты анализа существующих учебных комментариев к текстам повестей А.С. Пушкина «Станционный смотритель» и «Выстрел».

Рассмотренный в исследовании круг теоретических и практических вопросов может стать основой для дальнейших методических разработок, связанных с проблемой формирования билингвальной личности и изучения литературного произведения в иностранной аудитории. Перспективы развития исследования видятся в создании новых учебно-методических комплексов по русскому языку как иностранному для студентов-филологов продвинутого уровня владения языком.

Список работ, опубликованных по теме диссертации

*Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ для публикации основных
результатов диссертационных исследований*

1. Потёмкина Е.В. Вторичная языковая личность как объект лингводидактики // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М., 2012. № 4. С. 59–64 (0,5 п.л.).
2. Потёмкина Е.В. Прецедентный текст как единица формирования когнитивного уровня вторичной языковой личности // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Воронеж, 2013. № 9. С. 61–67 (0,5 п.л.).
3. Потёмкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. № 2. Том 1. Филология. СПб., 2013. С. 215–224 (0,5 п.л.).
4. Потёмкина Е.В., Ружицкий И.В. Проблема формирования билингвальной личности // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 81–90 (0,8/0,4 п.л.).

Статьи в журналах и сборниках научных трудов

5. Потёмкина (Писарева) Е.В. Фрейм как единица комментирования художественного текста в иноязычной аудитории // Русский язык как иностранный в современной образовательной и геополитической парадигме: IV Международная

науч.-практич. конференция. Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 18–19 ноября 2010 г.: Тезисы докладов. М.: МАКС Пресс, 2010. С. 114–116 (0,3 п.л.).

6. *Потёмкина (Писарева) Е.В.* Фреймовый подход в методике работы с художественным текстом в иностранной аудитории // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сб. науч. и науч.-методич. статей / Ред. коллегия: Л.П. Клобукова и др. Вып. 7. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 173–179 (0,5 п.л.).

7. *Потёмкина Е.В.* Фрейм как единица комментирования художественного текста в иноязычной аудитории / Русский язык@Литература@Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом: III Международная науч.-практич. интернет-конференция: Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова; филологический факультет; 22–29 ноября 2010 г.: Труды и материалы / Сост. Дунаева Л.А., Ружицкий И.В. М.: МАКС Пресс, 2011. С. 610–615 (0,5 п.л.).

8. *Потёмкина Е.В.* К понятию «вторичная языковая личность» // Слово. Грамматика. Речь: сб. науч.-методич. статей по преподаванию РКИ. Вып. XIII. М.: МАКС Пресс, 2012. С. 222–236 (0,6 п.л.).

9. *Потёмкина Е.В.* К понятию «вторичная языковая личность» // Русское культурное пространство. Сб. материалов науч.-практич. семинара. Центр международного образования МГУ имени М.В. Ломоносова, 19 апреля 2012 г. С. 92–99 (0,5 п.л.).

10. *Потёмкина Е.В.* Проблема формирования билингвальной личности // Пространство языка – пространство культуры: Материалы региональной науч.-практич. конференции. М.: МАРХИ, 2013. С. 79–81 (0,4 п.л.).

Учебное пособие

11. *Потёмкина Е.В.* (в соавт. с Белицкой М.А., Баландиной Н.В., Лилеевой А.Г. и др.). Современная русская проза – XXI век: Хрестоматия для иностранных учащихся. Ч. II / Под общ. ред. И.В. Ружицкого. М.: ИНФОТЕХ, 2013 (31,2/2,5 п.л.).