

М. А. ЛАППО

*г. Новосибирск, Россия*

marine.lappo@yandex.ru

УДК 378.016:811.161.1:81'42

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ «ЗОНЫ НЕПОНИМАНИЯ» ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**Аннотация.** В данной статье представлен опыт обучения пониманию художественного текста в рамках занятий по русскому языку как иностранному, который приложим и к преподаванию русского языка как родного. Дается обзор исследований, в которых доказана значимость самостоятельных вопросов читателей в процессе формирования смысловой проекции текста. Описывается феномен и учебный потенциал «зоны непонимания» как осознанной потребности понять, а также других уровней понимания. Представлены варианты послетекстовых вопросов и заданий, которые соответствуют разным зонам понимания, и основные лингводидактические приемы, которые позволяют учащимся определить смысл текста. Приведены элементы лингвистического и лингвокультурологического анализа рассказа Нины Дашевской «Наушники» (2017 г.), обеспечивающего применение указанного метода работы. В частности, анализируются основные семантико-стилистические группы единиц текста, требующие лингвострановедческого и собственно лингвистического комментария для инофонов.

**Ключевые слова:** художественный текст, понимание текста, смысловая доминанта текста, «зона непонимания», Нина Дашевская, методика обучения РКИ, методика преподавания русского языка, средства обучения, русская литература.

LAPPO MARINA A.

*Novosibirsk, Russia*

## THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE "ZONE OF INCOMPREHENSION" OF LITERARY TEXTS

**Abstract.** The article presents the experience of teaching comprehension of literary text in the classes of Russian as a foreign language, which is also applicable to the teaching of Russian as a native language. The review of the researches which prove the importance of readers' independent questions in the process of formation of the semantic projection of the text is

given. The phenomenon and learning potential of the "zone of incomprehension" as a conscious need to understand, as well as other levels of understanding are described. The variants of post-text questions and tasks that correspond to different zones of understanding are presented, as well as the main linguistic techniques that help students determine the meaning of a text. Elements of the linguistic and linguocultural analysis of Nina Dashevskaya's story "Headphones" (2017), providing the application of the specified method of work, are presented. In particular, the main semantic and stylistic groups of text units that require linguocultural and linguistic commentary for foreigners are analyzed.

**Keywords:** text, literary text comprehension, semantic dominant of the text, "zone of ZONE OF incomprehension", Nina Dashevskaya, RFL (Russian as a foreign language) teaching methodology.

Необходимость анализа методов обучения пониманию обусловлена требованиями, предъявляемыми к иностранным гражданам, изучающим русский язык. Так, приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» устанавливает показатели «уметь читать различные публицистические и художественные тексты описательного и повествовательного типа с элементами рассуждения, а также смешанные типы текстов с выраженной авторской оценкой» (второй уровень владения иностранным гражданином русским языком как иностранным языком, ТРКИ-II/B2), «читать и понимать произведения художественной литературы на русском языке» (третий уровень владения, ТРКИ-III/C1), «понимать и уметь интерпретировать неадаптированные тексты на любую тематику (включая абстрактно-философские, профессиональной ориентации, публицистические и художественные, а также тексты с подтекстовыми и концептуальными смыслами)» (четвертый уровень, ТРКИ-IV/C2) [Приказ... 2014].

Методика работы с публицистическими и художественными текстами в рамках преподавания РКИ включает в себя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания [Кулибина 2000]. Целью предтекстовых заданий (прослушать биографическую справку об авторе, предположить по данному названию, каково содержание текста и др.), является формирование инте-

реса к предложенному тексту и необходимых установок к его прочтению, устранение лингвострановедческих лагун. Притекстовые упражнения представляют собой комментированное чтение текста. Послетекстовые задания (составьте план текста, выпишите слова определенной смысловой группы, перескажите текст и т. п.) направлены на диагностику понимания и запоминание прочитанного.

