

УДК 372.881.1

Текстовая лакунарность как методическая проблема

Симакова Елена Святославовна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
39000, Россия, Рязань, ул. Свободы, 46;
e-mail: helensim@mail.ru

Аннотация

В статье говорится о проблеме лакунарности текстов, написанных на общем для автора и адресата языке, в аспекте методике обучения старших школьников текстовой деятельности. Исходя из данных, полученных экспериментальным путём, автор приходит к выводу о том, что для полноценной текстовоспринимающей деятельности школьник должен под руководством учителя овладеть приёмами заполнения смысловых скважин текста.

Ключевые слова

Методика, обучение старших школьников, текстовая деятельность, лакунарность текста, адекватная интерпретация текста

Введение

Понимание художественного и художественно-публицистического текста – это сложный процесс выделения в нем структурных элементов и смысловых вех, сопровождающийся эмоциональным сопереживанием с

автором, диалогичный по своей природе. Он позволяет читателю прийти к построению в сознании проекции текста с особым эмоциональным фоном, расширить знания о мире посредством анализа образной и идейной системы, выделить личностно значимые смыслы, обозначить границы единого

с автором смыслового поля, а также получить эстетическое удовольствие.

Понятие текстовой лакунарности

Любой художественный текст является в определённом смысле неполным: «чтобы создать фикциональный факт, повествователь должен создать соответствующую ему нарративную структуру, и потребовался бы текст бесконечной длины, чтобы создать полный художественный мир произведения. Текст создает эксплицитные, имплицитные и нулевые структуры значений, задавая, таким образом, в художественном мире области фикциональных фактов, гипотез и лакун соответственно»¹. При несовпадении «смысловых фокусов» автора и читателя наблюдается «эффект смысловых ножниц»². Суть этого эффекта изучена Т.М. Дридзе: «Эффект смысловых ножниц может быть описан как возникновение «семиотического вакуума», вызванного несовпадением

смысловых «фокусов» речи в процессе общения»³. Эффект смысловых ножниц может возникнуть, если 1) в тексте использованы языковые ресурсы, которых нет в арсенале читателя (неизвестные имена собственные; недоступные пониманию слова и выражения; слова и выражения, отличающиеся по стилистической окраске от привычных читателю; неинформативные заголовки; стереотипные речевые формулы, которые не являются информативными для реципиента и воспринимаются как «провалы в информативном поле»); 2) содержательно-смысловая структура текста не соответствует его воплощению в речи, то есть для реципиента является неожиданным, непривычным или неясным порядок появления новых смысловых блоков в тексте; 3) семиотическая организация индивидуального сознания реципиента не соответствует семиотической организации текста⁴.

Смысловые пробелы в тексте учёные именуют по-разному.

Н.И. Жинкиным было введено понятие смысловой скважины⁵. Производя текст, автор рассчитывает на

1 Неронова И.В. Детализация и лакунарность как принципы конструирования художественных миров в творчестве братьев Стругацких 1980-х гг. // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – С. 281.

2 Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – С. 383.

3 Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 181.

4 Там же. С. 189.

5 Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – С. 84.

его понимание, поэтому делает изложение мыслей в тексте максимально подробным с учётом заданной ситуации и своего коммуникативного намерения. Однако различие между множеством потенциальных адресатов, их тезаурусами, отражёнными в них картинками мира лишает автора возможности добиться адекватного понимания текста всеми читателями данного текста. Поэтому, несмотря на смысловую цельность текста, в нем в качестве обязательных встречаются некоторые разрывы смыслов, восполнять которые должен сам читатель, ориентируясь на собственные знания и жизненные представления. Но это возможно, когда у читателя сформирована система знаний о предмете текста. Таким образом, в содержание текста включается также информация, имеющаяся в опыте субъекта, на основе которой его содержание приобретает целостность. Этот опыт позволяет восполнить пропуски смысловой информации в тексте: «... автор рассчитывает, что они будут восстановлены, компенсированы партнёрами коммуникации и тем самым произведено заполнение возникающих «скважин», что является необходимым условием понимания текста»⁶.

