

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

ГСНТИ 14.35.09

Код 13.00.02

Е. В. Дзюба
С. А. Ерёмина
Екатеринбург, Россия

УРОК ЧТЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. Статья посвящена освещению методических и методологических вопросов обучения чтению на русском языке в иноязычной аудитории. Цель исследования — методически и методологически обосновать педагогические подходы, актуальные для преподавателя РКИ при обучении чтению. К решаемым в статье задачам относится представление успешных методик и приемов работы с текстом в ходе преподавания РКИ, формулировка методологических принципов отбора и адаптации аутентичных текстов для обучения чтению, презентация фрагментов урока чтения на разных уровнях владения русским языком (элементарном, базовом и продвинутом). Основными методами исследования являются метод лингвокультурного анализа, а также методы, синтезирующие системно-функциональный и синхронический подходы к анализу текстов: лексико-грамматический, семантический, лексикографический, экстралингвистические и интерактивный методы. Для начального этапа обучения предлагается упражнения, направленные на формирование навыков чтения (чтение вслух кратких фраз, направленное на усвоение навыков правильного произношения; чтение мини-диалогов с целью дальнейшего успешного участия в коммуникативных ситуациях; чтение с установкой на пересказ и интерпретацию информации, заложенной в тексте; чтение текста с последующим выполнением продуктивного типа заданий). Для продвинутого этапа обучения предлагается вовлекать в образовательный процесс тексты художественного стиля с целью инкультурации иностранцев. При этом отмечаются важные критерии отбора учебных материалов, к которым относится 1) выбор позитивного с концептуально-аксиологической точки зрения текста, нацеленного на формирование положительного образа страны изучаемого языка; 2) соответствие текста уровню готовности учащихся к восприятию информации не только с собственной языковой точки зрения, но также в плане готовности концептуальной системы иностранца к восприятию таких тем и проблем, которые связаны с неоднозначной оценкой некоторых событий истории России. В статье также приводится фрагмент урока чтения адаптированного художественного текста в иностранной аудитории, снабженного предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями, нацеленными на информационно-смысловой анализ текста и на лексико-грамматическую работу с языковым материалом.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка; русский язык как иностранный; лингвокультурный анализ; информационно-смысловой анализ; анализ текста; обучение чтению; уроки чтения.

E. V. Dziuba
S. A. Eremina
Ekaterinburg, Russia

READING LESSON FOR STUDENTS LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: TEACHING METHODS AND METHODOLOGY

Abstract. The article covers methodological issues of teaching reading in Russian to foreign-language students. The aim of the research is to determine methodological and pedagogical approaches that are relevant for Russian as a Foreign Language (RFL) when teaching reading. The article describes the following aspects: introduction of successful methods and techniques of working with the text in RAF teaching, methodological principles of authentic texts selection and adaptation, description of various components of reading lessons for students with different Russian language level (elementary, basic and advanced). The main research methods are linguocultural analysis, as well as methods that synthesize system-functional and synchronic approaches to text analysis: lexicogrammatical, semantic, lexicographic, extralinguistic and interactive methods. The article recounts exercises that develop basic reading skills (reading short phrases aloud to develop skills of correct pronunciation, reading mini-dialogues to participate in real life communication in the future, reading for further retelling and interpretation of information in the text, reading texts to do productive tasks). For the advanced stage learners, it is recommended to introduce texts of belles-lettres style with the aim of inculturation of foreigners. The article also lists important criteria for the selection of educational materials. 1) The choice of a positively marked text from the conceptual-axiological point of view. The text should aim at the formation of a positive image of the target language country. 2) Text level and its difficulty should correspond to students' language skills to perceive not only linguistic information in it. The students' conceptual system has to be developed enough to perceive the topics and problems which are connected with an ambiguous attitude to some events in Russian history. The article also provides the description of a reading lesson component. The task of the lesson is to read an adapted literary text with foreign students. The text is provided with the tasks before, after and within it. The tasks are aimed at informational and semantic analysis, and lexico-grammatical work with linguistic material.

Keywords: methods of teaching Russian; Russian as a foreign language; linguo-cultural analysis; information and content based analysis; text analysis; teaching reading; reading lessons.

Введение. Чтение является одним из видов речевой деятельности, который может быть целью и средством обучения языку, а также способом при-

общения обучающихся к лингвокультуре. Если чтение является целью обучения языку, то главной задачей преподавателя является научить с помощью

чтения понимать и интерпретировать информацию, содержащуюся в текстах. В качестве средства обучения чтение стоит на первом месте при освоении языка, поскольку при выполнении письменных работ и грамматических упражнений невозможно обойтись без чтения. При обучении чтению формируются важнейшие читательские навыки: умение извлекать необходимую информацию, умение анализировать язык и содержание текста, умение интерпретировать полученную информацию.

Методика обучения чтению связана непосредственно со статусом читателя. Приемы обучения зависят от демографического статуса обучающегося, от эмотивной характеристики читателя, мотивации чтения и готовности воспринимать текст. Методика обучения иностранцев чтению на русском языке имеет серьезные традиции (см. работы А. Э. Бабайловой [Бабайлова 1987], Л. В. Баландиной, З. Н. Полищук, С. А. Крапивиной [Баландина, Полищук, Крапивина 2009], Т. М. Балыхиной [Балыхина 2007], О. М. Барсуковой-Сергеевой [Барсукова-Сергеева 2009], А. Н. Васильевой [Васильева 1972], А. А. Вейзе [Вейзе 1985], Л. С. Журавлевой и М. Д. Зиновьевой [Журавлева, Зиновьева 1984], Н. В. Кулибиной [Кулибина 2001], Е. И. Пассова [Пассов 1989], Е. В. Пиневиц [Пиневиц 2011], Ю. В. Фанагиной [Фанагина 2014], М. П. Чесноковой [Чеснокова 2015] и др.). Однако развитие социальной, политической и экономической сфер общественной жизни, активизация межкультурного диалога, стирание разного рода границ — эти и иные факторы заставляют методистов вновь задумываться о поиске наиболее эффективных методов обучения иностранцев чтению на русском языке. Значимыми являются вопросы теоретико-методологического характера, касающиеся принципов отбора текстов для изучения с образовательными целями. Это в первую очередь вопросы о стилевой принадлежности отобранных текстов и специфике их концептуально-аксиологического содержания. Таким образом, **целью данного исследования** является методическое и методологическое обоснование работы преподавателя по обучению чтению в иностранной аудитории. Основные **задачи исследования**: представить успешные методики и приемы работы с текстом в ходе преподавания русского языка как иностранного (*далее — РКИ*), сформулировать методологические принципы отбора и адаптации аутентичных текстов для обучения чтению.