Н. В. Кулибина, говоря о т. н. «снятии» лексических трудностей на этапе предтекстовой работы в ходе семантизации лексических единиц, предупреждает о нерациональном использовании времени занятия: «... мы вырываем слово из его естественного окружения и искусственно создаем для него новые контексты, тратим массу сил и времени на эту непродуктивную работу вместо того, чтобы ориентировать учащихся (с помощью специальных заданий и вопросов) на использование эффективных когнитивных стратегий, которые могут привести обучаемых к самостоятельному пониманию фрагмента текста» [Кулибина 2000: 203]. Однако стоит отметить не только бесполезную трату времени на выполнение «батарей» заданий, на осмысление ряда вопросов, на которые читающему нужно ответить в ходе чтения, но и на пагубное воздействие конкретных вопросов на предварительных этапах работы с текстом. Привыкая читать текст только с определенной установкой, данной учителем, ради выполнения определенного задания, ученики зачастую становятся беспомощными в процессе самостоятельного выбора, чтения и анализа текстов. Представляется, что перегрузка заданиями и вопросами на предтекстовом и притекстовом этапах работы нарушает принцип личностного начала в диалогической концепции понимания текста. Рассмотрим этот принцип подробнее.

В анализе понимания текста мы опираемся на нелинейную модель коммуникации, элементом которой оно (понимание) является. Основной тезис нелинейной (диалогической) модели состоит в том, что смысл коммуникации состоит в рождающейся реакции субъекта на предъявляемый стимул (см. работы М. М. Бахтина, Р. Барта и др.). При этом роль вопроса как типа реакции сложно переоценить, поскольку «понимание всегда в какой-то мере диалогично» [Бахтин 1979: 290]; «...смыслами я

называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [Бахтин 1979: 350]. Об инициативном, а не ведомом характере чтения говорит и отмечаемый Р. Бартом принцип удовольствия, которое сопутствует процессу понимания: «Читателя Текста можно уподобить праздному человеку, который снял в себе всякие напряжения, порожденные воображаемым, и ничем внутренне не отягощен; он прогуливается <...> прочтение Текста – акт одноразовый» [Барт 1994: 417–418]. Ср. с идеей А. А. Леонтьева о том, что в рамках речевой деятельности – как порождения, так и восприятия/понимания речи – всегда решается какая-либо неречевая задача [Леонтьев 1969].

В психологии тезис о первостепенной роли вопроса в акте мышления выражен довольно категорично. Так, Л. С. Рубинштейн пишет, что «начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия» [Рубинштейн 1999: 17]. О том же говорит А. Н. Литвинов: «... началом акта понимания является «именно «не-понимание», т. е. осознанная потребность понять» [Литвинов 1992: 15].

В. С. Библер, основатель Школы диалога культур, большое значение придавал начальному этапу обучения («античные классы»), поскольку от них зависит эффективность дальнейшего обучения. Именно в начальной школе, по замыслу В. С. Библера, должны быть созданы «точки удивления». Иначе говоря, в этот период осуществляется диалог двух «культур сознания» в голове ребенка: «... культуры формирования замкнутого образа (как основы понятия), своего рода «эйдоса» (внутренней формы), и культуры Симпличио (авторитарный адепт Аристотеля в «диалогах» Галилея)». Первое можно соотносить с психологической установкой младшего школьника на игру, воображение, второе – с установкой на «авторитетность» (так ска-

зал папа, так сказала учительница), «на преждевременные ответы *без собственных мучительных вопросов*<sup>2</sup>» [Библер 1995: 69].

Ценность своих вопросов понимают ученики Школы диалога культур. В ходе семинара «В чем смысл диалога?» один из них описывает ее так: «По-моему, диалогом с большим правом может называться диалог, начатый с вопроса ученика. Потому что учитель к такому вопросу практически не подготовлен и можно от него ожидать большей откровенности. Диалог, начатый учителем, – это почти не диалог. Потому что учитель заранее предполагает наши и свои вопросы. И готовится на них отвечать. А у учеников нет такой возможности. И мы оказываемся неравноправными» (Дмитрий Левдик) [Литовский 1993: 409].

Безусловно, учитель, задавая свой вопрос, может сформировать у ученика проблемную ситуацию, разрешение которой осуществляется в процессе понимания. Об этом пишет Л. П. Доблаев, представляя исследование о роли вопроса для адекватного понимания учебного текста: «Чтение с поисками ответов на заранее поставленные вопросы обычно и само по себе способно увлечь многих учащихся». В то же время, описывая слабые стороны учительской инициативы, Л. П. Доблаев замечает, что «в отдельных случаях оно может не дать ожидаемого эффекта», поскольку у учащихся должен сформироваться навык чтения с одновременным удержанием в сознании сформулированных вопросов [Доблаев 1982: 100]. Обращается внимание на тот факт, что при фронтальном опросе каждого ученика удастся спросить лишь эпизодически [там же: 109]. Проведенное им исследование позволяет утверждать, что «более важным средством углубления понимания текста являются не вопросы учителя к тексту, а владение приемом самопостановки вопросов к нему, хотя это и не означает недооценки вопросов учителя, которые имеют более широкую функцию управления обучением». В большинстве случаев учащиеся находили ответы на вопросы, которые они ставили сами, или стремились найти ответ на возникший у них вопрос [там же: 109–110].