6 Новиков А.И. Лингвистические и экстралингвистические элементы семанти-

С.А. Шаповал доказывает, что понятию смысловой скважины близки понятия «пресуппозиция», «импликация», «подтекст», «фоновые знания», которые также относятся к информации, имеющейся в опыте субъекта и актуализируемой в процессе чтения текста для обеспечения его понимания⁷. Она подчёркивает, что причиной непонимания в коммуникативном процессе могут быть несоответствие лингвистических, логических и мировоззренческих пресуппозиций коммуникантов, то есть тех положений, усвоенных личностью, которые подразумеваются в качестве истинных еще до осмысления текста. С.А. Шаповал указывает, что многие исследователи отождествляют понятие пресуппозиции и фонового знания. Близость к этим понятиям термина «импликация» прослеживается в идеях И.Р. Гальперина: «...импликация ... предполагает, что подразумеваемое известно и потому может быть опущено. В этом отношении импликация

ки текста // Аспекты общей и частной лингвистики. – М.: Наука, 1982. – С. 12.

7 Шаповал С.А. Проблема отбора предметного содержания учебных задач для образовательной области «Филология». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.philology.ru/marginalia/sshapoval1.htm

сближается с пресуппозицией»⁸. Импликацию как неявно выраженную информацию обычно противопоставляют экспликации – открытому и явному выражению смыслов в словесной форме.

В работах Ю.А. Сорокина, И.Ю. Марковиной и их последователей разработана концепция лакун, под которыми авторы понимают «пробелы, “белые пятна” на семантической карте языка, текста или культуры»⁹. Данное понятие уточняет И.В. Неронова: «Лакуна – заданный автором при создании и осознаваемый читателем при реконструировании художественного мира произведения недостаток информации о конструктивной единице мира или связи между единицами, значимый для интерпретации произведения»¹⁰. Лакуна возникает как «проявление несоизмеримости культур и языков, то есть обнаружи-

ваемые в процессе коммуникации несовпадения тех или иных реалий. Различия не существуют сами по себе, только контакт с другими, сравнение своего с чужим придает тем или иным элементам статус дифференциального (национально-специфического) признака»¹¹.

Г.В. Быкова, анализируя явление лакунарности, обнаруживает его на разных языковых уровнях, начиная от фонетического и заканчивая уровнем текста, причем о последних автор пишет: «...Текстуальные лакуны – это место в тексте, не понятное читателю и требующее объяснения, будь то неясность в смысле, в изображении или во времени изображаемого. Такие лакуны наблюдаются во многих произведениях художественной литературы, и рассмотрение текстовых лакун в школе может быть привлечено для анализа произведений и более глубокого понимания авторской позиции»¹². Текстовые лакуны появляются в связи с тем, что реалии, свойственные одной культуре, не имеют аналогов или слов,

8 Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 46.

9 Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Культура и текст. Введение в лакунологию: учеб. пособие. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – С. 4.

10 Неронова И.В. Детализация и лакунарность как принципы конструирования художественных миров в творчестве братьев Стругацких 1980-х гг. // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – С. 282.

11 Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Культура и ее этнопсихолингвистическая ценность // Этнопсихолингвистика. – М.: Наука, 1988. – С. 5-18.

12 Быкова Г.В. Явление лакунарности на уроках русского языка в школе: Учебное пособие. – Благовещенск: БГПУ, 2005. – С. 38.

адекватно передающих содержание данного понятия, в другой. Причем лакуна образуется как в случае перевода с одного языка на другой, так и в текстах, написанных на языке, общем для автора и адресата. Возникновение лакун данного типа обусловлено сдвигами внутри одной и той же культуры, который происходит с развитием общества.

Каким бы термином мы ни называли ту часть текста, которая необходима для полноценного понимания смысла читателем: импликация, скважина, лакуна, фоновые знания, очевидно, что образ текста, или его проекция, появляющийся в сознании читателя, включает две составляющие: то, что непосредственно отражено в смысловой структуре самого текста, и то, что достраивает читатель. А.А. Брудный писал: «Подлинное понимание текста – это всегда выход за пределы того, что в нём непосредственно не сказано, функция светильника в том, что свет выходит за стенки лампы»¹³. Поэтому мы считаем, что трудно спорить с мнением А.А. Залевской относительно того, что «...особую роль в понимании текста играет способность

человека опираться на схемы знаний о мире (фреймы, сценарии, когнитивные карты и т.п.), позволяющие ориентироваться в ситуации, достраивать ее, судить о правдоподобности или нереальности описываемого в тексте¹⁴.