Методы исследования. Основными методами являются метод лингвокультурного анализа, а также методы, синтезирующие системно-функциональный и синхронический подходы к анализу текстов: лексико-грамматический (описание лексико-грамматических особенностей отдельных единиц текста), семантический метод (подбор синонимов, антонимов, паронимов, осмысление актуальной и потенциальной полисемии), лексикографический (обращение к толковому словарю, знакомство с принципами организации словарных статей), экстралингвистические и интерактивные методы (описание учеником денотата с указанием на внешние и внутренние свойства, значение в жизни, роль в конституации; обращение к изображению: слайдам, рисункам, реалиям).

Обсуждение и результаты. Обучение чтению начинается с начального этапа **формирования навыков техники чтения**. Методисты предлагают при обучении чтению использовать следующие упражнения: чтение вслух выученных наизусть поговорок, скороговорок и небольших диалогов; нахождение и анализ слов, сходных по звучанию, но разных по значению, анализ паронимов, омофонов и омографов; составление из слов предложений, заполнение пропусков недостающими буквами; нахождение в тексте синонимов и антонимов; заполнение пропусков в предложении подходящими по смыслу словами; нахождение в тексте предложения, в котором содержится ответ на вопрос учителя; определение значения новых слов по словообразованию и контексту [Гальскова, Гез 2006].

Чтение вслух выученных наизусть пословиц и поговорок должно опираться на комплекс звуков, которые изучаются и закрепляются в данный момент. Например, отработка чтения и произношения звонких и глухих согласных — возможно включение таких чистоговорок:

Хвалю халву.

У ёлки иголки колки.

*Поезд мчится скрежеща: жс, ч, ш, щ, жс, ч, ш, щ
Щи да каша — пища наша.*

Береги нос в большой мороз.

Упражнение, направленное на работу с паронимами и омонимами, важно и при освоении новых слов, например, глаголов (ср.: *понимать* и *помнить*).

Установление значения: *понимать* — ‘различать’; *помнить* — ‘не забыть’.

<i>понимать</i>		<i>помнить</i>	
<i>Я понимаю</i>	<i>Мы понимаем</i>	<i>Я помню</i>	<i>Мы помним</i>
<i>Ты понимаешь</i>	<i>Вы понимаете</i>	<i>Ты помнишь</i>	<i>Вы помните</i>
<i>Он/Она понимает</i>	<i>Они понимают</i>	<i>Он/Она помнит</i>	<i>Они помнят</i>

Примерные задания: прочитайте предложения и восстановите предложения, используйте глаголы ***понимать*** и ***помнить***.

1. *Это мой учитель, он говорит по-русски. Я его ... , потому что я знаю русский язык.*

2. *Это мои друзья. Ты их ... ? Они говорят по-французски. Ты ... французский язык?*

3. *Китаянка Ян Бо уже хорошо говорит по-русски. Она пишет, читает и ... русский язык.*

4. *Детская филармония стоит около торгового центра Гринвич. Ты ..., на какой улице стоят эти здания?*

Подобную работу можно провести с иными глаголами: *смотреть* — *видеть*, *слышать* — *слушать*, *есть* — *кушать*.

Упражнения, направленные на чтение вслух предложений различных коммуникативных типов, может быть актуально при обучении диалогу (чтение диалога и составление аналогичного диалога по образцу).

Примерные задания: составьте диалоги по образцу. Используйте слова для справок.

– *Привет, Довран!*

– *Привет, Гули!*

– *Довран! Ты знаешь, что такое архитектура?*

– Да, знаю, **архитектура** — это наука строить дома и украшать территорию около домов.

Слова для справок: химия, биология, история, математика, филология, музыка, физика, наука о минералах, наука о растениях и животных, наука о числах, наука о природе, наука о языке и литературе, наука о пении и игре на музыкальных инструментах.

Чтение является основой для последующего формирования навыков говорения (работа по образцу: чтение предложений и их повторение без опоры на текст). Примерные задания: прочитайте текст, перескажите его по памяти.

Образцы текстов:

1. Е-карта — это пластиковая карточка, которой можно оплачивать проезд в общественном транспорте Екатеринбурга.

2. Обелиск «Европа-Азия» — это памятник, который обозначает границу между двумя частями света. На Урале таких памятников 50.

Когда чтение является целью обучения языку, главной задачей преподавателя является научить с помощью чтения понимать и интерпретировать информацию, содержащуюся в текстах. Учащиеся должны научиться понимать аутентичный текст, не прибегая при каждой встрече с незнакомым языковым явлением к словарю. Существует несколько правил работы с текстом, которые должен знать преподаватель:

– это выработка умения понимать текст с опорой на жизненный опыт, для этого следует привлекать фоновую информацию, необходимую для понимания текста. При чтении текста преподаватель должен опираться, в первую очередь, на то, что известно в нем (слова, выражения), и пытаться с опорой на известное прогнозировать содержание текста, чтобы ученики могли догадываться о значении незнакомых слов;

– это умение отбирать тексты, объединенные одной темой;

– это работа над заголовком текста, работа с рисунками, схемами и таблицами, сопровождающими данный текст [см. подробнее: Федотова 2016].