---

<sup>2</sup> Курсив наш. – М. Л.

Объяснение роли самостоятельного вопроса заключается в том, что понимание проблемной ситуации «начинается не с осознания вопроса (который не задан), как это имеет место в задаче, а еще «раньше» – с обнаружения и самостоятельной постановки вопроса читателем (превращение проблемной ситуации в задачу «для себя») [Доблаев 1982: 170]. Основным приемом осмысления текста Л. П. Доблаев считает постановку вопроса к текстовому субъекту или предикату и нахождение ответа на него, а овладение этим приемом способствует развитию критического отношения к тексту и «формированию особого интеллектуального состояния читателя – состояния умственной напряженности и готовности к обнаружению и решению проблемных ситуаций» [там же: 171].

Ранее нами было продемонстрировано, что в процессе интерпретации художественного текста выделяются разные участки понимания, а именно зона непонимания (непонятного), зона приближения к знанию и зона знания: «Все три зоны очень важны для динамики понимания художественного текста. Так, зона непонимания дает энергию для поиска, интенсифицирует процессы понимания, зона приближения задает вектор понимания, зона знания – это итог и результат проделанной работы. Причем эти три зоны могут выделяться как в анализе текста целиком – на первом этапе, так в анализе отдельных его фрагментов – на втором этапе работы» [Лаппо 2012:52]. Зоны понимания были описаны как инструмент диагностики уровня понимания текста (низкого, среднего и высокого). Очевидно, что зоны понимания могут использоваться не только как инструмент диагностики, но и как дидактический ресурс в обучении, поскольку разные вопросы учителя по прочитанному тексту соответствуют указанным зонам. Приведем примеры.

Вопросы к учащимся, которые маркируют зону понимания: *Почему текст так называется, по вашему мнению? Можете кратко пересказать его содержание?* Данные вопросы и задания связаны с такими категориями текста, как завершенность [Гальперин 1981] и цельность [Сорокин 1988]. Ср.: «...понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления», то есть понимание

реализуется в перифразе, пересказе, переводе, реферате, аннотации, резюме и т. п. [Леонтьев 2003: 273].

Вопросы, маркирующие зону приближения к пониманию: *Что вам запомнилось? На что вы обратили внимание? Какие фрагменты вам хотелось перечитать?* Эти вопросы являются переходными между пониманием и непониманием, поскольку запомниться может как понятное, так и непонятное, однако интерес маркирует желание подумать больше о выделенном элементе текста.

Вопросы к учащимся, которые связаны с зоной непонимания: *Что осталось для вас непонятным? Значения каких слов, словосочетаний, выражений хотелось уточнить?* Ответы учащихся на данные вопросы являются сигналом привлечшей внимание информации, что, в свою очередь, указывает на интерес и мотивацию к получению ответа. Затем учитель направляет усилия учащихся на различные способы получения ответа на конкретный вопрос (отвечает сам или просит ответить тех, кто знает; предлагает найти нужную информацию в справочнике, словаре и др.). И далее – использует этот интерес для поиска смысловой доминанты текста (А. И. Новиков и др.), или «проекции текста» (Н. А. Рубакин), или «смыслового сгустка» текста (Н.И. Жинкин), или «образа содержания текста» (А. А. Леонтьев).

На материале рассказа Нины Дашевской «Наушники»<sup>3</sup> покажем, что в ходе анализа любого непонятого элемента текста можно прийти к определению смысловой доминанты текста. Инструментом такого пути является поиск слов, выражений, фрагментов текста, входящих в одну семантико-стилистическую группу с тем элементом, который был обозначен как непонятный, и выявление содержательной роли этой группы в тексте.

В одном из интернет-отзывов излагается краткое содержание «Наушников»:

*Рассказ совсем небольшой. Никита очень активный мальчик, у него много друзей, в отличие от Оськи. Однажды ребята поехали на гастроли, так получилось, что Никита жил в одном номере с Оськой. За*

---

<sup>3</sup>Дашевская Н. Наушники // Дашевская Н. Около музыки: рассказы для детей старшего школьного возраста. М., 2017. С. 3–14. Аудиоверсия рассказа: [https://vk.com/video-143010461\\_456239496](https://vk.com/video-143010461_456239496).