Рассматривая вслед за В.З. Демьянковым интерпретацию текста как процесс и результат установления смысла речевых и неречевых действий через верификацию смысловых гипотез, Л.А. Мосунова видит суть интерпретационных стратегий в поиске опор, к которым, по мнению исследователя, относятся «вехи (слова, конструкции, мысли)», а в художественном тексте прежде всего образы: «...можно считать опорой на образ обязательным условием наделения художественного текста смыслом». Поскольку художественный текст репрезентует в сознании читателей стоящую за текстом действительность, понимание этой действительности возможно через истолкование образов¹⁵.

13 Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 245.

14 Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999. – С. 249.

15 Мосунова Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: дисс. ... докт. психол. наук. – М., 2006. – С. 80.

Старший школьник и текст: проблема преодоления лакунарности

Текстовые лакуны можно встретить почти в каждом художественном произведении. В процессе анализа произведений на уроках литературы и отрывков художественных и художественно-публицистических текстов на уроках русского языка как раз и предпринимается попытка снять все неясности, связанные с лакунарностью отдельных слов или фрагментов текста¹⁶.

На уроках школьник учится, воспринимая текст, искать разнообразные опоры, помогающие ориентироваться в структуре и содержании речевого произведения: «при этом в качестве опорных элементов выступают не только ... структурные опоры с выходом на ситуацию или на внутреннюю форму слова, но и идентифицируемые признаки, их комбинации и признаки признаков различной природы и разных уровней (т.е. признаки перцептивные, когнитивные, аффективные; вербализуемые и не поддающиеся вербализации; осознаваемые и

неосознаваемые)¹⁷. То есть в качестве опор могут выступать и специально используемые автором приёмы структурирования текста (например, абзацные отступы, выделения графические и т.п.), знакомые морфемы, грамматические признаки языковых единиц, а также представления о ситуации, которое хранится в памяти интерпретатора (фрейм). Особого внимания читателя заслуживают ключевые слова текста, то есть те, которые могут стать опорными элементами понимания. Ключевыми называются такие слова, совокупность которых способна в самом обобщённом виде представлять содержание текста: они представляют наибольшую ценность с точки зрения информативности текста. Выделение ключевых слов способствует пониманию смыслового поля текста, а осознание их системного взаимодействия, приводящего к преобразованию слова в художественном пространстве текста, приращению смыслов, раскрывает замысел автора и позволяет читателю построить образ текста как единого целого.

Однако учащиеся старших классов не всегда справляются с задачей понимания текста. Почему?

16 Быкова Г.В. Явление лакунарности на уроках русского языка в школе: Учебное пособие. – Благовещенск: БГПУ, 2005. – С. 67.

17 Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999. – С. 255.

Для понимания текста читатель должен осознать логику развёртывания в тексте смысловой информации, цель сообщения, систему предикатов разных порядков и восстановить, по Т.М. Дридзе, логико-фактологическую цепочку. Смещение в расстановке смысловых опор приводит к образованию в сознании реципиента «фальшивой» логико-фактологической цепочки и интерпретационному сдвигу¹⁸. Неадекватность понимания исследователь связывает с отсутствием гибкости языкового сознания, т.е. неразвитостью умения «совершать над знаками целенаправленные операции для общения»¹⁹. У современного школьника опыт осмысления мира складывается под влиянием практики, которая осуществляется в условиях развития информационно-коммуникационных технологий при дефиците морально-нравственного влияния семьи и школы. Жизнь ещё не закрепила в его сознании спектр разнообразных впечатлений. Картина мира современного старшеклассника составляется из набора специфических «пазлов»: вещный мир начала XXI века («гадже-

ты», «бренды», новые средства передвижения и т. п.), социальные сети с беспрестанным запросом их «населенников» «Как дела?», «Что делаешь?», герои молодёжных программ и сериалов, кумиры из сферы шоу-бизнеса... В текстах классиков представлена совершенно иная картина мира: водяное общество, Москва или Петербург XIX века, дворянская семья с ее устоями, крестьянский патриархальный быт, революционные социальные потрясения – всё то, что столь далеко от мира современного ученика школы. Лишь богатое воображение помогает некоторым из них «достроить» описанное в тексте без значительных искажений и информационных провалов. Но среднестатистический школьник без помощи сделать это не в состоянии. К сожалению, мы готовы констатировать общее снижение интереса подростков к истории России и осведомлённости об основных вехах развития страны. Кроме того, читающие мало, не умеющие получать эстетическое удовольствие от художественной речи школьники сталкиваются с «темными местами» текста там, где автор прибегает к аллюзиям, намёкам, использует приём умолчания, аллегории, метафоризации. Обратимся к небольшому примеру: рассмотрим в общих чертах

18 Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 62-89.