Формирование умений проходит на **предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах**.

На предтекстовом этапе (**просмотровое чтение**) определяется по заголовку содержание текста, оцениваются фоновые знания.

Примерные задания: Читайте текст. Поставьте вопросы к выделенным словам. Определите значение слов.

Аэропорт — это место, где люди на самолётах летают в разные страны. Наш аэропорт — **Кольцово**. Самолёты и компания, которые перевозят людей, имеют свой **логотип**. Этот логотип — **Уральские авиалинии**.

На **текстовом этапе** определяется смысл текста, интерпретируется содержание, сравниваются собственные знания с информацией в тексте. При этом текст должен соответствовать коммуникативно-познавательным интересам и потребностям учащихся, должен соответствовать степени сложности языкового и уровню речевого опыта учащихся в родном и иностранном языках. Текст должен со-

держивать интересную для учащихся информацию и восприниматься ими как носитель не лингвистической, а содержательной информации. Вид такого чтения называется **изучающим**, и в данном случае анализ выполняет вспомогательную роль. С. К. Фоломкина подчеркивает: «Языковая форма текста содержит много ориентиров и подсказок, используя которые учащийся может в дальнейшем самостоятельно преодолеть языковые трудности» [Фоломкина 1987: 95]. В этом смысле удачной оказывается, например, работа с текстом, содержащим прилагательные колористической семантики.

Примерные задания: читайте текст. Подчеркните слова, отвечающие на вопросы *какой? какая? какое? какие?* Ответьте на вопросы:

Какого цвета цветок — гвоздика, одуванчик, василёк, ромашка?

Какого цвета платье невесты в России? Какого цвета платье невесты в вашей стране?

Назовите ваши любимые цветы. Какого они цвета?

Цвета и цветы.

Красный — цвет огня. **Цветок** красная гвоздика — символ памяти о погибших воинах. В России красный цвет — это цвет красоты, красоту девушку мы называем «красна девица».

Жёлтый — цвет солнца. В России жёлтый цвет — это цвет осени. Осенью мы видим жёлтые листья. Мы собираем урожай, пшеница — жёлтая. **Жёлтый** — цвет золота, золотой. В полях цветёт золотой одуванчик.

Зелёный — цвет деревьев, листьев и травы. Некоторые плоды имеют зелёный цвет — это огурцы и кабачки. Мы любим в еду класть приправы: зелёный укроп и зелёную петрушку.

Голубой — цвет неба. Колокольчики и незабудки — это голубые цветы. **Синий** — цвет воды. Волга — синяя река, Байкал — синее озеро. **Любимый цветок в России** — василёк — синего цвета.

Белый — цвет радости. Невеста в России надевает на свадьбу белое платье. Ромашка — символ России — имеет белые лепестки. Белая лилия — символ нежности.

Чёрный — цвет грусти. Чёрная лента — цвет смерти. Чёрный также цвет торжества. На вечеринку мужчина надевает чёрный костюм, а женщина может надеть чёрное платье. Чёрная орхидея — редкий цветок.

Притекстовым упражнением, проверяющим понимание текста, может быть задание, нацеленное на определение (не)соответствия предложений содержанию текста.

Примерные задания: прочитайте предложения и отметьте, верно или неверно.

Красный — цвет неба.

Красная гвоздика — символ памяти о погибших воинах.

Байкал — жёлтое озеро.

Зелёная лилия — символ нежности.

Синий — цвет радости.

Мы видим чёрные листья.

На **послетекстовом этапе работы** преподаватель должен направить деятельность учащихся на

развитие умений репродуктивного и продуктивного плана, т. е. умению выражать свои мысли в устной и письменной форме. Этому способствуют задания, развивающие «навыки установления логических связей» [Пассов 1989: 208].

Примерные задания: читайте текст. Выполните задания к тексту.

Детская филармония — музыкальный дом, в котором выступают только дети. В Екатеринбурге в детской филармонии работают известные в России и в мире коллективы: ансамбль народных инструментов, квартет народных инструментов «Тринадцать струн» и джаз-хор.

Ансамбль народных инструментов — это весёлые девушки и юноши, которые играют на ложках, трещотках, на баяне и гитаре.

Джаз-хор — гастролирует по России и всему миру. В коллектив входят 150 девочек 4–18 лет. Репертуар хора — это джазовые композиции, песни народов мира и современная популярная музыка.

Квартет народных инструментов «Тринадцать струн» играет на двух домрах и двух балалайках. Балалайка имеет три струны. Домра бывает двух видов: трёхструнная с квартовым строем и четырёхструнная с квинтовым строем. В квартете музыканты играют на домрах с тремя и четырьмя струнами.

Послетекстовые задания могут быть сформулированы в виде вопросов, на которые предполагается развернутый ответ, ср.: Кто выступает в Детской филармонии? На каких музыкальных инструментах играют музыканты? Какую музыку исполняют артисты? Выберите предложения, передающие основную информацию.

При подходе к чтению как к цели и средству обучения на начальном этапе круг тем и проблем, затрагиваемых в текстах, ограничивается, как правило, актуальными жизненными ситуациями и необходимостью адаптации иностранных учащихся к жизненным обстоятельствам в условиях иноязычной реальности. На продвинутом уровне владения РКИ в процесс обучения чтению включаются тексты (в т. ч. художественные), посредством которых осуществляется приобщение к изучаемой лингвокультуре. При таком подходе учащиеся должны перейти от анализа содержательно-фактуальной информации текста к содержанию концептуальному.