*короткое время ребята успели подружиться. А потом они придумали создать свою группу, Оська умел писать прекрасные стихи, но однажды Никите один из одноклассников сказал, что Оська – еврей. На что Никита лишь кивнул головой. Это очень обидело Оську, и он перестал дружить с Никитой. И лишь потом выяснилось, что Никита был в наушниках и совершенно не слышал, то что ему говорили. Главные герои: Никита Кукушкин – очень шустрый парень, его дневник пестрит от замечаний учителей, умеет играть на барабане. Никита отличный товарищ. Иосиф, или Оська, – от имени этого мальчика ведется рассказ, он очень скромный, тихий, ранимый. Пишет прекрасные стихи, обидчивый. Мне очень понравился этот рассказ, а особенно его развязка. Меня порадовал тот факт, что ребята разобрались в своих отношениях (<http://www.bolshoyvopros.ru/questions/3569904-naushniki-nina-dashevskaja-kakoe-kratkoe-soderzhanie-kto-geroi-otzyv.html>).*

Смысловая доминанта текста – это рассказ о том, как подростки становятся друзьями, о том, как зарождается и формируется дружба.

В рассказе «Наушники» выделяются следующие семантико-стилистические участки, с одной стороны, требующие лингвострановедческого и собственно лингвистического комментария для инофонов, с другой стороны, ведущие к смысловой доминанте текста: а) заголовков и его переосмысление в тексте; б) имена собственные, их варианты и прозвища; в) группы слов на тему музыки, творчества; г) группы слов, указывающих на национальную тему; д) лексемы, выражающие или называющие эмоции; е) идиомы; ж) юмор, шутки, языковая игра персонажей; з) разговорная лексика и синтаксис; и) литературные аллюзии; к) лакунарные единицы различного рода. Рассмотрим эти текстовые элементы и способы работы с ними на занятии.

Лексема *наушники* используется в тексте лишь трижды. Мы видим ее в заголовке, то есть в абсолютном начале текста, и в конце текста:

- Проходи, Никита, – сказала мама, – тапочки надевай, холодно у нас!
- Спасибо, – отозвался он, – я в школе уже поел...
- Никита, – засмеялась мама, – вытащи наконец свои *наушники*! Никого не слышишь...



И я понял. Вдруг. Сел на пол и чуть не заплакал, как маленький. Всё-таки какой он псих, вечно в своих *наушниках*. Не слышал он гиреевских слов, просто не слышал. А я устроил трагедию, как дурак.

Очевидно, что слово *наушники* используется в прямом значении: «Прибор, состоящий из двух звуковоспроизводящих аппаратов с оголовьем»<sup>4</sup>. Однако содержание текста актуализирует текстовую метафору слова *наушники*: дружба – это способность воспринимать (видеть, слышать) ту или иную информацию или, наоборот, игнорировать её. В приведенном выше фрагменте текста имеется лингвокультурная лакуна «надевать тапочки», то есть российская традиция снимать уличную обувь в гостях. Через ее обсуждение также можно прийти к обозначенной смысловой доминанте текста.

В рамках занятий РКИ стоит проанализировать словообразовательный тип существительных, в который входит слово *наушники* в другом значении («Части тёплой шапки, закрывающие уши; приспособление, закрывающее уши для предохранения их от мороза, ветра или шума»<sup>5</sup>). Это словообразовательный тип имен существительных, обозначающих предметы, защищающие части тела человека (*наушники, наглазники, наколенники, налокотники*). Данная группа слов образована от имен существительных, называющих эти части тела, при помощи конфикса НА-...-НИК, причем данные существительные чаще всего употребляются в форме множественного числа. Ср. *наручники, намордник*.

В выделении смысла данного рассказа большую роль играют имена собственные. *Оська* – это имя главного героя, от лица которого ведется повествование. Его друзья «имеют» имена и фамилии (*Никита Кукушкин, Лёлька Погорелова*), «нерусский» одноклассник, которому Оська сочувствует, назван только по имени (*Мансур*), а одноклассник-враг – только по фамилии (*Гиреев*). Больше всего вариантов своих имен получают центральные персонажи, формированию дружбы которых посвящен рассказ. Так, в тексте используются разные варианты имени narra-

---

<sup>4</sup>Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 1998.