19 Там же. С. 123.

стихотворение С.А. Есенина «На Кавказе». Сложность восприятия данного поэтического произведения учащимися определяется наличием социально-исторического фона, который, по сути, должны знать старшеклассники, но, к сожалению, знают не всегда. Здесь и связь Кавказа с миром литературы XIX века: приезд Пушкина, творчество Лермонтова, его гибель; «и Грибоедов здесь зарыт, как наша дань персидской хмари». Автор говорит о бегстве в этот край тех, кто не нашёл мира в средней полосе, и упоминает о Маяковском, Клюеве, – целый калейдоскоп смыслов, картин истории разворачивается перед взором опытного читателя. Но эти смыслы могут быть закрыты дверью с семью печатями для школьников. Не видят они и аллегорию в строчках:

*Прости, Кавказ, что я о них
Тебе промолвил ненароком,
Ты научи мой русский стих
Кизилowym струиться соком.*

Сложная метафора («стих струится соком»), ассоциация кавказского стиля в искусстве с ягодой, растущей именно там, скрытое противопоставление *русский – кавказский* (колорит) затрудняет экспликацию намерения автора: он просит Кавказ дать новый импульс творчеству, соединив русские

традиции лирики автора с его новым мироощущением, появившимся во время путешествия на Кавказ, когда поэт был вдохновлён как благодатной природой, так и творчеством местных народов. Таким образом, даже беглый взгляд позволяет судить о том, что без специальной работы над восполнением недосказанного автором, который отчасти полагал, что недостающие знания очевидны для читателя, однако с течением времени это перестало быть аксиомой, произведение понять нельзя.

Результаты исследования

Обратимся к данным эксперимента, проведённого нами с целью выявления степени понимания текста и влияния на этот процесс текстовых лакун. В эксперименте приняли участие 37 учеников X – XI классов школы №44 г. Рязани. Школьникам был предложен несложный в плане стиля изложения публицистический текст Н. Кондратковкой. Следовало прочитать текст один раз, вычленив проблемы, поднимаемые автором, записать их и сдать работу, затем перечитать текст и выполнить еще ряд заданий.

*(1)Как-то в поезде, наладивши
вагонный быт, мы, четверо пасса-*

жиров всех четырех поколений, как обычно, разговорились о том о сем. (2)Я была старше всех. (3)Внизу с пятилетним сынишкой расположилась молодая, очень приветливая женщина. (4)Другой ее сын Леня, мальчик лет двенадцати, читал на верхней полке журнал, а вторую полку вверху занимал очень общительный сельский интеллигент – то ли агроном, то ли зоотехник. (5)Все мы ехали в Магнитогорск, у нас в Москве была суетливая пересадка, и теперь, когда летнее душное многолюдье и сутолока позади, всем было хорошо, и мы, оказывая друг другу мелкие услуги, мгновенно подружились, почувствовав себя земляками.

(6) Геннадий Марксович объяснил, что странным отчеством наделил его отец, комсомолец двадцатых годов, сменивший имя Христофор из-за яростного безбожия: тогда многие меняли имена и фамилии, порочащие звание советского гражданина.

(7) – Отцу было хорошо, он стал Маркс Степанович – получилось нормально, вроде Марк Степанович, так в селе и говорили: Марко. (8)А мне каково? (9)Чуть проступок какой, так сразу смеются: веди себя разумно, считай себя вроде марксова сына...

(10) С этого монолога Геннадия Марксовича и пошла речь о двадцатых годах. (11)Родился он на Украине, я тоже переехала за Урал уже подростком. (12)Помню и гражданскую войну, и страшный голод, и разруху...

(13) Раннее детство агронома пришлось на тридцатые годы, подростковую пору прихватила война. (14) Тут уж моих воспоминаний на две жизни хватит: тридцатые годы, самое их начало – в селе – коллективизация, потом Магнитострой, потом война...

(15)И вот старший мальчик Леня сказал:

– Сколько же вы эпох прожили! И какие разные эпохи!