При обучении смысловому чтению на русском языке преподавателю необходимо решить целый ряд методологических проблем. В первую очередь это касается таких вопросов: 1) какие тексты по содержанию, уровню сложности, функционально-стилевой принадлежности отбирать для формирования навыков чтения; 2) в каком варианте: оригинальном или адаптированном — предлагать иностранцам отобранные для чтения тексты. После решения этих методологических вопросов встает следующий — о разработке системы упражнений, нацеленных на совершенствование навыков смыслового чтения, формирующих концептуальную систему обучающегося.

Очевидно, что содержание отобранных для работы на уроке текстов обладает не только лексико-

грамматическим, но также лингвокультурологическим потенциалом. В процессе чтения учебных текстов обучающиеся не только отрабатывают навыки произношения, повторяют грамматику и знакомятся с новой лексикой, они также формируют представление об истории, культуре, традициях, ментальности того народа, чей язык они изучают. Именно поэтому вопрос о концептуально-аксиологическом содержании учебных текстов становится предельно важным. Покажем на примере одной из методических разработок урока чтения для иностранных студентов неудачный, на наш взгляд, образец занятия (авторство не указывается намеренно).

Автор учебно-методической разработки предлагает иностранной аудитории рассказ Т. Толстой «Женский день». Преподаватель грамотно с методической точки зрения предлагает предтекстовые задания, в ходе выполнения которых обучающиеся знакомятся с именем и краткой биографией писательницы, а также с историей ее фамилии, столь значимой для русской культуры. Ведется подготовительная работа, нацеленная на прогнозирование содержания рассказа, который носит именно такое название. Далее предлагается текст рассказа: **Женский день.** *У нас дома восьмое марта презирали: считали государственным праздником. Государственное — значит принудительно-фальшивое, с дудением в духовые инструменты, хождением строем, массовым заполнением карточек, называемых поздравительными открытками. «Желаем успехов в труде!...» Государственное — это когда на тебя кричат, унижают, тыкают в тебя пальцем: стой прямо и не переминайся с ноги на ногу! Это когда все теплое, домашнее, хорошее и уютное вытащено спросонья на мороз, осмеяно, подвергнуто оскорблениям. Государственное — это школа, первая примерка тюрьмы. В школе учат дурному и противоречивому. Говорят: «Сам погибай, а товарища выручай» и тут же велят доносить. Говорят: «Надо помогать другу», а списывать запрещают. И на уроках пения поют и поют про каких-то мертвых орлят, пионеров, партизан, солдат, якобы храбрых мальчишек, заползающих в тыл непроявленному врагу, чтобы там навредить, а так как известно, что мальчишки всегда вредят, что с них взять, — то и поешь с отвращением, по государственной, холодной обязанности...*

Затем автор методической разработки предлагает рассуждать о том, что собой представляет праздник восьмого марта, кто может выступать героем данного рассказа, как герой может быть связан со школой и т. п. Далее автор предлагает работать с лексико-грамматическим материалом, концентрируя внимание на значении слов *презирать*, *государственный*, *дом* и *домашний*. Предлагаемые послетекстовые задания сосредоточивают внимание обучающихся на тональности рассказа и призывают дать оценку таким нравственным позициям: быть как все, стремиться выделиться, плохое / хорошее отношение к школе, к государству.

Позволим себе прокомментировать данный подход с методологической и методической точек зрения: приведенный фрагмент урока, как нетрудно

заметить, выстроен методически грамотно (выделяются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания; ведется работа с незнакомой лексикой и т. д.), но сам выбор текста вряд ли можно назвать методологически обоснованным. Задумывается ли преподаватель, предлагающий иностранцам приведенный фрагмент рассказа Т. Толстой, над такими вопросами: Можно ли представлять данные тексты неподготовленному читателю, не владеющему знаниями об историко-идеологических особенностях жизни в СССР? Какой образ современной России может сформироваться у иностранца, изучающего русский язык на примере подобных текстов? Какое представление сложится у гражданина другой страны о русской школе после осмысления таких выражений: *школа как первая примерка тюрьмы, в школе учат дурному*.

Никто не станет отрицать столь важного для каждого современного россиянина значения авторского критического осмысления советской идеологии, подавляющей в человеке всякую индивидуальность, тем более — инакомыслие, противостоящей самостоятельности мысли вообще и воспитывавшей в советских гражданах «лучшие» чувства: чувство коллективизма (быть как все, делать что-то не как хочется, а как это делают все, не выделяясь и не выражая собственного мнения), чувство необходимости всегда и везде отчетливо и жестко отделять хорошее и плохое, чувство признания справедливости идеи о доминировании общественных интересов над личными и т. п. Нет никаких сомнений, что российское общество уже осознало результаты такого «идеологически благонадежного» воспитания. Но какова уверенность в том, что современными гражданами других государств подобные тексты будут правильно восприняты, если даже многим современным российским детям эти тексты без специального исторического комментария непонятны. Какова уверенность в том, что тексты авторов с европейским типом индивидуалистического мышления будут понятны носителям другого типа мышления, другой культуры — например, восточной, где коллективизм и уход от всего лично значимого являются главными ценностями. Насколько целесообразно включать подобные тексты в практику преподавания РКИ? Нет никаких сомнений, что при выборе текстов важно учитывать не только их лексико-грамматический потенциал, но также их культурологическую составляющую. Сама по себе проблематика, заявленная в тексте, весьма интересна: 8 марта — международный женский день. Эта тема способна создать основу для межкультурного диалога в рамках учебных материалов по РКИ, но удачен ли выбор текста Толстой с точки зрения его концептуально-аксиологического содержания, соотношенного с образовательными целями в условиях обучения РКИ.

Выбор текста для чтения, таким образом, это весьма важный вопрос. В этом случае на преподавателя РКИ ложится серьезная ответственность за то, какой образ своей страны он формирует у иностранца, изучающего русский язык, особенно на этапе начального обучения, когда иностранцы только начинают знакомиться с культурой и историей страны изучаемого языка. Необходимо отчетливо

понимать, на каком этапе обучения следует вводить материал с глубоким идеологическим потенциалом, на том ли, когда речь еще идет о лексико-грамматической работе? Таким образом, можно выделить следующие критерии отбора текстов с оценочным потенциалом, выступающих материалом для чтения:

1. Концептуально-аксиологическое содержание текста должно носить позитивный характер: у иностранцев должен формироваться такой образ страны изучаемого языка, который бы привлекал к процессу обучения, но не ставил перед вопросом, зачем изучать язык социально непрогрессивной или чуждой по ментальности страны.

2. Тексты должны соответствовать уровню готовности учащихся к восприятию информации не только с собственно языковой точки зрения, но также в плане готовности концептуальной системы иностранца к восприятию таких тем и проблем, которые связаны с неоднозначной оценкой некоторых событий истории России. Вероятно, этот перечень критериев может и должен быть расширен, чем в настоящее время занимается целый ряд исследователей¹.

Следующим важным этапом в выработке основных подходов к определению формы и содержания методического обеспечения уроков чтения в поликультурной среде является **этап адаптации текстов** к уровню подготовки обучающихся, к уровню владения РКИ. Если признать необходимым (а это следует признать необходимым!) включение в процесс обучения художественных текстов, открывающих иностранцам богатство русского языка и культуры, то следует также прибегнуть к методикам адаптации текстов к восприятию аудитории. К сожалению, на сегодняшний день преподаватели РКИ все еще ощущают нехватку пособий по чтению, предлагающих адекватно в концептуальном плане отобранные и адаптированные тексты русских и российских писателей для иностранцев, хотя, конечно, определенный опыт в этой области уже накоплен (ср. работы М. Н. Баринцевой и др. [Баринцева и др. 2008], А. Н. Брыгиной [Брыгина 2005], Я. Л. Березовской, О. И. Шарафутдиновой [Березовская, Шарафутдинова 2015], И. К. Гапочки [Гапочка 1999], И. Г. Губиевой, В. А. Яцеленко [Губиева, Яцеленко 2008], А. В. Зориной [Зорина 2000], М. Г. Книппер, В. Ю. Розенцвейг [Книппер, Розенцвейг 1974], Н. В. Кулибиной [Кулибина 2001, 2013], Т. Е. Печерицы [Печерица 1986], А. В. Рачковской [Рачковская 2015], И. И. Яценко [Яценко 2004] и др.

При осмыслении вопроса предъявления аутентичных материалов иноязычной аудитории необходимо разграничить виды трансформации текста: компрессии и адаптации. При этом компрессией является процесс «сжатия» исходного текста с сохранением его концептуального содержания, но с

¹ В настоящее время теоретико-методологические основы и учебно-методические материалы с учетом такого подхода к отбору текстов разрабатывают преподаватели кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного Уральского государственного педагогического университета (А. П. Чудинов, Н. Б. Руженцева, Л. Е. Веснина, Е. В. Дзюба, С. А. Ерёмина и др.).

возможностью изменения языкового плана. Адаптация также является способом трансформации текста, однако в таком случае сохраняется не только основное содержание, но и стилевые, и языковые особенности текста-оригинала.

Функциональное назначение адаптации текста заключается в стремлении сделать речевое произведение более доступным читателю, для которого восприятие текста-оригинала затруднено по каким-либо причинам. Основные причины затруднений: отсутствие интеллектуальной и/или психологической подготовки к восприятию текста, ограниченный лексический запас, недостаточное знание грамматики, отсутствие в когнитивной системе воспринимающего текст той референтной базы, которая актуализирована в высказывании (культурная и/или языковая лакунарность) и т. д. По словам, А. Н. Брыгиной адаптированный художественный текст — это «вторичный текст, производный от первоисточника, который, имея с исходным текстом единство тематики и сюжетной основы, трансформируется путем комбинации некоторых лингвистических и нелинг-

вистических принципов-приемов для достижения целей успешной коммуникации» [Брыгина 2004]. Исследователь подчеркивает, что по соотношению объемов цитации и исключения можно выделить три основных типа адаптированных текстов: текст-фрагмент, в котором преобладает принцип исключения, художественная структура оригинала сохранена в наименьшей степени; текст-монтаж, в котором выше уровень цитации, а художественная структура оригинала сохранена частично; текст-вариант, в котором преобладает цитация и художественная структура оригинала сохранена максимально [Брыгина 2004].

Среди основных приемов композиционно-содержательной и/или языковой адаптации текста можно выделить инверсию, замену, редукцию, добавление. В качестве примера адаптации текста, предлагаемого для чтения в иноязычной аудитории (базовый уровень), можно использовать рассказ занимательного содержания Н. И. Сладкова «Дождь» (см. таблицу ниже).

Н. И. Сладков. Дождь (текст-вариант)

Авторский текст	Приемы адаптации	Адаптированный текст
Прогремел гром, и на землю <u>шлёпнулась</u> первая тяжёлая... селёдка!	Замена (синонимическая) на единицу с более широкой лексической валентностью (пример: <i>старый – ветхий</i>)	Прогремел гром, и на землю <u>упала</u> первая тяжёлая... селёдка!
Я <u>бросился в укрытие</u> . На <u>кошачье царство хлынул</u> селёдочный дождь.	Отказ от замены для сохранения идеи интенсивности и внезапности (<i>хлынул</i>), и сохранения выразительности (<i>кошачье царство</i>)	Я <u>бросился в укрытие</u> . На <u>кошачье царство хлынул</u> селёдочный дождь.
Скоро везде по земле побежали селёдочные ручьи и собрались большие селёдочные лужи.	Сокращение (исключение) при условии того, что текст не «страдает» семантически	-
Из всех нор вылезли коты <u>и стали хватать</u> селёдки прямо на лету. <u>Так и</u> казалось, что они прыгают и кричат: «Дождик, дождик, <u>лучше!</u> ».	Упрощение синтаксической и грамматической структуры (<i>стали хватать — хватали; так и казалось — казалось; лучше — еще, еще</i>)	Из всех нор вылезли коты. Они хватали селёдки прямо на лету. <u>Казалось</u> , что они прыгают и кричат: «Дождик, дождик, <u>еще, еще!</u> ».
<u>Много разных дождей видывал я</u> , но селёдочный дождь впервые падал на мою голову.	Инверсия (синтаксическая) в пользу более типичной конструкции; замена на более «простую» видовую форму глагола	<u>Я видел много разных дождей</u> , но селёдочный дождь впервые падал на мою голову.
<u>Было не до раздумий</u> ; я целые сутки ничего не ел. Селёдки же оказались на редкость вкусные и, главное, совсем не солёные!	Упрощение синтаксической конструкции	<u>Я долго не думал</u> . Я целые сутки ничего не ел. Селёдки же оказались на редкость вкусные и, главное, совсем не солёные!
Тут снова прогремел гром и на кошачий остров полил настоящий дождь, но только красного цвета! Сверкнула молния, и дождь стал белым! Я своими глазами увидел, как в красных кисельных берегах потекли белые молочные реки.	Сокращение (исключение) при условии того, что текст концептуально не «страдает» (концепт ‘чудесный дождь’ уже сформирован, и он будет поддерживаться далее)	-
Погода испортилась не на шутку. Я замёрз и промок насквозь. Но, на моё счастье, хлынул из туч сухой дождь. Под сухим дождём я быстро согрелся и совершенно высох. Интересный этот сухой дождь! Из чёрных туч низвергаются потоки воды, а на землю не падает ни капли! На земле сушь и жара!	Сокращение (исключение)	-
Я совсем было повеселел, ...	Включение (дополнение) с целью компенсации связности, утраченной в ходе сокращения	Я совсем было повеселел, но тут снова прогремел гром...
но тут мне на голую шею <u>шлёпнулось</u> что-то мокрое и холодное.	Лексическая замена	... и мне на голую шею <u>упало</u> что-то мокрое и холодное.
Я схватился за шею рукой; в руке оказался <u>маленький лягушонок!</u>	Сокращение (<i>лягушонок — детеныш, следовательно, ‘маленький’</i>)	Я схватился за шею рукой; в руке оказался <u>лягушонок!</u>

Я бросился бежать ; по спине моей забарабанили крупные лягушки.	Упрощение морфологической структуры (<i>бросился бежать</i> — <i>побежал</i>) Сохранение лексической единицы (<i>забарабанили</i>) для сохранения авторского стиля и демонстрации звукового эффекта (от <i>барабан</i>)	Я побежал; по спине моей забарабанили* крупные лягушки.
На земле они собирались в зелёные лужи, и выпученные глаза их были похожи на водяные пузыри.	Инверсия (синтаксическая) Лексическая замена (выпученные — большие) Сокращение (лужи всегда на земле)	Они собирались в зелёные лужи, и их большие глаза были похожи на водяные пузыри.
Наши лягушки всегда квакают перед дождём, а местные начали свой лягушачий концерт после дождя.	-	Наши лягушки всегда квакают* перед дождём, а местные начали свой лягушачий концерт после дождя.
Они, наверное , радовались, что, наконец, попали с неба на землю.	Инверсия (синтаксическая)	Наверное, они радовались, что, наконец, попали с неба на землю.
Лягушки квакали, а я думал о том, что не плохо бы достать зонт.	Упрощение грамматической структуры (устранение разговорной конструкции)	Лягушки квакали, а я думал, что мне нужен зонт.
В лягушачий дождь носил бы его как положено , ручкой вниз, а в дождь селёдочный — ручкой вверх. Очень удобно: и сам сухой, и полный зонт свежих селёдок!	Упрощение грамматической структуры (замена сослагательного наклонения)	В лягушачий дождь я буду носить его ручкой вниз, а в дождь селёдочный — ручкой вверх. Очень удобно: и сам сухой, и полный зонт свежих селёдок!

*Примечание: объяснить значение слова и способ образования.

Система упражнений к адаптированному тексту Н. И. Сладкова.

Предтекстовые задания.

3.



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
А. Ручей Б. Лужа и водяные пузыри В. Селёдка Д. Лягушка

3. Сопоставьте слова: *дождь* — *дождик*, *лягушка* — *лягушонок*; *селёдка* — *селёдочный*, *лягушка* — *лягушачий*, *вода* — *водяной*. Что они обозначают?

4. Кто или что может *идти* / *ходить*; *бежать* / *лететь* / *летать*; *нести* / *носиться*? Выберите слова из этого ряда: *дождь*, *снег*, *время*, *часы*, *вода*, *ручей*...; соедините слова. Образец: человек идёт.

5. Прочитайте текст (см. адаптированный вариант выше).

Притекстовые вопросы и задания:

6. Ответьте на вопросы:

1) Сборник рассказов Никлая Сладкова называется «Чудесная планета». Почему автор так назвал произведение?

2) «Дождь» — рассказ из этого сборника. Какие шли дожди на этой чудесной планете?

Послетекстовые вопросы и задания:

7. Ответьте на вопросы:

1) Бывают ли такие дожди на нашей планете?

2) Придумайте, какие еще дожди могут идти на чудесной планете.

Методический комментарий: некоторые ответы можно записать на доске в два столбца, ср:

Конфетные	Фруктовые
Котлетные	Апельсиновые
Овощные...	Малиновые...

1. Найдите в словаре: *гром*, *упасть*, *селёдка*, *укрытие*, *царство*, *хлынуть*, *хватать*, *квакать*.