<sup>5</sup>Там же.

тора, – детские *Ося* и *Оська*, взрослое *Иосиф*, восхищенное *И-осиф*<sup>6</sup>, причем последние два варианта появляются в абсолютном конце текста, что свидетельствует о динамике психологического возраста героя и о развитии дружеских отношений. Имя *Никита* используется в тексте чаще других имен (ср. *Никита* – 45 раз, *Оська* – 9, *Лёлька* – 6), что указывает на интерес главного героя к этому человеку. Варианты имени и фамилии (*Никита*, *Ни-кита*, *Никита Кукушкин*, *Никитос*, *Кукушаныч*) говорят о его компанейском характере, что усиливает значимость появления друга: у Никиты много приятелей, все хотят с ним общаться, а он выбирает *Оську*.

Многочисленная группа слов и выражений с музыкальной тематикой отсылают к идее о том, что дружба, как правило, строится на общих интересах: *виолончель*, *барабаны*, *барабанные палочки*, *ксилофон*, *гитара*, *синтезатор*, *оркестр*, *гастроли*, *валторнист*, *виолончельный запил*, *виолончельное соло* и др.

Национальная линия очень важна в сюжете рассказа «Наушники», поскольку с этим связана обида *Оськи* на *Никиту* и кризис в их дружбе. Хотя *Никита* заступился за *Мансура*, которого избил и обозвал *Гиреев* (...он *Мансура* ткнул головой о батарею. «Не стой здесь, ты...» – сказал ему *Гиреев*. И добавил такое слово, которое я не хочу повторять), он (*Никита*) никак не отреагировал на оскорбительные слова *Гиреева* об *Оське*:

Он [*Гиреев*] просто подошёл к *Никите* и ткнул в него моей тетрадкой.

– На, – сказал он. – Жиду своему отдай.

И *Никита*... И *Никита* кивнул. Просто кивнул, и всё.

Текст рассказа «Наушники» насыщен словами, выражающими, называющими или маркирующими эмоции (*обиделся*, *восхищался*; *смеяться*, *плакать*; *Ух ты! Надо же! Вы что! С ума сошли!*), юмором, шутками и языковой игрой (*У меня иногда чувство возникает, что они [учителя] через мой дневник друг с другом перемигиваются*), разговорной лексикой (*музыкалка*, *физичка*, *географичка*, *тащусь*, *рухнул* [на кровать], *чел*, *надружился*, *крутилась* [песня в голове], *тусить*, *забацаем*), в том

---

<sup>6</sup> Написание указывает на характер произношения.

числе идиомами (*не моргнув глазом, голод не тётка, с ума сойти, травить анекдоты*) и синтаксисом (парцелляции, инверсии, восклицательные конструкции и др.). Данные языковые средства отражают спонтанную речевую коммуникацию, также характерную для дружбы, эмоционально насыщенных и искренних отношений.

Литературные отсылки к А. Пушкину, А. де Сент-Экзюпери, Г. Сапгиру, библейский код задают определенный уровень сложности рассказа, что делает его интересным, подходящим для семейного чтения. Музыкальная группа, которую создают Оська и Никита, черпает свое вдохновение в творчестве Экзюпери и Сапгира. Библейский код проявляется в абсолютном конце текста, в словах Никиты (*Сумасшедшее прямо имя. Ио-сиф. Библейское. Прямо – чувствуешь связь времён. И-о-сиф. С ума сойти...*). Оськин отец цитирует в самом начале рассказа Пушкина: «Мы с Никитой совершенно разные. Мой папа как-то сказал про нас – «лёд и пламень». И я обиделся. Потому что понятно же, кто из нас пламень получается. А я, его родной сын, выходит – лёд, что ли?!!». Дружба Оськи и Никиты завязывается именно в тот момент, когда один цитирует стихотворение Пушкина, а другой подхватывает:

В общем, он первым открыл дверь. И сразу, прямо в кроссовках, рухнул на кровать. И заорал:

– Темницы рухнут, и свобода! Нас! Примет! Радостно! У входа!!!

– И братья ключ нам отдадут, – пробормотал я.

– Чего? – удивился Никита. И спросил: – Ты откуда это знаешь?

Я почему-то смутился.

– Ну... Не знаю. Стихи. Это все знают, разве нет?

И добавил:

– Ключ отдай – без него свет не включается!

– Слушай, Оська, а ты, похоже, ничего чел!