(16)Очень развитой, начитанный школьник, оказывается, не пропустил ни одного слова в нашей дорожной беседе. (17)Ему все было интересно. (18)События, связанные с моим пенсионным возрастом, плавно перелились в сегодняшние проблемы, и мальчишечий интерес угас. (19)Леня изменил позу, лег на живот, подпер красивое личико ладонями и погрузился в книгу.

(20)А у меня осталась в голове его фраза: «Сколько же эпох вы пережили?» (21)А за ней и вторая: «И какие разные эпохи!»

Таблица 1. Проблемы текста, вычлененные учащимися

<i>Краткая формулировка проблем</i>	<i>Количество учащихся, вычленивших проблему (%)</i>	
	<i>После первичного чтения</i>	<i>После анализа текста</i>
Взаимоотношения поколений	10,8	59,4
Исторической памяти	5,4	64,8
Судьбы человека	24,3	51,3
Смены имени	27	45,9
Истории СССР	5,4	24,3
Жизни человека в сложное для нации время	29,7	59,4
Влияния высказывания человека на другого	2,7	43,2
Вагонных бесед попутчиков	8,1	18,9

(22) Нашел же слово: эпохи!

(23) Для меня, для моей жизни – десятилетия, для истории – периоды, а для умного мальчика – эпохи. (24) Так вот что мне довелось, а может, и по-счастливилось пройти, и ведь в ногу с людьми, а если глянуть шире, то и с народом, – эпохально.

(25) Наверное, Леня читал рассказы, повести, романы, смотрел фильмы, слышал от учителей и о гражданской войне, и о преобразовании деревни, и уж, конечно, о военных годах и на фронте, и в тылу. (26) Сколько написано, сколько золотых страниц вошло в классику! (27) А ему, Лене, интересно, он слышит от живого свидетеля и участника и что было, и как было, и какие были случаи. (28) Вот эти случаи разожгли его любопытство.

(29) А если расшевелить душу и оживить для себя те, полузабытые

картины быта и бытия, написать так, как все это виделось: сперва – маленьким человечком, потом девчонкой, потом, потом... (30) Еще одна человеческая, всегда неповторимая судьба не пустяк и кому-то покажется интересной, как моему случайному спутнику. (31) Спасибо тебе, Леня, за толчок.

В результате анализа работ, выполненных учащимися, мы получили следующие данные.

1. После первичного прочтения вычленение проблем проходило без участия преподавателя, без ответов на вопросы и выполнения заданий, позволяющих увидеть в тексте опоры, способствующие заполнению текстовых лакун. Оказалось, что учащиеся самостоятельно плохо справляются с анализом проблематики текста, о чём говорят данные таблицы 1.

Данные, приведённые в таблице 1, свидетельствуют, что до анализа текста в нём многое осталось непонятным ученикам, так как самостоятельно они не справились с задачей восполнения недостающей информации.

2. Второй этап работы представлял собой самостоятельный анализ текста по вопросам и заданиям, нацеленным на выявление его «тёмных мест», поиск смысловых опор и заполнение скважин. На этом этапе каждый испытуемый получал бланк заданий, при выполнении которых он имел право обратиться за помощью к опытному читателю, дабы восполнить недостающую информацию. Анализ процесса выполнения заданий и результатов работы показал, что смысловые скважины в этом тексте возникают в следующих случаях. 1) Информация о реалиях прошлого искажённо воспринимается учащимися в результате социально-культурного сдвига. Например, неверно интерпретировали информацию о смене имени отцом одного из собеседников (предложения 6 – 9) 37,8 % испытуемых, причём 27% из допустивших ошибки утверждали, что причина смены – трудное произношение имени «Христофор». 2) Сложности понимания

текста определяются во многом неумением вычленить ключевые слова. Так 50,4% испытуемых не включили в список ключевых слов лексемы «эпоха», «свидетель», «народ». 3) Адекватная интерпретация текста затрудняется, если учащийся не привык вдумчиво самостоятельно анализировать образ героев. В нашем случае, например, выявлены ошибки в задании, касающемся анализа отношения Лёни к беседе об исторических фактах и современной ему действительности: 40,5% школьников считают, что потеря интереса мальчика к беседе (предложения 18 – 19) заключается в уверенности в том, что в его время ничего интересного в стране не происходит. 29,7% учащихся приписали мальчику чувство зависти к попутчикам за то, что в их жизни много интересных событий. Кроме того, значительное количество ошибочных интерпретаций связано с анализом образа автора-рассказчика. В частности, 13,5% испытуемых указали, что профессия автора – строитель, автор строил Магнитку; 24,3% не считают, что автора поразили ум и сообразительность Лёни. 4) Затруднение вызвало задание с определением авторства высказываний, упомянутых в тексте. Так, 78,3% опрошенных неправильно указали в тексте предложе-

ния, относящиеся к высказываниям героев повествования, из них 50,4% утверждают, что о своей жизни высказывался только Геннадий Марксович. 5) Лакуны в данном тексте связаны с упоминанием имён собственных (Маркс, Магнитка). Их отметили как непонятные 81% учащихся. 6) Особую сложность вызвал анализ реакции автора на слова Лёни, намерений и замысла Н. Кондратовской. 10,8% читателей согласилось с тем, что автор написал текст для того, чтобы показать, насколько его жизнь интереснее, чем жизнь Геннадия Марксовича и Лёни; 24,3% указали, что цель автора – показать, что на смену его поколения приходят умные и достойные молодые люди; только 16,2% отметили, что после беседы с Лёней автор осознал уникальность своей судьбы и возможность возникновения к ней интереса других людей; 24,3% не согласились с тем, что рассказ о судьбе автора может быть интересен молодым людям; 62,1% не согласились с тем, что у автора появилась идея написать воспоминания о своей жизни и о пережитых «эпохах»; 21,6% не увидели отражения намерений автора в предложении 29. Эти данные говорят о том, что выраженный имплицитно мотив автора, побудивший его писать

текст, показать, как появилось намерение создать книгу воспоминаний, остался для учащихся до конца не понятным. Это подтверждает и то, что ни один из испытуемых при анализе проблематики текста не выявил проблему написания мемуаров.

Заключение

Результаты нашего эксперимента свидетельствуют о том, что даже в простом на первый взгляд тексте существуют лакуны, без заполнения которых школьник не справляется с задачей понимания и интерпретации текстовой информации. Обязательное условие успешности текстовоспринимающей деятельности ребёнка – присутствие рядом опытного читателя – учителя, который способен:

- 1) оценить вероятностный опыт учащихся;
- 2) выявить области несовпадения картин мира автора и школьников;
- 3) подобрать методические приёмы, позволяющие сформировать готовность к полноценному восприятию текста (например, построение аналогий, комментирование, апелляция к жизненному опыту, толкование лексического значения слов и др.);

4) способствовать процессу активизации учащихся за счёт влияния на эмоционально-чувственную сферу, творческое воображение, стимулирование через эмоциональное педагогическое слово учителя, визуализацию и др.;

5) устранить помехи понимания, связанные с «темными местами текста».

Всё это делает справедливым вывод о том, что текстовые лакуны и способы их заполнения при анализе художественного и художественно-публицистического текста на уроках русского языка в старшей школе являются актуальной проблемой методической науки.

Библиография

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
2. Быкова Г.В. Явление лакунарности на уроках русского языка в школе: Учебное пособие. – Благовещенск: БГПУ, 2005. – 87 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 488 с.
8. Мосунова Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: дисс. ... докт. психол. наук. – М., 2006. – 291 с.
9. Неронова И.В. Детализация и лакунарность как принципы конструирования художественных миров в творчестве братьев Стругацких 1980-х гг. // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4. – С. 281-285.
10. Новиков А.И. Лингвистические и экстралингвистические элементы семантики текста // Аспекты общей и частной лингвистики. – М.: Наука, 1982. – С. 10-22.
11. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Культура и ее этнопсихолингвистическая ценность // Этнопсихолингвистика. – М.: Наука, 1988. – С. 5-18.

12. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Культура и текст. Введение в лакунологию: учеб. пособие. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 144 с.
13. Шаповал С.А. Проблема отбора предметного содержания учебных задач для образовательной области «Филология». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.philology.ru/marginalia/sshapoval1.htm

Text gaps as a methodological problem

Simakova Elena Svyatoslavovna

PhD (Pedagogical Sciences), associate professor,
Ryazan State University named after S. A. Yesenin,
P.O. Box 39000, Svobody str., No. 46, Ryazan, Russia;
e-mail: helensim@mail.ru

Abstract

The article deals with the problem of texts gaps written in common language for the author and the recipient, in terms of the methodology of teaching high school students of the text activity.

Producing the text, the author relies on its understanding, so does the presentation of ideas in the text as detailed in view of a given situation and their communicative intent. However, the difference between the group of potential recipients and their thesauruses deprives to achieve an adequate understanding of the text by all the readers of this text. There are abruptions of meaning in the text – a gap, which should be made up by the reader itself, focusing on his own knowledge and life view. The gap is formed when translating from one language to another, and in texts that are written in common language for the author and the recipient. In the analysis of works during literature classes and fragments of texts in Russian language lessons there is an attempt to remove all the ambiguities associated with gaps of individual words or blocks of the text. However, lack of experience, a decline of interest in reading leads to difficult text interpreting by students who

face the "dark places" of the text where the author resorts to allusions, hints, apologetics, allegory and metaphor.

Based on the data obtained experimentally, the author comes to the conclusion that for the complete text perception a pupil has to master the techniques of filling of text semantic holes under the guidance of a teacher.

Keywords

Methodology, teaching senior schoolchildren, textual activity, lacunarity of the text, identical text interpretation.

References

1. Brudnyi, A.A. (1998), *Psychological hermeneutics* [*Psikhologicheskaya germenevtika*], Labirint, Moscow, 336 p.
2. Bykova, G.V. (2005), *Phenomenon of text gaps at Russian lessons in school: study guide* [*Yavlenie lakunarnosti na urokakh russkogo yazyka v shkole: Uchebnoe posobie*], BGPU, Blagoveshchensk, 87 p.
3. Dridze, T.M. (1980), *Language and Social Psychology* [*Yazyk i sotsial'naya psikhologiya*], Vysshaya shkola, Moscow, 224 p.
4. Gal'perin, I.R. (1981), *Text as an object of linguistic research* [*Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya*], Nauka, Moscow, 139 p.
5. Leont'ev, D.A. (1999), *Psychology of meaning* [*Psikhologiya smysla*], Smysl, Moscow, 488 p.
6. Mosunova, L.A. (2006), *Structure and psychological conditions of the development of semantic understanding of literary texts: dissertation* [*Struktura i psikhologicheskie usloviya razvitiya smyslovogo ponimaniya khudozhestvennykh tekstov: diss. ... dokt. psikh. nauk*], Moscow, 291 p.
7. Neronova, I.V. (2010), "Detailing and gaps as principles of the development of artistic worlds in the works by Strugatsky brothers in 1980s" ["Detalizatsiya i lakunarnost' kak printsipy konstruirovaniya khudozhestvennykh mirov v tvorchestve brat'ev Strugatskikh 1980-kh gg."], *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*, No. 4, pp. 281-285.
8. Novikov, A.I. (1982), "Linguistic and extralinguistic elements of text semantics", *Aspects of general and private linguistics* ["Lingvisticheskie i ekstralingvisticheskie

- elementy semantiki teksta", *Aspekty obshchei i chastnoi lingvistiki*], Nauka, Moscow, pp. 10-22.
9. Shapoval, S.A. (2002), "The problem of selection of academic pursuits subject content for the educational area "Philology" ["Problema otbora predmetnogo soderzhaniya uchebnykh zadach dlya obrazovatel'noi oblasti "Filologiya"], available at: www.philology.ru/marginalia/sshapoval1.htm
 10. Sorokin, Yu.A., Markovina, I.Yu. (1988), "Culture and its ethnopsycholinguistic value", *Ethnopsycholinguistics* ["Kul'tura i ee etnopsikholingvisticheskaya tsennost'", *Etnopsikholingvistika*], Nauka, Moscow, pp. 5-18.
 11. Sorokin, Yu.A., Markovina, I.Yu. (2010), *Culture and text. Introduction to lacunology: study guide* [*Kul'tura i tekst. Vvedenie v lakunologiyu: ucheb. posobie*], GEOTAR-Media, Moscow, 144 p.
 12. Zalevskaya, A.A. (1999), *Introduction to psycholinguistics* [*Vvedenie v psikholingvistiku*], RGGU, Moscow, 382 p.
 13. Zhinkin, N.I. (1982), *Speech as a conduit for information* [*Rech' kak provodnik informatsii*], Nauka, Moscow, 158 p.