2. Соедините картинку и слово (например: 1 — А, 2 — Б ...).

8. Подумайте, как образуются слова: *конфета* — *конфетный*, *котлета* — *котлетный* (показать словообразовательную модель: *конфет* + *н* + *-ый*, *-ая*, *-ое*, *-ие*); *фрукт* — *фруктовый*, *апельсин* — *апельсиновый* (показать словообразовательную модель: *фрукт* + *ов* + *-ый*, *-ая*, *-ое*, *-ие*).

Методический комментарий: работа со словообразовательными моделями с начального уровня обучения позволяет приучить обучающихся к наблюдению за языковыми словообразовательными явлениями с той целью, чтобы они не воспринимали каждую единицу одного словообразовательного гнезда как новое, отдельно существующее слово. Это способствует развитию языковой догадки, актуальной для развития навыков чтения иностранного текста.

9. Подумайте, что бывает на нашей планете *конфетным* (*конфетная фабрика*, *конфетная диета*), *апельсиновым* (*апельсиновый сок*, *апельсиновый джем*). Продолжите ряд.

Методический комментарий: подобная работа помогает показать, в каких случаях лексическая сочетаемость возможна (*конфетный ряд*, *конфетная обёртка*), в каких невозможна (или возможна только на чудесной планете), ср.: *конфетный дождь*.

Заключение. Методика обучения иностранцев чтению на русском языке имеет серьезные традиции, однако развитие социальной, политической и экономической сфер общественной жизни, техноло-

гический прогресс, активизация межкультурного диалога, стирание разного рода границ — эти и иные факторы заставляют методистов вновь задумываться о поиске наиболее эффективных приемов и методов обучения иностранцев чтению аутентичных текстов на русском языке. Выбор этих методических приемов обусловлен теоретико-методологическими принципами обучения, которые определяют критерии отбора учебного материала с точки зрения соответствия демографическим особенностям аудитории, уровню владения языком, психологической и интеллектуальной готовности обучающихся воспринимать учебные тексты, обладающие определенным концептуально-аксиологическим содержанием.

Иными словами, обучение чтению тогда становится эффективным, когда выполняются определенные условия: текст, подобранный для чтения и изучения, должен быть несложным, полезным и занимательным. На начальном этапе обучения при небольшом лексическом запасе и небольшом наборе освоенных грамматических форм у учащихся выбираются простые доступные тексты. Второе условие освоения чтения — это межкультурный подход: тексты должны быть снабжены узнаваемыми общекультурными словами или региональными терминами, помогающими быстрее адаптироваться обучающемуся и снять так называемый «культурный барьер». Третье условие эффективного обучения чтению: подбор текстов должен быть ранжированным по содержанию и языковым средствам. Эти условия помогают работать учителю и ученику над увеличением лексического запаса, над освоением грамматических категорий, форм и при этом не испытывать культурного шока при знакомстве с национально-специфическими реалиями.

Некоторые предложенные в статье тексты и упражнения к ним, представленные фрагменты урока чтения адаптированных текстов демонстрируют действие описанных методологических принципов и указанных методических условий обучения чтению.

ЛИТЕРАТУРА

Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. — Саратов: СГУ, 1987. — 152 с.

Баландина Л. В., Полищук З. Н., Крапивина С. А. Читаем и говорим по-русски: книга для чтения в 2-х ч. — М.: МГЛУ, 2009.

Балыхина Т. М. Обучение чтению на русском языке как неродном // Методика преподавания русского языка как неродного. — М.: РУДН, 2007. — С. 136–145.

Баринцева М. Н., Жабоклицкая И. И., Курлова И. В., Петанова А. Ю., Чубарова О. Э. Шкатулочка: пособие по чтению для иностранцев. — М.: Рус. яз. Курсы, 2008. — 144 с.

Барсукова-Сергеева О. М. Читая сказки. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 200 с.

Березовская Я. Л., Шарафутдинова О. И. Русский язык как иностранный. Чтение. — Челябинск: ЮУрГУ, 2015. — 135 с.

Брыгина А. В. Лингвистические принципы адаптации художественного текста: дис. ... канд. филол. наук. — М., 2005.

Бачерникова В. Н. Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: чтение и принципы отбора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М.: МГПИ, 1966. — 16 с.

Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал обучению языку. — М.: МАПРЯЛ, 1972. — 29 с.

Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. — М.: Высшая школа, 1985. — 127 с.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006. — 230 с.

Гапочка И. К. Я читаю по-русски. — М.: Рус. яз., 1999. — 124 с.

Губиева И. Г., Яцеленко В. А. 50 русских текстов: Книга для чтения на русском языке для иностранцев. — М.: Рус. яз. Курсы, 2008. — 168 с.

Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). — М.: Рус. яз., 1984. — 98 с.

Зорина А. В. Принципы адаптации художественных текстов // Проблемы обучения иностранных граждан на современном этапе. — Волгоград: Перемена, 2000. — С. 43–44.

Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Рус. яз., 1989. — 208 с.

Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1983. — 207 с.

Книппер М. Г., Розенцвейг В. Ю. Лексико-семантическое описание адаптации текста // Лингвистика текста. — М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1974. — Ч. 1. — С. 131–136.

Кулибина Н. В. Адаптировать нельзя понять // Русский язык за рубежом. — 2013. — № 5. — С. 22–30.

Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2001.

Печерица Т. Е. Использование художественного текста при обучении РКИ (отбор и адаптация текстов для чтения). — М.: МГУ, 1986. — 94 с.

Пиневиц Е. В. Обучение чтению иностранных учащихся. — М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2011. — 32 с.

Рачковская А. В. Художественный текст на занятиях по РКИ: критерии отбора и характер адаптации // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. — Мн.: БНТУ, 2015. — С. 121–131.

Финагина Ю. В. Русский язык как иностранный. Пособие по чтению. — СПб.: НИУ ИТМО; ИХиБТ, 2014. — 81 с.

Федотова Н. Л. Методика преподавания РКИ. — СПб.: Златоуст, 2016. — С. 92–95.

Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М., 1987. — С. 95.

Чеснокова М. П. Методика обучения чтению // Методика преподавания РКИ. — М.: МАДИ, 2015. — С. 105–117.

Яценко И. И. Русская «нетрадиционная» проза конца XX в.: пособие для иностранных учащихся. — СПб.: Златоуст, 2004. — 168 с.

REFERENCES

Babaylova A. E. Tekst kak produkt, sredstvo i ob"ekt kommunikatsii pri obuchenii nerodnomu yazyku. — Saratov: SGU, 1987. — 152 s.

Balandina L. V., Polishchuk Z. N., Krapivina S. A. Chitaem i govorim po-russki: kniga dlya chteniya v 2-kh ch. — M.: MGLU, 2009.

Balykhina T. M. Obuchenie chteniyu na russkom yazyke kak nerodnom // Me-todika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo. — M.: RUDN, 2007. — S. 136–145.

Barintseva M. N., Zhaboklitskaya I. I., Kurlova I. V., Petanova A. Yu., Chubarova O. E. Shkatulochka: posobie po chteniyu dlya inostrantsev. — M.: Rus. yaz. Kursy, 2008. — 144 s.

Barsukova-Sergeeva O. M. Chitaya skazki. — M.: Flinta: Nauka, 2009. — 200 s.

Berezovskaya Ya. L., Sharafutdinova O. I. Russkiy yazyk kak inostrannyu. Chtenie. — Chelyabinsk: YuUrGU, 2015. — 135 s.

Brygina A. V. Lingvisticheskie printsipy adaptirovaniya khudozhestvennogo teksta: dis. ... kand. filol. nauk. — M., 2005.

Bachernikova V. N. Khudozhestvennaya literatura na zanyatiyakh po russkomu yazyku so studentami-inostrantsami: chtenie i printsipy otbora: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — M.: MGPI, 1966. — 16 s.

Vasil'eva A. N. Russkaya khudozhestvennaya literatura v inostrannoy auditorii kak predmet izucheniya i kak material obucheniya yazyku. — M.: MA-PRYaL, 1972. — 29 s.

Veyze A. A. Chtenie, referirovanie i annotirovanie inostrannogo teksta. — M.: Vysshaya shkola, 1985. — 127 s.

Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Ling-vodidaktika i metodika. — M.: Akademiya, 2006. — 230 s.

Gapochka I. K. Ya chitayu po-russki. — M.: Rus. yaz., 1999. — 124 s.

Gubieva I. G., Yatselenko V. A. 50 russkikh tekstov: Kniga dlya chteniya na russkom yazyke dlya inostrantsev. — M.: Rus. yaz. Kursy, 2008. — 168 s.

Zhuravleva L. S., Zinov'eva M. D. Obuchenie chteniya (na materiale khudo-zhestvennykh tekstov). — M.: Rus. yaz., 1984. — 98 s.

Zorina A. V. Printsipy adaptirovaniya khudozhestvennykh tekstov // Problemy obucheniya inostrannykh grazhdan na sovremennom etape. — Volgograd: Peremena, 2000. — S. 43–44.

Passov E. I. Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. — M.: Rus. yaz., 1989. — 208 s.

Klychnikova Z. I. Psikhologicheskie osobennosti obucheniya chteniya na inostrannom yazyke. — M.: Prosveshchenie, 1983. — 207 s.

Knipper M. G., Rozentsveyg V. Yu. Leksiko-semanticheskoe opisanie adap-tatsii teksta // Lingvistika teksta. — M.: MGPIYa im. M. Toreza, 1974. — Ch. 1. — S. 131–136.

Kulibina N. V. Adaptirovat' nel'zya ponyat' // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2013. — № 5. — S. 22–30.

Kulibina N. V. Khudozhestvennyy tekst v lingvodidakticheskom osmyslenii: dis. ... d-ra ped. nauk. — M., 2001.

Pecheritsa T. E. Ispol'zovanie khudozhestvennogo teksta pri obuchenii RKI (otbor i adaptatsiya tekstov dlya chteniya). — M.: MGU, 1986. — 94 s.

Pinevich E. V. Obuchenie chteniya inostrannykh uchashchikhsya. — M.: MGTU im. N. E. Baumana, 2011. — 32 s.

Rachkovskaya A. V. Khudozhestvennyy tekst na zanyatiyakh po RKI: kriterii otbora i kharakter adaptatsii // Etnokul'turnyy i sotsiolingvisticheskiy aspekty teorii i praktiki prepodavaniya yazykov. — Mn.: BNTU, 2015. — S. 121–131.

Finagina Yu. V. Russkiy yazyk kak inostrannyu. Posobie po chteniya. — SPb.: NIU ITMO; IKhiBT, 2014. — 81 s.

Fedotova N. L. Metodika prepodavaniya RKI. — SPb.: Zlatoust, 2016. — S. 92–95.

Folomkina S. K. Obuchenie chteniya na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze. — M., 1987. — S. 95.

Chesnokova M. P. Metodika obucheniya chteniya // Metodika prepodavaniya RKI. — M.: MADI, 2015. — S. 105–117.

Yatsenko I. I. Russkaya «netraditsionnaya» proza kontsa XX v.: posobie dlya inostrannykh uchashchikhsya. — SPb.: Zlatoust, 2004. — 168 s.

Данные об авторах

Дзюба Елена Вячеславовна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: elenacz@mail.ru.

Светлана Александровна Ерѐмина — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: swegle@yandex.ru.

About the authors

Elena Vyacheslavovna Dziuba — Doctor of Philology, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Svetlana Aleksandrovna Eremina — Associate Professor, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication. Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.