Подведем итоги. Вопросы учителя, направленные на определение смысловой доминанты текста, можно соотнести с разными уровнями и зонами понимания. При этом вопросы, выявляющие «зону непонимания» (*Что оказалось непонятным? Значения каких слов, словосочетаний, выражений нужно уточнить?*), обладают колоссальным лингвометодическим потенциалом, поскольку раскрывают личный интерес к тексту и сти-

мулируют активность читателя в процессе поиска его смысловой доминанты. Разрешение заданного учеником вопроса позволяет учителю – в рамках изучения русского языка как иностранного или родного – переключиться к «зоне понимания» через вопрос о включении непонятой единицы в ряд семантически / стилистически / культурно однородных элементов текста. Лингвистический и лингвокультурологический анализ текста, заранее проведенный учителем, обеспечивает этот лингвометодический шаг. Завершающим этапом работы с текстом является вопрос о роли обозначенной семантико-стилистической группы в построении «проекции текста». Стоит отметить также, что, чем больше смысловых лагун будет обозначено учениками, тем более полным, плодотворным и интересным окажется процесс их устранения.

#### *Литература*

*Барт Р.* От произведения к тексту // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 413–423.

*Бахтин М. М.* Из записей 1970–1971 годов // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 336–360.

*Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 281–307.

*Библер В. С.* Школа диалога культур. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. 1995. № 4. С. 66–73.

*Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.

*Доблаев Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблема понимания. М., 1982.

*Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.

*Кулибина Н. В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000.

*Лаппо М. А.* Технология «медленного чтения» (психолингвистический анализ стихотворения М. Цветаевой «Так вслушиваются...») // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2012. № 10. С. 49–70.

*Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

*Литвинов А. Н.* О культурно-творческой функции художественного стиля. Луганск, 1992.

*Литовский В. Ф.* Размышления учеников о смысле диалога // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В. С. Библера. Кемерово, 1993. С. 406–412.

*Новиков А. И.* Текст и его смысловые доминанты. М., 2007.

Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. N 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-01042014-n-255/> (дата обращения: 09.04.2022).

*Рубакин Н. А.* Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. М., 1977.

*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.

*Сорокин Ю. А.* Психолингвистические аспекты изучения текста. М., 1988.

#### REFERENCES

Bart R. Ot proizvedeniya k tekstu // Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika. M., 1994. S. 413–423.

Bahtin M. M. Iz zapisej 1970–1971 godov // Bahtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979. S. 336–360.

Bahtin M. M. Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah // Bahtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979. S. 281–307.

Bibler V. S. SHkola dialoga kul'tur. Celostnaya koncepciya shkoly dialoga kul'tur. Teoreticheskie osnovy programmy // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1995. № 4. S. 66–73.

Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 1981.

Doblaev L. P. Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problema ponimaniya. M., 1982.

ZHinkin N. I. Rech' kak provodnik informacii. M., 1982.

Kulibina N. V. Hudozhestvennyj tekst v lingvodidakticheskom osmyslenii. M., 2000.

Lappo M. A. Tekhnologiya «medlennogo chteniya» (psiholingvisticheskij analiz stihotvoreniya M. Cvetaevoj «Tak vslushivayutsya...») // Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti. 2012. № 10. S. 49–70.

Leont'ev A. A. YAzyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. M., 1969.

Litvinov A. N. O kul'turno-tvorcheskoj funkcii hudozhestvennogo stilya. Lugansk, 1992.

Litovskij V. F. Razmyshleniya uchenikov o smysle dialoga // SHkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy / pod obshch. red. V. S. Bиблера. Кемерово, 1993. S. 406–412.

Novikov A. I. Tekst i ego smyslovye dominanty. M., 2007.

Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 aprelya 2014 g. N 255 «Ob utverzhdenii urovnej vladeniya russkim yazykom kak inostrannym yazykom i trebovanij k nim» [elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-01042014-n-255/> (data obrashcheniya: 09.04.2022).

Rubakin N. A. Psihologiya chitatelya i knigi. Kratkoe vvedenie v bibliologicheskuyu psihologiyu. M., 1977.

Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 1999.

Sorokin YU. A. Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya teksta. M., 1988.

©Лаппо М.А., 2022

**Лаппо Марина Александровна** – доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания. Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия).  
E-mail: marine.lappo@yandex.ru

**Lappo Marina Aleksandrovna** – Doctor of Philology Sciences, Department of Modern Russian Language and Methods of Its Teaching. Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia).