

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА**

Филологический факультет
Кафедра русского языка для иностранных учащихся

На правах рукописи

КОРОТЫШЕВ Александр Владимирович

**ТЕХНОЛОГИЯ ОТБОРА И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ЦЕЛЯХ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
профессор, доктор пед. наук
Московкин Л.В.

Москва 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. Теоретические основы адаптации художественного текста в целях обучения русскому языку как иностранному	14
§ 1. Художественный текст в обучении русскому языку как иностранному.....	14
§ 2. Проблема отбора литературных произведений в лингводидактических целях.....	35
§ 3. Методика лингводидактической адаптации художественного текста.....	57
Выводы по первой главе.....	74
ГЛАВА II. Разработка технологии лингводидактической адаптации художественного текста для обучения русскому языку как иностранному.....	78
§ 1. Экспериментальные методы отбора художественных текстов в лингводидактических целях.....	78
§ 2. Алгоритмизация процедуры лингводидактической адаптации литературного произведения.....	101
§ 3. Диагностика сформированности читательской компетентности иностранных учащихся	110
Выводы по второй главе.....	125
ГЛАВА III. Обучение иностранных учащихся чтению художественного текста с использованием матрицы адаптации.....	130
§ 1. Этапы, ход и результаты формирующего эксперимента с использованием матрицы адаптации художественного текста.....	130
§ 2. Диагностика эффективности предложенной технологии отбора и адаптации (контролирующий эксперимент).....	176
§ 3. Многофакторный анализ результатов контролирующего эксперимента.....	180

Выводы по третьей главе.....	189
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	194
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	201
ПРИЛОЖЕНИЕ. Примеры адаптации литературных произведений в целях обучения иностранных учащихся	217

ВВЕДЕНИЕ

Диссертация посвящена теоретическому обоснованию и научно-методической разработке технологии отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному.

Актуальность темы исследования. Проблема использования литературного произведения в иноязычной аудитории долгое время привлекала пристальное внимание исследователей, что связано со значительным лингводидактическим потенциалом художественного текста и масштабностью задач, решаемых при обучении чтению как виду речевой деятельности (см., например, работы В.П. Белянина, А.В. Брыгиной, А.А. Вейзе, И.К. Гапочки, Л.С. Журавлевой, А.А. Залевской, М.Д. Зиновьевой, З.И. Клычниковой, Н.В. Кулибиной, Е.Д. Матрона, Е.А. Охремовой, Т.Е. Печерицы, Е.В. Потёмкиной, К.А. Роговой, И.В. Ружицкого, Л.П. Смеляковой, З.Я. Тураевой, А.З. Фефиловой, В.М. Шаклеина, И.А. Щировой, L. Honko, H. Madsen, J. D. Bourn и мн. др.).

Лингводидактический потенциал художественного текста раскрывается в возможности решения посредством этого текста целого ряда учебных задач: усиление мотивации к изучению иностранного языка; знакомство с функционированием языковых единиц в контексте их употребления; пополнение активного и пассивного словаря учащихся; развитие их лингвокультурологической компетенции и др. В то же время художественный текст обладает рядом особенностей, значительно затрудняющих его восприятие и понимание иностранными учащимися (неоднородный лексический состав, избыливающий стилистически окрашенными, социально маркированными и др. единицами; использование тропов и фигур речи; связь с широким социокультурным контекстом, незнакомым представителю иной культуры; имплицитно заданный авторский замысел и т.д.), что определяет актуальность проблемы отбора

художественных текстов и их адаптации с целью использования в качестве средства обучения.

Целью лингводидактической адаптации текста художественного произведения является его трансформация в соответствии с новыми, учебными, условиями функционирования, которые характеризуются целым набором факторов, связанных с личностью читателя-инофона – прежде всего, с уровнем сформированности его языковой компетенции, кругом интересов, читательским опытом, опытом изучения других иностранных языков и др. Кроме того, для полноценной интеграции художественного текста в процесс обучения иностранному языку требуется обеспечить его соответствие ряду дидактических требований, к которым следует отнести информативность текста, его смысловую завершенность, делимость, связность плана содержания и плана выражения, фиксированную долю неизвестной лексики и объем, позволяющий компактно встроить тот или иной фрагмент текста в рамки учебного процесса. Отсюда следует, что адаптации художественного текста должна предшествовать процедура его отбора с учетом названных характеристик, а мерой оценки эффективности адаптации станет максимально возможное сохранение во вторичном тексте содержательной структуры и художественной выразительности его литературного оригинала.

В диссертации предлагаются новые возможности приспособления текстов литературных произведений к обучению иностранных учащихся русскому языку, в основу чего положена идея разработки алгоритмических процедур отбора художественных текстов и их лингводидактической адаптации. В настоящее время в данной области наблюдается доминирование эмпирических наработок над теоретическими исследованиями, что определяет потребность в концептуализации феномена адаптации художественного текста, в осмыслении, анализе и систематизации его лингводидактических основ.

Степень научной разработанности проблемы. Феномен адаптации текста рассматривался исследователями в различных аспектах

функционирования языка: адаптация текстов юридического, медицинского, научного дискурса [Дьякова 2009, Попова 2011, Первухина 2014], адаптация текста в процессе переводческой деятельности [Охременова 2002, Огнева 2009], адаптация фольклорных сюжетов в разных культурах [Honko 1981], адаптация литературного текста при создании сценариев для театра и кино [Sanders 2006], адаптация интернет-контента в процессе обучения иностранному языку [Хромов, Каменева 2015] и др.

Проблемы отбора и адаптации художественного текста в лингводидактических целях интересовали методистов ещё в конце XIX – начале XX века [Каландаришвили 1879, Тростников 1905], однако широкое обсуждение они получили в 1970 – 1980-е годы, с развитием лингвистики текста. В то время учеными рассматривались цели и приемы такой адаптации [Книппер, Розенцвейг 1974], устанавливались требования к адаптации [Шанский, Бакеева 1977], проводился анализ содержательной структуры художественного текста [Печерица 1981, 1986, Дридзе 1984], выявлялась познавательная ценность и роль в активизации разных видов речевой деятельности [Слесарева 1984], велись дискуссии о правомерности и целесообразности адаптации текстов художественных произведений [Swaffar, Arens 1982, Stummhöfer 1990].

В последние годы внимание ученых было направлено на разработку различных аспектов, видов, приемов адаптации художественного текста для работы с ним в иноязычной аудитории [Брыгина 2005, Корчажкина 2009, Первухина 2013, 2014, Понтус 2011], на оценку качества текстов, полученных в ходе такой адаптации [Scarcella 1992, Ur 2009], на решение теоретических [Кулибина 1987, Гореликова 2002, Маерова 2006, Потёмкина 2015, Ружицкий 1994, Филимонова 2004] и практических [Баландина, Кузьминова, Лилеева, Ружицкий, Евтихиева 2009; Варламов, Муравьева, Яценко 2005; Матюшенко 2009] проблем лингвистического анализа и комментирования художественного текста в лингводидактических целях.

В то же время остаются не до конца решенными теоретические и практические вопросы, связанные с технологизацией процедур отбора и адаптации литературных произведений, методами использования адаптированных (учебных) художественных текстов для обучения чтению иностранных учащихся разного уровня владения русским языком, что обусловило выбор направления настоящего исследования и формулировку его темы.

Объектом исследования является лингводидактический потенциал художественного текста в аспекте обучения русскому языку как иностранному.

Предметом исследования выступают механизмы отбора и адаптации литературных произведений в целях обучения иностранных учащихся русскому языку с использованием учебных художественных текстов.

Цель работы состоит в теоретическом обосновании и научно-методической разработке технологии отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов и проверке ее эффективности в процессе обучения иностранных учащихся чтению.

Цель исследования обусловила необходимость постановки и решения следующих **задач**:

- изучить круг проблем, связанных с использованием художественного текста в обучении русскому языку как иностранному, для выявления лингводидактического потенциала художественного текста и трудностей, возникающих при работе с ним в иноязычной аудитории;
- исследовать проблему отбора литературных произведений в лингводидактических целях, сформулировать и классифицировать критерии отбора материала для чтения с учетом специфики иноязычной аудитории и параметров художественного текста;
- установить характерные особенности лингводидактической адаптации художественного текста в сопоставлении с другими видами

адаптации и рассмотреть проблему сохранения в процессе адаптации содержательных и художественных свойств текста-оригинала;

- произвести отбор литературных произведений для иностранных учащихся определенного уровня владения русским языком как иностранным и на этом материале выявить и описать виды и способы лингводидактической адаптации художественного текста, предложив технологический инструмент – матрицу адаптации;

- провести экспериментальную апробацию предложенной матрицы адаптации и оценить ее эффективность ее применения.

Гипотеза исследования состоит в том, что эффективность отбора и адаптации художественных текстов в учебных целях зависит от применения соответствующих алгоритмов, которые определяют репертуар отбираемых текстов и задают параметры их трансформации для приведения в соответствие с потребностями учебного процесса при максимальном сохранении внутренней структуры оригинала, что будет способствовать формированию у иностранных студентов навыков и умений чтения, а также рефлексии над единицами изучаемого языка.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы** исследования:

- экспериментальное исследование потребностей учащихся в чтении русской литературы для осуществления направленной выборки художественных текстов, в том числе посредством анкетирования;

- психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста с целью выявления его лингводидактического потенциала;

- метод формализованной записи смысловой структуры текста как иерархии предикатом;

- метод использования тематической сетки текста для алгоритмизации его анализа;

- метод педагогического эксперимента;

– статистический метод для количественной обработки ошибок, допущенных студентами в ходе констатирующего и контрольного экспериментов.

Теоретико-методологической основой исследования выступили работы в следующих областях:

– методика обучения иноязычному чтению и методика адаптации текста в целях обучения иностранному языку (А. Вежбицкая, А.А. Вейзе, Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, К.А. Ганшина, И.К. Гапочка, Н.И. Гез, И.А. Грузинская, И.С. Гусева, Т.М. Дридзе, Л.С. Журавлева, Л.И. Зильберман, О.М. Зюзенкова, М.Д. Зиновьева, Т.И. Капитонова, М.Г. Книппер, В.Г. Костомаров, Н.В. Кулибина, Р.В. Маковецкая, Е.Д. Матрон, Р.П. Мильруд, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, В.М. Нечаева, Т.М. Некрасова, Л.А. Новиков, Е.В. Носонович, Т.Е. Печерица, Т.Н. Протасова, О.О. Понтус, И.В. Реброва, К.А. Рогова, В.Ю. Розенцвейг, И.В. Ружицкий, И.П. Слесарева, Л.П. Смелякова, М.П. Страхова, М.А. Тростников, С.К. Фоломкина, Е.Ю. Фортунатова, Т.Н. Чернявская, С.Ф. Шатилов, K. Arens, S. Blair-Larsen, L. Williams, J. Harmer, P. Howatt, H. Madsen, J. Bourn, D. Nunan, R. Scarcella, J. Swaffar, M. Morgan, J. Sanders, P. Ur, H. Widdowson, D. Wilkins и др.);

– лингвистика текста (А.С. Бархударов, А.В. Брыгина, Н.С. Валгина, Л.Г. Васильев, А.Н. Васильева, Г.О. Винокур, И.Р. Гальперин, Б.М. Гаспаров, М.И. Гореликова, Т.А. Ван Дейк, Л.П. Доблаев, А.А. Дьякова, Н.Д. Зарубина, О.Л. Каменская, В. Кинч, Д.М. Магомедова, Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова, З.Я. Тураева, В.М. Шаклеин, И.А. Щирова и др.);

– психология и психолингвистика (Б.В. Беляев, В.П. Белянин, А.А. Брудный, Н.И. Жинкин, В.Я. Задорнова, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, И.В. Карпов, З.И. Клычникова, Д.И. Красильщикова, О.Л. Кузнецова, А.А. Леонтьев, Н.А. Любимова, А.А. Маркина, О.И. Никифорова, Т.С. Серова, Н.Н. Харьковская, E. Dechant, H. Smith и др.).

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе:

- предложена экспериментальная методика определения лингводидактического потенциала художественного текста, включающая как изучение его имманентных свойств, так и оценку социокультурных факторов его функционирования;

- определена процедура отбора литературных произведений в лингводидактических целях с учетом специфики аудитории и параметров художественного текста;

- создана технология адаптации художественного текста, позволяющая сохранить содержательные и эстетические свойства текста-оригинала;

- разработаны матрица, моделирующая процесс адаптации художественного текста, и средства контроля понимания, позволяющие оценивать эффективность осуществленных адаптационных процедур.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии идеи о необходимости использования художественного текста в обучении иностранному (русскому) языку, предполагающей решение таких основополагающих проблем, как отбор художественных текстов и разработка интегративного подхода к их адаптации, что непосредственным образом влечет за собой потребность совершенствования соответствующих экспериментальных методик, в том числе методики верификации качественных свойств учебного художественного текста. Теоретическая значимость настоящей работы также состоит в расширении методологического инструментария, относящегося к процессу обучения иностранных учащихся чтению.

Практическая значимость результатов исследования заключается в следующем:

- разработана наглядная технология отбора и адаптации художественных текстов, предназначенная для использования в обучении иностранных учащихся, освоивших программу по русскому языку как иностранному в объеме I сертификационного уровня и приступивших к освоению II сертификационного уровня;

– предложена экспериментальная методика выявления имманентных свойств художественного текста и его социокультурных особенностей, которая может найти применение в обучении русскому языку как иностранному;

– произведена адаптация конкретных литературных произведений и осуществлена экспериментальная проверка адаптированных художественных текстов в учебном процессе в иноязычной аудитории.

Теоретические и практические результаты исследования могут быть использованы как для обучения русскому языку различных категорий иностранных учащихся, так и в лекционных курсах для российских студентов в рамках направления подготовки «Русский язык как иностранный».

Материалом исследования выступили:

– художественные тексты современной русской литературы, а именно: рассказы С. Шаргунова «Тайный альбом», З. Прилепина «Бабушка, осы, арбуз», Г. Садулаева «Блокада», Е. Водолазкина «Служба попутчика»;

– отечественные и зарубежные учебные пособия по обучению чтению художественного текста, как оригинального, так и адаптированного; государственные образовательные стандарты; материалы лингводидактического тестирования; различные учебные программы;

– экспериментальные данные – проведенных опросов, наблюдений над речевым поведением учащихся в ходе экспериментальной деятельности; статистика количественного и качественного анализа полученных результатов.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Существующие в практике преподавания иностранных языков процедуры отбора и адаптации художественных текстов в учебных целях нуждаются в корректировке, включающей в себя как разработку методики выявления имманентных свойств текста, так и использования новых экспериментальных способов определения его социокультурной значимости.

2. Процедура отбора художественного текста непосредственным образом связана с различными видами его адаптации, что предполагает предварительную содержательную и языковую диагностику материала литературного произведения на предмет соответствия целям, задачам и условиям учебного процесса.

3. Технология лингводидактической адаптации художественного текста должна учитывать такие параметры, как его информативность (новизну фактов и прагматическую транспарентность); объем текста, его делимость (возможность построения иерархии коммуникативных программ); связность (автосемантичность и синсемантичность фрагментов, соотношение между планом содержания и планом выражения); объем неизвестной лексики.

4. Применение матрицы адаптации позволяет эффективно визуализировать взаимодействие параметров текста и читательской аудитории в рамках учебного процесса, определить ключевые содержательные элементы текста, наметить стратегию его адаптации и последовательность работы с данным произведением в иноязычной аудитории, что подтверждено проведенным экспериментальным исследованием.

Обоснованность и достоверность результатов исследования базируется на методологической аргументированности исходных теоретических положений; продолжительном экспериментальном обучении; использовании взаимодополняющих методов, соответствующих цели, предмету и задачам исследования; наличию у соискателя многолетнего опыта педагогической деятельности и успешном внедрении разработанных материалов в практику преподавания русского языка как иностранного.

Апробация результатов исследования была осуществлена в ходе практической работы на занятиях со студентами-бакалаврами и стажёрами в Институте русского языка и культуры Санкт-Петербургского государственного университета и в Институте русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Основные теоретические положения диссертационного исследования были изложены в докладах в рамках научно-практического семинара «Российско-германский педагогический диалог» (Санкт-Петербург, Институт русского языка и культуры СПбГУ, 2012), научно-практического семинара «Тройка» (Лаппеенранта, Школа Восточной Финляндии, 2012), I Педагогического форума «Русский язык в современной школе» (Сочи, 2014), семинаров в рамках научно-практической сессии «МАПРЯЛ – Русскому миру» (Улан-Батор, Тайбэй, Токио, 2014, Баку, 2015, Минск, Грайфсвальд, 2016).

Результаты исследования отражены в 6 публикациях, 3 из которых – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Исследование проводилось поэтапно. На первом этапе (2011 – 2012 гг.) – *ориентировочно-поисковом* – осуществлялся теоретический анализ научной литературы по тематике исследования, определялись общий замысел и теоретико-методологические позиции исследования, формулировались и уточнялись проблема, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования. На втором этапе (2013 – 2014 гг.) – *теоретико-проектировочном* – проводилось теоретическое обоснование темы исследования и разрабатывалась технология отбора и адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному. На третьем этапе (2015 – 2016 гг.) – *экспериментально-обобщающем* – проводилась проверка гипотезы исследования, а также экспериментально проверялась эффективность разработанной технологии, осуществлялось оформление исследования.

Содержание и структура исследования. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы (173 наименования) и одного приложения. В тексте приводятся 17 таблиц и 2 схемы. Общий объем диссертации – 236 страниц, основного текста – 216 страниц.

ГЛАВА I.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

§ 1. Художественный текст в системе обучения русскому языку как иностранному

Рассмотрение особенностей функционирования художественного текста в процессе обучения русскому языку как иностранному целесообразно начать с обзора тех представлений, которые определяли отбор художественных текстов для обучения чтению на разных этапах истории развития методики преподавания иностранных языков. Соблюдение данной последовательности позволит верифицировать тот репертуар свойств художественного текста, которые определяют отбор текста того или иного произведения в качестве учебного материала.

Исследования в области истории методики преподавания иностранных языков [Бахтиярова, Щукин 1988; Васильева и др. 2008; Кашина 2006; Миролубов 2002 и др.] демонстрируют, что, несмотря на чередование представлений о роли иностранного языка, объеме, целях и задачах его изучения, именно текст в различных социально-культурных контекстах являлся достаточно стабильным компонентом содержания обучения.

Ориентацию на работу с текстами философского и художественного содержания, вызванную необходимостью сохранить для средневековой Европы работы античных авторов, мы находим у римского педагога Северина Боэция, который в VI веке н.э. предложил для первого цикла школьного обучения идею тривиума – грамматики, риторики и диалектики. В IX столетии немецкий богослов Рабан Мавр, рассуждая о каждом из компонентов системы Боэция, также выделял прагматическую установку обучения чтению художественного текста: в частности, грамматику ученый определял как науку, «которая учит нас понимать поэтов и историков, и искусство, благодаря которому мы правильно говорим и пишем». Таким

образом, в идее тривиума античный текст становился целью обучения, отправной точкой для осуществления не только чтения, но и других видов речевой деятельности. В России следование концептуальным установкам Боэция можно проследить в работе «Способ учения» – своде наставлений, подготовленных коллективом профессоров Московского университета в 1771 году. Данная работа разделяла весь курс обучения на 3 ступени: на первой учащиеся овладевали алфавитом, произношением, читали по хрестоматии учебные тексты и изучали морфологию; на второй – продолжали читать тексты из хрестоматии и овладевали синтаксисом; на третьей – переходили к подлинным, в том числе художественным текстам.

Во второй половине XIX – начале XX века в научно-методическом сообществе России велась дискуссия об общеобразовательном значении изучения иностранных языков в школе: одни ученые вовсе отрицали полезность такого обучения, другие – подчеркивали ее, опираясь на потенциал иноязычного текста. Так, К.Д. Ушинский, Г. Книпер, Э. Лямбек видели цель изучения иностранных языков в приобщении к литературе, а Л.В. Щерба – прежде всего в развитии умений чтения, в подготовке вдумчивого чтеца, т.к. «только текст на иностранном языке создает привычку разбирать, вдумываться в текст» [Миролюбов 2002: 27-28]. Идея последовательного усложнения предъявляемого материала для чтения, от специально составленных текстов к аутентичным, а затем и к образцовым произведениям литературы страны изучаемого языка, высказывалась в 1892 году секретарем секции иностранных языков Педагогического музея военно-учебных заведений Санкт-Петербурга А.А. Решем.

Большое внимание феномену текста как единицы обучения иностранным языкам уделял Л.В. Щерба. В работе «Как надо изучать иностранные языки» ученый одним из первых обосновал дифференциацию целей обучения в зависимости от индивидуальных потребностей учащегося и условий учебного процесса. Он разграничил подходы к работе с текстами технической и гуманитарной направленности, признавая сложность

последней: «чем более “технична” данная литература, чем больше в ней формул и условных, но точных научных терминов, тем она легче и доступнее, так как при этом уменьшается своеобразие употребления слов и оборотов, в чем и заключаются главные трудности иностранного языка» [Щерба 1929: 52-53].

В период советской педагогики рассуждения об отборе и организации текстового материала продолжались и имели разнонаправленный характер. Так, Х.Ш. Бахтиярова и А.Н. Щукин [Бахтиярова, Щукин 1988: 15] выделяют следующие направления дискуссий, которые велись советскими методистами в 1930-е гг.: а) перенос акцента в обучении с литературных образцов на наблюдение (В.А. Малаховский, П.О. Афанасьев и др.); б) применение на занятиях по развитию речи не художественных текстов, а материалов из газет и журналов (Н.Б. Шапиро, А.М. Пешковский), причем у некоторых методистов эта точка зрения выразилась в полном отказе от языка художественной литературы (А.И. Павлович, А. Машкин и др.); в) развитие письменной и устной речи с опорой на язык художественной литературы (М.А. Рыбникова, М.Н. Петерсон, А.В. Луначарский).

В 1980-е годы появляется интерес к проблеме текста как единицы обучения, выходят многочисленные работы по обучению чтению художественных текстов [Вейзе 1982, Дридзе 1984, Журавлева, Зиновьева 1984, Клычникова 1983, Печерица 1986, Протасова 1985 и др.], получают разработку проблемы многоаспектного анализа художественного текста [Верещагин, Костомаров 1983]. В числе наиболее значимых методических работ этого периода отметим книгу С.К. Фоломкиной «Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе», в которой была представлена новая классификация видов чтения в зависимости от степени охвата смысла и скорости чтения, а также сформулированы принципы обучения чтению.

В последние два десятилетия наблюдаются две противоположные тенденции в методике использования художественных текстов для обучения иностранным языкам: с одной стороны, на фоне широкого распространения

интернет-технологий существенно расширились возможности доступа к художественному тексту и работы с ним в иноязычной аудитории (анонсы и фрагменты произведений в блогах, на страницах писателей, обсуждения прочитанного в социальных сетях, сбор обратной связи от учащихся в режиме онлайн-анкетирования, привлечение дополнительных к тексту страноведческих сведений путем гипертекстовой цитации и др.). С другой стороны, проблемы лингводидактической адаптации текстов отошли на второй план, поскольку в условиях информационной избыточности преподаватель и учащиеся получают возможность отбирать из доступного текстового массива аутентичные тексты, не требующие адаптации [Фефилова 2001: 70]. В то же время отказ от адаптации сужает возможность выбора текстовых произведений для учебного чтения, что влечет за собой примитивизацию текстотеки, снижение читательской мотивации учащихся, и, в конечном итоге, – закрытость национальных произведений современной литературы для изучающих иностранный язык.

Рассмотрим особенности функционирования художественного текста в свете фундаментальных принципов методики обучения иностранным языкам. Целесообразность использования подобных текстов согласуется с реализацией таких принципов, как принцип функциональности, принцип индивидуализации обучения, принцип аффективности [Беляев 1965: 130, Вятютнев 1984: 54,69, Акишина, Каган 2012: 32]. Так, принцип функциональности, предполагающий приближение учебной деятельности к естественным условиям общения, реализуется в ходе обмена мнениями между участниками обучения о прочитанном подлинном тексте, составленном носителем языка для носителей языка. Реализация принципа индивидуализации обучения раскрывается в результате отбора таких художественных текстов, которые интересны участнику учебного процесса. В свою очередь, сопереживание действующим лицам произведения позволит сформировать у учащегося благоприятный эмоциональный фон,

способствующий концентрации внимания и воспитанию у него уверенности в себе (принцип аффективности).

Вместе с тем приходится признать, что включение в учебный процесс неадаптированного художественного текста может вступить в противоречие с рядом методических принципов, например, с принципом сознательности, предполагающим осмысление учащимся собственных действий по овладению учебным материалом. Представляется невозможным добиться такого осмысления на материале, насыщенном, например, незнакомой лексикой, жаргонизмами, историзмами, неизвестными иностранцу грамматическими конструкциями. По этой же причине включение неадаптированного текста в учебный процесс вступает в противоречие с принципами доступности предъявляемого материала и постепенности его введения [Методика преподавания русского языка как иностранного 1990: 76-77, 92], лингвистическим принципом минимизации языка [Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов 1990: 33]. Сказанное делает обоснованной необходимость применения по отношению к художественному тексту специальных селективных приемов, которые обеспечивали бы баланс между познавательной привлекательностью художественного текста, с одной стороны, и доступностью его языка, с другой. Такой подход позволяет сохранить преимущества художественного текста как средства обучения и преодолеть трудности, которые могут возникать при его восприятии носителями других лингвокультур.

Рассмотрим данные преимущества и трудности более подробно, разделив их на 2 группы характеристик. Названные характеристики в значительной мере определяют функционирование художественного текста в системе обучения русскому языку как иностранному.

Группа 1: преимущества художественного текста в обучении иностранному (русскому) языку

1. Познавательная ценность.

По справедливому замечанию З.И. Клычниковой, познавательная ценность художественного текста связана с самой природой «чтения как вида речевой деятельности, имеющей целью получить новую информацию» [Клычникова 1983: 10]. Художественная литература полезна для формирования познавательных навыков учащегося, позволяя ему извлекать из отобранного для занятия фрагмента ценную, в том числе страноведческую информацию.

В процессе познания эстетического пространства художественного текста читатель не только опирается на собственный жизненный опыт [Журавлева, Зиновьева 1984: 5], но и наблюдает за «чужим образом мыслей» [Кулибина 2001: 12], сопоставляя свои взгляды на изображаемый предмет со взглядами автора – носителя языка, приближаясь к пониманию общественно-этических и эстетических представлений и идеалов русского народа [Фортунатова 2004: 9]. Такое проникновение в текст вызывает саморефлексию учащегося, что, в свою очередь, становится импульсом для обмена впечатлениями с другими участниками группы, активизации различных видов речевой деятельности, а также для развития у читающего внутренней речи [Слесарева 1984: 59, Ружицкий, Потёмкина 2013: 87].

В этой связи исследователи отмечают, что «...наиболее благоприятные условия для развития и совершенствования всех видов речевой деятельности создают не авторские, а художественные тексты» [Русский язык в национальной школе 1977: 135]. Д. Уилкинз, ссылаясь на ограниченность времени на контакт изучающего иностранный язык с предметом изучения, считает обучение рецептивным видам речевой деятельности возможностью «выучить то, чему не учат». Автор подчеркивает прямую взаимосвязь между чтением жанрово разнообразных аутентичных текстов и способностью

учащихся к стилистическому и социолингвистическому варьированию [Wilkins 1974: 67-68].

Рассуждая о познавательной ценности, важно также отметить, что имплицитный характер содержания художественного текста, символичность и неоднозначность используемых образов способны, при соответствующем методическом подкреплении, стимулировать у иностранных учащихся интерес к пониманию значения художественного слова, возбудить его поисковую активность [Слесарева 1984: 59].

2. Репрезентативная ценность.

Один из традиционных аргументов в пользу применения художественных текстов в процессе обучения иностранному языку – это аутентичность используемого материала, демонстрация фактов языка в подлинном контексте их употребления. Языковая нормативность выделяется в качестве одного из объективных факторов, определяющих понимание текста [Нечаева 1989: 90], а сам текст представляет собой то естественное языковое окружение, в котором функционируют морфолого-синтаксические и лексико-грамматические конструкции. Соглашаясь с исследователями в том, что «литературные произведения знакомят учащихся с "естественным идеалом" языковой нормы» [Журавлева, Зиновьева 1984: 5], мы, тем не менее, должны принять это положение с оговоркой применительно к современной литературе: ценностью обладают только те художественные тексты наших современников, которые являются воплощением художественного мастерства [Печерица 1986: 19] и получили признание литературного сообщества (такое признание подтверждается включением того или иного произведения в шорт-листы национальных премий, таких как «Русский Букер», «Национальный бестселлер», «Большая книга», «Дебют» и др.). Важная роль в процессе отбора произведений современной литературы также принадлежит самому преподавателю, от литературных вкусов и культурологической эрудиции которого зависит формирование первоначального репертуара текстов, предлагаемых иностранным учащимся.

При отборе современного художественного материала для чтения в иностранной аудитории (если это не обусловлено специфическими целями обучения) следует избегать текстов, изобилующих сниженной лексикой, гротескными сюжетами, искажающими современные реалии. Не имея зачастую представления об истинном положении дел в стране изучаемого языка, иноязычная аудитория является в этом смысле уязвимой, рискуя принять ту или иную стратегию общения персонажей в изучаемом тексте за подлинную и перенести ее в собственную речь. Если применение таких текстов всё же представляется целесообразным, необходим соответствующий комментарий со стороны преподавателя, а встречающиеся в тексте отклонения от языковой нормы (жаргонизмы, просторечия, общенная лексика) должны сопровождаться специальными пометами и культурологическим комментарием – так, как это делается, например, коллективом авторов хрестоматии «Современная русская проза – XXI век» [Баландина и др. 2013].

3. Мотивирующая ценность.

Результативность понимания содержания текста читателем в значительной мере зависит от того, насколько ему интересен данный текст. Так, в ходе эксперимента на занятии по немецкому языку в общеобразовательной школе г. Хабаровска в конце 1970-х гг. 70% подлежащей усвоению лексики шестиклассники усвоили из 2 текстов, которые они сочли увлекательными [Страхова 1980: 15].

Американские методисты в 1920-е годы на основе опросов 37000 детей создали «Winnetka Graded Book List» – список из 700 книг, которые учащиеся 2-11 классов прочитали и сами признали интересными. Ранжирование каждой книги базировалось на определении средней способности к чтению у детей, оставивших отзывы об этой книге [Dechant, Smith 1977: 291]. Мнение о прямой взаимосвязи между интересом к тексту и пониманием его содержания широко распространилось в педагогической науке в США со второй половины XX века. В школьных программах стран Евросоюза вопрос

мотивации при обучении чтению сегодня является одним из ключевых: так, в австрийской программе отмечается, что радость от чтения с самого начала должна сопровождать процесс обучения, составители финской программы отмечают, что положительное отношение к чтению должно сохраняться у учащихся постоянно, а их итальянские коллеги подчеркивают, что первой целью чтения, наряду с поиском ответов на значимые вопросы, является получение эстетического удовольствия от литературных текстов [Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices 2011: 63-64].

Анализируя структуру мотивации к чтению иноязычных художественных текстов у студентов подготовительных факультетов вузов СССР, Т.Е. Печерица выделила следующие типы мотивов (по мере убывания их значимости): предметно-функциональные, познавательно-воспитательные, профессиональные, эстетические, мотивы развлечения и поощрения [Печерица 1986: 7]. На наш взгляд, данная классификация не утратила своей актуальности и по сей день. При этом важно добавить, что реализация этих мотивов применительно к современному художественному произведению может протекать благоприятнее, чем в случае с классическими текстами: если для постижения смысла классического художественного текста читателю требуется предпринять дополнительные усилия для ориентировки в деталях, предметах быта прошлых эпох, то «в своем собственном жизненном (или читательском) опыте иностранец может обнаружить множество сведений, необходимых для воссоздания ситуации современного литературного произведения» [Кулибина 2001: 104].

Относительно роли именно художественного текста в повышении мотивации слушателей следует также отметить его структурно-семантические особенности. Свое значение художественный текст «обнаруживает» чаще, чем другие тексты, при помощи заголовка, что позволяет читателю быстро идентифицировать ту проблему, о которой пойдет речь в тексте, и решить, интересен ему этот материал или нет: 88,5% всех художественных текстов отражают тему текста в заголовке, тогда как,

например, в газетных текстах этот показатель ниже – 52,8% [Клычникова 1983: 113]. Действительно, семантизирующая способность заголовка художественного текста представляется сильнее, чем у, например, газетных аналогов, ср.: «Бабушка, осы, арбуз» (З. Прилепин, о ностальгии по детству), «Рождение» (А. Варламов, о переживаниях молодой семьи по поводу рождения ребенка), «Журавли и карлики» (Л. Юзефович, о социальных фантазмагориях прошлого и настоящего), «Шалинский рейд» (Г. Садулаев, о войне в Чечне); и газетные заголовки: «Удобрения с неприятным запахом» («Деловой Петербург, 31.07.2013, о падении акций одной из компаний по производству удобрений), «Кто в тереме живет» (журнал «Итоги», 14.01.2013, о нарушениях законодательства о регистрации по месту жительства), «“Благосостояние” отклонилось от “Абсолюта”» (газета «Коммерсант», 1.07.2013, о сделке по покупке негосударственного пенсионного фонда банком). Сказанное объясняется, на наш взгляд, различиями целевыми установками у писателей и журналистов: первые стремятся отразить в названии ту концептуальную проблему, демонстрации которой подчинено все произведение, тогда как вторые броским заголовком рассчитывают привлечь внимание большего количества читателей.

Таким образом, внедрение художественного текста в процесс обучения иностранному языку раскрывает перед участниками учебного процесса целый комплекс преимуществ: от сообщения инофонам ценной страноведческой информации до демонстрации контекстов актуального словоупотребления и повышения мотивации не только к чтению литературы, но и к изучению иностранного языка вообще. Реализация этих преимуществ напрямую зависит от того, какие критерии отбора текстов будут учтены и какими средствами будет осуществляться процесс адаптации. В свою очередь, адаптационные процедуры должны быть направлены на снятие тех трудностей, которые вызывает у иностранных читателей художественный текст.

Значимым компонентом мотивирующей ценности художественного текста при обучении иностранному языку также является достигаемая с его помощью возможность индивидуализации обучения – организации такого учебного процесса, «при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [Педагогическая энциклопедия т.2., 1965: 202]. Т.Н. Протасова предлагает такой подход к организации занятия по чтению, при котором наряду с общими программными текстами, слушателям предъявляются дополнительные тексты разной степени адаптации, учитывающие интересы и потенциальные возможности каждого из участников учебного процесса. Таким образом, учащиеся могут выбирать для себя посильные варианты текста, а преподаватель – организовывать обильное чтение и пересказ различных текстов, при этом группа не будет слушать одно и то же [Протасова 1985: 6-7]. Сегодня эту точку зрения разделяют и европейские ученые: с 2009 года в ЕС реализуется проект «ADORE – Обучение старательных молодых учащихся», в программных требованиях которого значится: «позволить ученикам, насколько это возможно, подбирать собственные материалы для чтения и предлагать им широкий выбор текстов» [Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices 2011: 39].

Свойства художественной речи, адресованной автором произведения прежде всего своим соотечественникам и учитывающие современные ему культурно-исторические реалии, часто не соответствуют целям и задачам изучения иностранного языка. Помимо культурологических, существуют и имманентные свойства художественного произведения как такового, с одной стороны, мотивирующие творческую активность учащихся, с другой – создающие трудности при его изучении.

Перейдем к рассмотрению трудностей, вызванных использованием художественного текста в обучении иностранному языку и обуславливающих необходимость применения к тексту специальных процедур отбора и адаптации.

Группа 2: трудности использования художественного текста в обучении иностранному (русскому) языку

1. *Лексико-грамматические трудности* использования художественного текста при изучении иностранного языка определяются, на наш взгляд, тремя обстоятельствами.

Во-первых, художественный текст как продукт авторского творчества выполняет различные функции при помощи разнообразной лексики, отбор которой в сознании автора имеет, прежде всего, художественно-эстетическую, а не педагогическую мотивировку (как в случае со специально созданными учебными текстами). Значительная часть подобной лексики может быть неизвестна читателю-инофону.

Широкое варьирование лексико-грамматических средств в пространстве художественного текста объясняется тем обстоятельством, что акт создания текста представляет собой «одновременное осуществление в речевой деятельности нескольких функций языка» [Леонтьев 1973: 101]. К этим функциям относятся интеллектуально-информативная, прагматическая, национально-культурная, эстетическая [Печерица 1986: 39]. Наряду со словами, лишенными экспрессивной окраски и относительно просто декодируемыми в пределах словника соответствующего уровня, в художественном произведении иностранный читатель может встретить, например, единицы, отмеченные эмоциональной оценочностью, лексику национально-культурного плана, другие лексические единицы, составляющие, преимущественно, пассивный словарный запас.

Во-вторых, уже знакомая иностранному читателю лексика в контексте художественного произведения может приобретать приращения смысла, декодирование которых также может вызвать затруднения.

Проблема художественной многозначности получила обширное описание в ракурсе смысловой индукции текста [Гаспаров 1996: 326], теории ближайшего и дальнейшего значения слова [Потебня 1958: 20] и др. Вместе с тем компактно представленные в художественном произведении

разнообразные контексты человеческого общения порождают «ситуативность значений знака» [Дридзе 1984: 53], раскрыть которую сложно порой не только инофону, но и носителю языка. Частичное жизнеподобие исходного языка художественного текста, отмечает А.Н. Васильева, «одновременно облегчает и затрудняет восприятие его содержания, причем облегчает восприятие преимущественно внешнего образного плана и затрудняет преимущественно восприятие внутреннего плана, глубинного идейно-эстетического содержания [Васильева 1983: 29-30].

Присутствие в тексте лексических единиц, знакомых инофону лишь частично, создает сложную методическую ситуацию как для учащегося, так и для преподавателя. Опираясь на свой прежний языковой опыт, читающий интерпретирует новые сигналы при помощи зафиксированных у него в памяти образов [Шехтер 1967: 40], однако уже знакомые в определенных значениях лексические единицы и грамматические конструкции повторяются в новых контекстах и комбинациях с новым значением, становясь для читателя «псевдознакомыми» [Понтус 2011: 1; Зюзенкова 1974: 58]. Такие слова привлекают меньше внимания учащегося, чем совсем незнакомые слова, при этом идентифицировать проблему читатель может лишь в том случае, если известное ему значение вступает в диссонанс с общим контекстом рассматриваемого фрагмента. Особенно трудными, считает Н.В. Кулибина, для инофона являются те случаи, когда изображаемый в тексте объект ему известен, но в родной культуре он занимает иное место на аксиологической шкале: так, в стихотворении «Жаворонок» американский читатель не поймет теплых чувств Нестора Кукольника, поскольку в США жаворонков считают вредными птицами, уничтожающими урожай зерновых [Кулибина 2008: 50]. Сказанное затрудняет и диагностику проблемы со стороны преподавателя.

В-третьих, при работе с художественным текстом читатель-инофон сталкивается с мнемическими трудностями, которые могут быть вызваны, с

одной стороны, большим количеством абстрактной лексики, с другой – чрезмерной перегруженностью текста фактами.

Согласно экспериментальным данным, именно абстрактная лексика представляет особую трудность для запоминания. В ходе исследований, проводившихся в 1971-73 гг. на машиностроительном факультете одного из московских вузов, иностранным студентам предлагались 10 слов, логически не связанных между собой: сначала с конкретным значением (*ключ, кость, ткач, рог, конь, стол, лук, дверь, мяч, нож*), далее с абстрактным (*мысль, лесть, смех, сон, мир, рост, стон, лень, месть, вкус*). С одного предъявления запомнили все конкретные слова 3 студента, с двух – 19, с трех – 25, с четырех – 3, с пяти – 2, с шести – 1. Результаты теста на запоминание абстрактной лексики оказались значительно хуже: с одного – 1, с двух – 9, с трех – 17, с четырех – 13, с пяти – 6, с шести – 4, с семи – 3 [Маркина 1975: 3-19]. Проводившиеся в последние годы эксперименты также подтверждают, что на первом месте по количеству воспроизведений находятся конкретные слова [Черноусова 2008: 419].

Приходится признать, что многочисленные попытки схематизировать процесс отбора лексико-грамматических средств в целях оптимизации работы с текстами, в том числе художественными, не обнаружили однозначно трактуемых результатов. Так, исследования взаимозависимости между лексико-грамматическим составом текста и его доступностью к прочтению привели американских исследователей в XX веке к мысли о разработке так называемой «формулы читабельности» [Dechant, Smith 1977: 291]. Под этим термином понимался своеобразный алгоритм, позволяющий учесть тот набор факторов, которые определяют сложность прочтения текста, и выстроить процесс отбора учебного материала с учетом этих факторов. С 1923 года по 1977 год было разработано более 30 подобных формул. Обобщая опыт педагогических экспериментов с применением этих формул, Э. Декант и Г. Смит в 1977 году сформулировали универсальный набор компонентов для «формулы читабельности», определяющих доступность

текста к прочтению: 1) длина слов; 2) процентное соотношение различных слов; 3) длина предложения; 4) личное отношение читателя; 5) количество слогов; 6) количество местоимений; 7) количество аффиксов; 8) количество словосочетаний с предлогами; 9) количество трудных слов (в соответствии со словниками соответствующих уровней); 10) использование простых или сложных предложений; 11) плотность распределения и необычность фактов; 12) количество иллюстраций; 13) соответствие интересам и целям учащихся; 14) абстрактность слов (концептуальная нагрузка); 15) полиграфическое оформление материала; 16) взаимосвязь идей между собой [Dechant, Smith 1977: 295].

Как мы видим, в приведенной классификации была предпринята попытка реализовать «тонкую настройку» текстового материала к потребностям учебного процесса, учитывающую, с одной стороны, совокупность лексико-грамматических параметров (пп. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 14), с другой – индивидуально-психологические особенности учащихся (пп. 4, 9, 11, 12, 13, 15, 16). Однако оценка практического эффекта от применения «формул читабельности» не позволила вполне однозначно признать их валидность в отборе текстов. Так, Э. Бахманн подчеркивала, что подобные формулы не учитывают весь репертуар смыслов присутствующих в тексте многозначных слов: изучив значения общераспространенных слов из 2 книг детского отдела библиотеки, она отметила, что слово «made» обозначало 24 различных понятия, а «close» – 20, и всю парадигму этих значений невозможно было бы учесть в пределах одной формулы. Л. Блю, исследуя возможность повышения легкости восприятия отрывка путем упрощения словаря и сокращения предложений, не нашел отличий между способностью студентов понимать адаптированные отрывки и фрагменты текста оригинала. Не являясь панацеей в решении проблемы понимания, «формулы читабельности», тем не менее, были признаны полезным инструментом для относительной оценки сложности той или иной книги, построения

рекомендаций к ее прочтению, определения сложных мест в ее тексте [Dechant, Smith 1977: 295-297].

Успешная процедура отбора текстового материала невозможна без учета как собственно лингвистических, так и концептуальных особенностей художественного текста, а также личного читательского опыта учащихся.

2. *Концептуальные трудности* применения художественного текста при изучении иностранных языков обусловлены несоответствием между идейными особенностями рассматриваемого произведения, с одной стороны, и когнитивными установками читателя, с другой. Справедливо утверждение, что «идейная концепция писателя, как правило, выражает идеалы, стремления эпохи, характерные для данной страны, для данного периода, с определенными классовыми, социальными, нравственными, эстетическими ориентациями» [Журавлева, Зиновьева 1984: 6]. Даже при условии правильного декодирования содержания художественного текста на лексико-грамматическом уровне иностранный читатель зачастую поверхностно воспринимает лишь общую сюжетную линию, не располагая знаниями о контексте и затексте произведения. Для фактов и явлений, не наблюдаемых в тексте и не выводимых из него, В.Я. Задорнова применяет понятие «широкий контекст», проникновение в который требует от читателя фоновых знаний историко-филологического характера [Задорнова 1984: 86].

Таким образом, авторский замысел (а в его извлечении и состоит одна из важнейших задач работы с художественным текстом) остается скрыт от читателя-инофона. В этой связи согласимся с утверждением Т.М. Дридзе, характеризующей процесс порождения и интерпретации текста как «решение эмоциональной и мыслительной задач, а уже потом лингвистической» [Дридзе 1984: 61]. Представляется маловероятным, что эти задачи могут быть решены читателем без знания той парадигмы общественных отношений, которая была усвоена и интерпретирована автором произведения. Коммуникативную обусловленность феномена понимания текста подчеркивает Н.И. Жинкин: «прежде всего всякий текст предполагает

наличие определенного запаса информации у обоих партнеров. Это исходная ситуация для коммуникации» [Жинкин 1982: 111].

Более того, создавая текст, автор «является интерпретатором как своего собственного текста, так и множества разнообразных текстов, толкуемых им в духе времени, ситуации, определенного контекста...» [Дридзе 1984: 120]. Добавляет сложности и то, что, в отличие от значения, смысл произведения не является кодифицированной формой [Леонтьев 1972: 134], а его «глубинная структура не имеет регулярных соответствий (формальных коррелятов) в видимом тексте» [Вейзе 1982: 8]. По этой причине запрограммированные автором многозначные трактовки тех или иных сюжетных линий (что особенно актуально в контексте постмодернистских тенденций современной литературы) могут быть сняты только при условии наличия у учащегося страноведческих знаний и соответствующего читательского опыта на родном языке. Американский исследователь Э. Петерсон в числе факторов, определяющих доступность книги для чтения, назвала «сложность идей, вызванную их удаленностью от опыта читателя и нехваткой соответствующего разъяснения» [Peterson 1954: 4-5].

Лингводидактическим приемам снятия концептуальных трудностей художественного текста уделялось немало внимания в отечественной методике, особенно в 1970-1980 гг. Общим для многих приемов являлось повышенное внимание к опорным (эксплицитным и нерегулярно выраженным, имплицитным) текстовым единицам, на основе которых и строится понимание читателем авторского замысла. Подход, описывающий феномен понимания текста как трехэтапный одновременно протекающий психический процесс, предлагает структурирование текста на отдельные смысловые части, далее его смысловое сжатие (компрессию) с сокращением незначительных информационных единиц, а затем выделение ключевых единиц компрессивного смысла, или смысловых вех. «Смысловая вежа – это материальная форма компрессивной информации, но что именно ею станет – слово, номинативное словосочетание, афоризм, зрительный образ, символ,

интонация или даже значащее молчание – сказать очень трудно. Замечено только, что внешняя форма смысловой вехи должна иметь непосредственное отношение к читающему, затрагивать его лично» [Верещагин, Костомаров 1983: 152].

Для смысловых вех, не присутствующих в тексте эксплицитно, но максимально точно передающих смысл того или иного фрагмента текста, О.С. Ахманова и В.Л. Лапшина ввели понятие «дескриптор», а А.Г. Вейзе выделил наиболее распространенную разновидность дескрипторной конденсации: «сведение ряда перечисленных объектов или признаков к обобщающему слову или словосочетанию самого широкого смыслового диапазона» [Вейзе 1982: 29]. Обобщающие формулировки, по мнению А.А. Вейзе, могут быть смонтированы в «кванты информации», количеством которых и определяется степень развернутости той или иной темы в тексте произведения. На основании смысловых связей между этими квантами методом графа выстраивается лексическая тематическая сетка, в которой точки – это семемы, а ребра – отношения между семемами [Вейзе 1978: 26]. Методом денотатного графа тексты различной глубины можно подвергать сжатию [Жинкин 1982: 113], делая их доступными для тех читателей, которым текст изначально не предназначался, что, безусловно, может применяться и при адаптации.

Еще один подход к снятию концептуальных трудностей художественного текста, особенно продуктивный на продвинутых уровнях обучения русскому языку, связан с таким видом текстового анализа, как комментирование. Комментарий выполняет важную посредническую функцию, позволяя преподавателю нивелировать расхождения в восприятии описываемых реалий создателем текста и читателем-инофоном. С опорой на предложенную Ю.А. Карауловым классификацию уровней языковой личности [Караулов 2010: 39] исследователями выделяются уровни комментирования – лексико-грамматический, когнитивный и прагматический, даются характеристики единиц комментария,

разрабатываются модели учебных комментариев [Ружицкий 1994, Потёмкина 2015]. В ходе комментирования содержания текста оригинала образуется вторичный текст, который также может рассматриваться как проявление внешней адаптации.

Описанные подходы к разрешению концептуальных трудностей художественного текста при обучении чтению на иностранном языке направлены, по сути, на моделирование структуры изучаемого художественного текста с целью наглядной демонстрации учащимся опорных пунктов повествования и связей между ними. Однако деятельность читателя при этом должна быть самостоятельной: «его мысль свободно движется по ориентирам, имеющимся в тексте» [Кулибина 2001: 52]. Такая самостоятельность имеет под собой основу в виде читательского опыта учащегося – навыков и умений чтения как на иностранном, так и на родном языке.

3. *Педагогические трудности*, связанные с применением художественного текста в обучении русскому языку как иностранному, вызваны его несоответствием читательскому опыту учащихся.

Исследования читательских способностей, проводившиеся в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) показали, что в среднем в Европе каждый пятый из пятнадцатилетних школьников демонстрирует крайне низкие читательские способности [Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices 2011: 3].

Художественный текст, в отличие от текста вообще, представляет собой сложное иерархическое целое, и помимо национально-культурной специфики, он обладает целым рядом особенностей, требующих от читателя специальных, аналитических умений. Э. Декант и Г. Смит так определяют эти умения: «эффективный читатель имеет представление об оттенках смысла и взаимосвязи между деталями; он задействует скорее активный, нежели пассивный подход к работе с текстом, оценивая и задавая вопросы в

процессе чтения; он концентрируется не на том, что автор *говорит* (здесь и далее курсив авторов – *А.К.*), но на том, что автор *подразумевает* под сказанным» [Dechant, Smith 1977: 317]. Произведение литературы требует «зрелого чтения», к компонентам которого А.Г. Вейзе относит «умение интерпретировать читаемое... определять актуальность и правдоподобность информации, отделять реальные факты от субъективных мнений, выявлять отношение автора к высказываемому, определять соответствие текста своим собственным интересам» [Вейзе 1982: 8]. Не используя эти умения, читатель переносит навыки восприятия повседневных жизненных реалий на восприятие художественной речи, что ведет к неполному, поверхностному восприятию произведения.

Как российские, так и европейские исследователи отмечают значимость когнитивных стратегий в качестве компонента зрелого чтения. По мнению Н.В. Кулибиной, успешная методика по обучению чтению должна быть направлена «не на переработку информации, находящейся вне текста, а на поиск и декодирование опорных пунктов интерпретации внутри самого текста» [Кулибина 2001: 48].

Национальной комиссией по чтению Европейского союза предложены 7 когнитивных стратегий, которые могут использоваться для преодоления проблем чтения: 1) мониторинг понимания, в ходе которого сами читатели учатся отслеживать, насколько успешно они усвоили текстовый материал; 2) совместное обучение, когда учащиеся могут изучать стратегии чтения и обсуждать материалы для чтения; 3) использование графических и семантических средств наглядности (включая «карты сюжета»), при помощи которых читатели могут составлять графические описания изучаемого материала для улучшения понимания и запоминания; 4) ответы на вопросы преподавателя с немедленной обратной связью; 5) постановка вопросов самому себе и выведение ответов путем логических умозаключений; 6) структура сюжета, при помощи которой учащиеся восстанавливают в памяти содержание прочитанного и отвечают на вопросы о прочитанном; 7)

резюмирование, в ходе которого читатели учатся обобщать идеи и делать выводы на основе прочитанного [Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices 2011: 37].

Отдельные подходы, предлагаемые Национальной комиссией по чтению ЕС, получили детальную проработку в отечественной методике в 1980-е годы. Так, стратегии 3 и 6 уже нашли свое эффективное воплощение на примере информационно-целевого анализа научных и публицистических текстов, предложенного Т.М. Дридзе [Дридзе 1984: 85-99] и адаптированного к художественным произведениям Т.Е. Печерицей [Печерица 1981; Печерица 1986].

Подводя итог сказанному, отметим, что преимущества художественного текста применительно к процессу изучения иностранного языка можно объединить в следующие группы: 1) высокая познавательная ценность, демонстрирующая не только типичные реалии страны изучаемого языка, но и реакцию носителя языка на эти реалии; 2) репрезентативная ценность, обеспечивающая успешную демонстрацию изучаемых языковых явлений в речевом контексте произведения; 3) мотивирующая ценность, повышающая интерес учащегося к процессу учения.

Использование художественного текста в обучении иностранному языку сопряжено для учащихся с целым рядом трудностей, вызванных разными целевыми установками автора текста – носителя языка, с одной стороны, и иностранных читателей, с другой. Лексика художественного текста разнообразна и семантически варьируема, обилие деталей и абстрактных слов делает ее трудноступной для запоминания. Присутствие в художественной речи имплицитных смыслов требует от читателя навыков по их обнаружению, а для преподавателя – организации дополнительных лингвострановедческих комментариев, а также поиска наглядных графических средств для представления сюжетной структуры текста, основанной на ключевых опорных пунктах – смысловых вехах. Учет подобных доминант художественного текста предполагает наличие также и

второстепенных элементов, которые могут подвергаться адаптации в зависимости от того, какую роль они играют в раскрытии авторской идеи.

Обратимся далее к рассмотрению феномена отбора художественных текстов при обучении иностранному языку и определим, как менялись приоритеты отбора текстов в истории развития педагогической мысли. Важность рассматриваемого явления в контексте данного исследования объясняется тем, что именно отбор является отправной точкой и необходимым условием для всего процесса последующей адаптации художественного текста.

Погружение текста литературного произведения в новый дискурс его функционирования начинается до того, как этот текст будет предъявлен иноязычной аудитории: преподаватель определяет познавательную и репрезентативную ценность отбираемого текста, прогнозирует, насколько этот текст способен заинтересовать учащихся, оценивает возможные лексико-грамматические, концептуальные и педагогические трудности, которые может вызвать отобранный фрагмент у аудитории. Названные операции выполняют задачу приспособления, пусть и в виде педагогического проекта, оригинального художественного произведения к учебным целям.

§ 2. Проблема отбора литературных произведений в лингводидактических целях

Прежде чем рассмотреть основные подходы к отбору художественного текста для обучения иностранным языкам, обратимся к историческому аспекту функционирования текста как лингводидактической единицы с целью выявить те онтологические особенности, которые традиционно определяли критерии отбора литературных произведений в педагогических системах прошлого.

Пристальное внимание проблеме отбора текстов уделял Ян Амос Коменский. В его работе «Великая дидактика» встречаются следующие

рекомендации: «...нужно заботиться о том, чтобы: I. Учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе. II. Эти книги были составлены так, чтобы их по справедливости и заслуженно можно было назвать источниками мудрости, добродетели и благочестия» [Чечель 2002: 91]. В своей речи 1650 года «Об искусном пользовании книгами – первейшим инструментом развития природных дарований» Коменский развивает эту мысль: книги должны включать благие наставления, примеры, нравственные заветы, благочестивые правила, причем тексты должны предъявляться в их исторической взаимосвязи. Одним из первых Коменский подчеркивал значение текста для построения учебной коммуникации: учителю следует 1 раз в неделю собирать учеников и устраивать между ними обмен усвоенными знаниями.

Творческое наследие Коменского оказало серьезное влияние на стратегию обучения иностранным языкам в России, где в XVIII столетии происходит переход от доминировавшей прежде модели религиозной педагогики, построенной преимущественно на толковании текстов Священного Писания, к педагогике сословной, подчиненной практическим нуждам обновленного государства. К концу столетия, на фоне роста контактов России с зарубежными странами и распространения в стране европейского культурного наследия, в практике преподавания иностранных языков получает распространение текстуально-переводной метод, приверженцы которого делали упор на аутентичные художественные произведения как средство развития умственных способностей учащегося.

Во второй половине XIX века в России на фоне перехода от сословной к общественной модели педагогики одним из приоритетов организации учебного процесса становится повышение мотивации учащихся, в том числе с помощью произведений художественной литературы. Так, Г. Каландаришвили, включивший в свой «Начальный курс русского языка для грузин» хрестоматию со стихотворениями, русскими пословицами, загадками, отмечал: «Тот, кто имел возможность наблюдать, с каким

приятным чувством дети прочитывают на изучаемом ими языке небольшие связные рассказы, доступные их пониманию, тот не может не признать этого дополнения целесообразным» [Каландаришвили 1879: 2].

В XX столетии проблема подбора и составления текстов для чтения при обучении иностранному языку живо обсуждалась в западных странах. Английские методисты рассматривали эту проблему, прежде всего, сквозь призму лексического отбора. В этот период проходят многочисленные конференции по отбору словарных минимумов: так, в 1936 году в Англии был подготовлен «The Interim Report for Vocabulary Selection for English as a Foreign Language», ставший известным как «The Carnegie Report». На основании «Доклада Карнеги» в 1953 году под редакцией М. Уэста был сформирован «Основной служебный список английских слов» - лексическое руководство для составления практических материалов для чтения. В качестве критериев для включения в список указывались частотность слов, их универсальность, широкий спектр применения, словообразовательная ценность, нормативный характер. Конечный список включал 2000 слов, классифицированных по грамматическому признаку. В 1950-е годы аналогичные попытки предпринимались и во Франции, в результате чего появился сборник «Базового французского языка». В 1970-е годы произошла революция в сфере лексического отбора, в ходе которой выделились 2 группы мнений: одни методисты отрицали ценность статистических данных, отстаивая интуитивный подход, основанный на «значениях», которые учащиеся желают выразить при помощи определенных слов и которые им требуется учить; другие концентрировались на возможностях компьютерных технологий по фиксации значений слов в рамках языковых корпусов [Howatt, Widdowson 2008: 288-291].

Во второй половине XX века в СССР, на фоне либерализации социальных отношений, роль текста в учебном процессе меняется: от центрального предмета обучения, его цели и средства – к роли значимой, но «служебной» учебной единицы, обеспечивающей выход учащихся в устную

речь. В 1960-е годы в обучении иностранным языкам на первый план выдвинулся сознательно-практический метод, название и психологическое обоснование которого были предложены Б.В. Беляевым. Метод предусматривал параллельное развитие всех видов речевой деятельности. Поскольку объектом изучения стала речь, а не язык, для работы в аудитории отбирался тот текст, который познавательного ценен и может стать предметом для последующего обсуждения (здесь нетрудно проследить возвращение к постулатам Бозция, Мавра, Коменского). Дискуссия о познавательной ценности учебного текста делает одним из наиболее актуальных направлений исследований страноведение, а одной из важнейших задач методики как науки – разработку соответствующих пособий, что было отражено и в резолюции II конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, прошедшего в 1973 году в Болгарии [Бахтиярова, Щукин 1988: 87]. Актуальность обозначенной на конгрессе проблемы было трудно переоценить: до второй половины 1970-х годов тематика текстов для чтения почти полностью была построена на советской действительности, лишь в 7 классе восьмилетней школы в учебники вводились темы «Столица страны изучаемого языка» и «Биография выдающихся людей».

Вторая половина 1980-х гг. с её рыночными преобразованиями вызвала всплеск интереса к иностранным языкам в СССР. Активно развивается коммуникативно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам, ставящий во главу угла личность учащегося и его практические интересы. Обучение в рамках данного подхода уподобляется реальной коммуникации, его характеризуют, помимо прочего, предметность, отбор информационно насыщенных и познавательных текстов. С развитием коммуникативной лингвистики в 1980-1990-е гг. роль текста значительно расширяется: текст начинает восприниматься как «связь по меньшей мере двух высказываний, в котором может завершаться минимальный акт общения – передача информации или обмен мыслями между партнерами»

[Колшанский 1985: 10-14]. Такая расширительная трактовка текста, с одной стороны, повлияла на свободное использование художественных материалов различных авторов, жанров, эпох и позволила сформировать благоприятные условия для педагогического эксперимента; с другой стороны, требования к научно обоснованному отбору снизились, что можно наблюдать в ряде учебных материалов и по сей день. Известную свободу в выборе текстов для чтения определила и широко распространенная в России в 1990-е годы концепция личностно ориентированного обучения, ставящая своей целью развитие индивидуальности учащегося, понимаемое как «процесс самосозидания на основе внутренней активности» [Московкин 2006: 231].

Остановимся подробнее на принципах отбора художественных текстов, которые выдвигают в своих работах современные российские исследователи. Следует отметить, что за последние 30 лет данная тема получила в отечественной лингводидактике глубокую и разностороннюю методическую проработку.

Отправной точкой для осуществления отбора текстового материала значительная часть авторов считает его соответствие дидактическим приоритетам. Так, Л.И. Зильберман отграничивает цели обучения собственно чтению с учетом стоящих перед педагогом задач, с одной стороны, от целей извлечения из литературы на этом языке необходимой информации, с другой. Рассуждая об отборе текстов научного содержания, ученый отдает приоритет первой цели, тогда как вторая может учитываться только «при прочих равных условиях». Схожего мнения придерживается и В.С. Девятайкина: на занятии должны использоваться тексты, в наибольшей степени соответствующие целям и задачам учебного процесса [Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов 1990: 186]. Такую точку зрения можно встретить и у Т.Е. Печерицы, которая в качестве ключевых требований к отбору текста указывает требования методической целесообразности, а такие параметры, как познавательно-воспитательная ценность произведения и близость читателям

проблематики текста, автор относит к частным критериям отбора [Печерица 1986: 51].

Реализация дидактических приоритетов применительно к художественному тексту неизбежно выражается в фиксации конкретных параметров того материала, который может быть предъявлен аудитории с учетом поставленных задач. Так, в методиках обучения иностранцев русскому языку нередко называются доступность текста, его информативность (познавательная ценность), занимательность, системность изложения, связь с грамматическим материалом, изучаемым в курсе русского языка [Методика...1981: 129]. Важную роль играют также объем предъявляемого текста, его логико-композиционная структура и сложность языкового материала. На лингвистических параметрах отбираемого текста концентрируется Л.И. Зильберман, предлагая в качестве принципов отбора следующие: 1) Модальность текста как способ выражения отношения автора к сообщаемой им информации (модальные слова и словосочетания, модальные глаголы, модальные синтаксические конструкции, однозначность которых приобретается только в контексте); 2) Коммуникативное единство текста, основанное на актуальном членении; 3) Тематическая целостность текста, подкрепленная служебно-строевыми словами, которые отражают «повороты мысли автора и различные способы вторичной номинации в тексте». 4) Структурное единство текста. 5) Смысловая законченность текста [Зильберман 1988: 55-57].

Другая группа авторов, опираясь на положения коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам, придерживается иной точки зрения на отбор текстов и ставит в центр внимания личные интересы учащегося. Н.В. Кулибина в этой связи отмечает: «Так как в качестве основной цели работы над художественным текстом мы выбираем самостоятельное смысловое восприятие текста учащимися – *понимание*, то это обстоятельство заставляет нас особым образом подойти к вопросу отбора текстового материала: это должны быть тексты, которые потенциальный

читатель *хочет* и *может* понять. Главным критерием отбора в этом случае является интерес учащегося, его вкусы, желания и потребности» [Кулибина 2008: 52]. В своих предыдущих работах автор выделял особенности отбираемого текста, которые также призваны подкрепить читательскую мотивацию: актуальность идейно-воспитательного и страноведческого аспектов художественного произведения; его репрезентативность, т.е. возможность ознакомления с его помощью с наиболее значимыми произведениями литературы; отражение разножанровости и разностильности, разных литературных манер [Кулибина 1987: 70].

Признавая важность принципов познавательности и идейно-художественной значимости, Л.С. Журавлева и М.Д. Зиновьева предлагают также учитывать специфические черты контингента учащихся: социально-психологические, национальные характеристики, а также степень подготовленности к восприятию художественной литературы [Журавлева, Зиновьева 1984: 9]. Е.Д. Матрон указывает следующие признаки, характеризующие оптимальный текст для домашнего чтения: 1) читабельность; 2) преобладание в художественном произведении описания взаимодействий самих персонажей над авторским рассказыванием и рассуждениями о персонажах; 3) субъективная значимость; 4) объективная значимость; 5) возможность свободной независимой интерпретации с последующей дискуссией. Интересна мысль цитируемого автора, сравнивающего отбор объектов для домашнего чтения с отбором из романа эпизодов для кинофильма или сцен для театральной постановки, «когда лимит времени уже с самого начала накладывает на выбор сильные ограничения» [Матрон 2002: 61-63]. Сказанное говорит об общих особенностях, свойственных процессам адаптации художественного произведения в учебных целях и при создании продукции масс медиа.

Ситуативный подход к отбору текстов научного содержания выдвигает Е.С. Троянская. Руководствуясь положением о том, что тексты должны содержать наиболее частотную и трудную лексику, демонстрируя ее

в системе употребления, автор выделяет 12 тематических ситуаций для обучения изучающему чтению: обоснование темы, дефиниция, проведение эксперимента и др. [Троянская 1982: 279-282]. Такой подход, состоящий в фактической типизации текстов по видам представляемых ситуаций, трудноприменим к художественным текстам, отображающим разнообразные явления жизни и проявления человеческого характера. Более подходящим в данном контексте нам представляется коммуникативное видение категории ситуативности, предлагаемое И.М. Вознесенской: под ситуативностью исследователь понимает «обусловленность порождения и восприятия текста экстралингвистическими факторами, к которым относятся сфера, коммуникативные условия создания речевого продукта и историко-культурный контекст» [Текст: теоретические основания и принципы анализа 2011: 173]. Из сказанного следует, что выбор текста с позиций ситуативности предполагает учет как методических приоритетов (соответствие текста программе обучения, профилю обучения), так и интересов учащихся.

Несмотря на значительную методическую проработанность принципов отбора текстового материала для занятий иностранным языком, вопрос этот нельзя считать решенным на уровне готовой педагогической инструкции. С одной стороны, преследование цели заинтересовать читателя нередко уводит преподавателя от занятия собственно чтением, превращая урок иностранного языка в лучшем случае в лекцию по страноведению, а в худшем – в процесс дешифровки неизвестного языкового материала. С другой стороны, перевес в пользу языковых параметров текста может «погасить» мотивацию учащихся либо за счет выбора текста, не отвечающего их интересам, либо в силу некорректно осуществленной адаптации изучаемого материала. К примеру, результаты исследований мотивации, проводившиеся И.С. Гусевой, показали, что 19% иностранных студентов назвали рассказы о любви в качестве наименее интересных, комментируя это так: «Их очень много!» и «Эти рассказы очень похожи друг на друга!». «Если рассказы о любви – чувстве, столь многообразном по формам своего

существования и проявления, по мнению пусть даже немногих студентов, всего лишь "очень похожи друг на друга", речь должна идти не только и не столько об эмоциональной глухоте этих молодых людей, сколько, в первую очередь, о нетворческой адаптации произведений художественной литературы», – заключает автор [Гусева 1985: 71].

Признавая вслед за А.З. Фефиловой, что вопрос сохранения «эстетического и художественного кредо текста-оригинала» при обучении чтению на иностранном языке так и не получил однозначного методического решения [Фефилова 2001: 65-70], считаем целесообразным в построении процедур отбора и адаптации художественного текста ориентироваться на сохранение ключевого, на наш взгляд, свойства изучаемого текста – читабельности. Из имеющихся в литературе трактовок этого термина считаем наиболее удачным определение, предложенное Д. Хиттельманом в статье «В поисках психолингвистического определения читабельности»: это «...момент, в который эмоциональный, когнитивный и лингвистический опыт читателя ... вступает во взаимодействие с темой произведения, целями чтения, и авторским пониманием семантических и синтаксических структур [Hittelman 1973: 783-789]. Достижение читабельности возможно при условии учета параметров, затронутых в этом определении, относящихся как к особенностям читателя, так и к специфике изучаемого текста.

Обратимся к рассмотрению основных параметров отбора художественного текста при адаптации. Данные параметры будут представлены нами в виде 2 групп: к первой группе будут отнесены те параметры, которые характеризуют аудиторию потенциальных читателей того или иного текста; вторую группу будут составлять параметры самого текста.

Уровень языковой компетенции. Если рассматривать текст как «определенную совокупную информацию, закодированную по системе данного языка» [Клычникова 1983: 107], то степень владения читателем кодом языка является первостепенным параметром отбора текстового

материала. Формирование навыков и умений, позволяющих воспринимать текст на русском языке в качестве источника информации, является целью обучения чтению как виду речевой деятельности. Уровень языковой компетенции определяет способность читателя задействовать когнитивные стратегии извлечения смысла произведения, стратегии формирования читательских представлений, использовать семантизирующие свойства контекста, прогностические умения с использованием синтаксических динамических стереотипов, использования потенциального словарного запаса на основе словообразовательных моделей [Пособие 1984: 109; Журавлева, Зиновьева 1984: 6; Клычникова 1983: 180; Кулибина 2008: 33].

Минимально допустимым порогом для введения художественных текстов в учебную программу является начало 3 концентри обучения русскому языку на подготовительном отделении (в современной классификации это базовый уровень ТБУ/А2). К этому моменту речевой опыт иностранных учащихся, свидетельствует Т.Е. Печерица, «включает понимание таких средств художественной выразительности, как глагольное сюжетоведение, образный отбор слов, однородные члены, определение и дополнения в уточнительной и усилительной функциях и сравнения [Печерица 1986: 42]. Такая компетенция, по мнению автора, является достаточной для перехода от чтения «общелитературных» текстов к художественным произведениям, учитывающим индивидуальные особенности контингента. По мнению С.Е. Барановой и В.И. Полянской, благоприятные предпосылки для индивидуализации обучения на данном этапе связаны с тем, что преподаватель получает знания как о биологически обусловленных особенностях каждого студента, так и о его социальных характеристиках – мировоззрении, интересах, взглядах [Баранова, Полянская 1985: 58-64].

Начальная ступень обучения пониманию коммуникативных намерений автора художественного текста предполагает извлечение, прежде всего, идейного содержания произведения, а не раскрытие его

художественного своеобразия, изучение которого «проводится на данном этапе в очень ограниченных рамках» [Печерица 1986: 47]. Предъявляемый для этой работы текст, по мнению Печерицы, должен проходить сильную адаптацию, в нем сохраняются только легко воспринимаемые категориально-познавательный и ситуативно-познавательный планы коммуникации: сюжетно-композиционная структура сокращается, отбираются важные и законченные в смысле фрагменты текста, сокращается объем методически неактуальной лексики путем ее исключения или замены лексикой, уже известной учащимся [Печерица 1986: 61].

В описанном подходе методически ценным, на наш взгляд, является, с одной стороны, учет параметров художественного произведения с учетом тех умений, которыми располагают учащиеся при движении от базового к первому сертификационному уровню. С другой стороны, многообразие художественной речи дает возможность индивидуализации обучения в целях «реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося», «преодоления несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программой, и реальными возможностями каждого ученика» [Азимов, Щукин 2009: 77].

Тем не менее, возможности использования художественного текста на данном этапе значительно сужены в силу ограниченных языковых знаний учащегося, что и предопределяет необходимость сильной адаптации текста и сужает возможность выбора текстов для занятий. По мере продвижения от первого ко второму сертификационному уровню накапливаются коммуникативные умения учащихся, а степень адаптации предъявляемого материала снижается.

Границы отбора текстов в этот период постепенно расширяются с приобретением того набора коммуникативных умений, которые зафиксированы в «Европейском языковом портфеле». Они сформулированы следующим образом: «1) Я понимаю основное содержание публикаций, относящихся к сфере моих личных, учебных, а также профессиональных

интересов; 2) Я понимаю общее содержание и многие детали современных романов, пьес, рассказов; 3) Я умею читать различные художественные, научно-популярные тексты, а также рекламу, инструкции, объявления; устно передавать их содержание, комментируя при этом главные темы и различные точки зрения, и участвовать в обсуждении прочитанных текстов; 4) Я понимаю рассказы, отрывки из романов, повести, в которых конкретные действия, мотивы поступков героев ясны и понятны и дают представление о взаимосвязи событий и взаимоотношениях действующих лиц; 5) Я могу понять чувства, эмоции и отношение к тому, о чем говорится в литературном тексте; 6) Я умею использовать для понимания и интерпретации художественного текста содержащиеся в нем образы, метафоры и взаимосвязь событий; 7) Я умею высказывать предположения о развитии сюжета на основе своего знания художественной литературы» [Европейский языковой портфель 2001: 36-38].

В процитированном фрагменте много обобщающих определений: «основное/общее содержание», «многие детали», «главные темы». Однако неверным будет предположить, что частные детали, оттенки содержания, второстепенные темы, столь часто встречающиеся именно в художественной речи, не должны изучаться на продвинутом этапе, так как они могут играть значимую роль при восприятии текста в целом. Следовательно, процедура отбора текста «методом наложения» перечня умений, которыми овладевает учащийся, на конкретный художественный текст будет некорректной. Требуется более валидный параметр для отбора текстов с учетом языковой компетенции. Принципиально важен в этом отношении тезис о необходимости отбора текстов с точки зрения их коммуникативной полноты, выдвинутый О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомаровым. Названные авторы считают, что для обучения должны быть отобраны такие тексты, «в которых представлены либо все, либо как можно больше компонентов коммуникативной компетенции читающего» [Методика преподавания русского языка как иностранного 1990: 208].

Эти компоненты, то есть коммуникативные умения, по мысли цитируемых авторов, могут быть объединены в 2 группы: а) умения перцептивной обработки информации, связанные с пониманием языкового материала текста; б) умения смысловой обработки информации, предполагающие извлечение и осмысление фактов, на которых строится содержание текста. Умения первой группы проявляются в точности понимания языка автора, тогда как умения второй группы находят свое проявление в полноте и глубине понимания прочитанного.

В рамках умений группы (а) от читателя требуется: узнавать известные знаменательные слова, понимать слова, выражающие связи и отношения между элементами текста разных уровней; объединять слова в относительно завершённые значимые отрезки речи; ориентироваться в грамматической структуре предложения; прогнозировать лексические единицы и грамматические конструкции; определять значение незнакомых слов, в том числе по контексту.

Понимание текста читающим «складывается из понимания единичных фактов, установления связи между ними, объединения их в смысловое целое и интерпретации <...> этого целого. Для этого надо уметь: выделить содержащиеся в тексте факты, обобщить их, объединить отдельные факты в смысловой кусок, восстановить пропущенные в ходе изложения логические звенья, установить метод изложения — индуктивный/дедуктивный, соотнести отдельные части текста, вынести суждения на основе содержания текста, оценить изложенные факты и/или их совокупность, сделать вывод из прочитанного, интерпретировать полученную информацию, оценить точность, достоверность приведенных данных» [Методика преподавания русского языка как иностранного 1990: 204-205]. Итак, чем больше описанных умений (в методике они получили название базальных) будет задействован текст, тем выше степень соответствия отбираемого текста языковой компетенции учащихся.

Далее необходимо отметить, что степень обученности умениям чтения на иностранном языке находится в тесной взаимосвязи с еще одной группой параметров, которую составляют индивидуально-психологические особенности учащихся. Предъявляемый текст должен соответствовать как личным, так и профессиональным интересам читателей, учитывать их национально-психологические особенности, а также быть релевантным тому читательскому опыту, который уже сложился у них на родном языке. Игнорирование этих параметров снижает результативность обучения чтению: так, предпринятая в 1940-е гг. попытка создания произведений специально для детей, изучающих русский язык как неродной, на основе фиксированных лексических и грамматических минимумов не увенчалась успехом, даже при том, что тексты создавались выдающимися детскими писателями – К.И. Чуковским, С.Я. Маршаком и С.В. Михалковым [Русский язык...1977: 136].

Индивидуально-психологические особенности учащихся. Рассматриваемый параметр реализуется, на наш взгляд, в трех взаимосвязанных аспектах. Первый (назовем его мотивационным) основывается на принципе индивидуализации в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам и выражается в соответствии текста практическим интересам учащихся. Второй, эмпирический аспект, задействует тот опыт чтения литературных произведений, который уже сложился у учащихся на родном языке. Третий аспект базируется на данных психолингвистики и связан с эстетической способностью читателя воспринимать художественную речь (эстетический аспект).

Как было показано выше, *мотивационный аспект* является одним из ключевых по отношению к выбору того или иного художественного текста, поскольку учащиеся работают именно с тем материалом, который значим для них, уподобляя учебную деятельность процессу чтения на родном для них языке. Более того, подчеркивает И.А. Зимняя, само осознание учащимся того, что он сам может выбирать тексты для занятия, повышает «степень

вовлеченности учащегося в учебный процесс, его мотивированность, его согласие с целью и условиями обучения» [Зимняя 1984: 36]. О необходимости учета мнений учащихся о прочитанных текстах при последующем подборе материалов для внеклассного чтения говорит и С.К. Фоломкина [Фоломкина 1987: 82]. Австралийский методист Д. Нанэн считает первым шагом при составлении учебной программы сбор информации о слушателях – не только об их языковом уровне, но и о возрасте, имеющемся образовании, опыте изучения иностранных языков, времени нахождения в иноязычной культуре, опыте работы [Nunan 1989: 4].

Интересно наблюдение Т.А. Ван Дейка и В. Кинча, связывающих выбор предполагаемого значения текста читателем с учетом соответствия этого значения его интересам и целям [Новое в зарубежной лингвистике 1988: 164]. Сказанное делает особенно ценным учет мотивации для активизации аудиторной работы, в частности, по выявлению различных точек зрения учащихся на один и тот же текст.

В современной методике необходимость учета мотивации при обучении речевой деятельности в целом и чтению в частности ни у кого не вызывает сомнений. Некоторые отечественные методисты постулируют главенство интересов учащегося над другими критериями отбора, призывая к полному отказу от обязательных списков литературы и считая возможным широкое варьирование текстового материала в зависимости от потребностей конкретной аудитории [Кулибина 2008: 52]. Такой подход нам представляется возможным, однако трудоемким в плане подбора текстов с учетом их облигаторности (что особенно актуально, как мы уже говорили, для современных текстов), а также временных затрат на осуществление адаптационных процедур. По нашему мнению, для целей конкретного курса всё же необходим «базовый репертуар» актуальных и методически ценных текстов, который при этом будет варьироваться и дополняться в зависимости от индивидуальных пожеланий слушателей. Методически полезным может быть сбор предварительной информации о вкусах и интересах учащихся

перед началом учебного курса, а затем диагностика читательских интересов на последующих этапах обучения чтению. Сбор информации может осуществляться методом опроса, в том числе с привлечением социальных сетей и интернет-сервисов коллективного доступа к документам (например, размещение анкет на ресурсе Google Docs).

Эмпирический и эстетический аспекты отбора художественных текстов связаны с введенными Л.Г. Жабицкой понятиями «литературная образованность» и «литературное развитие». Литературная образованность (эмпирический аспект) определяется знанием текстов, биографий, исторических сведений, т.е. уже имеющимся опытом чтения на родном или других иностранных языках. Под литературным же развитием (эстетический аспект) понимается способность к постижению художественной речи как таковой, к пониманию авторской интерпретации изображаемых событий и явлений, к извлечению эстетической информации при помощи воссоздающего воображения, образного мышления, образной и эмоциональной памяти [Журавлева, Зиновьева 1984: 13].

Необходимость учета эмпирического аспекта при отборе художественных текстов диктуется пониманием психологической сущности «вторичности» изучения иностранного языка. Знакомясь с фактами языка, мы вовлекаемся в процесс «постижения одной и той же объективной действительности, но уже иначе категоризированной, отлитой в иные общественно осознанные национальные формы, чем в родном языке, в котором понятия, категории прочно закреплены в этих формах в сознании и мышлении индивида» [Шатилов 1985: 48]. Извлекая сведения об уже знакомой нам действительности, мы сопоставляем их со своим опытом и знаниями, задействуя при этом свою фантазию, воображение, эмоции. Именно по этой причине между глубиной понимания смысла текста и фоновыми знаниями читающего, а также его интеллектуальными способностями исследователи устанавливают прямую взаимосвязь [Фоломкина 1987: 13]. Чешский методист К. Лепилова, характеризуя

методику обучения чтению в старших классах гимназий, отмечает высокий мотивирующий потенциал у тех произведений, которые вызывают у учащихся ассоциативные связи с их собственным жизненным опытом [Журавлева, Зиновьева 1984: 13].

Механизм воздействия эмпирической составляющей на понимание нового текста описан Т.А. Ван Дейком и В. Кинчем. Содержание ранее прочитанных текстов вместе с предыдущим когнитивным опытом, отмечают авторы, закладывается в ситуационную модель нашей эпизодической памяти. В этой модели на когнитивном уровне представлены события, действия, лица, ситуации, о которых готовится в тексте. В процессе восприятия нового атомарные пропозиции при помощи структурных отношений или функций организуются в пропозиционные схемы. Стратегическая роль такой схемы, подчеркивают авторы, состоит в том, что именно она на уровне сознания читателя обеспечивает быстрый анализ воспринимаемых поверхностных структур и выстраивание относительно простой и жесткой семантической конфигурации на основе прочитанного. В процессе интерпретации выборочно активизируются общие или эпизодические знания читателя о мире, которые, в свою очередь, становятся материалом для умозаключений. Чем образнее текст, тем глубже и детальнее процесс построения этих умозаключений, тем больше следов в памяти он оставляет и тем легче впоследствии их восстановить, считают цитируемые исследователи [Новое в зарубежной лингвистике 1988: 176]. Сказанное повышает значимость эмпирического параметра при отборе материала: чем больше значений текста будет встроено в имеющиеся у читателя пропозиционные схемы, тем быстрее читатель перейдет от перцептивного уровня восприятия к извлечению смысла, сконцентрированного в художественных образах, тем лучше он запомнит изученное.

Рассуждая о частных составляющих опыта читателя-инофона, которые необходимо учитывать при отборе художественных текстов, исследователи выделяют «культурную общность» учащихся, т.е. «условия

формирования читательских интересов, социальную среду, эстетические взгляды, уровень образования в данной стране» [Методика...1989: 129], знание читателем, помимо русского, одного или нескольких европейских иностранных языков [Печерица 1981: 7], учет обычаев и природных условий страны происхождения учащегося [Русский язык...1977: 136], степень подготовленности к восприятию литературы [Журавлева, Зиновьева 1983: 12].

Следует, однако, отметить, что имеющийся у читателя опыт в чтении на родном языке может содействовать извлечению как собственно авторского смысла произведения, так и иного смысла, продиктованного культурными кодами базовой для инофона культуры. Е.Д. Матрон объясняет этот факт тем, что читатели-иностранцы часто смотрят на произведение «с иной точки зрения, сквозь призму других понятий и ценностей» [Матрон 2002: 55]. Такое восприятие, с одной стороны, повышает творческий характер занятия и создает дополнительные возможности для активизации обсуждения между другими участниками группы; с другой стороны – нарушает заранее программированный характер занятия, отвлекает коллектив от решения поставленных на уроке целей и задач. В этой связи при адаптации художественного текста важно сохранить те смысловые вехи, на которых строится «образная ткань» изучаемого произведения и которые обеспечивают релевантность восприятия авторского текста. Появление аналогий в сознании читателя при восприятии текста с авторскими представлениями автора называют сотворчеством [Кулибина 2008: 40], условием осуществления которого являются как ориентиры, данные в самом произведении, так и «умственная, душевная, духовная деятельность читателя» [Асмус 1961: 42]. Читательские представления в значительной степени формируются образами, ассоциациями и оценками, заимствованными читателем из родной культуры [Кулибина 2008: 41], но должны, тем не менее, сохранять соответствие общему замыслу автора.

Несмотря на обширное описание компонентов эмпирической составляющей, характеризующей иностранного читателя, психологи отмечают, что при руководстве чтением следует ориентироваться прежде всего не на его опыт, а на уровень его литературного развития [Журавлева, Зиновьева 1984: 13].

Эстетический аспект отбора художественного текста связан со сближением индивидуальных черт автора произведения и его читателя, что выводит рассматриваемую проблему за рамки только лингвистического либо только культурного опыта.

Замечания об общности эстетического опыта создателя текста и его реципиента можно встретить у целого ряда авторов. Так, З.И. Клычникова, рассуждая о факторах, обуславливающих понимание текста, называет степень приближения лексики, грамматики и стиля речи чтеца к лексике, грамматике и стилю автора [Клычникова 1983: 109]. По замечанию А.Н. Васильевой, «читатель является своеобразным аналогом самого писателя, и качество произведения во многом зависит от того, на какой тип читателя ориентируется автор» [Васильева 1983: 20]. Интересно наблюдение Б.А. Успенского: «Для того чтобы понять текст, адресат должен представить себе такую ситуацию, в которой он мог бы породить такой же или аналогичный [с его точки зрения] текст» [Успенский 2007: 111-112]. Подтверждение значимости эстетических параметров при отборе художественных текстов находим и у В.П. Белянина, который интерпретирует чтение художественного текста как процесс пересечения смысловых полей (в том числе и эмотивных) текста и смысловых полей (прежде всего эмоциональных) читателя [Белянин 2006:220]. Следовательно, процедура отбора текстов в учебных целях может быть направлена на поиск тех смысловых полей в текстах, которые обнаружат пересечение со смысловыми полями у учащихся.

Современной психолингвистикой разработаны подходы к оценке тех закономерностей, которые определяют сходство автора произведения и его

читателя. Эти походы, по нашему мнению, могут быть встроены в инструментарий отбора художественных текстов для целей изучения иностранного языка. Отправной точкой для этих подходов является мысль о сродстве читателя и писателя, сформулированная Н.А. Рубакиным. Базируясь на гипотезе французского литературоведа XIX в. Э. Геннекена, ученый отмечал: «Почитатели произведения обладают душевной организацией, аналогичной организации художника, и если последняя благодаря анализу уже известна, то будет законно приписать почитателям произведения те самые способности, те недостатки, крайности и вообще все те выдающиеся черты, которые входят в состав организации художника» [Рубакин, 1977: 205]. Сказанное предполагает возможность обратного: зная психологические особенности учащихся, мы можем подобрать для них тексты таких акцентуаций и сюжетов, которые будут для них значимы в познавательном и психологическом плане. Такая значимость с высокой степенью вероятности стимулирует интерес читателей-инофонов и к учению, ведь от релевантности отбора, считает В.П. Белянин, зависит и адекватность восприятия текста читателем [Белянин 1988: 37].

В.П. Беляниным проиллюстрирован эксперимент по диагностике психологических акцентуаций читателей [Белянин, 2006: 244-258]. Исследователь аннотировал ряд художественных текстов, классифицированных в зависимости от типа выражаемых ими психологических акцентуаций на «светлые», «темные», «веселые», «печальные», «красивые» и «сложные». Испытуемым предлагалось по аннотациям определить, какие тексты они хотели бы в дальнейшем прочитать. Выбор текста той или иной акцентуации, по мысли автора, предполагает склонность читателя к определенному типу реагирования. Инструментарий для отбора текстов базируется на психолингвистических исследованиях, позволяющих строить гипотезы о потенциально значимых текстах для конкретных читателей с учетом их психологических акцентуаций.

Взаимосвязь психологических акцентуаций, выраженных в текстах, и эмоциональных установок читателей, выбравших эти тексты, представлена в Таблице 1.

Таблица 1.

Взаимосвязь психологических акцентуаций текстов и эмоциональных установок читателей

Текст/акцентуация	Предмет описания	Характеристика читателей
«Светлый»/ паранойяльная Примеры текстов: «Чоловик» (Алексей Варламов), «Бабушка, осы, арбуз» (Захар Прилепин).	Уникальность и неповторимость живого, актуальные проблемы общества, истории, культуры, религии	Увлечены политикой, интересуются историей и культурой, имеют опыт общественной жизни, стремятся к руководящим позициям. Открыты, но склонны к подозрительности, не терпят предательства.
«Темный»/ эпилептоидная Примеры текстов: «Вечер превращается в ночь» (Алиса Ганиева), «Ненастье» (Алексей Иванов), «Оставайтесь на батареях!» (Герман Садулаев)	Оппозиция добра и зла, сопротивление простого человека угрозе	Настойчивые и целеустремленные люди, не всегда разбирающиеся в разных сложных проблемах, но способные работать в своей конкретной области кропотливо и умело.
«Веселый»/ гипоманиакальная Примеры текстов: «Приключения черни» (Сергей Шаргунов), «Восьмерка» (Захар Прилепин).	Похождения героев «отважных» профессий либо авантюристов	Непоследовательные оптимисты, легко приступающие к работе, но не всегда доводящие задуманное до конца.
«Печальный»/ депрессивная Примеры текстов: «Авиатор» (Евгений Водолазкин), «Ложится мгла на старые ступени» (Александр Чудаков).	Сожаление о прекрасном прошлом	Мягкие, добрые люди, ценят хорошее к себе отношение. Робкие и не уверенные в себе.
«Красивый»/ демонстративная Примеры текстов: «Немцы» (Александр Терехов), «Вор, шпион и убийца» (Юрий Буйда), «Вера» (Александр Снегирев).	Переживания и страдания героя в необычных обстоятельствах, акцент на внешних деталях	Капризные, любят находиться в центре внимания. Интересы этих людей могут относиться к миру искусства.
«Сложный»/ шизоидная	Фантастический сюжет, вымышленная реальность	Тревожные интеллектуалы, склонные к размышлениям,

Примеры текстов: «Утро снайпера», (Владимир Сорокин), «Тайм-аут, или Вечерняя Москва» (Виктор Пелевин).		рассуждениям, но не действиям.
--	--	-----------------------------------

Следует, впрочем, заметить, что приведенное разделение текстов и читателей на определенные типы носит условный характер. Эту условность признает и сам В.П. Белянин: «Тексты, которые однозначно можно отнести к определенному типу, так же редки, как люди, в отношении которых можно утверждать, что они — "чистые" холерики или меланхолики...» [Белянин 2006: 203]. Не случайно им вводятся типы «смешанных» текстов, включающие две эмоционально-смысловые доминанты: «светло-печальные», «светло-веселые», «светло-темные» и др.

Тем не менее, по нашему предположению, практика психологической оценки читательских предпочтений на занятиях по иностранному языку может стать одним из вспомогательных компонентов методики отбора художественных текстов. Так, учащимся может быть предложено вспомнить наиболее яркий текст из прочитанных ими на родном языке за последнее время, и охарактеризовать его согласно приведенной классификации. Кроме того, и сам преподаватель, наблюдая за поведением учащихся, может строить предположения о тех или иных типах текстов, которые будут соответствовать их эмоционально-эстетическим установкам. Опросы, проводившиеся нами в 2012 году среди 50 студентов Санкт-Петербургского государственного университета и Хельсинкского университета, выявили интересные различия в восприятии художественных текстов: в финской аудитории 25% опрошенных отметили, что наиболее интересным среди прочитанных в последнее время был для них «печальный» текст. 18% отдали предпочтение «темным» и «красивым» текстам, 14% - «сложным», по 11% – «светлым» и «веселым». Российские респонденты отдали предпочтение «сложным» текстам (35%), «печальным» (23%), «светлым» (15%), «темным» (12%), «красивым» и «веселым» (по 8%) [Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного

образования 2012: 145-152]. Эти наблюдения учтены нами далее при проведении экспериментального исследования (см. Главу 3).

Далее рассмотрим, в чем состоит феномен адаптации применительно к перечисленным элементам, как соотносится лингводидактическая адаптация с другими видами адаптации, как решается проблема сохранения аутентичности адаптируемого произведения и каким образом различные способы адаптации могут быть к нему применены.

§ 3. Методика лингводидактической адаптации художественного текста

Понятие адаптации широко распространено в современной науке и используется в различных отраслях знания – медицине, биологии, социологии, психологии, педагогике, лингвистике и др. Столь широкий спектр применения объясняется этимологическим значением этого понятия: от латинского «adaptare» – «приспосабливать». Применительно к феномену текста адаптация также предусматривает его приспособление к новым, отличным от изначальных, условиям его функционирования, с учетом иного дискурса его функционирования – иных целей, участников, жанров и т.д. [Дьякова 2009: 11].

Многообразие этих условий объясняет и многообразие научных проблем, сопряженных с адаптацией текста: в последние десятилетия научные исследования касались, в частности, проблемы адаптации юридических текстов для публикации в СМИ, адаптации художественных произведений при их переводе на неродной язык, адаптации схожих фольклорных сюжетов различными народами, адаптации литературных произведений при написании сценариев для кинофильмов и театральных постановок. Примечательно, что названные направления исследований позволяют выделить некоторые типические черты, актуальные и применительно к лингводидактической адаптации художественных текстов.

Так, финский исследователь Л. Хонко, изучая характер адаптации одной фольклорной традиции различными европейскими народами, выделяет: 1) обстановочно-морфологическую адаптацию, включающую приближение деталей природы исходного эпоса к особенностям ландшафта принимающей лингвокультуры, а также локализацию – изменение действий сюжета сообразно региону его распространения; 2) традиционно-морфологическую адаптацию, предполагающую приравнивание элементов фольклорной традиции к коммуникативным установкам принимающего общества; 3) функциональную адаптацию, предусматривающую изменение функции текста эпоса под воздействием социальных факторов, таких как личность рассказчика, состав слушателей, их интересы, события в прошлом, надежды и страхи в связи с будущим и др. [Honko 1981: 19-27]. Безусловно, художественное произведение не может быть подвергнуто столь существенным адаптационным трансформациям; ценность наблюдений финского фольклориста применительно к лингводидактике состоит в том, что он демонстрирует масштаб воздействия тех характеристик, которыми наделена конкретная аудитория, на процесс усвоения «инородного» текстового произведения.

Современные исследования практики сценарной адаптации классических художественных произведений для теле- и киноиндустрии обращают внимание на роль адаптации в приращении смыслов исходного текста, которым он первоначально не обладал. По мнению Дж. Сандерс, адаптация представляет собой «транспозиционную практику, предусматривающую перенос определенного жанра в другую типическую форму, по сути – акт пересмотра этого жанра» [Sanders 2006: 18]: так, текст романа становится сценарием фильма, драма превращается в мюзикл. В некотором смысле, считает автор, можно провести аналогию между адаптацией и редакторской практикой с ее приемами правок и сокращений, однако адаптация может быть также и процедурой усиления, добавления, расширения, приращения и интерполяции. Расширение может выражаться в

комментировании исходного текста путем добавления точек зрения, отсутствующих в тексте оригинала, экспликации скрытых смыслов, попытке сделать текст понятным новым аудиториям путем приближения и уточнения. Похожей точки зрения придерживается и Д. Картмелл, выделяющая 3 вида адаптации: перенос, комментарий и аналог, при этом особый интерес в лингводидактическом смысле представляет второй вид – «адаптация, комментирующая политику исходного текста...путем изменения или добавления» [Цит. по: Sanders 2006: 21].

Несмотря на общие особенности функционирования, рассмотренные выше явления адаптации, однако, отличаются от лингводидактической адаптации по принципу целеполагания. Справедливо в этом отношении замечание А.В. Брыгиной [Брыгина 2004: 29], разграничивающей понятия «адаптированный художественный текст» и «адаптированный учебный текст». В первом случае, отмечает автор, приоритетом является успешная коммуникация, во втором – познавательно-учебная деятельность, построенная на основе понимания прочитанного. Адаптация в этом отношении рассматривается в первую очередь как приспособление текста к уровню языковой компетенции учащегося.

Не случайным является появление понятия «приспособление» и в определениях адаптации текста: так, М.Г. Книппер и В.Ю. Розенцвейг под адаптацией текста понимают «приспособление его к уровню понимания некоторого читателя, которому этот текст не предназначался, в частности – читателя, не владеющего в полной мере данным языком» [Лингвистика текста 1974: 131]. В определении, данном в «Словаре методических терминов», также фигурирует это понятие: «Адаптация текста – упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста соответственно уровню языковой компетенции учащихся» [Азимов Щукин 2009: 10].

Возможность приспособления содержания текста к уровню языковой компетенции учащихся заложена в самой природе текста как функциональной системы, «в рамках которой лингвистические конструкции

используются для реализации определенных коммуникативно-познавательных задач и могут варьировать сообразно этим задачам» [Дридзе 1984: 61-62]. О возможности варьирования содержания сообщения с учетом вариативности лексических значений говорит и Н.И. Жинкин: «Лексические значения, расположенные в тексте в строчку, образуют не просто «букет» в микротеме текста, но «картину», про содержание которой можно рассказать по-разному [Жинкин 1982: 81]. Следуя за утверждением ученого о том, что «операция приравнивания слов по значению совершается в механизме контекста и реализуется при кодировании и декодировании текста» [Жинкин 1998: 168], можно рассматривать адаптацию как одно из частных проявлений такого декодирования. Основой для достижения эквивалентности подлинного текста и адаптированного произведения является тождество семантической информации [Бархударов 1974:41; Первухина 2011: 131].

Итак, лингводидактическая адаптация базируется на возможности приспособления содержания текста к новым условиям его функционирования, ограниченным уровнем языковой компетенции учащегося, и реализуется благодаря заложенному в тексте потенциалу варьирования. Однако наблюдения психолингвистов показывают, что предпосылки для восприятия модифицированного, адаптированного произведения существуют и в сознании реципиента. К таким предпосылкам можно отнести механизм эквивалентных замен, состоящий в замене реципиентом слов и словосочетаний более простыми сигналами или наглядными образами в процессе восприятия речи. «В сознании реципиента образу (значению) могут соответствовать различные смыслы, облаченные в слова, отличные от тех, что даны в восприятии, хотя и сопряженные с ними по смыслу. Если, однако, стимульные слова не представлены в сознании, то реципиент будет заменять их схожими», – отмечает В.П. Белянин [Белянин 2006: 224]. Таким образом, адаптация «идет навстречу» читателю-инофону, приводя значения текста в соответствие с теми представлениями, которые в наибольшей степени приближены к его опыту.

Если целью адаптации является приспособление текста к новым условиям, то в ее задачи входит, прежде всего, упрощение языкового содержания путем замены специальной лексики на общеупотребительную (или ее комментирование), оптимизация сложных синтаксических конструкций, а также, как отмечают исследователи, упрощение образной системы [Понтус 2011: 2]. Именно последняя задача и становится предметом спора в среде методистов. Еще в начале XX века педагог М.А. Тростников так охарактеризовал эту ситуацию: «Одни говорят, что поэтических произведений нельзя расчленять на части, нельзя пересказывать – нужно лишь читать и восхищаться; другие утверждают, что из них должна быть выведена идея, а последняя может быть выведена лишь тогда, когда они разделены на части, т.е. когда в них сначала указаны частные мысли» [Тростников 1905: 3-4].

Существует, по крайней мере, три точки зрения на проблему адаптации художественного текста. Согласно одной из них, от адаптации текста в учебных целях необходимо отказаться, поскольку этот прием разрушает авторский замысел, обедняя эстетическую и художественную ценность произведения. «При адаптации необходимо иметь в виду, что каждое изменение, вносимое в текст преподавателем, не имеющим соответствующих профессиональных знаний, скрывает в себе постоянную опасность, что объективная реальность при интерпретации будет искажена, а акценты оригинального текста – смещены. Особенно адаптация ограничивает, и прежде всего лексически, возможность реализации стратегии восприятия речи на слух», – отмечает немецкий исследователь Х.-Й. Штумхёфер [Stummhöfer 1990: 33].

Анализируя примеры адаптации произведений А.С. Пушкина в нескольких учебных пособиях для обучения иностранцев русскому языку, Е.В. Потёмкина также признает нецелесообразность произведенных изменений: по мнению автора, сокращения приводят «к утрате индивидуального авторского стиля и упрощению сюжета», а неравноценные

замены книжной лексики на нейтральную – к элиминации культурно-специфических особенностей, важных для понимания затекстовой реальности [Потёмкина 2015: 84]. Доказывая неэффективность приемов внутренней адаптации литературного текста, автор предлагает обращаться к приемам адаптации внешней, достигаемой путем создания вторичного текста-комментария без вмешательства в текст оригинала.

Вторая точка зрения рассматривает адаптацию как методический прием, отдельным операциям которого педагогов необходимо учить. Однако данный прием отличается повышенной трудоемкостью и не оправдывает себя в условиях изобилия доступной аутентичной художественной литературы [Понтус 2011: 4]. Здесь важно отметить, что это мнение высказано о преподавании английского языка; проблему же доступности текстов художественной литературы для преподавания русского языка как иностранного нельзя однозначно считать методически решенной.

Сторонники третьей точки зрения считают, что оригинальный текст, создававшийся автором для своих соотечественников, не может полноценно представить языковые факты в той концентрации, которая требуется преподавателю иностранного языка. Адаптированные тексты, напротив, соответствуют заявленным требованиям, облегчая процесс понимания прочитанного. В поддержку этой точки зрения выступает, в частности, группа американских авторов (Дж. Сваффар, К. Аренс и М. Морган), которые в 1977-78 годах провели опрос преподавателей немецкого языка в Университете Техаса. В ходе исследования удалось выяснить, что студенты, работавшие в группах с адаптированными текстами, «выходят за рамки поискового чтения, демонстрируя понимание не отдельных его фрагментов, а всего текста целиком» [Swaffar, Arens, Morgan 1982: 28]. Те студенты, которым предъявлялся неадаптированный художественный текст, делали лишь общие выводы о прочитанном.

Авторы «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» также отмечают возможность подбора и адаптации аутентичных

текстов «с учетом знаний, интересов и личностных характеристик учащихся» [Common European Framework of Reference for Languages 2011: 143]. Более того, некоторые авторы рассматривают отбор и адаптацию художественных текстов как одно из условий поддержания интереса будущих специалистов к своей профессии путем ознакомления с лучшими образцами отечественной литературы и овладения приемами раскрытия идейно-художественного замысла произведения [Печерица 1986: 9].

Как мы могли заметить, критики адаптации противопоставляют адаптированным текстам произведения аутентичные. Рассмотрим подробнее понятие аутентичности применительно к адаптации и попробуем оценить, насколько правомерно такое противопоставление. Как следует из определения «Словаря методических терминов», аутентичным считается «устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нуждающихся с учетом их уровня владения языком» [Азимов, Щукин 2009: 10], созданный носителями языка для носителей данного языка [Хромов, Каменева 2015: 281].

Таким образом, аутентичный художественный текст, прошедший адаптацию, переходит в категорию учебных. Однако здесь возникает проблема сохранения художественного своеобразия первичного текста, наделяющего учебный процесс определенными преимуществами: корректируя фрагмент литературного произведения, педагог рискует подменить и исказить художественно-эстетические установки автора произведения установками, которые диктуют специфика учебного процесса и особенности контингента иностранных учащихся. Задача поиска компромисса между требованиями сохранения естественности языка и эстетической ценности текста, с одной стороны, и приоритетами обучения иностранному языку, с другой, решалась методистами по-разному. Одни исследователи предпринимали попытки градуировать степень адаптации первичного текста, в зависимости от глубины произведенных

трансформаций: так выделялись полуаутентичные тексты – semi-authentic texts, тексты, приближенные к аутентичным – near-authentic texts [Ur 2009: 150], отредактированные аутентичные тексты – edited authentic texts [Scarcella 1992: 100] и др. Другие исследователи выходили за рамки текстовых категорий, экстраполируя понятие аутентичности на весь учебный процесс в целом: так, Г. Уиддоусон под аутентичностью понимает не свойство речевого произведения, а «...функцию взаимодействия между читателем/слушателем и текстом, содержащим намерения читающего/говорящего» [Widdowson 1979: 161].

Точка зрения Г. Уиддоусона получила свое развитие в работах российских методистов Е.В. Носонович и Р.П. Мильруда, предложивших понятие «методически аутентичного текста», который «представляет собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях». [Носонович, Мильруд 1999а: 17]. Названные авторы сформулировали содержательные аспекты аутентичности учебного текста, к которым относятся культурологическая аутентичность, информативная аутентичность, ситуативная аутентичность (предполагает естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации), аутентичность национальной ментальности, реактивная аутентичность (выражается в способности учебного текста вызывать у учащегося аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик), аутентичность оформления, аутентичность учебных заданий к текстам [Носонович, Мильруд 1999б: 7-12]. На наш взгляд, обращение к названным аспектам возможно при работе со специально моделированными текстами, которые лишь воспроизводят черты подлинных речевых произведений носителей языка; применительно же к художественному тексту понятие «методическая аутентичность» недопустимо, т.к. оно вступает в противоречие с приведенным выше понятием аутентичного текста как продукта речевой деятельности непосредственно носителей языка, который не может быть подвергнут какой-либо адаптации по языковому признаку. Как справедливо

замечает в этой связи австралийский методист Д. Нанэн, «к "аутентичным" обычно относят материалы, которые созданы для целей, не связанных с обучением языку» [Nunan 1989: 99]. Схожую точку зрения находим и у О.В. Поповой, отмечающей, что адаптированный текст «...специальным образом "приспособлен" к ситуации обучения, и единственная сфера его функционирования – учебная» [Попова 2011: 223].

Таким образом, нам представляется оправданным отнесение адаптированных художественных текстов к разряду учебных. Чтобы сохранить своеобразие первичного текста при адаптации, необходимо сохранить внутреннюю структуру адаптируемого текста в плане содержания и его языкового выражения. В ряде работ рассматриваются конкретные возможности реализации этого требования [Шанский, Бакеева 1977: 136, Понтус 2011: 2, Печерица 1981: 19, Вейзе 1978: 4, Кулибина 2008: 26 и др.]. Условием поддержания внутренней структуры при адаптации является фиксация и сохранение текстообразующих концептов, которые при вторичном воспроизведении для иноязычной аудитории развертывают свое содержание, распредмечивая смысл опорных компонентов «путем экспликации скрытого в них содержания уместными в данном случае или привычными для автора средствами языка» [Дьякова 2009: 13]. Эффективный пример представления структуры текста мы можем наблюдать на базе предикативных моделей, предложенных Т.М. Дридзе [Дридзе 1984] и Т.Е. Печерицей [Печерица, 1981, 1986].

Учитывая сказанное выше, понятие лингводидактической адаптации художественного текста мы предлагаем определить как приспособление содержания художественного текста к условиям учебного процесса, направленное на стимулирование познавательно-учебной деятельности учащихся, достигаемое при условии сохранения внутренней структуры оригинального произведения.

Рассмотрим основные виды адаптации, а также приемы, при помощи которых адаптируемый текст приводится в соответствие с уровнем языковой компетенции читателя.

В методической литературе виды адаптации дифференцируются в зависимости от того, кто адаптирует текст (субъектная адаптация), кто является реципиентом адаптированного текста (адресная а.), каким способом осуществляется адаптация (инструментальная а.), что именно адаптируется в данном тексте (референциальная а.), [Первухина 2014: 99]. К частным подвидам референциального вида можно отнести внутреннюю адаптацию (изменения затрагивают текст оригинала) и внешнюю, производимую путем создания вторичного текста-комментария [Потёмкина 2015: 86].

В зависимости от характера внутритекстовых изменений выделяют три основных вида адаптации: сильную, предусматривающую общее качественное изменение речевой структуры текста, среднюю – внесение существенных изменений за счет мелких сокращений и синонимических замен трудных мест, а также слабую – сокращение крупных блоков текста с сохранением содержательного ядра или с выделением определенных содержательных линий. К четвертому типу относится условная адаптация, в рамках которой трудные места текста выносятся в петит, при этом содержательная последовательность основной части текста сохраняется [Азимов Щукин 2009: 10]. Из перечисленных видов адаптации к художественному произведению, как нам представляется, могут быть применены средний, слабый и условный вид адаптации; маловероятно, что масштаб трансформаций, предусматриваемый в рамках сильной адаптации, позволит сохранить идейно-содержательное своеобразие авторского текста.

Для целей нашего исследования представим виды внутритекстовой адаптации во взаимосвязи на двух уровнях: на нижнем уровне – способами ее осуществления, а на верхнем – с ролью конкретного адаптированного фрагмента в общей предикативной макроструктуре текста.

Способы осуществления адаптации разделяются исследователями в зависимости от лингвистической или нелингвистической природы их осуществления, а также содержательной глубины производимых в тексте изменений. В структуре адаптации выделяются приемы литературной и языковой обработки, иначе – нелингвистические и лингвистические приемы, при этом под первыми подразумеваются изменения в сюжетно-композиционной структуре текста (сокращение, отбор, компоновка), вторые затрагивают его языковое, прежде всего лексическое выражение [Печерица 1986: 61, Понтус 2011: 3].

Поверхностный аспект адаптации предполагает, прежде всего, сокращение объема произведения путем изъятия из него отдельных персонажей, сцен и сюжетных линий без ущерба для стержневого замысла, а глубинный – неявную замену имплицитной информации на субимплицитную или эксплицитную, прямой речи на косвенную и т.д. с целью установить однозначное или близкое к однозначному соответствие между означаемым и означающим [Книппер, Розенцвейг 1974: 132].

Среди нелингвистических приемов адаптации выделяются цитация, исключение и перестановка. Цитация предполагает перенос значимых для сюжета фрагментов из текста оригинала в адаптированный текст без каких-либо изменений, для сохранения содержательного каркаса произведения. В свою очередь, те фрагменты, которые не являются сюжетообразующими, могут быть исключены из текста. Если характер учебного процесса не позволяет изучить произведение целиком (причиной тому могут быть малый объем времени на аспектное занятие, необходимость скорейшего ознакомления с определенными страноведческими реалиями, особенности контингента), композиция оригинального текста может быть изменена путем перестановки его фрагментов.

К лингвистическим приемам адаптации авторы относят замену, логико-смысловую перифраз, добавление, инверсию, редукцию. Наиболее

обширную типологию имеет замена: так, М.Г. Книппер и В.Ю. Розенцвейг [Книппер, Розенцвейг 1974: 132-135] выделяют следующие варианты.

Лексическая замена:

1) замена синонимичных или квазисинонимичных лексических единиц одной единицей обобщающего значения: так, название предмета может быть заменено родовым именем, например, слово «дом» может заменять слова «многоэтажка», «лачуга», «пристройка», слово «врач» – использоваться вместо обозначения узких специальностей, стилистически окрашенная лексика может быть заменена нейтральной («убить» вместо «сразить»). На уровне читательских умений также мы можем наблюдать близкий к замене феномен, известный как дескрипторная конденсация. Он проявляется, в частности, в сведении ряда перечисленных объектов или признаков к обобщающему слову, отсутствующему в тексте – дескриптору [Вейзе, 1982: 30];

2) замена лексических единиц, означаемые которых пересекаются одной из единиц, наименее маркированной: так, глаголы «возбранять», «не позволять», «воспрещать» могут быть заменены глаголом «запрещать»;

3) замена лексической единицы, служащей для конверсивного выражения смысла, исходной единицей: вместо «слышаться», «доходить» может быть использован глагол «слышать»;

4) замена лексической единицы, служащей идиоматическим выражением некоторого общеязыкового значения, полнозначной единицей: вместо «поезд подходит к станции» – «поезд останавливается»;

5) замена фразем, смысл которых не выводится путем сложения смыслов из их компонентов, отдельными лексическими единицами: «проучить» вместо «дать прикурить», «безразлично» вместо «до лампочки».

В свою очередь, *к синтаксическим заменам* относятся:

1) замена имплицитного выражения смысла эксплицитным: «ему не было дано никаких указаний относительно завтрака – ему не велели приготовить завтрак».

2) замена синтетических, слитных высказываний аналитическими, аддитивными: «мои родители не знают этого – папа и мама не знают этого»;

3) замена метафорического сочетания, нарушающего правила семантического согласования лексических единиц, стандартным, регулярным сочетанием: «гром ударил по небу – гром гремел», «рубль подрезает крылья талантам – низкая оплата труда ограничивает возможности талантливых людей».

Приведенная классификация способов синтаксической замены может быть расширена путем добавления четвертого типа – «трансформаций конвергенции», выделенных И.А. Мельчуком и А.К. Жолковским в рамках методики «смысл-текст». Такие трансформации направлены на приближение синтаксиса адаптируемого текста к синтаксису родного языка учащихся: так, объектный инфинитив в английском предложении *We know him to be a prominent scientist* заменяется более понятным русской аудитории придаточным изъяснительным: *We know that he is a prominent scientist* [Обучение чтению научного текста на иностранном языке 1975: 232]. Однако этот прием, на наш взгляд, ограничен по сфере использования: его невозможно применить при обучении многонациональных групп учащихся, представляющих различные языковые семьи.

Следующий лингвистический способ адаптации, логико-смысловой перифраз, позволяет выразить любыми языковыми средствами во вторичном тексте определенный фрагмент оригинального произведения, сохранив при этом коммуникативное намерение автора. При использовании перифраза важно владеть приемами литературного редактирования, избегая как механических подстановок одних слов взамен других, так и собственных оценочных дополнений к тексту оригинала, не присутствовавших изначально у автора [Азимов, Щукин 2009: 335]. Творческий характер этого приема делает невозможным его применение к большим фрагментам художественного текста: перифраз допустим лишь на уровне предложения или его части [Понтус 2011: 3]. Отдельные исследователи связывают

перифраз с заменой: Т.Е. Печерица использует для этого понятие «стилистическая замена» [Печерица 1981: 16], а А.А. Вейзе рассматривает перифраз как одно из проявлений механизма смыслового свертывания [Вейзе 1978: 75]: «расставание было нежелательным – не хотели расставаться», «искать ответы на вопросы – пытаются установить...».

Прием добавления трансформирует текст оригинала путем включения в него поясняющих, конкретизирующих, уточняющих компонентов, что может быть продиктовано, например, необходимостью пояснения описываемых в произведении страноведческих реалий. Прием инверсии меняет порядок следования компонентов текста, упрощая содержательно-смысловую структуру произведения, его языковую форму, а прием редукции позволяет свести текст только к сюжетообразующим компонентам и опустить несюжетообразующие [Понтус 2011: 3]. Последний прием является комплексным элементом, близким по цели к приему исключения, но включающим также и элемент цитации и перифраза. За счет редукции и исключения достигается сокращение объема оригинального текста, которое считается ведущей тенденцией адаптирования.

Интересно наблюдение А.В. Брыгиной, выделяющей между принципами и приемами адаптирования отношения оппозиций и иерархии [Брыгина 2004: 13]. Сходство и различие исходного текста и его адаптированной версии проявляется в оппозициях «Замена $\Leftrightarrow$ незамена», «исключение $\Leftrightarrow$ добавление» и др. Так, элемент «замена» реализуется при помощи приемов исключения, перестановки, добавления, собственно замены, инверсии и редукции, а «незамена» обеспечивается приемом цитации. Исключая друг друга в пределах оппозиции, приемы находятся в отношениях взаимодополнения на уровне целого текста: так, наличие приема исключения отрицает наличие приема добавления, при этом комбинация двух данных приемов создает основу для приема замены. Именно замена, по мнению цитируемого автора, возглавляет иерархию всех приемов адаптации.

Результаты экспериментов подтверждают, что именно замена имеет наибольшее распространение среди лингвистических приемов адаптации. Так, проведенный О.О. Понтус сопоставительный анализ оригинала и русского перевода текста У. Коллинза «Лунный камень» позволил выявить 496 случаев применения адаптации, при этом в 17% случаев переводчик прибегал к замене, а в 63% – к исключению, сократив текст оригинала примерно в 2 раза. Для сравнения: доля редукции в рассматриваемом тексте составила чуть более 4% [Понтус 2011: 3].

Рассмотрим, как реализуются приемы адаптации в зависимости от предикативной значимости адаптируемого отрывка (Таблица 2).

Таблица 2.

Характер адаптации элементов общего содержания

№	Элементы общего содержания	Приемы адаптации ¹
1.	Основная идея (тезис) Разъяснение основной идеи (тезиса) Описание ситуации и выражение отношения к ней: Описание ситуации: Ситуативно-событийный план. Ситуативно-субъективный план. Ситуативно-образный план. Выражение отношения. Примеры реализации: Ситуативно-событийный план: «Крестный уже успел добежать до огорода с вытаращенными удивленными глазами» (по З. Прилепину). Ситуативно-субъективный план: «По его лицу я угадал, что мужики сейчас опробуют заначку, наверняка где-нибудь спрятанную в железных закоулках трактора тракторе» (по З. Прилепину). Ситуативно-образный план: «Аптека осталась. Над входом было обозначено написано крупными буквами — «Drug Store», а ниже мелкими буквами, для населения захваченного города, — «Аптека». И часы работы» (по Г. Садулаеву).	Исключение слов и словосочетаний либо их лексико-грамматическая или стилистическая замена.
2.	Иллюстрации к основным идеям. Иллюстрации к разъяснению основных идей. Иллюстрации к описанию ситуации и отношению к ней: Иллюстративно-событийный план. Иллюстративно-субъективный план. Иллюстративно-образный план.	Исключение слов, словосочетаний и предложений либо их лексико-грамматическая или стилистическая замена.

¹ Правила-инструкции по методической обработке отобранного произведения представлены в [Печерица 1981: 16].

	Пример реализации: Иллюстративно-образный план: «Собрав на сморщенной ладони крошки черного хлеба, девочка отправила их в беззубый рот и долго жевала деснами, смачивая тугой и бедной слюной» (по Г. Садулаеву). Иллюстративно-образный план: Велед за несней определяю его для себя как тип переидекой княжны. Которую (я мысленно взвесил Хайди) не так уж сложно выбросить из лодки. Из поезда, автомобиля, откуда угодно: беззащитна, только бросай. Она сидела прямо, едва касаясь спинки сидения. Короткие рукава, подсвеченный солнцем пух на руках. Так выглядит лето (по Е. Водолазкину).	
3.	Общий фон к цели сообщения. Общий фон к основному тезису. Общий фон к описанию ситуации и отношению к ней: Фоново-событийный план. Фоново-субъективный план. Фоново-образный план.	Исключение слов, словосочетаний, предложений и сверхфразовых единств (при условии, что их отсутствие в учебном тексте не приведет к искажению замысла писателя). Отдельные замены.
	Примеры реализации: Общий фон: Огороды, которые, казалось, еще недавно бурлили под землей живым еком, стихли и обросли неведомой травой. Не громыхала бодрая картонка о дно ведра (по З. Прилепину). Фоново-субъективный план: Если бы он не брал с нас денег, думалось мне, мы с Хайди, вероятно, были бы обязаны его развлекать. Поддерживать разговор, оплачивая тем самым свой проезд. Но ведь мы ехали на коммерческой основе. Это он хотел бесплатных бесед. Он был настоящим халевщиком, этот Курт. (по Е. Водолазкину).	

Анализ материалов Таблицы 2 позволяет проследить две основные тенденции: во-первых, по мере ослабления содержательной роли фрагментов адаптируемого произведения усиливается интенсивность исключений, переходящих со слов и словосочетаний для элементов предикации 1-го порядка к отдельным предложениям в предикациях 2-го порядка и далее распространяющихся на целые ССЦ в предикациях 3-го и последующих порядков. Во-вторых, по мере продвижения вниз по предикативной шкале всё реже используется замена и перифраз.

Приемы замены и перифраза, по мнению Т.Е. Печерицы, особенно важно использовать при адаптации начальных абзацев произведения, что «способствует более быстрому «вхождению в текст» и сообщает всей последующей работе положительную эмоциональную окраску» [Печерица 1981: 17]. Таким образом, прием замены применим для работы с более значимыми отрезками текста, тогда как подготовка второстепенных

элементов произведения осуществляется преимущественно путем сокращений.

Итак, рассмотренное нами понятие лингводидактической адаптации художественного текста предусматривает его приспособление к новому, учебному дискурсу его функционирования. Этот дискурс характеризуется уровнем языковой компетенции учащихся, целями и задачами соответствующего курса обучения. От других видов адаптации текста (переводческой, сценарной и т.д.) учебную адаптацию отличает целеполагание – направленность на успех прежде всего учебно-познавательной деятельности. В качестве лингвистических и психолингвистических основ адаптации могут рассматриваться способность текста к лексическому варьированию, а также способность читательского сознания к замене стимульных слов эквивалентными, содержащимися в фонде его личного опыта.

Адаптация реализуется в виде упрощения языкового материала первичного текста, его синтаксической структуры. Преобразованиям подвергается и образная система, причем здесь значимую роль играет комментирование, позволяющее эксплицировать скрытые смыслы для иноязычной аудитории. Применительно к материалу художественных произведений противопоставление понятий «аутентичный текст» и «учебный текст» недопустимо: мы убедились, что аутентичное речевое произведение создается для носителей языка, тогда как задачей адаптации служит приспособление первичного текста к новым условиям именно учебного дискурса. Таким образом, получаемый в ходе адаптации вторичный текст становится учебным, а не аутентичным. Чтобы сохранить естественность и эстетическое своеобразие адаптируемого произведения, в нем необходимо сохранить внутреннюю структуру текста-оригинала. Условием сохранения такой структуры является опора на ключевые словесные образы адаптируемого текста, позволяющие построить его предикативную иерархию и наметить последующий «маршрут адаптации», предусматривающий

применение определенных адаптационных приемов к фрагментам текста в строгой зависимости от того, какое место тот или иной фрагмент занимает в общей структуре произведения.

Мы рассмотрели группы лингвистических и нелингвистических приемов, составляющих инструментарий адаптации. Их соотношение варьируется в зависимости от содержательной значимости того или иного фрагмента текста в его предикативной структуре. Статистика показывает, что основной тенденцией адаптации является сокращение исходного произведения, осуществляемое путем исключения либо редукции второстепенных элементов адаптируемого текста. К основным элементам, подкрепляющим авторский замысел, применяется лингвистический прием замены, который на уровне лексики выражается в подборе эквивалентов для стилистически окрашенных, идиоматических, социально маркированных и иных слов и других труднодоступных слов и словосочетаний, а на уровне синтаксиса – в экспликации заложенного в предложении смысла, в замене метафорических конструкций общеупотребительными. Наиболее емким с точки зрения творческой нагрузки на преподавателя является прием перифразы, а содержательно ценным в плане разъяснения скрытых в художественном тексте страноведческих реалий – прием добавления.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Целесообразность использования художественных текстов в обучении иностранному (русскому) языку согласуется с реализацией таких методических принципов, как принцип функциональности, принцип индивидуализации обучения, принцип активизации, принцип аффективности. Вместе с тем приходится признать, что включение в учебный процесс неадаптированного художественного текста может вступать в противоречие с принципом сознательности, предполагающим осмысление учащимся собственных действий по овладению учебным материалом, а также с принципами доступности предъявляемого материала и постепенности его

введения. Сказанное делает обоснованной необходимость применения по отношению к художественному тексту специальных селективных приемов, которые обеспечивали бы баланс между познавательной привлекательностью художественного текста, с одной стороны, и доступностью его языка, с другой. Данный подход позволяет сохранить преимущества художественного текста как средства обучения и преодолеть трудности, которые могут возникать при его восприятии носителями других лингвокультур.

2. Современные методики отбора и адаптации художественных текстов строятся с учетом тех ценностей, которые литературное произведение раскрывает перед изучающими иностранный язык: 1) познавательной, связанной с самой природой чтения как вида речевой деятельности; 2) репрезентативной, основанной на нормативном характере используемых автором языковых единиц, их демонстрации в подлинном контексте употребления; 3) мотивирующей, определяющей результативность понимания содержания текста читателем в зависимости от того, насколько он ему интересен. Наряду с этим выявляется и ряд трудностей, вызванных использованием художественного текста в обучении иностранному языку, которые обуславливают необходимость применения к тексту специальных процедур отбора и адаптации: 1) лексико-грамматические трудности, вызванные расхождением целевых установок автора как носителя языка и читателя-инофона; 2) концептуальные трудности, связанные с незнанием читателем тех или иных социокультурных реалий; 3) педагогические трудности, в основе которых лежит нехватка у иностранца читательского опыта на родном языке либо несформированные умения переноса навыков чтения на родном языке на изучаемый иностранный. Погружение текста литературного произведения в новый дискурс его функционирования начинается до того, как этот текст будет предъявлен в иноязычной аудитории: преподаватель определяет познавательную и репрезентативную ценность отбираемого текста, прогнозирует, насколько этот текст способен заинтересовать учащихся, оценивает возможные лексико-грамматические,

концептуальные и педагогические трудности, которые могут быть связаны с его использованием в учебном процессе.

3. Значительная часть методистов считает отправной точкой для осуществления отбора текстового материала прежде всего его соответствие дидактическим приоритетам; другая группа авторов, опираясь на положения коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам, ставит в центр внимания при отборе текстов личные интересы учащегося. В работе определена целесообразность построения процедур отбора и последующей адаптации художественного текста с ориентацией на ключевое свойство изучаемого текста – читабельность, т.е. ситуация, в которой эмоциональный, когнитивный и лингвистический опыт читателя вступает во взаимодействие с темой произведения, целями чтения, и авторским пониманием семантических и синтаксических структур.

4. Отличительной чертой лингводидактической адаптации художественного текста является направленность на успех учебно-познавательной деятельности, достигаемой посредством использования адаптированного (учебного) текста. В качестве лингвистической основы адаптации рассматривается заложенный в тексте потенциал лексического варьирования, а в качестве ее психолингвистической базы – способность читательского сознания к замене стимульных слов эквивалентными, близкими личному опыту конкретного чтеца.

5. Художественный текст, адаптированный для нужд учебного процесса, переходит из разряда аутентичных произведений, созданных носителем языка для носителей языка, в разряд учебных текстов. Для сохранения при адаптации своеобразия текста-оригинала, необходимо сохранить внутреннюю структуру адаптируемого текста в плане содержания и его языкового выражения. Соблюдению этого требования способствует опора на ключевые словесные образы адаптируемого текста, позволяющие задать адаптации необходимое направление и сохранить наиболее значимые в концептуальном плане элементы произведения.

6. На основе анализа научно-методических источников выявлен набор лингвистических и нелингвистических приемов, при помощи которого реализуется адаптация художественного произведения в учебных целях. Наиболее широкое применение в процессе адаптации получают приемы исключения и замены, при этом наиболее сложным является прием перифраза, требующий от преподавателя навыков литературного редактирования. Перспективным представляется использование приема добавления, позволяющего разъяснить читателям-инофонам скрытые в художественном тексте страноведческие и культуроведческие реалии.

7. Претерпев адаптацию, аутентичный художественный текст переходит в разряд учебных средств, однако в этом случае возникает проблема сохранения художественного своеобразия текста-оригинала, опасность подмены и искажения художественно-эстетических установок автора установками сугубо дидактическими. Поиск решения этой проблемы приводит исследователей к различным номинациям такого текста в зависимости от глубины произведенных трансформаций («semi-authentic texts» – полуаутентичные тексты, «near-authentic texts» – тексты, приближенные к аутентичным; «edited authentic texts» – отредактированные аутентичные тексты; «методически аутентичный текст» и т.п.). Исходя из того, что любой адаптированный текст целенаправленно приспособлен к задачам обучения, и учебная сфера – это единственная сфера его функционирования, в работе используется номинация «учебный художественный текст».

ГЛАВА II.

РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

§ 1. Экспериментальные методы отбора художественных текстов в лингводидактических целях

При отборе художественных текстов для обучения иностранному языку необходимо учитывать такие особенности учащихся, как уровень их языковой компетенции, а также их индивидуально-психологические особенности, базирующиеся на трех составляющих: мотивации, опыте (жизненном опыте и опыте в осуществлении данного вида речевой деятельности) и эстетической восприимчивости. Связь этих параметров между собой проявляется в их взаимодействии: так, чем больше умений перцептивной и смысловой обработки информации сможет продемонстрировать читатель при работе с предъявляемым текстом, тем ближе восприятие текста к тому, которое запрограммировал для него автор-носитель языка, а значит, тем выше и мотивация учащегося, тем эффективнее будет протекать занятие. По мере развития у читателя новых компонентов коммуникативной компетенции расширяются границы отбора текстов, а, следовательно, и пространство для управления мотивацией.

Наблюдения исследователей показывают, что мотивация находит свое проявление не только в практическом интересе учащегося к предмету изложения, но и в согласии с условиями осуществления учебного процесса, а также с возможностью выбора того смысла из ансамбля возможных смыслов художественного слова, который в наибольшей степени согласуется с его интересами. Опыт читателя фиксируется в пропозиционных схемах, которые образуют простой «семантический каркас» и позволяют оптимизировать процесс понимания, атрибутируя встречаемые в тексте факты к уже известным читателю явлениям. Важно отметить и то обстоятельство, что

глубина усвоения текстового материала находится в прямой зависимости от его образности.

Ниже представлены параметры отбора художественных произведений с учетом специфики текстового материала.

Информативность

С развитием коммуникативного подхода, уподобляющего процесс изучения иностранного языка подлинному процессу общения, все большее внимание исследователи стали уделять содержательной значимости предъявляемого материала. Учитывая высокий мотивирующий потенциал познавательных текстов, фактически стимулирующих интерес слушателей к учению, одни авторы называют принцип информативности (познавательной ценности) главенствующим [Журавлева, Зиновьева 1984: 9], другие исключительно важным [Фоломкина 1987: 36], третьи, признавая его важность, отводят информативности пятое место после категорий интенциональности, цельности, связности, воспринимаемости [Beaugrande, Dressler 1981: 10-11].

Чтобы определить приоритеты отбора художественного текста с учетом параметра информативности, рассмотрим компоненты, составляющие информационный строй художественного текста. По мнению Н.В. Кулибиной, в нем представлены: 1) фактуальная информация; 2) эмотивно-побудительная информация, направленная на передачу чувств, переживаний, эмоциональных состояний; 3) аксиологическая информация, отражающая комплекс ориентиров героев произведения и его автора; 4) концептуальная информация, связанная с авторским замыслом [Кулибина 2008: 18].

Акцент на когнитивном компоненте сообщаемого делает в своей классификации И.В. Реброва, выделяющая во фрагменте рассказа Михаила Стахновича «Ушедшие» факт сообщения знания (*я описываю...*), уровень знания (*я вспоминаю*), оценочное отношение к содержанию знания (*с ужасом, и я рад*). Еще одним значимым компонентом информативности автор признает контекст, «который оказывает влияние на конкретное

значение составляющих его языковых элементов, подразумевает и/или порождает у читателя ассоциации, зависящие от уровня знаний, эмоциональной реактивности участников речевого общения, а также интегрируется в семантическое поле текста» [Текст: теоретические основы... 2011: 97]. С контекстом связывается и отбор лингвистических средств, и выбор автором изображаемых ситуаций, и изображаемая историческая обстановка, и набор задействованных в произведении интертекстуальных связей.

С контекстом может быть соотнесено понятие ситуации, включающей 4 компонента: субъект, событие, место и время. По мысли Н.В. Кулибиной, именно ситуация является одним из важнейших опорных элементов, к которым прибегает читатель при восприятии текста. Ситуация базируется на ключевых текстовых единицах – средствах языкового выражения текста, которые позволяют четко структурировать работу по извлечению смысла из произведения [Кулибина 2008: 26-28]. Возможности использования таких единиц при моделировании текста в целях его адаптации будут рассмотрены нами далее.

Вопрос отбора текстов на основе их информативности по определению предполагает выделение наиболее значимых элементов информационного строя текста и отказ от деталей наименее приоритетных. Так, Е.Д. Матрон рекомендует отбирать для занятия те художественные тексты, в которых описание взаимодействий самих персонажей преобладает над авторским рассказыванием и рассуждениями о персонажах. «Желательно, – отмечает исследователь, – чтобы автор, описывая конкретную ситуацию, в которой находятся персонажи, показывал также то, как они влияют друг на друга, влияют на поведение друг друга, когда действия (акции и реакции) одного персонажа являются причиной, следствием и ответом на действия (ответные акции и новые реакции) другого... Учащиеся могут тогда сами судить о персонажах, составить свое мнение об их поведении и их мотивах, целях, установках и т.п. Если же автор

подробно рассуждает о персонажах, об их отношениях, он как бы навязывает свое мнение и сужает возможности учащихся для самостоятельного анализа и интерпретаций...» [Матрон 2002: 62]. Таким образом, мы можем наблюдать стремление к снятию однозначности изучаемого текста. Т.Е. Печерица, напротив, делает на однозначности восприятия текста акцент, предлагая отбирать для обучения чтению такой материал, в котором представлена единственная точка зрения, либо позиции автора и рассказчика совпадают [Печерица 1981: 10]. Замечание второго исследователя касается обучения чтению на подготовительном отделении; первая точка зрения представляется нам допустимой при обучении учащихся продвинутого уровня.

Весьма значимой составляющей информативности отбираемого для занятий текста является его новизна. Не случайно Р. Де Богранд и В. Дресслер определяют информативность как «степень ожидаемости/неожиданности представленных элементов текста» [Beaugrande, Dressler 1981: 10-11]. Действительно, чтобы заинтересовать читателя, художественный текст должен быть не просто информационно насыщенным, его содержание не может быть предсказуемо, таково условие художественной речи [Валгина 2003: 233]. Согласимся с И.В. Ребровой, которая отмечает, что «при определении темы и намерения автора читатель – тем более современный, искушенный – вправе ждать новизны» [Текст: теоретические основы...2011: 105]. Это же наблюдение можем встретить и у других авторов: так, чтобы заинтересовать учащихся, Л.С. Журавлева и М.Д. Зиновьева рекомендуют отбирать для чтения без предварительного ознакомления отрывки художественных произведений, представляющие собой кульминацию одной из сюжетных линий. В свою очередь, наблюдения К. Лепиловой показывают, что фрагменты заключительных частей произведений, где все точки над «і» уже расставлены, неспособны стимулировать познавательную деятельность учащихся [Журавлева, Зиновьева 1984: 11]. Требования к новизне предъявляемого текста,

необычной подаче известных фактов, занимательности сюжета предъявляет и С.К. Фоломкина, отмечая возможность реализации этого требования даже на самом начальном этапе обучения [Фоломкина 1987: 36].

Наряду с новизной, отметим и другую важную составляющую рассматриваемого явления – возможность адекватной интерпретации авторского замысла читателем, которая также нашла свое отражение в дефиниции информативности. По мнению Т.М. Дридзе, «информативность – это относительная характеристика текста, уже на стадии анализа вводящая его в систему связей с множеством предполагаемых интерпретаторов» [Дридзе 1984: 85]. Оценкой информативности, продолжает Т.М. Дридзе, является «мера адекватности интерпретации реципиентом замысла, цели, основной идеи сообщения, коммуникативного намерения его автора». Значимость выявления прагматических установок авторов в целях составления учебных пособий и более четкой организации аудиторной работы отмечает С.К. Фоломкина [Фоломкина 1987: 77], а также Л.С. Журавлева и М.Д. Зиновьева, считающие необходимым на начальном этапе обучения чтению обращаться «к таким произведениям, где позиция автора выражена достаточно определенно и поддается четкому вычленению, особенно при изображении ситуаций конфликтного характера» [Журавлева Зиновьева 1983: 9]. Полагаясь на мнения приведенных авторов, считаем уместным для определения этой составляющей информативности использовать определение «прагматическая транспарентность». Преимуществом использования современной литературы, на наш взгляд, в этой связи является возможность определения точки зрения автора как «эталонного варианта» для последующей работы в аудитории (мнения писателей о собственных произведениях сейчас несложно вычленить из интервью в прессе и интернет-ресурсов).

Смысловая завершенность составляет еще один признак, характеризующий информативность отбираемого текста. Рассуждая об автономном характере пригодных для обучения текстовых фрагментов, Л.И.

Зильберман отмечает, что критерием «качества» любого текста является возможность озаглавить как текст в общем, так и отдельные его части. «Выбирать для обучения... надо микротексты, а не незаконченные отрывки, которые нельзя озаглавить, относительно которых нельзя сказать, о чем они, которые не обладают структурно-смысловой полнотой и законченностью», - отмечает исследователь [Зильберман 1988: 56].

Итак, информационный строй художественного текста насыщен и разнообразен. Он включает такие составляющие, как факты, побудительные элементы, оценочные суждения, аксиологическую и концептуальную информацию, обнаруживающую свое значение в конкретных ситуациях, составляющих контекст произведения. «Реперными точками» для контекста являются ключевые текстовые единицы, задающие направление повествованию. Важными составляющими информативности, влияющими на отбор художественного текста, являются его новизна, стимулирующая познавательную деятельность читателя, прагматическая транспарентность, состоящая в доступности коммуникативных целей и задач автора пониманию учащихся, а также смысловая завершенность, демонстрирующая относительно автономное развитие сюжета произведения либо части. Адаптация художественного произведения в учебных целях влечет за собой необходимость выделения в текстовом массиве первостепенных и второстепенных элементов, а в дальнейшем – осуществления с ними адаптационных процедур сообразно их роли в тексте. В этом процессе ведущую роль играет такой параметр художественного текста, как его делимость.

Делимость

В методический обиход понятие «делимость текста» в 1975 году ввел А.А. Брудный, который подчеркивал фундаментальное значение этого параметра для психологии чтения. Благодаря делимости текста, подчеркивал ученый, читатель может сопоставлять и комбинировать отдельные звенья содержания с целью более глубокого понимания прочитанного.

Для нашего исследования принципиально наблюдение о том, что именно благодаря делимости текста мы можем мысленно опускать одни элементы текста, повторно обращаясь к другим [Клычникова 1983: 119]. Мерой делимости текста выступает также его предикативная структура. Она имеет многоуровневый, иерархический характер, что дает нам возможность разделить текст на фрагменты в зависимости от предикативной отнесенности тех или иных его компонентов к раскрытию основной мысли произведения, описаний действующих лиц, атмосферы, в которой протекает сюжет и т.п. В.Д. Тункель классифицировал компоненты смысла произведения следующим образом: предикаты первого порядка – это предикаты, раскрывающие основной ход изложения мысли автора, второго порядка – предикаты, уточняющие предикаты первого порядка, еще более детализирующие предикаты – это предикаты третьего порядка и т.д. [Клычникова 1983: 120].

Наблюдения отечественных психолингвистов показывают, что учет глубины текста позволяет найти путь к оптимальным уровням его сжатия [Жинкин 1982: 113]. Сжатие осуществляется на основе данных, полученных путем моделирования текста. Такое моделирование может осуществляться: 1) в виде ядерных слов и словосочетаний, фокусом которых является коммуникативная задача текста; 2) в виде схемы, графа или сети, где вершинам соответствуют имена ключевых элементов текста, наиболее важных для понимания – денотатов; а ребрам – предметные отношения; 3) в виде модели субъектно-предикатных отношений [Методика обучения русскому языку как иностранному 2000: 83]. Целью моделирования текста при помощи изобразительных средств становится создание образных опор, которые могли бы презентировать ключевые фрагменты текстовой информации [Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе 1989: 132].

Под ключевыми фрагментами текстовой информации ученые понимают те слова, словосочетания или целые предложения, которые, по

мысли А.А. Вейзе, «возглавляют лексическую тематическую цепочку данного отрезка текста». По мнению автора, их характеризуют номинативность, воспроизводимость, постоянство значения и непроницаемость [Вейзе 1980: 51-52]. Положение ключевых фрагментов позволяет проследить развитие главных тем текста в рамках абзаца или группы абзацев [Вейзе 1978: 70].

Прием построения иерархии содержательных элементов внутри художественного текста при помощи информационно-целевого анализа описан Т.М. Дридзе [Дридзе, 1984] для научных и публицистических текстов и применен Т.Е. Печерицей [Печерица, 1981, 1986] в процессе адаптации текстов художественной литературы при обучении иностранному языку. Рассмотрим этот прием подробнее. Т.М. Дридзе представляет макроструктуру текста как иерархию смысловых блоков – предикаций, относя к предикации первого порядка языковые средства, передающие основную идею сообщения, а к предикациям второго и последующих порядков – средства передачи общего содержания, ощущаемых и оцениваемых героями ситуаций, аргументации фактов, подкрепляющих авторский замысел.

В инструкции по выявлению мотивационно-целевой структуры текста [Дридзе 1984: 88-89] исследователь выделяет следующие этапы:

- 1) Определение проблемной ситуации. На данном этапе следует минимум двукратно прочитать текст и спросить себя, в чем именно состоит проблемная ситуация, к разрешению которой стремится автор. Содержит ли текст анализ либо только констатацию этой ситуации, и какова мотивация автора в написании текста.

- 2) Фиксация содержательной цели сообщения, входящей в коммуникативное намерение автора. Текст читается повторно, содержательная цель сообщения выписывается либо, если она выражена имплицитно, формулируется своими словами. Это и есть предикация первого порядка. Остальное содержание текста или все его содержание, если

предикация первого порядка не эксплицирована, принимается за «общее содержание» текста.

3) Внутри общего содержания выделяются следующие элементы:

А – Основные элементы, т.е. элементы предикации второго порядка, а именно:

А – 1 эл. – Основной, констатирующий, постулирующий и прочие «тезисы-аргументы», подкрепляющие цель сообщения. Если таких «тезисов» более одного, они обозначаются А-1а эл, А-1б эл, и т.д.;

А – 2 эл. – Развертывание основного «тезиса-аргумента». Если таких «тезисов» несколько, то разъяснения каждого из них соответственно обозначаются: А – 2а эл., А – 2б эл. и т.д.;

А – 3 эл. – Описание, оценка или анализ проблемной ситуации, породившей основной «тезис» к цели сообщения и зафиксированная в нем. Среди единиц общего содержания этот элемент – ключевой, с его выявления начинается информационно-целевой анализ текста.

Б – Второстепенные элементы.

Б – 1 эл. – элементы предикации третьего порядка:

Б – 1.1. эл. – Иллюстрация к основному «тезису» (основным «тезисам») общего содержания. По мере их перечисления, если они не продолжают ту же иллюстрацию, нумерация снабжается дополнительными буквенными обозначениями: Б – 1.1а эл, Б – 1.1. б эл. и т.д.

Б – 1.2. эл., Б – 1.3. эл., и т.д. – Иллюстрации к разъяснениям основного «тезиса», к ситуации (ее описанию, оценке и пр.).

Б – 2 эл. Элементы предикации четвертого порядка:

Б – 2.1. эл. Общий фон к цели сообщения.

Б – 2.2. эл., Б – 2.3 эл. и т.д. Общие фоны к основному «тезису» или набору «тезисов».

Б – 2.3. Фоны к фонам и пр.

4) Указанные элементы выписываются, при этом допускаются пропуски отдельных слов и выражений, а также иносказательная передача общего смысла фрагментов.

5) Полученная макроструктура изображается в виде графической схемы.

Описанный выше подход разработан Т.М. Дридзе для экспликации предметных связей и коммуникативных программ научных и публицистических текстов. В свою очередь, специфика художественного текста, как правило, не предполагает регулярного, эксплицитного выражения авторского замысла (предикации 1 порядка): он раскрывается через используемые писателем образы в предикациях нижних порядков (сказанное коррелирует с уже рассмотренным выше утверждением Ван Дейка и Т. Кинча о влиянии образности на глубину мыслительной деятельности). По этой причине Т.Е. Печерица снабдила инструментарий информационно-целевого анализа средствами оценки каждого компонента исходя из той роли, которую он играет для создания образных представлений. По мнению автора, такой анализ должен включать не только разнесение текстового материала по разнопорядковым предикациям, но и оценку элементов с точки зрения их участия в раскрытии основного сюжета (событийный план), в обрисовке действующих лиц (субъективный план), в описании окружающих предметов и явлений (образный план) [Печерица 1986: 63]. В интерпретации Т.Е. Печерицы схема художественного текста выглядит следующим образом.

I. Авторский замысел, или цель сообщения (предикация 1-го порядка).

II. Элементы общего содержания.

A. Основные элементы (предикация 2-го порядка).

A – 1 эл. Основная идея (тезис)

A – 2 эл. Разъяснение основной идеи (тезиса)

A – 3 эл. Описание ситуации и выражение отношения к ней:

A – 3.1. эл. Описание ситуации:

- А – 3.1. – 1 эл. Ситуативно-событийный план.
- А – 3.1. – 2 эл. Ситуативно-субъективный план.
- А – 3.1. – 3 эл. Ситуативно-образный план.
- А – 3.2. эл. Выражение отношения.
- Б. Второстепенные элементы (предикация 3-го, 4-го и т.д. порядка).
- Б – 1. Элементы предикации 3-го порядка:
 - Б – 1.1. эл. Иллюстрации к основным идеям.
 - Б – 1.2. эл. Иллюстрации к разъяснению основных идей.
 - Б – 1.3. эл. Иллюстрации к описанию ситуации и отношению к ней:
 - Б – 1.3. – 1 эл. Иллюстративно-событийный план.
 - Б – 1.3. – 2 эл. Иллюстративно-субъективный план.
 - Б – 1.3. – 3 эл. Иллюстративно-образный план.
- Б – 2. Элементы предикации 4-го порядка.
 - Б – 2.1. эл. Общий фон к цели сообщения.
 - Б – 2.2. эл. Общий фон к основному тезису.
 - Б – 2.3. эл. Общий фон к описанию ситуации и отношению к ней:
 - Б – 2.3. – 1 эл. Фоново-событийный план.
 - Б – 2.3. – 2 эл. Фоново-субъективный план.
 - Б – 2.3. – 3 эл. Фоново-образный план.

Ценность такого подхода в плане отбора и адаптации произведений литературы для обучения иностранному языку состоит в том, что, во-первых, он позволяет наглядно представить заложенную в тексте иерархию коммуникативных программ и последовательность реализации основной его идеи; во-вторых, определять направления адаптации текста, диагностировать избыточные в лингводидактическом смысле элементы, исключение которых не повлечет за собой искажения авторского замысла. Интенсивность последующей адаптации, по мнению Т.Е. Печерицы, определяется положением соответствующего элемента в текстовой иерархии.

Далее рассмотрим, какие именно адаптационные процедуры применяются к разнопорядковым элементам предикативной структуры текста.

Связность

Еще одним важным параметром, который определяет отбор художественного текста для обучения иностранному языку, является его связность. Связность выражается набором текстообразующих признаков, к которым относятся тематическое единство речевого высказывания, его коммуникативная установка, информативная сфокусированность [Текст: теоретические основания и принципы анализа 2011: 68]. Представляется актуальным замечание о соотношении этой категории с системой разноуровневых языковых единиц, объединенных функцией выражать как расчленение (отграничение), так и связь текстовых единиц – самостоятельных предложений, сверхфразовых единств, абзацев и др. [Котюрова 2003: 377].

Сказанное делает допустимым тезис о возможности отбора художественного материала путем выделения в исходных текстах, с одной стороны, самостоятельных, информационно насыщенных фрагментов, с другой – несамостоятельных. Выделение в тексте зависимых и независимых сегментов необходимо для адекватного понимания текста, считает Л.И. Зильберман [Зильберман 1988: 27]. Отбор и последующая адаптация элементов текста может осуществляться не только с учетом их содержательной ценности в общей предикативной макроструктуре (как было рассмотрено нами ранее применительно к категории делимости текста), но и по признаку их автономности либо зависимости. Основанием для разграничения является прочность текстуально-смысловых связей: определенные сегменты текста воспринимаются как неразрывные и могут подвергаться лишь очень ограниченным адаптационным процедурам, другие, менее автономные, могут адаптироваться сильнее или опускаться. Т.И. Сильман называет независимые и зависимые предложения

автосемантическими и синсемантическими, имея в виду не синтаксическую, а смысловую зависимость [Сильман 1965: 86].

Выделяют 2 типа текстообразующих связей. Первый тип реализуют формально выраженные или подразумеваемые элементы, обозначающие логико-смысловые «узлы», отражающие «повороты мысли» автора в процессе повествования, например, причинно-следственные, временные, противительные и другие связи, выражаемые союзами, союзными словами и наречиями, совокупность которых составляет логико-семантическую сетку, каркас текста. Сюда также относятся указательные и притяжательные местоимения, имеющие референт в предыдущих предложениях, относительные именные формы и усеченные структуры, понимание которых возможно только на основе соседних предложений [Щур, Мальченко, 1974, 205]. Такие виды текстовой связи, как референция, субституция, эллипсис, конъюнкция, могут рассматриваться и в качестве инструментов адаптации, направленных на упрощение лексики текста-оригинала или, например, экспликацию логических отношений посредством включения в адаптируемый текст союзов-коннекторов.

Второй тип составляют текстуальные связи, которые указывают на чередование средств первичной и вторичной номинации и позволяют идентифицировать предмет речи и установить последовательность этапов сообщаемой в нем информации. Выявление смысловых этапов в процессе восприятия иерархических единиц текста сводится, по выражению американского лингвиста Г. Лакоффа, «к охоте на антецедента», к поискам первичного обозначения предмета речи, который в тексте получил еще одно или несколько вторичных, повторных номинаций. Между первичными и вторичными способами номинации, с одной стороны, и феноменом автосемантичности и синсемантичности фрагментов целого текста существует прямая связь, считает Л.И. Зильберман [Зильберман 1988: 30]. Если предложения со средствами первичной номинации, вводящие предмет речи в сферу внимания читающего, обычно автосемантичны, то все

остальные фрагменты текста, даже независимые синтаксически, не имеют законченного смысла и «могут быть восприняты лишь в связи с первым автосемантическим предложением, содержащим антецедент. Таким образом, при отборе текстового материала потенциальным «пространством адаптации» являются в первую очередь синсемантические средства вторичной номинации, дополняющие антецедент. В этом ракурсе адаптация состоит в корректировке, уточнении отношений между антецедентом и консеквентом.

Опора на категорию связности также позволяет выделять оптимальные типы соответствия между элементами содержания и тем набором наименований, которыми эти элементы выражаются непосредственно в тексте. В качестве инструментария для отбора текстов по этому параметру может рассматриваться типология Т.К. Кожевниковой, определившей 9 принципов синтактико-семантического построения художественного текста [Кожевникова 1976: 301-315]:

1). Принцип количественной эквивалентности между элементами содержания и количеством и семантическим объемом выражающих их наименований.

2). Принцип количественного перевеса наименований по сравнению с выраженным объемом содержания.

3). Принцип неполного вербального выражения объемов элементов содержания или принцип семантической сигнализации.

4). Принцип малой дозировки информации, выражающийся в представлении действительности сравнительно небольшим числом ее атрибутов.

5). Принцип большой дозировки информации, выражающийся в представлении действительности значительным числом ее атрибутов.

6). Принцип линейной связности содержания, согласно которой действительность представляется в виде последовательной цепи взаимосвязанных действий, явлений, мыслей.

7). Принцип связности по соотнесенности с какой-то общей эпической категорией [время, пространство, персонажи, мотив, тема].

8). Принцип ассоциативной связности с общей эпической категорией.

9). Принцип раздробленной связности содержания вследствие субъективной сегментации фактов действительности, объективно обладающих целостностью и спаянностью.

Оценку методической эффективности текстов, построенных по перечисленным принципам, провела Т.Е. Печерица [Печерица 1981: 34-38], дополнившая предложенную Т.К. Кожевниковой типологию десятым принципом – принципом незначительного количественного перевеса наименований по сравнению с выраженным объемом содержания. Исследователь проанализировала 103 рассказа советских писателей и выделила в них 4 основных способа синтактико-семантической организации:

1). Тексты, в которых доминируют принципы количественной эквивалентности между элементами содержания и выражающими их наименованиями, малой дозировки информации и линейной связности содержания. Синтагматический строй таких произведений относительно прост, в них отсутствуют подробные описания, перечисления, вызывающие напряжение у читателя. В качестве примеров подобных текстов автор называет, в частности, рассказы «Четырнадцать футов» А. Грина, «Пехотинцы» К. Симонова, «Материнское сердце» Ф. Абрамова, «Подпоручик Киже» Ю. Тынянова», «История болезни» М. Зощенко.

2). Тексты с незначительным количественным перевесом наименований по сравнению с выраженным объемом содержания, малой дозировкой информации и линейной связностью содержания. События в таких произведениях протекают равномерно, мысли автора излагаются последовательно. Примеры подобной структуры, по мнению Т.Е. Печерицы, можно найти в рассказах «Дождливый рассвет» К. Паустовского, «Верблюжий глаз» Ч. Айтматова, «Срезал» В. Шукшина.

3). Тексты с количественным перевесом наименований по сравнению с выраженным объемом содержания, умеренной либо большой дозировкой информации и линейной связностью содержания. Включая в текст близкие по значению наименования, автор «размывает» контуры изображаемого. Объем однородных членов нарастает, значительно увеличивая развернутость предложений. К таким текстам относятся «Бессмертие» И. Катаева, «Печники» А. Твардовского, «Санный путь» С. Залыгина.

4). Тексты с количественным перевесом наименований по сравнению с выраженным объемом содержания, умеренной либо большой дозировкой информации и связностью по соотнесенности. В таких текстах преобладают описания, реальность демонстрируется читателям в виде цепи описаний и рассуждений, связанных с какой-либо общей эпической категорией, такой как время, пространство, персонаж, мотив, тема. Пример подобной организации можно встретить в рассказе «Нерль» М. Пришвина.

Применяя данные типы текстов к требованиям подготовительной программы к поступлению в вуз для иностранных абитуриентов, Т.Е. Печерица признает методически оптимальным выбор текстов первого типа. Тексты второго типа методически допустимы, тогда как тексты третьего и четвертого типа признаются автором методически нежелательными для данного уровня языковой компетенции. Романтические произведения, в которых реализуются подобные синтактико-семантические схемы, не рекомендуются автором к прочтению на данном этапе. «Таким образом, рекомендуя для отбора рассказы, приближающиеся по своим жанрово-композиционным параметрам к новелле, и рассказы, представляющие собой повествование биографического характера, мы в определенной степени программируем наиболее доступные способы синтактико-семантической организации художественного текста», — заключает автор [Печерица 1986: 38].

Описанный подход к классификации семантико-смысловых структур художественных текстов позволяет ограничить спектр художественных

произведений с учетом языкового уровня учащихся. Так, учащимся первого года обучения рекомендуется работать с произведениями реалистического жанра, элементы содержания в которых связаны линейно и представлены эквивалентным им (либо незначительно превышающим) объемом наименований. Сказанное вовсе не означает, что произведения других жанров и художественных школ должны исключаться из учебных программ: согласимся с утверждением о том, что «в каждом виде искусства форма содержательна, коммуникативна и целенаправленна, т.е. она несет в себе то или иное содержание, передает его другим людям и преследует определенную цель воздействия на адресата» [Васильева 1983: 28].

Итак, учет параметра связности при отборе художественного текста позволяет задать направление последующей адаптации путем разграничения независимых, автосемантических сегментов текста, в которых вводятся средства первичной номинации, и, с другой стороны, зависимых, синсемантических сегментов с разнообразными средствами вторичной номинации исходного объекта-антецедента. Учет характера развертывания антецедента в средствах вторичной номинации может быть использован для осуществления лексических замен в адаптируемом тексте, экспликации имеющихся текстуальных связей. Как показывают эксперименты, опора на типологию текстов в зависимости от их синтактико-смысловой организации также может рассматриваться как критерий отбора, позволяя преподавателю отбирать наиболее доступные типы текстов, релевантные текущему уровню языковой компетенции учащихся.

Объем неизвестной лексики

Объем неизвестной лексики в лингводидактике традиционно считается одним из важнейших параметров при отборе текста. Еще в 1923-1925 гг. английский методист, сотрудник Индийской образовательной службы М. Уэст провел серию экспериментов в восьмилетних бенгальских школах, в котором он использовал принцип «лексической дистрибуции»: в текстах по английскому языку начального курса на 6-7 предложений

учащимся встречалось лишь одно незнакомое слово (в других курсах того времени новое слово встречалось почти в каждом предложении). Таким образом, на 2296 слов учебного текста по методике Уэста приходилось всего 208 новых слов (или 9% в общем объеме). В ходе экспериментов Уэста со второклассниками наименее успешной школы были достигнуты впечатляющие результаты: дети за 10 недель достигли того же уровня, что их сверстники за 2,5 года в более престижной школе, обучающиеся по старой методике [Howatt Widdowson 2008: 283]. Необходимость малого дозирования неизвестной лексики при обучении чтению встречается у зарубежных методистов и в настоящее время: так, американские авторы при выборе потенциальной книги для детского чтения предлагают ребенку прочитать по 1 абзацу в начале, середине и конце текста, и если в каждом абзаце ему встретится 5 неизвестных слов, избрать другую книгу для чтения [Blair-Larsen, Williams 2004: 142].

В советской, а позднее российской методике также признается тезис о важности количественного учета неизвестной лексики, предъявляемой слушателям в художественном тексте. Отмечается, что на начальном этапе объем такой лексики не должен превышать 4% от общего объема текста [Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе 1989: 130]. При последующем обучении полнота понимания достигается при охвате от 70-85% информации текста [Методика обучения русскому языку как иностранному 2000: 80, Фоломкина 1987: 52, Матрон 2002: 61], а 10% незнакомой лексики почти не влияют на понимание общего содержания [Лекции по методике преподавания русского языка 1986: 164]. «Наличие до 10% новых слов не является препятствием для полного и точного понимания текста без словаря, если их значение подсказывается формой слова и/или контекстом», – отмечает С.К. Фоломкина [Фоломкина 1987: 81].

Роль контекста в семантизации незнакомых слов подчеркивается психолингвистами. Н.И. Жинкин для контроля усвоения лексики предлагает

использовать «ансамбль значений» для обнаружения того самого значения, которое и было использовано автором в данном конкретном случае. «Но так как в процессе коммуникации передается новая информация, значение каждой лексемы, входящей в ансамбль, в какой-то мере изменяется. Лексическая полисемия путем отбора слов открывает широкие возможности для включения в ансамбль смысловых сдвигов, которые приближают их значения с некоторым порогом к замыслу говорящего», - отмечает Н.И. Жинкин [Жинкин 1982: 80].

Читатель в состоянии понять общий смысл текста, невзирая на непонимание отдельных его фрагментов: так, исследования Б.Ю. Нормана показали, что испытуемый, встречая в тексте историзм, заменяет его понятным ему словом, не искажая общего смысла высказывания. Более того, даже при отсутствии в тексте части слов реципиент в состоянии понять основное содержание текста достаточно адекватно [Белянин 1988: 28]. О семантизирующей роли контекста, когда большая часть «темных мест» в произведении проясняется самим текстом, говорят и другие авторы [Кулибина 2001: 112].

Нам представляется, что отбор художественных текстов с учетом объема неизвестной лексики должен осуществляться на основе лингводидактического анализа различных типов этой лексики. Успешный пример типологии, по нашему мнению, представлен Т.Е. Печерицей, выделившей типы неизвестной лексики по способу ее декодирования. Автор выделяет: а) неизвестную учащимся лексику, понимание которой требует обращения к словарю или комментария со стороны преподавателя; б) неизвестную лексику, понимание которой возможно при опоре на языковую и контекстуальную догадку; в) трудоемкие для понимания средства художественной выразительности [Печерица 1986: 16]. Результаты экспериментов со слушателями подготовительного отделения по работе с адаптированным текстом рассказа Ю. Рытхэу «Паруса» показали следующее соотношение указанных типов в пределах учебного текста (см. Таблицу 3).

Таблица 3.

Соотношение типов неизвестной лексики в адаптированном тексте

Тип неизвестной лексики	Доля от общего количества слов
Требуемая обращения к словарю или комментария преподавателя	2,95% (в т.ч. 0,78% опорной лексики)
Требуемая опоры на языковую и контекстуальную догадку	4,86% (в т.ч. 1% опорной лексики)
Средства художественной выразительности	5%
Общая доля неизвестной лексики	12,81%

Приведенные наблюдения зарубежных и российских методистов показывают, что доля неизвестной лексики в пределах изучаемого художественного текста не должна превышать 10-15% от общего количества слов во фрагменте. Анализ незнакомой лексики при отборе соответствующего текста должен сопровождаться не просто подсчетом объема неизвестных слов, но и разнесением этих слов по соответствующим типам в зависимости от способа их семантизации. Знаковую роль в декодировании незнакомых слов играет контекст, позволяющий активизировать мыслительную деятельность учащегося, стимулируя обращения к предшествующему языковому опыту, ассоциативное мышление. Через проблему контекста мы можем наблюдать взаимодействие рассматриваемых параметров текста и аудитории: так, чем более релевантным читательским интересам будет избранный текст, тем более мотивированной будет и работа по декодированию незнакомых слов в контексте их употребления. Это наблюдение подтверждают британские исследователи [Nunan 1989: 73]. При незначительном превышении доли неизвестной лексики в тексте она может быть подвергнута адаптации.

Объем неизвестной лексики тесно связан с еще одним параметром, влияющим на отбор учебного материала – объемом предъявляемого текста.

Объем текста

М. Уэст, выдвигая принцип «лексической дистрибуции» применительно к отбору и составлению текстов, не только ограничил количество неизвестной лексики, но и увеличил объем предъявляемого к чтению материала [Howatt Widdowson 2008: 283]. Таким образом, было расширено то контекстуальное окружение, которое помогало учащимся воспользоваться средствами языковой догадки. Определим, до какого именно предела может доходить размер предъявляемого фрагмента.

Как показывают наблюдения исследователей, объем текста определяется в первую очередь осваиваемым видом чтения. Для изучающего чтения признаются целесообразными короткие тексты либо фрагменты длинных текстов, от одного абзаца в начальный период до 2-3 на продвинутом этапе, а для ознакомительного – длинные, от $\frac{3}{4}$ страницы на начальном этапе до 3-7 страниц на завершающем [Фоломкина 1987: 89]. Некоторые методисты предусматривают возможность выбора текстов большего объема: от 1800 при изучающем чтении в начале до 5 400 знаков при ознакомительном в конце обучения [Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе 1989: 136]. В свою очередь, объем текстов для просмотрового чтения должен быть в несколько раз больше материала для ознакомительного чтения [Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов 1990: 129-130].

Нам представляется, однако, недостаточным для отбора текста по критерию объема рассматривать лишь его протяженность. Важным параметром, находящимся в тесной взаимосвязи с объемом текста, является также плотность отраженных в нем фактов. В частности, британский исследователь Бриндли рассматривает объем и плотность текста как единый параметр, предлагая отбор того или иного текста для обучения сопровождать и ответами на вопросы: «сколько информации он содержит?», «как эта информация сконцентрирована?», «сколько повторов информации допущено

в тексте?», «какова плотность структуры текста?», «эксплицированы ли основные идеи текста?» [Nunan 1989: 67].

Подобный ракурс на проблему объема текста поддерживают и отечественные методисты, которые предъявляют к текстам для изучающего чтения требования строгой дозировки языковых трудностей, малой адаптации и высокой информационной насыщенности; к текстам для ознакомительного чтения – занимательного сюжета, невысокой информационной насыщенности, при которой второстепенная информация может достигать более 25% от общего содержания [Методика...1990: 129-130].

Между тем следует отметить, что мнение о зависимости объема текста от типа чтения разделяют не все авторы. Так, Н.И. Зенюк, базируясь на практике составления пособий по обучению чтению в Белорусском политехническом институте, отмечает, что тексты для обучения всем видам чтения должны быть большими по объему, в пределах 8-12 000 знаков [Тезисы III зонального совещания... 1981: 40].

Учитывая характер художественных текстов, предусматривающих непосредственное восприятие сюжета путем ознакомительного чтения, а также изучения образных средств и имплицитных смыслов при помощи изучающего чтения, мы считаем возможным установить объем отбираемых по этому критерию текстов в диапазоне от $\frac{3}{4}$ страницы печатного текста до 5 страниц, при доле второстепенной информации в объеме 25% от общего объема текста.

Итак, мы рассмотрели ключевые характеристики художественных текстов, которые необходимо учитывать при отборе материала для обучения чтению. К этим характеристикам относятся информативность, делимость, связность, объем неизвестной лексики и объем текста.

С формальной точки зрения оценка информативности отбираемого текста сопряжена с мерой развертывания в нем ключевых слов, создающих основу для контекста произведения, с содержательной – с позиции новизны,

прагматической транспарентности авторских идей, смысловой завершенности. Обращение к параметру делимости позволяет эксплицировать иерархию коммуникативных программ, заложенных в тексте, путем моделирования его предикативной структуры, выделения первостепенных и второстепенных элементов, что принципиально важно для оценки объема и характера предстоящей адаптации. Параметр связности дает возможность классифицировать тексты по типам семантико-синтаксической связи в них, выделяя наиболее доступные для читательской аудитории, в которых элементы содержания представлены эквивалентным или незначительно превышающим их объемом наименований. Помимо этого, рассмотрение текста в ракурсе связности помогает проследить характер развертывания антецедента в средствах вторичной номинации, что впоследствии может быть использовано для осуществления лексических замен в адаптируемом тексте и экспликации имеющихся текстуальных связей. Оценка тех или иных фрагментов текста с позиций «автосемантической/синсемантической» задает рамки адаптации: автономные, сюжетообразующие фрагменты могут адаптироваться в весьма ограниченном объеме.

Наблюдения исследователей показали, что размер предъявляемого к чтению текста должен составлять от $\frac{3}{4}$ до 5 страниц, из которых примерно четверть может составлять второстепенная информация (описания фонов, ситуаций и т.д.), а объем неизвестной лексики – 10-15% текста, при этом внутри этого лимита лексику целесообразно разделять по способам ее семантизации: со словарем либо по контексту, с опорой на языковую догадку.

§ 2. Алгоритмизация процедуры лингводидактической адаптации литературного произведения

Под технологией лингводидактической адаптации художественного текста в данном исследовании понимается последовательность действий педагога по приспособлению художественного текста к задачам педагогического процесса, осуществляемая на основе интеграции параметров данного текста и характеристик аудитории, которой данный текст будет адресован. Эти параметры и характеристики, подробно рассмотренные в первой главе настоящего исследования, легли в основу матрицы адаптации.

Матрица адаптации художественного текста представляет собой средство визуализации взаимодействия текстовых параметров, с одной стороны, и характеристик аудитории, с другой стороны, в процессе адаптации.

Матрица фиксирует:

- 1) комбинации (бинарные связи), в которых параметры текста и характеристики аудитории вступают между собой во взаимодействие, оказывая влияние друг на друга;
- 2) последовательность работы с учебным текстом;
- 3) действия преподавателя и учащихся в рамках этой последовательности.

Практическое значение матрицы при адаптации художественного текста, на наш взгляд, состоит в возможности учета максимально полного набора атрибутов, характеризующих текст и его потенциальных читателей, подбора произведений, в наибольшей степени релевантных задачам учебного процесса, а также осуществления эффективной адаптации этих произведений без ущерба для их содержательной основы. Новшество предлагаемой технологии состоит в том, что с опорой на бинарные связи между параметрами текста и характеристиками аудитории становится возможным не односторонняя коммуникация по линии «преподаватель – учащиеся», а

многосторонний диалог, в котором участвуют преподаватель, члены учебного коллектива, а также автор и его современники, оставившие мнение об изучаемом тексте в открытых источниках.

Хронологически матрица охватывает весь процесс организации обучения чтению, включая выявление интересов и психологических особенностей аудитории и подбор релевантного текста, его модификацию преподавателем сообразно уровню языковой компетенции аудитории, выполнение предтекстовых заданий, непосредственно чтение текста, обобщение представленных в тексте фактов, обсуждение и оценку прочитанного. В рамках матрицы происходит членение этого процесса на шесть организационных фаз:

- 1) ориентировочную;
- 2) исполнительскую;
- 3) предтекстовую;
- 4) притекстовую;
- 5) послетекстовую;
- 6) констатирующую.

Учитывая то, что процедуре отбора материала для занятия предшествует аналитическая работа преподавателя с художественными произведениями (выделение в репертуаре произведений современной литературы текстов или текстовых фрагментов, которые потенциально могут представлять интерес для иностранной аудитории), в качестве отправной точки для построения матрицы мы избрали именно параметры текста. Базируясь на теоретических данных, представленных в первой главе настоящего исследования, представим классификацию параметров текста для матрицы следующим образом:

- T1-1. Информативность. Новизна фактов;
- T1-2. Информативность. Прагматическая транспарентность;
- T2. Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ;

Т3-1. Связность. Автосемантичность и синсемантичность фрагментов;

Т3-2. Связность. Соотношение между планом содержания и планом выражения;

Т4. Объем неизвестной лексики;

Т5. Объем текста.

В свою очередь, характеризующие аудиторию параметры могут быть представлены так:

А1. Мотивация;

А2-1. Перцептивная обработка. Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций;

А2-2. Перцептивная обработка. Определение значения незнакомых слов по контексту;

А2-3. Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста;

А3-1. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев;

А3-2. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации;

А4. Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий;

А5. Близость психологических акцентуаций автора и читателя.

От характера взаимодействия указанных выше параметров зависят масштаб и интенсивность тех селективных и адаптационных процедур, которые проходит текст перед предъявлением аудитории, а в дальнейшем и направленность сопровождающих данный текст заданий.

Для фиксации планируемой последовательности действий преподавателей и студентов в процессе работы с художественным текстом нами разработана матрица адаптации (см. Таблицу 4).

Таблица 4.

Матрица адаптации художественного текста

Фаза учебной деятельности	Шаг	Параметры текста	Бинарные связи: параметры аудитории
Ориентировочная	1	T1-1. Информативность: новизна фактов	A1. Мотивация
		<u>Действия преподавателя:</u> диагностика интересов учащихся путем опроса, определение их психологических акцентуаций на основе полученных данных. <u>Действия учащихся:</u> заполнение опросных листов.	
Исполнительская	2	T2. Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ T3-1. Связность. Автосемантичность и синсемантичность фрагментов T5. Объем текста	A2-3. Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста A3 – 1. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев
		<u>Действия преподавателя:</u> выбор текста с учетом предпочтений слушателей, выявленных на предыдущей стадии, информационно-целевой анализ предикативной структуры текста, адаптация текста с учетом иерархии выделенных предикатов. <u>Действия учащихся:</u> не участвуют	
Предтекстовая	3	T4. Объем неизвестной лексики	A2-2. Перцептивная обработка. Определение значения незнакомых слов по контексту
		<u>Действия преподавателя:</u> отбор неизвестных слов в сильном контекстуальном окружении, составление упражнения на семантизацию данных слов. <u>Действия учащихся:</u> определение значений выделенных слов по контексту.	
	4	T1-1. Информативность. Новизна фактов	A2-1. Перцептивная обработка. Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций
		<u>Действия преподавателя:</u> определение опорных пунктов повествования, составление упражнения на семантизацию данных слов. <u>Действия учащихся:</u> определение значений неизвестных слов на основе знакомых им словообразовательных моделей.	

Притекстовая	5	T2. Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ T3-1. Связность. Автосемантичность и синсемантичность фрагментов T5. Объем текста	A2-3. Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста A3 – 1. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев
		<u>Действия преподавателя:</u> предъявление и комментирование текста, составление опорных тезисов для диагностики точности понимания прочитанного. <u>Действия учащихся:</u> чтение текста, определение достоверности представленных опорных тезисов.	
Послетекстовая	6	T3-2. Связность. Соотношение между планом содержания и планом выражения	A4. Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий A3-2. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации
		<u>Действия преподавателя:</u> составление послетекстовых заданий на диагностику умений обобщения представленной в тексте информации и интерпретации прочитанного. <u>Действия учащихся:</u> краткие ответы на вопросы по опорным фактам повествования, развернутые ответы на концептуальные вопросы, связанные с текстом.	
Констатирующая	7	T1-2. Информативность. Прагматическая транспарентность T1-1. Информативность. Новизна фактов	A5. Близость психологических акцентуаций автора и читателя A1. Мотивация
		<u>Действия преподавателя:</u> поиск в открытых источниках мнений автора и его современников о прочитанном тексте, предоставление учащимся данных мнений для обсуждения. <u>Действия учащихся:</u> оценка мнений, формулирование собственной позиции о прочитанном, обсуждение.	

Рассмотрим подробнее последовательность действий преподавателя и учащихся в рамках каждой из описанных в матрице фаз.

На *ориентировочной фазе* мы можем наблюдать взаимодействие параметров T1-1 «Информативность: новизна фактов» и характеристики

аудитории А1 «Мотивация». На этой фазе преподаватель оценивает информативность тех текстов, которые он планирует предъявить аудитории, соотнося их с мотивационными установками учащихся. Методом анкетирования преподаватель выясняет читательские интересы членов группы, а затем определяет их психологические акцентуации с опорой на классификацию текстов, предложенную В.П. Беляниным. В первом случае аудитория сама определяет свои предпочтения, формулируя пожелания о потенциально интересных ей текстах; во втором случае диагностируются психологические акцентуации учащихся в зависимости от выбора ими «светлых», «темных», «печальных», «веселых», «сложных» либо «красивых» текстов (подробнее данный психолингвистический подход, предложенный В.П. Беляниным, был рассмотрен выше). В результате совместной деятельности преподавателя и учащихся на этой фазе матрицы адаптации мы получаем срез читательских предпочтений участников группы, подтвержденный и непосредственно путем выбора ими той или иной темы либо группы тем, и опосредованно, путем диагностики их вероятных психологических акцентуаций.

На *исполнительской фазе* взаимодействуют комплексы параметров: со стороны текста это параметр Т2 «Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ», Т3-1 «Связность. Автосемантичность и синсемантичность фрагментов», Т5 «Объем текста», со стороны аудитории – характеристики А2-3 «Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста», А3 – 1 «Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев». Опора на параметр делимости позволяет преподавателю осуществить информационно-целевой анализ текста, отобранного с учетом предпочтений учащихся, построить предикативную структуру данного текста и провести его адаптацию с сохранением смысловых доминант, выявлением внутритекстовых связей и приближением объема результирующего текста к требованиям учебного процесса. Такой

подход к адаптации призван на последующих фазах работы по матрице адаптации облегчить читателю-инофону понимание средств связи между содержательными элементами произведения и сформировать благоприятные условия для анализа представленных в нем фактов, как эксплицированных автором, так и не выраженных явно.

Содержание *предтекстовой фазы* матрицы адаптации составляет работа с лексикой адаптированного текста. Работа в рамках данной фазы включает 2 подэтапа (шага). В рамках первого подэтапа (шаг 3 в Таблице 3) мы можем наблюдать интеграцию текстового параметра Т4 «Объем неизвестной лексики» и характеристики А2-2 «Перцептивная обработка. Определение значения незнакомых слов по контексту». Выбор данной пары параметров для интеграции в рамках матрицы основан на следующем наблюдении: от объема неизвестной лексики в произведении зависят возможности для активизации у студента умений контекстуальной догадки. Таким образом, чем «прозрачнее» в лексическом отношении адаптированный фрагмент текста, тем большего успеха добивается учащийся в прогнозировании значений незнакомых слов. На данном подэтапе преподаватель отбирает в адаптированном тексте незнакомые слова в лексически доступном контексте. Сами слова и контекст также должны быть концептуально значимы для дальнейшего постижения содержательного плана текста. В результате участники группы не просто решают задачу прогнозирования незнакомых слов без обращения к словарю, но и, что особенно важно, получают ориентировку на повторное обращение к данным словам при последующем чтении (по нашему предположению, при таком подходе даже в случае неправильного ответа на данном подэтапе учащийся должен будет вновь вернуться к анализу неизвестных слов на последующих этапах, что позволит сделать запоминание этих слов более прочным и мотивированным). Данные ответов фиксируются и записываются, однако преподаватель не прибегает к прямой семантизации выделенных слов, чтобы

сделать процесс повторного опознавания этих слов в тексте произведения непосредственным и при этом – осознанным.

Второй подэтап предтекстовой фазы (шаг 4 по матрице адаптации) демонстрирует интеграцию параметра Т1-1 «Информативность. Новизна фактов» и характеристики аудитории А2-1 «Перцептивная обработка. Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций». Решение об интеграции данных параметров принято нами на основании наблюдения о том, что новое стимулирует мыслительную деятельность учащегося: стремясь раскрыть неизвестное, читатель пытается соотнести его с собственным опытом, используя собственные прогностические умения перцептивной обработки. Преподаватель отбирает в адаптированном тексте ключевые слова и словосочетания и представляет их изолированно, а учащиеся предлагают собственные варианты значений, опирающиеся на уже знакомые им морфемы либо словообразовательные модели. Как и на предыдущем этапе, здесь происходит ориентировка учащихся на последующую работу с неизвестными отобранными словами в тексте произведения.

Притекстовая фаза охватывает сам процесс чтения текста, а также ответы студентов на вопросы, связанные с определением достоверности либо ложности опорных тезисов прочитанного текста. Здесь мы можем наблюдать пример интеграции тех же параметров, которые рассматривались в рамках исполнительской фазы (Т2, Т3-1, Т5 – А2-3, А3-1), с той лишь разницей, что на исполнительской фазе преподаватель, адаптируя исходный текст произведения, программирует такую текстовую модель, которая представляется ему оптимальной с учетом задач учебного процесса, а на притекстовой фазе студенты апробируют эту модель, определяя, верны или нет сформулированные преподавателем тезисы. При достаточном количестве правильных ответов (не менее 66%) мы имеем основания предполагать, что учащиеся верно определили характер связей между разноуровневыми элементами текста, правильно выделили и обобщили представленные в нем

факты, а значит, адаптация была проведена в целом корректно, без ущерба для содержательной структуры первичного текста. Преподаватель старается по возможности не прибегать к прямой семантизации незнакомых слов, особенно если эти слова составляют часть содержательного стержня произведения (исключение делается лишь для лексических единиц, описывающих второстепенные фоновые детали, особенности быта и т.д.), отдавая предпочтение лингвострановедческому комментарию.

Дальнейшая верификация качества осуществленной адаптации происходит на *послетекстовой фазе*. Здесь текстовый параметр Т3-2 «Связность. Соотношение между планом содержания и планом выражения» вступает во взаимодействие с характеристиками аудитории А4 «Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий» и А3-2 «Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации». Характер взаимодействия этих параметров определяется тем, насколько точно участники группы определяют взаимосвязь между ключевыми образами произведения и средствами их описания, а также последовательность развертывания авторской мысли. К задачам преподавателя на данном этапе относится составление открытых вопросов по сюжету прочитанного текста, а также вопросов, требующих развернутого комментария о затронутых в тексте проблемах. В плане диагностики понимания художественного смысла произведения послетекстовая фаза матрицы адаптации является наиболее значимой: отвечая на поставленные преподавателем вопросы, участники группы задействуют не только багаж своих знаний изучаемого языка и умений в данном виде иноязычной речевой деятельности, но и опыт чтения на родном языке, а также собственную эрудицию и жизненный опыт.

Заключительная, *констатирующая фаза* учебного процесса позволяет получить от участников группы «обратную связь» о познавательной ценности прочитанного. Здесь во взаимодействие вступают параметры текста Т1-2 «Прагматическая транспарентность», Т1-1 «Информативность. Новизна

фактов» и характеристики аудитории А5 «Близость психологических акцентуаций автора и читателя» и А1 «Мотивация». По нашему мнению, от уровня экспликации позиции автора текстового фрагмента зависит то, насколько быстро читатель соотнесет полученную информацию с собственными эмоционально-психологическими установками и оценит содержательную значимость представленной в нем информации с позиции личного опыта. К задачам преподавателя на данной стадии относится поиск в открытых источниках оценочной информации о прочитанном тексте. К такой информации может относиться как мнение самого автора, высказанное им в интервью либо в социальных сетях, так и мнения современников – литературных критиков, журналистов, читателей. На основе подборки с мнениями (а они могут быть диаметрально противоположны друг другу) организуется обсуждение с участием всех членов группы. Учащимся предлагается выбрать наиболее верное, с их точки зрения, мнение, либо сформулировать собственную позицию о только что прочитанном тексте.

Для оценки эффективности матрицы адаптации нами были проведены эксперименты, которые будут подробно описаны далее.

§ 3. Диагностика сформированности читательской компетентности иностранных учащихся

В экспериментальном исследовании, проводившемся в июне–августе 2014 года, приняло участие 50 студентов – слушателей курсов русского языка Института русского языка и культуры Санкт-Петербургского государственного университета и Института русского языка и культуры Московского государственного университета, в возрасте от 20 до 38 лет, сдавшие тест по русскому языку первого сертификационного уровня (ТРКИ-1) и приступившие к освоению программы второго сертификационного уровня (ТРКИ-2). По языковому составу аудитория была гетерогенной (в неё входили носители английского, арабского, испанского, итальянского,

китайского, корейского, монгольского, немецкого, сербского, турецкого, японского языков). Респонденты были разделены на 2 группы: контрольную (20 человек) и экспериментальную (30 человек).

Для оценки сформированности умений в чтении с участниками контрольной и экспериментальной групп был проведен констатирующий эксперимент. Респондентам был предложен текст рассказа современного российского прозаика Сергея Шаргунова «Тайный альбом», опубликованный в сборнике рассказов «Книга без фотографий» в 2011 году. Причиной выбора именно этого текста стал его компактный объем (1,5 страницы), актуальность темы для широкого круга читателей (рассуждения о жизни человека и ценности фотоснимков, отражающих события его жизни), простая сюжетная линия и умеренная сложность представленной лексики (объем неизвестных слов не превышает 14% от всего объема текста). Текст был подвергнут слабой лексической адаптации путем замены. В группах было организовано чтение данного текста, учащимся были предъявлены предтекстовые и послетекстовые задания. Адаптированный текст рассказа с указаниями на произведенные замены (выделены курсивом) представлен в Приложении 1.

Оценка результативности выполнения упражнений осуществлялась с опорой на ранее рассмотренные умения в чтении, которым присвоены номера:

Умение 1. Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций вне контекста;

Умение 2. Определение значения незнакомых слов по контексту;

Умение 3. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста;

Умение 4. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев;

Умение 5. Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации.

При анализе результатов выполнения заданий группам присваивались итоговые баллы, от одного до пяти. При присвоении баллов учитывались следующие критерии:

- 5, «отлично» – от 85 до 100% корректных ответов;
- 4, «хорошо» – от 75 до 85% корректных ответов;
- 3, «удовлетворительно» – от 60 до 75% корректных ответов;
- 2, «неудовлетворительно» – от 0 до 60% корректных ответов.

Перед прочтением текста учащимся было предложено выполнить следующие задания:

Задание на диагностику умения 1. Объяснить значение словосочетаний: *«верить в бессмертие», «столкнуться глаза в глаза», «простодушный разговор», «отпечататься в памяти», «безжалостно пролистать».*

Наибольший процент верных ответов респонденты давали в тех случаях, когда им была известна, по крайней мере, одна из представленных лексем, либо знакомы значения отдельных морфологических единиц. Так, к словосочетанию *«верить в бессмертие»* было дано 85% правильных ответов в контрольной и 83% правильных ответов в экспериментальной группе: вероятно, из предыдущего курса русского языка студенты усвоили особенности употребления глагольной конструкции *«верить в кого-либо/во что-либо»*, а также существительных с префиксом *«бес-»* в значении отсутствия признака. Типичные примеры объяснения данного словосочетания: *«верить в то, что смерти нет», «надеяться на вечную жизнь»*. В целом корректно, при условии отсутствия контекста, было объяснено значение словосочетания *«простодушный разговор»* (67% правильных ответов в контрольной и 70% в экспериментальной группах): *«разговор на несерьезную тему», «открытая беседа», «люди говорят честно»*. 62% допустимых объяснений в контрольной группе и 64% в экспериментальной было дано к фразе *«отпечататься в памяти»*:

«запомнить что-то очень хорошо», «память как канцелярская печать», «сильное впечатление, какое-нибудь важное событие».

Значительно меньшее количество корректных объяснений – 60% в контрольной группе и 58% в экспериментальной – было получено применительно к словосочетанию *«столкнуться глаза в глаза»*: *«случайно встретить человека, которого ты не собирался встретить», «неожиданно встретить»*. Неверные ответы свидетельствуют о попытке респондентов соотнести значение фразы с одним из значений известного им глагола (*«спорить о чем-либо», «не решить проблему, потому что взгляды разные», «авария на дороге»*), либо о незнании ими данного глагола и попытке опоры при толковании на известные существительные (*«внимательно смотреть друг на друга»*). Существенные затруднения при прогнозировании вызвала у участников обеих групп конструкция *«безжалостно пролистать»*. В числе неправильных ответов – *«критиковать чей-то труд», «поставить плохую оценку», «невнимательно читать что-нибудь»* (57% неправильных ответов в контрольной группе и 51% в экспериментальной). 15% опрошенных в контрольной группе и 16% в экспериментальной воздержались от ответа, и только 28% предложили близкие к авторскому толкования: *«перевернуть страницу и не обратить внимания на текст», «не заметить маленького человека и его проблемы»*.

В целом ответы на вопросы первого задания показали однородный, удовлетворительный уровень сформированности умений прогнозирования изолированных лексических конструкций и грамматических единиц вне контекста и схожие реакции на задания у участников контрольной и экспериментальной групп.

Задание на диагностику умения 2. Учащимся были предложены отдельные предложения из текста рассказа с выделенными неизвестными словами или словосочетаниями, которые являются своеобразными «опорами» для постижения художественно-эстетического своеобразия отобранного фрагмента. Респонденты должны были объяснить значения

слов, базируясь на контексте предложений: *«Фотография красовалась на черном мраморе»*; *«Колдовство облегчают возможности фотошопа»*; *«Фотографий теперь очень много, мир помешан на съемке»*; *«Фотографии слишком легко возникают и утратили цену»*.

Контекстуальное окружение в первом предложении можно считать достаточно сильным (образ черного мрамора напоминает читателю о ритуальной символике), поэтому к глаголу *«красоваться»* опрошенными были предложены в целом верные варианты интерпретации: *«красоваться – смотреться красиво, но в необычной, парадоксальной ситуации»*; *«может быть, автор хочет видеть эту красивую фотографию в другом месте»*; *«фотография красивая, но черный мрамор – это монумент»*, *«человека уже нет, теперь только фотография»*. Часть респондентов не смогла выделить саркастический подтекст и поняла предложение буквально, опираясь на значение корня *крас-* : *«фотография красиво смотрелась на черном мраморе»*; *«кто-то умер, и после него осталась красивая фотография»*; *«это сильный контраст, красная фотография на черном фоне»*. В контрольной группе было получено 87% правильных ответов, в экспериментальной – 82%.

Сложности возникли у респондентов с глаголом *«облегчать»*, что можно объяснить сложным контекстом отобранного предложения, включающего неизвестное многим участникам группы слово *«колдовство»*, а также заимствованное из английского языка название компьютерной программы для редактирования изображений (*«фотошоп»* - от англ. Photoshop), распознать которое, вопреки ожиданиям, смогли немногие. На данный вопрос было получено лишь 30% корректных ответов в контрольной и 37% в экспериментальной группах: *«облегчать – делать легче такие вещи, которые было трудно делать раньше без компьютера»*, *«удобно работать в программе Photoshop»*, *«автор говорит о магических возможностях компьютера»*, *«фотошоп помогает волшебнику»*. Около 20% опрошенных в контрольной и 25% в экспериментальной группах воздержались от ответа на

этот вопрос, а остальные участники опроса дали некорректные ответы, не имеющие отношения к семантике выделенного глагола: «*в магазине фототехники легко покупать товары?*»; «*с помощью фотографии обманывают людей*»; «*фотошоп – удобная и легкая программа*».

Контекст последующих двух предложений воспринимался учащимися более корректно, что отразилось и на количестве правильных трактовок выделенных фраз в предложениях «*Фотографий теперь очень много, мир помешан на съемке*» и «*Фотографии слишком легко возникают и утратили цену*». Приведем примеры ответов к первому предложению, отнесенные нами к правильным (71% в контрольной группе и 83% в экспериментальной): «*все хотят фотографировать*», «*это очень популярное хобби, как безумие*», «*люди слишком любят фотографировать, это сильная мода*», «*много фотографировать – это ненормально*». Неправильные ответы вызваны опорой на корень «*меш-*» и возникающими аналогиями с глаголом «*мешать*»: «*людям мешают фотографии*», «*когда скандальные журналисты мешают жить известным киноактерам, музыкантам, политикам*», «*мир смотрит на героя через фотокамеру, это ему мешает*». Наиболее прозрачным для опрошенных оказалось последнее предложение, что отразилось и на доле правильных ответов к фразе «*утратить цену*» (89% в контрольной группе и 87% в экспериментальной): «*стать дешевле*», «*фотографии легко делать, они больше не уникальные*», «*цена на фотографии намного ниже, чем было раньше*».

Результаты выполнения задания на определение значения незнакомых слов по контексту показали в целом тождественный, удовлетворительный уровень развития указанного навыка у участников обеих групп. И в контрольной, и в экспериментальной группах студенты проявили склонность к интерпретации неизвестного им слова путем анализа его морфологического состава, а не путем логического осмысления всего фрагмента, в котором это слово себя обнаруживает. Большой процент корректных объяснений был дан к тем предложениям, лексический фон

которых уже известен читателям, а описываемая ситуация, вероятно, обнаруживает связь с их личным опытом.

На следующем этапе констатирующего эксперимента его участникам был предъявлен текст рассказа «Тайный альбом». Чтение осуществлялось в классах под контролем преподавателя. Семантизация незнакомых слов осуществлялась средствами изучаемого языка и с опорой на ранее выполненные предтекстовые упражнения, а также, в строго ограниченном объеме – с обращением к словарю (для редко используемых слов, составляющих пласт традиционно-народной лексики, таких как «*ворожить*», «*наводит порчу*» и др.). По факту прочтения текста учащимся были предъявлены задания, направленные на диагностику умений перцептивной и смысловой обработки представленных в тексте фактов.

Задание на диагностику умения 3. Задание включало список утверждений, резюмирующих содержание прочитанного текста. От участников эксперимента требовалось определить, какие из представленных утверждений являются истинными, а какие ложными:

1. У людей на кладбищенских фотографиях всегда грустные лица.
2. Рассказчик случайно нашел могилу своего соседа на кладбище.
3. Жена принесла рассказчику рентгеновский снимок их будущего ребенка.
4. В детстве рассказчик увлекался фотографией и сам проявлял пленку.
5. Чтобы отомстить человеку, недоброжелатели портят его фотографию.
6. Сжигать свои фотографии – хорошая примета.
7. В современном мире фотографии не имеют такого большого значения, как в прошлом.

Результаты выполнения задания на диагностику текстовых связей показали значительную долю правильных ответов и в экспериментальной, и в контрольной группах (84% в контрольной и 86% в экспериментальной). Закономерно, что наибольшее количество корректных ответов было дано к

утверждению 1, значение которого опровергается лексическим окружением ближайшего фрагмента (определения *«торжественные», «приветливые», «спокойные»* лица, *«праздничный»* генерал на фото, реплика лирического героя *«А эти улыбки!»* и др.), а также к утверждению 2 (оно прямо подтверждается фразой *«случайная встреча»*; примечательно также, что один из опрошенных респондентов в контрольной группе в комментарии к данному утверждению указал фразу *«столкнуться глаза в глаза»*, которая рассматривалась в упражнении 1). Также в целом верно была определена истинность утверждения 7, которое подкрепляется фактами в тексте: действительно, фотографии в наши дни *«утратили цену», «становятся мусором»*. Наиболее сложными для определения внутритекстовых связей оказалось утверждение 6. Фрагмент текста, описывающий суеверия продавщицы в сельском магазине (сжигая фотографии, она «сжигает» и свои морщины), дается сразу после упоминания о порче фотографий недоброжелателя как способе мести. Значительная часть респондентов перепутала оба этих факта, что, на наш взгляд, объясняет и высокий процент неправильных ответов: 23% в контрольной группе и 19% в экспериментальной. Одним из возможных путей решения подобных ситуаций «наслоения» двух содержательно близких фактов может стать реплика преподавателя в процессе чтения, которая помогла бы студентам разграничить эти факты, например: «Есть такое суеверие: люди сжигают фотографии недоброжелателя, чтобы отомстить ему. О каких еще суевериях вы только что прочитали?».

Задание на диагностику умения 4. Участникам эксперимента предлагалось дать короткие ответы на вопросы:

1. Почему автор сравнивает фотографии на кладбищенских памятниках с масками?
2. Кем был по профессии Иван Федорович Соков?
3. Как раньше дети относились к фотографии? А сейчас?
4. Какие примеры использования фототехники приводит рассказчик?

5. Для чего продавщица в магазине сжигает свои фотографии?

6. Почему автор не хранит свои фотографии?

Результаты выполнения этого задания показали, что участники групп в целом справились с задачей выделения и обобщения представленных в тексте фактов. Следует, однако, отметить, что эти умения носят у большинства слушателей формальный характер: попытка подобрать верный ответ зачастую выражалась не в соотнесении проблемных фактов рассказа с собственным опытом и попытке осмысления содержания только что прочитанного текста, а в поиске соответствующих коррелятов в данном тексте или его фрагменте.

Характерными в этой связи являются примеры ответов на первый вопрос: *«потому что люди на фото еще живы, и теперь эти фото – как маски, за ними ничего нет»*, *«потому что фотографии на кладбище – это прошлое, сейчас этих людей нет»*, *«люди как маски актеров, их нет»*, *«люди не думали, куда пойдут эти снимки»*, *«снимок есть, а человека нет, как маска»*, *«приветливые лица, но причин для радости нет»*. Два некорректных ответа, не релевантных художественному замыслу произведения, были получены в контрольной группе: *«Человек всегда хочет быть лучше на фотографии»*, *«Потому что люди ведут себя фальшиво»*. Далекий от сюжетной канвы рассказа ответ был дан участником экспериментальной группы, однако заслуживает внимания попытка студента соотнести только что прочитанное с уже имеющимся у него багажом знаний, что стало основанием для отнесения этого ответа к корректным: *«Это аналогия с Шекспиром, мы до смерти играем роль, как в театре»*. Общая доля правильных ответов на вопрос в контрольной группе – 89%, в экспериментальной группе – 91%.

Большое количество корректных ответов (87% в контрольной и 85% в экспериментальной) было получено и по второму вопросу о профессии Ивана Федоровича Сокова. Уже отмеченная нами тенденция к поиску прямых коррелятов в самом тексте нашла свое проявление в ответах: *«он был*

военным, потому что на памятнике в генеральской форме», «он носил генеральскую форму», «на фото он в военной форме». Однако такой способ не всегда приводил участников опроса к верному ответу: так, один из участников экспериментальной группы отметил, что Соков мог быть актером: «...он в генеральской форме, но мы не знаем, генерал он или просто актер».

Практика прямого цитирования фрагментов из текста нашла свое проявление и в ответах на третий вопрос. Рассуждая об отношении детей к фотографии в прежние времена и в наши дни, респонденты отмечали, что дети относились к фото *«с завистью и благоговением, а сейчас это обычный факт»*, *«дети верили в тайну фотографии, а теперь фотографии утратили цену»*. В числе примеров правильных ответов отметим также следующие: *«им очень нравились фотографии, а теперь неинтересно»*, *«фотография была как сказка, а теперь есть Интернет и другие технологии, никто не верит в сказки»*, *«люди стали прагматичнее, дети тоже»*, *«фото для детей стали доступнее»*, *«все помешаны на фотографии, но теперь это не так интересно, как раньше»*, *«Раньше дети мало знали о фотографии, а теперь это часть их жизни»*. Общая доля правильных ответов – 93% в контрольной и 95% в экспериментальной группе.

Достаточно точные ответы были даны участниками обеих групп и на вопрос о сферах применения фотографии: *«в медицине, в космосе, в разных ситуациях жизни»*, *«в космосе, в больницах, в разных ритуалах»*. Отмечались и ответы с элементами персональной оценки: *«фото есть везде, но их никто не ценит»*. Доли правильных ответов распределились следующим образом: 96% в контрольной и 94% в экспериментальной группе.

Наиболее сложным для респондентов в обеих группах оказался пятый вопрос. Объясняя причины, по которым суеверная продавщица сжигает свои фотографии, многие респонденты ушли собственно от сюжета рассказа, пропустив соответствующие ключи в тексте – реплику персонажа *«чтоб морщинки мои уходили»* и замечание автора о кокетливом смехе

продавщицы. Среди неправильных ответов назовем следующие: *«это народная примета»*, *«вместе с фото в огне исчезает какая-то проблема для нее»*, *«чтобы враги не смогли причинить ей зло»*, *«это такая защита от злых людей»*, *«ей не нравятся свои фотографии»*, *«ей стыдно, она не хочет видеть себя на фото»*. Доля таких ответов – 38% в контрольной и 25% в экспериментальной группе. Правильные ответы были более однородными: *«чтобы быть красивой сегодня и завтра»*, *«она не хочет терять свою красоту»*, *«это попытка сохранить молодость»*.

Описанные выше тенденции также проявились и в ответах на шестой вопрос, направленный на диагностику понимания отношения лирического героя рассказа к феномену фотографии. Вновь респонденты прибегают к прямому заимствованию цитат из текста: *«это неважно для него»*, *«фотографии у него в мозгу»*, *«у него хорошая память, ему не нужны фотографии»*. Определенные трудности для участников опроса на данном этапе были сопряжены с изменением сюжетной направленности рассказа в последней его части и сменой функционально-смыслового типа речи (от описания к рассуждению, от перечисления фактов действительности к использованию метафорических конструкций *«несбывшиеся фотографии»*, *«безжалостно пролистываемый» альбом жизни*, *«ослепнуть в смерть»*). Характер неправильных ответов в обеих группах говорит о недостаточной сформированности умений обобщения и выделения фактов, выраженных имплицитно. Вероятно, именно по этой причине по данному вопросу были получены ответы, свидетельствующие о фактическом отказе от дальнейших попыток осмысления содержания текста: *«автор не пишет об этом»*, *«ему неинтересно»*, *«мы не знаем, почему»*. Доля правильных ответов на шестой вопрос в контрольной группе – 82%, в экспериментальной – 79%, общая доля корректных ответов по всему заданию в целом – 85 и 86% соответственно.

Задание на диагностику умения 5. На заключительном этапе констатирующего эксперимента респондентам было предложено ответить на

три концептуальных вопроса, дающих представление об уровне сформированности у респондентов умений интерпретации прочитанного.

1. В чем, по мнению автора, состоит парадокс фотографии?
2. Как вы думаете, какую тайну скрывают в себе фотографии?
3. Как вы понимаете словосочетание «несбывшиеся фотографии»?

Ответы на данный вопрос показали неоднородный характер сформированности умений в интерпретации содержания художественного текста как в контрольной, так и в экспериментальной группе. По результатам выполнения заданий участников групп можно условно разделить на 3 категории.

К первой категории относятся читатели, которые успешно справились с заданием, смогли усвоить языковые средства рассказа (и воспользоваться ими при ответах на вопросы), понять его художественное своеобразие и сформулировать собственное мнение о прочитанном. Приведем примеры подобных ответов к первому вопросу: *«фотографии есть, а людей и события на них вернуть нельзя»*, *«фотографии – это часть прошлого, а прошлое нельзя повторить»*, *«фотографии – это всегда прошлое, а мы живем сейчас»*. В числе примеров корректных ответов на второй вопрос выделим следующие: *«я думаю, у каждой фотографии есть своя энергия, она может влиять на людей»*; *«вы держите в руках фотографии себя, когда вы были ребенком, ваших родителей, ваших предков, которых уже нет. А фотографии есть, и в этом их тайна»*; *«фотография – просто бумага или файл в интернете, но на них – жизнь, чувства, проблемы людей»*. Примечательно, что в этих ответах нет прямой цитации, позиция читателя сформирована с учетом прочитанного, но с опорой, очевидно, на собственный жизненный опыт. К понятию «несбывшиеся фотографии» этими читателями были даны следующие варианты толкований: *«это фотографии, которых не было, но когда-нибудь их предъявят»*; *«может быть, это наши фото, о которых мы просто не знаем»*; *«автор хотел*

сделать фотографию, не сделал, но он помнит об каком-то ярком событии».

Ко второй категории были отнесены те читатели, которые по формальному признаку справились с поставленными заданиями и дали ответы на каждый из вопросов. Однако эти ответы свидетельствуют о более слабом уровне владения языковым материалом рассказа и формальном подходе к выполнению заданий. Их авторы справились с задачей выделения и обобщения фактов, но не смогли поделиться своим видением затронутой в тексте проблемы, прибегая к прямой цитации. Так, на первый вопрос были даны ответы: «фотографии не оставляют человека и в жизни, и после его смерти»; «фотографии – это результат технологии, но вокруг них есть много суеверий»; «раньше фотографии открывали человеку новый мир, а теперь это просто мусор, их можно сделать на телефоне и сразу же стереть». Рассуждая о тайне фотографии, один из читателей обратился к фрагменту о ритуальном значении снимков: *«может быть, фотография - часть ритуала»*. Другой его коллега, напротив, в ответе удалился от текста С.Шаргунова и перешел к рассуждениям о другой проблеме – доступности персональной информации: *«мне кажется, в наше время человеку трудно скрыть информацию о себе: его фотографируют, фотографии выкладывают в Facebook, и он не может на это повлиять»*.

Несмотря на отличия в качестве ответов, предоставленных респондентами двух описанных выше категорий, мы признали их корректными. Общая доля корректных ответов по данному вопросу составила 89% для контрольной группы и 77% для экспериментальной.

В свою очередь, к некорректным ответам были отнесены отказы от интерпретации: *«Автор не говорит об этом»*, *«У меня нет правильной версии»*, а также ответы, искажающие содержание прочитанного рассказа, например: *«мне кажется, автор не очень искренний. Он говорит, что не любит фотографии, но очень внимательно к ним относится»* (ответ на первый вопрос); *«Тайна фотографии в том, что большинство людей не*

знает, как она делается» (ответ на второй вопрос); («я хотел получить красивое фото, но у меня плохая камера, поэтому ничего не получилось» (ответ на третий вопрос).

Данные ответов участников контрольной и экспериментальной групп по каждому заданию были проанализированы, по результатам была составлена диагностическая таблица, учитывающая как соотношение правильных и неправильных ответов, так и итоговые баллы по каждому из заданий и по эксперименту в целом (Таблица 5).

Таблица 5.

**Показатели умений в чтении
у участников контрольной и экспериментальной групп**

№	Показатель умения	Доля корректных/некоррект ных ответов, %		Распределение итоговых баллов,	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.	Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций вне контекста	60/40	62/38	3	3
2.	Определение значения незнакомых слов по контексту	69/31	72/28	3	3
3.	Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста	84/16	86/14	4	5
4.	Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев	85/15	86/14	5	5
5.	Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации	89/11	77/23	5	4
6.	Итоговый балл			4	4

По результатам констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы.

1) Уровень развития умений в чтении художественного текста у участников контрольной и экспериментальной групп в целом является однородным.

2) Нуждается в дальнейшей проработке навык контекстуальной догадки, в недостаточно развитый у участников обеих групп, а также навык выделения и обобщения фактов, выраженных имплицитно.

3) Особое внимание при разработке заданий к текстам и организации чтения необходимо уделять развитию логико-аналитических умений в чтении. Характер выполнения заданий в ходе констатирующего эксперимента показал, что при работе с текстом читатели охотнее интерпретировали неизвестные слова на основе анализа морфемно-лексических средств, чем с использованием опорных фактов самого рассказа.

4) При выполнении послетекстовых заданий 3, 4 и 5, требующих осуществления логико-мыслительных операций на основе прочитанного, отдельные участники групп ограничивались указанием конкретных фактов в тексте либо прямой цитацией. Такой характер ответов представляется нам нежелательным и может говорить о сниженной мотивации учащихся к прочтению текста (например, вследствие высокой утомляемости или интереса к другим темам). Сказанное актуализирует вопрос о диагностике мотивации до чтения текста и дополнительных мерах к адаптации отбираемых литературных фрагментов, предусматривающих работу не только на лексическом уровне, но и на уровне предикативной структуры текста.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. При отборе художественных текстов для обучения иностранному (русскому) языку следует учитывать такие особенности учащихся, как уровень их языковой и коммуникативной компетенции, а также их индивидуально-психологические особенности, базирующиеся на трех составляющих: мотивации, опыте (жизненном опыте и опыте в осуществлении данного вида речевой деятельности) и эстетической восприимчивости.

2. К числу параметров отбора художественных произведений с учетом специфики текстового материала относятся: 1) информативность (факты, побудительные элементы, оценочные суждения, аксиологическая и концептуальная информация, а также новизна, прагматическая транспарентность и смысловая завершенность); 2) делимость (мерой которой выступает многоуровневая, иерархическая предикативная структура текста); связность (набор текстообразующих признаков: тематическое единство речевого высказывания, его коммуникативная установка, информативная сфокусированность); объем неизвестной лексики и объем текста.

Процедура оценки *информативности* отбираемого текста сопряжена с выявлением меры развертывания в нем ключевых слов, создающих основу для формирования контекста произведения, и содержательного анализа текста с позиций его новизны, прагматической транспарентности авторских идей, смысловой завершенности.

Процедура оценки *делимости* текста позволяет эксплицировать иерархию заложенных в нем коммуникативных программ путем моделирования его предикативной структуры, выделения первостепенных и второстепенных элементов, относя к предикации первого порядка языковые средства, передающие основную идею сообщения, а к предикациям второго и последующих порядков – средства передачи общего содержания,

ощущаемых и оцениваемых героями ситуаций, аргументации фактов, подкрепляющих авторский замысел.

Процедура определения *связности* текста дает возможность классифицировать тексты по типам семантико-синтаксических связей, выделяя наиболее доступные для конкретной читательской аудитории, в которых элементы содержания представлены эквивалентным или незначительно превышающим их объемом наименований.

Один из важнейших параметров при отборе художественных тестов для чтения в иноязычной аудитории – *объем неизвестной лексики*, доля которой в пределах изучаемого художественного текста не должна превышать 10-15% от общего количества слов в выбранном тексте или его фрагменте, а ее анализ при отборе текста должен сопровождаться не только подсчетом объема неизвестных слов, но и разнесением этих слов по соответствующим типам в зависимости от способа их семантизации.

Объем текста определяется в первую очередь осваиваемым видом чтения. Учитывая характер художественных текстов, предусматривающих непосредственное восприятие сюжета путем ознакомительного чтения, а также изучения образных средств и имплицитных смыслов при помощи изучающего чтения, целесообразно установить объем отбираемых текстов в диапазоне от $\frac{3}{4}$ страницы печатного текста до 5 страниц, при доле второстепенной информации в объеме 25% от общего объема текста.

3. Под технологией лингводидактической адаптации художественного текста понимается последовательность действий педагога по приспособлению художественного текста к задачам педагогического процесса, осуществляемая на основе интеграции параметров данного текста и характеристик аудитории, которой данный текст будет адресован. Алгоритмизация процедуры лингводидактической адаптации литературного произведения обеспечивается применением матрицы адаптации художественного текста.

4. Матрица адаптации художественного текста представляет собой средство визуализации взаимодействия текстовых параметров, с одной стороны, и характеристик аудитории, с другой. Матрица фиксирует: 1) комбинации (бинарные связи), в которых параметры текста и характеристики аудитории вступают между собой во взаимодействие, оказывая влияние друг на друга; 2) последовательность работы с учебным текстом; 3) действия преподавателя и учащихся в рамках этой последовательности.

5. Применение матрицы позволяет разделить процесс организации обучения чтению художественного текста на шесть организационных фаз:

1) *ориентировочная фаза*, основанная на взаимодействии такого параметра текста, как «информативность (новизна фактов)», и такого параметра аудитории, как «мотивация». Действия преподавателя на этой фазе направлены на диагностику интересов учащихся путем опроса, определения их психологических акцентуаций на основе полученных данных.

2) *исполнительская фаза*, основанная на взаимодействии таких параметров текста, как «делимость (возможность построения иерархии коммуникативных программ)», «связность (автосемантичность и синсемантичность фрагментов)», «объем текста», и таких параметров аудитории, как «перцептивная обработка (понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста)», «смысловая обработка (выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев)». Действия преподавателя на этой фазе предполагают выбор текста с учетом предпочтений учащихся, выявленных на предыдущей стадии, информационно-целевой анализ предикативной структуры выбранного текста и его адаптация с учетом иерархии выделенных предикатом;

3) *предтекстовая фаза*, состоящая из двух шагов:

– первый шаг основан на учете такого параметра текста, как «объем неизвестной лексики» и такого параметра аудитории, как «перцептивная обработка (определение значения незнакомых слов по контексту)». Действия

преподавателя связаны с отбором неизвестных слов в сильном контекстуальном окружении, составлением упражнений на их семантизацию. Действия учащихся направлены на определение значений выделенных слов по контексту;

– второй шаг основан на учете параметра текста «информативность (новизна фактов)» и параметра аудитории «перцептивная обработка (прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций). Действия преподавателя – определение опорных пунктов повествования, составление упражнения на семантизацию данных слов; действия учащихся – определение значений неизвестных слов на основе знакомых им словообразовательных моделей.

4) *притекстовая фаза*: параметры текста «делимость (возможность построения иерархии коммуникативных программ)», «связность (автосемантичность и синсемантичность фрагментов)», «объем текста» параметры аудитории – «перцептивная обработка (понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста)», «смысловая обработка (выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев)». Действия преподавателя: предъявление текста, составление опорных тезисов для диагностики точности понимания прочитанного. Действия учащихся: чтение текста, определение достоверности представленных опорных тезисов.

5) *послетекстовая фаза*: параметр текста «связность (соотношение между планом содержания и планом выражения)»; параметры аудитории – «опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий», «смысловая обработка (выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации». Действия преподавателя: составление послетекстовых заданий на диагностику умений обобщения представленной в тексте информации и интерпретации прочитанного; действия учащихся: краткие ответы на вопросы по опорным

фактам повествования, развернутые ответы на концептуальные вопросы, связанные с текстом.

6) *констатирующая фаза*: параметры текста – «информативность (прагматическая транспарентность)», «информативность (новизна фактов)»; параметры аудитории – «близость психологических акцентуаций автора и читателя», «мотивация». Действия преподавателя: поиск в открытых источниках мнений автора и его современников о прочитанном тексте, предоставление учащимся данных мнений для обсуждения; действия учащихся: оценка мнений, формулирование собственной позиции о прочитанном, обсуждение.

6. По результатам констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы: 1) уровень развития умений в чтении художественного текста у участников контрольной и экспериментальной групп в целом является однородным; нуждается в дальнейшей проработке навык контекстуальной догадки, в недостаточно развитый у участников обеих групп, а также навык выделения и обобщения фактов, выраженных имплицитно; 3) особое внимание при разработке заданий к текстам и организации чтения необходимо уделять развитию логико-аналитических умений; 4) при выполнении послетекстовых заданий, требующих осуществления логико-мыслительных операций на основе прочитанного, отдельные участники групп ограничивались указанием конкретных фактов в тексте либо прямой цитацией. Полученные результаты поставили вопрос о диагностике мотивации учащихся до чтения текста и дополнительных мерах по адаптации отбираемых литературных произведений, предусматривающих работу как на лексическом уровне, так и на уровне предикативной структуры текста.

ГЛАВА III.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТРИЦЫ АДАПТАЦИИ

§ 1. Этапы, ход и результаты формирующего эксперимента с использованием матрицы адаптации художественного текста

Целью формирующего эксперимента стало определение эффективности технологии лингводидактической адаптации при обучении иностранцев чтению художественного текста. Под эффективностью нами понимается успешное понимание прочитанного текста, реализующееся в следующих умениях: прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций, встречаемых в тексте; определение значения незнакомых слов по контексту; понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста; выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев; выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации.

К задачам проведения экспериментов были отнесены:

- оценка умений в чтении у участников контрольной (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ);
- отбор и оценка произведения современной художественной литературы для занятия по чтению (для участников КГ – без диагностики мотивации; для участников ЭГ – с диагностикой в соответствии с матрицей адаптации);
- адаптация отобранного художественного текста (для участников КГ – простая лексическая адаптация; для участников ЭГ – с учетом предикативной структуры текста в соответствии с матрицей адаптации);
- обучение участников КГ чтению современного художественного текста с использованием традиционных методических приемов;

- обучение участников ЭГ чтению современного художественного текста с применением интегративного подхода к адаптации;
- оценка результатов исследования в экспериментальной и контрольной группах.

Формирующий эксперимент в экспериментальной группе был осуществлен в соответствии с последовательностью, заложенной в матрице адаптации и описанной во второй главе работы. Ниже дан пример практической реализации матрицы адаптации в процессе обучения иностранных студентов чтению.

1.1. Ориентировочная фаза эксперимента

Шаг 1.

Параметр текста: «Информативность. Новизна фактов».

Параметр аудитории: «Мотивация».

Взаимосвязь параметров: T1-1. – A1.

На данной стадии эксперимента был осуществлен первичный отбор художественного произведения, которое будет использоваться на занятии в качестве учебного. При отборе учитывались внешние критерии, такие как известность автора, оценка его произведений литературным сообществом, но прежде всего – новизна сообщаемых в тексте идей для студента-инофона, которые могут мотивировать его к прочтению данного текста.

В ходе рассмотрения произведений современных авторов («Оставайтесь на батареях» Г. Садулаева, «Бабушка и журфак» С. Шаргунова, «Гипноз» А. Терехова, «И люди в нем актеры» Т. Толстой, «Бабушка, осы, арбуз» З. Прилепина, «Мегамаркет» А. Иванова) был выбран рассказ Захара Прилепина «Бабушка, осы, арбуз», написанный в 2007 году. Следует отметить, что Захар Прилепин – один из самых известных прозаиков современной России. Он награжден многими престижными литературными премиями, среди которых «Национальный бестселлер», «Русский букер», «Большая книга». В 2011 году писатель стал лауреатом премии «Супернацбест» за лучшую прозу десятилетия. Центральной темой

творчества Прилепина является самоощущение современного русского человека в экстремальных условиях: во время военного конфликта, на работе, на политической акции, в уличной драке, в ситуации любовной драмы. В отобранном для эксперимента рассказе содержатся 3 основные идейные линии, которые, на наш взгляд, представляют большую познавательную ценность для читателя-инофона: отношение к представителям других культур в русском обществе; взгляд носителя русской культуры на истинную ценность жизни; роль мужчины и женщины в семейных отношениях. К методическим преимуществам данного текста относится и его компактный объем, по сравнению с другими произведениями автора, делающий возможным прочтение и обсуждение текста в течение 4 академических часов.

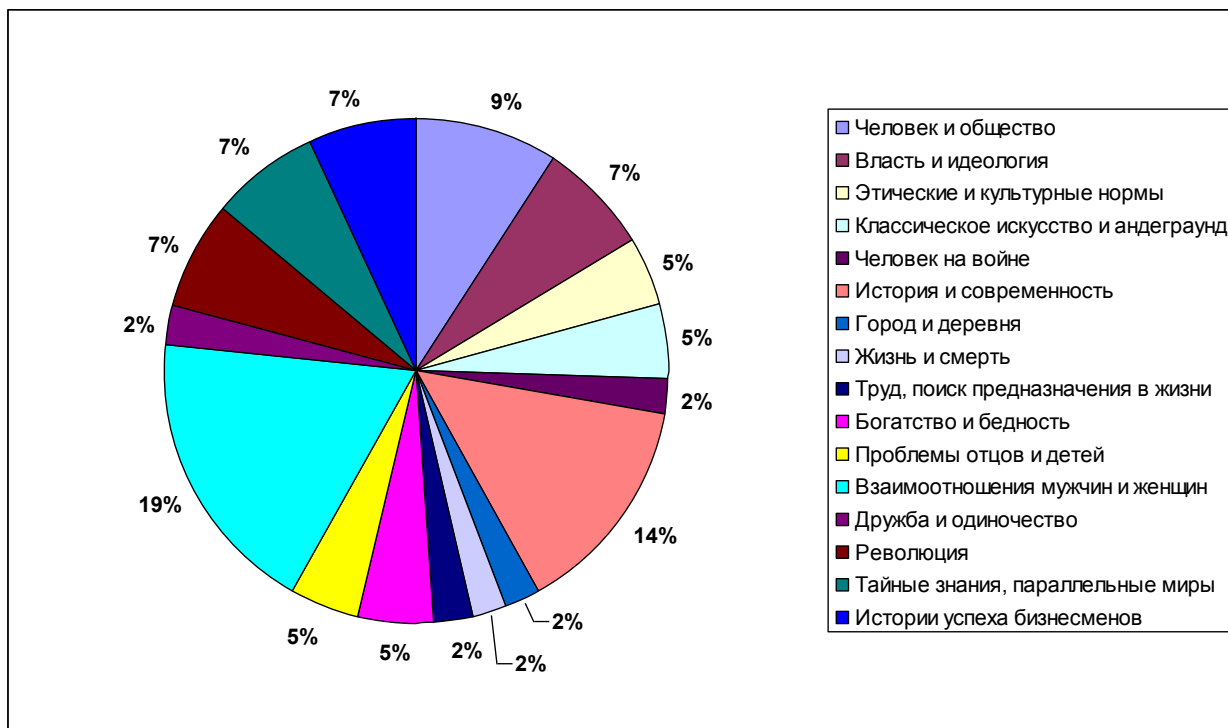
С целью выявления индивидуальных читательских предпочтений участников эксперимента было проведено их анкетирование. Иностранцам было предложено выбрать 5 тем современной художественной литературы, которые представляют для них наибольший интерес. На выбор было предложено 25 тем: человек и общество; власть и идеология; природа и материальная культура; религия, духовность; нравственные, этические, культурные нормы; классическое искусство и андеграунд; человек на войне; история и современность; город и деревня; терпение и преодоление трудностей; жизнь и смерть; талант-счастье или бремя; труд, поиск предназначения в жизни; богатство и бедность; проблемы отцов и детей; взаимоотношения мужчин и женщин; любовь; пороки и добродетели; дружба и одиночество; революция; цивилизации, их зарождение и гибель; интернет как «виртуальная реальность»; увлечения в жизни человека; тайные знания и параллельные миры; истории успеха бизнесменов.

Проведенный опрос (его данные представлены на Схеме 1) позволил определить наиболее актуальные темы, к которым иностранные читатели хотели бы обращаться при выборе художественных текстов для чтения как на иностранном, так и на родном языке. В ходе опроса удалось выяснить, что к

таким темам относятся «взаимоотношения мужчин и женщин» (эту тему выделило 19% опрошенных), «история и современность» (14%), «человек и общество» (9%), «революция», «тайные знания, параллельные миры», а также «истории успеха бизнесменов» (предпочтение этим темам отдали по 7% опрошенных).

Схема 1.

Наиболее интересные темы для чтения: выбор иностранных студентов



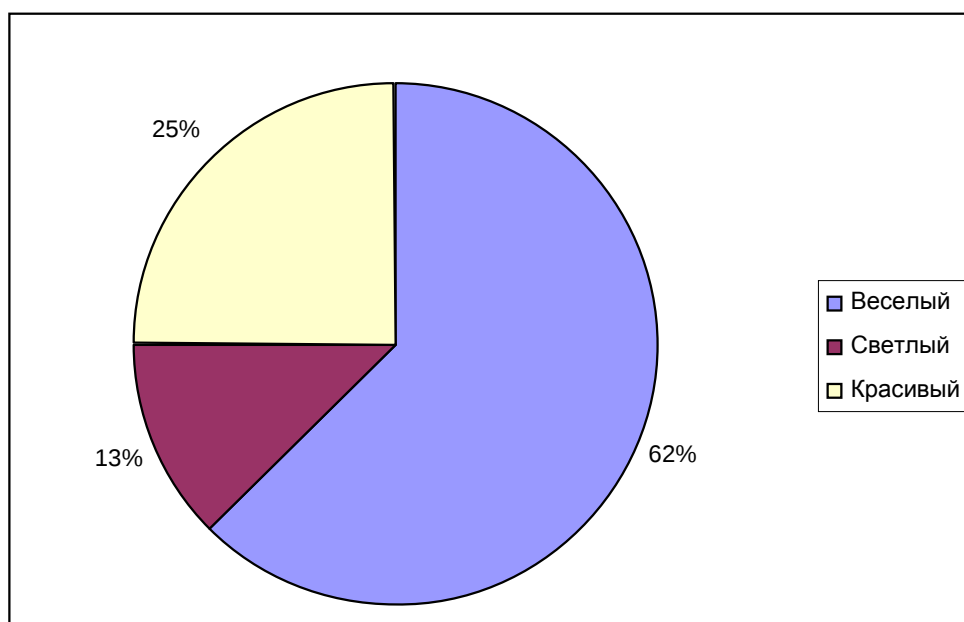
Следующей задачей эксперимента было определение читательских предпочтений в зависимости от психологических акцентуаций участников эксперимента. В соответствии с классификацией В.П. Белянина читателям-иностранцам было предложено выбрать, какой именно текст из недавно ими прочитанных произвел на них наиболее сильное впечатление. Студентам были предложены на выбор «светлые», «темные», «печальные», «веселые», «сложные» и «красивые» тексты. С целью выявления внутренних характерологических особенностей читателей содержательные параметры текстов при этом не назывались.

Более половины (62%) опрошенных выбрали «веселые» тексты (напомним, такие произведения обычно посвящены похождениям героев

«отважных» профессий либо авантюристов), четверть участников опроса отметили «красивые» тексты (в центре внимания подобных произведений – переживания и страдания героя в необычных обстоятельствах), а 13% - «светлые» тексты (общим содержательным критерием для объединения этих текстов в одну группу является наличие в них размышлений об уникальности всего живого, актуальных проблемах общества, истории, культуры, религии). Результаты опроса обобщены на Схеме 2.

Схема 2.

Распределение читательских предпочтений в зависимости от психологических акцентуаций опрошенных.



Здесь необходимо отметить, что ни один из опрошенных читателей не остановил свой выбор на «темных», «печальных» и «сложных» текстах, что позволяет нам строить предположения о том, что интуитивно участники эксперимента избегают чтения произведений, повествующих о противостоянии добра и зла («темные» тексты), о безвозвратно утерянном прошлом («печальные тексты»), а также о вымышленной реальности («сложные» тексты).

Не вдаваясь в причины формирования у опрошенных подобных установок, обратим внимание на то, что осознанно декларируемые и

подсознательно проявляющиеся предпочтения у опрошенных в целом не противоречат друг другу: значительную часть опрошенных интересуют тексты, повествующие о проблемах взаимоотношения полов, а также об общественно значимых проблемах, которые проявляются и в исторической перспективе, и в настоящее время на фоне революционных трансформаций. Герои таких произведений, согласно классификации В.П. Белянина – люди смелые и независимые, порой авантюрного склада, обстоятельства их действий могут быть необычными и даже экстремальными.

Как показал опрос, интерес иностранцев к военной, «деревенской» прозе, а также произведениям о жизни и смерти, выборе предназначения в жизни выражен у студентов-иностранцев сравнительно слабо. На подсознательном уровне этот настрой также проявляется в отказе от ностальгической по своей содержательной тональности литературы, а также от текстов, в которых демонстрируется противостояние добрых и злых сил.

Сопоставляя содержание рассказа «Бабушка, осы, арбуз» с предпочтениями участников эксперимента, можно сделать вывод об их потенциально высокой заинтересованности в прочтении данного текста. Одной из ключевых линий данного рассказа являются взаимоотношения мужчин и женщин – тема, которую без предварительного обсуждения выбрали 19% участников опроса, а его психолингвистическая оценка определяет ему место между «красивыми» и «светлыми» текстами, готовность к прочтению которых подтвердили 62 и 13% опрошенных читателей-инофонов соответственно.

1.2. Исполнительская фаза эксперимента

Шаг 2.

Параметры текста: «Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ»; «Связность. Автосемантичность и синсемантичность фрагментов»; «Объем текста».

Параметры аудитории: «Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста», «Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев».

Взаимосвязь параметров: T2, T3-1, T5 – A2-3, A3-1.

На данной стадии эксперимента с опорой на параметр делимости текста был произведен информационно-целевой анализ предикативной структуры рассказа «Бабушка, осы, арбуз», а затем проведена его адаптация с учетом участия элементов предикативной структуры в раскрытии заложенных в нем коммуникативных программ. Учет параметра связности текста применительно к присутствию в нем семантически автономных и семантически зависимых (синсемантических) фрагментов позволили выделить приоритеты адаптации: те элементы предикативной структуры, которые играют в произведении вспомогательные роли иллюстраций и фонов, были подвергнуты адаптации в большей степени, чем элементы основного содержания. Впоследствии корректность и эффективность произведенной адаптации проверялась на стадии послетекстовой работы при помощи специально разработанных упражнений, позволяющих выявить внутренние взаимосвязи между различными элементами повествования.

В ходе информационно-целевого анализа текста были выделены элементы предикации второго, третьего и четвертого порядка, а внутри этих порядков – соответствующие подэлементы, обслуживающие различные предикативные функции: разъяснение основной идеи, ситуативно-событийный план, иллюстративно-событийный план, фоновый-образный план и т.д. В соответствии с этим распределением были определены, с одной стороны, наиболее приоритетные текстовые фрагменты, участвующие в раскрытии авторского замысла, а другой стороны – те фрагменты, которые выполняют иллюстративную функцию и трансформация которых в потенциально малой степени отразится на восприятии текста читателем-

инофоном. Указанные элементы были пронумерованы, а затем адаптированы.

При адаптации учитывался, во-первых, статус адаптируемого предикативного элемента в общей предикативной структуре произведения; во-вторых, соответствие лексического состава этого элемента лексическому минимуму уровня ТРКИ-1. Подробно порядок адаптации рассказа «Бабушка, осы, арбуз» представлен в Таблице 6.

Таблица 6.

**Порядок адаптации элементов предикативной структуры рассказа
3. Прилепина «Бабушка, осы, арбуз»**

Предикативный элемент	Подвергнуто адаптации			Не адаптировано
	Замена	Исключение		
		Слова, словосочетания, предложения	ССЦ	
Предикация второго порядка (А)				
Разъяснение основной идеи (А 1 – А26)	6	0	0	20
Ситуативно-событийный план (А5 – 3.1. – 1; А5 – 3.1. – 2; А6 – 3.1. – 1; А8 – 3.1. – 1; А10 – 3.1. – 1; А12 – 3.1. – 1; А12 – 3.1. – 1 – 1; А12 – 3.1. – 1 – 2; А15 – 3.1. – 1; А18 – 3.1. – 1; А22 – 3.1. – 1; А22 – 3.1. – 1; А23 – 3.1. – 1)	3	10	0	4
Ситуативно-субъективный план (А4 – 3.1. – 2; А10 – 3.1. – 2; А10 – 3.1. – 2. – 1; А10 – 3.1. – 2. – 2; А12 – 3.1. – 2 – 1; А12 – 3.1 – 2 – 2; А17 – 3.1. -2; А20 – 3.1. – 2; А21 – 3.1. – 2)	0	4	0	5
Ситуативно-образный план (А14 – 3.1. – 3; А16 – 3.1. -3; А18 – 3.1. – 3; А21 – 3.1. – 3; А26 – 3.1. – 3)	0	0	0	5
Выражение отношения (А1 – 3.2; А19 – 3.2; А21 – 3.2; А22 – 3.2; А26 – 3.2)	0	0	0	5

Предикация третьего порядка (B1)				
Иллюстрации к основным идеям (B10 – 1.1; B11 – 1.1)	0	1	0	0
Иллюстративно-событийный план (B9 – 1.3. – 1; B10 – 1.3. – 1; B10 – 1.3. – 1; B12 – 1.3. – 1; B15 – 1.3. – 1; B21 – 1.3. – 1. – 1; B22 – 1.3. -1; B24 – 1.3. – 1)	1	2	7	0
Иллюстративно-субъективный план (B7 – 1.3. – 2; B8 – 1.3. – 2; B11 – 1.3. – 2; B11 – 1.3. – 2 – 1; B11 – 1.3. – 2. – 2; B12 – 1.3. – 2; B25 – 1.3. – 2)	1	5	1	0
Иллюстративно-образный план (B2 – 1.3. – 3; A19 – 1.3. – 3; B22 – 1.3. – 3; B23 – 1.3. – 3)	0	1	3	0
Предикация четвертого порядка (B2)				
Общий фон к цели сообщения (B15 – 2.1)	0	0	1	0
Фоновое-событийный план (B2 – 2.3. – 1; B10 – 2.3. – 1; B12 – 2.3. – 1; B12 – 2.3. – 1)	1	2	1	0
Фоновое-субъективный план (B12 – 2.3. – 2)	0	0	1	0
Фоновое-образный план (B11 – 2.3. – 3; B11 – 2.3. – 3. – 1; B12 – 2.3. – 3)	0	0	3	0

Как видно из приведенной таблицы, по мере движения от предикативных элементов верхних уровней к уровням более низкого порядка усиливается масштаб адаптации: так, из 26 элементов предикации второго порядка, несущих функцию разъяснения основной идеи, были адаптированы лишь 6. При этом если из элементов ситуативно-событийного плана (предикация второго порядка) осталось неадаптированными 4 элемента, то на иллюстративно-событийном уровне (предикация третьего порядка) таких элементов не осталось.

Коренным образом меняется и характер использования адаптационных приемов в сторону усиления адаптации от замены к исключению, а далее – от исключения отдельных слов и словосочетаний, не входящих в лексический минимум данного уровня, к исключению сверхфразовых единств. Так, если из 62 элементов предикации второго порядка только 9 были подвергнуты приемам замены, а 14 – исключениям на уровне отдельных слов и словосочетаний (итого 37% адаптированных единиц от общего числа всех элементов), то на уровне предикации третьего порядка адаптация коснулась всех без исключения элементов, причем доминирующим приемом становится исключение на уровне сверхфразовых единств (было исключено 50% всех элементов на данном уровне). Наиболее масштабными исключения сверхфразовых единств были произведены на четвертом предикативном уровне: из 9 элементов данного уровня 6 было изъято из учебной версии текста.

Учебный текст, полученный в результате такой адаптации, был уменьшен на 48% от текста оригинала. Из 93 элементов предикативной структуры было подвергнуто адаптации 54 элемента, или 58% всех предикативных элементов оригинального текста. Для удобства чтения и фиксации переходов от одной подтемы к другой, элементы второй предикации, участвующие в раскрытии основной идеи, были пронумерованы (A1 – A26). Данный текст, подвергнутый сильной, как мы могли убедиться, адаптации, был впоследствии предъявлен экспериментальной группе. Порядок адаптации подробно проиллюстрирован в Приложении 2, текст для экспериментальной группы представлен в Приложении 3.

1.3. Предтекстовая фаза эксперимента

Шаг 3.

Параметр текста: «Объем неизвестной лексики».

Параметр аудитории: «Перцептивная обработка. Определение значения незнакомых слов по контексту».

Взаимосвязь параметров: T4 – A2-2.

Задачей данной стадии эксперимента являлась диагностика отобранного для занятия текста с учетом представленного в нем объема неизвестной лексики, а также определение его «семантизирующего потенциала», опора на который позволит читателям-иностранцам выявлять значение незнакомых слов с опорой на контекст.

Анализ адаптированного рассказа «Бабушка, осы, арбуз» с опорой на лексический минимум по русскому языку как иностранному первого уровня показал, что доля неизвестных слов в данном тексте составляет 8,2%, или 77 слов на 937 лексических единиц всего текста. Этот показатель находится в пределах нормы, рассматривавшейся нами в первой главе настоящего исследования.

Наряду с лексикой, требующей обращения к словарю (часть этой лексики будет подвергнута адаптации в дальнейшем) и лексических единиц, относящихся к средствам художественной выразительности, часть лексики была семантизирована на этапе предтекстовой работы с опорой на контекст. Для этого в тексте были отобраны слова, неизвестные студентам, но при этом находящиеся в достаточно сильном контекстуальном окружении, что создавало потенциальную возможность для их правильной семантизации без опоры на словарь. Указанные слова были предъявлены в упражнении вместе с фрагментами контекста. Слушателям было предложено объяснить значение этих слов:

1) Попробуйте объяснить значение глагола *поддержать* в следующем фрагменте: «Подумав, я сказал, что сбор картошки не является мужским делом, но меня не поддержали. Против были моя мать, моя тетка, мои сестры и даже забежавшая помочь соседка».

2) Определите, какое действие передает глагол *приспособить* в следующем фрагменте: «Только мужики и должны в земле ковыряться, некуда их больше приспособить». Подберите синонимы к нему.

3) Как вы думаете, что означают глаголы *завести* и *заглохнуть* в следующем контексте: *«Крестный отец мой, брат отца родного, полеживал рядом с трактором. Утром он попытался трактор завести, но что-то неверное сделал механизму, и трактор заглох»*.

4) Как вы понимаете вопрос *«ты тракторист или где»*? Что вы можете сказать о говорящем?

5) Объясните, что означает глагол *добить* в следующем предложении: *«Все умерли. Кто не умер, того убили. Кого не убили, тот добил себя сам»*.

Результаты выполнения задания участниками группы показывают, что опора на контекст рассказа «Бабушка, осы, арбуз» в рассматриваемых фрагментах в значительной степени приблизила студентов к пониманию значения выделенных слов.

Так, к глаголу «поддержать» респондентами были предложены близкие по смыслу объяснения: «*дать помощь*», «*выступить за кого-то*», «*защитить*», в числе неправильных ответов – «*остановить*», «*запретить работать*». В целом процентное соотношение правильных и неправильных ответов в группе составило 83% к 14% при 3% респондентов, воздержавшихся от ответа на этот вопрос.

Большие затруднения вызвало у опрошенных объяснение глагола *приспособить*: В числе возможных версий назывались: «*отправить*», «*поставить*», «*пригласить*». Сравнительно малая часть опрошенных указала правильную версию описываемого действия: «*использовать*» и близкую к нему «*дать задание*», «*дать работу*». Как мы можем убедиться, контекстуальное окружение данного глагола менее прозрачно, чем в предыдущем примере: несмотря на наличие в первой части предложения знакомой студентам модальной конструкции *должны работать*, им неизвестен глагол *ковыряться*, о традиционной для русской разговорной речи номинации *мужик* также имеют представление далеко не все. Видимо,

по этой причине меньшая часть участников группы дала правильный ответ (50% против 38% неправильных и 12% воздержавшихся от ответа).

При ответе на третий вопрос участники эксперимента, вероятно, пытались определить диапазон действий, которые человек может произвести применительно к технике, что делает закономерными объяснения: 1) к глаголу *завести* – «*включить*», «*сделать так, чтобы трактор работал*», «*стартовать*» и удаленные от истинного смысла – «*использовать*», «*починить*»; 2) к глаголу *заглохнуть* – «*остановиться*», «*больше не работает*» и неправильные – «*очень громко работает*», «*ничего нельзя слышать*», «*из-за трактора человек получил травму, поэтому он лежит*». Доля правильных ответов на этот вопрос составила 75%, неправильных – 22%). 3% читателей воздержались от ответа на этот вопрос.

Четвертый вопрос был предложен читателям для построения выводов о возможном социальном статусе персонажей рассказа. Намеренную ошибку в употреблении вопросительного местоимения (*где* вместо *кто*) выявило большинство опрошенных – 75%. Среди иностранных читателей 20% отметили, что эта реплика нормативна и направлена на определение места работы собеседника («*Ты тракторист или где ты работаешь?*») либо местонахождение требуемого специалиста («*Где тракторист?*»). В числе ответов, близких к корректным, отметим следующие: «*человек очень сердится, поэтому неправильно говорит слова*»; «*говорящий человек имеет низкий социальный статус*»; «*это простой человек*»; «*человек не знает литературный язык*». 5% студентов не нашли подходящих версий для объяснения этой реплики.

Наибольшее количество правильных ответов – 91% - было получено на пятый вопрос. Студентам уровня ТРКИ-1 понятно глагольное окружение в данном контексте (*убить, умереть*), им уже хорошо знакомо употребление глагольной приставки *до-* в значении завершения действия и возвратного местоимения *себя*, поэтому они указывали в достаточной мере релевантные версии значения фразы *добил себя сам*: «*принес себе смертельный вред*»,

«сделал себе плохо и в конце умер», «неправильно жил: может быть, принимал наркотики и пил алкоголь, из-за этого человек умер»; «совершил самоубийство». 9% опрошенных не указали ответа на этот вопрос.

Таким образом, колебание правильных ответов в результате контекстуальной семантизации неизвестных слов из избранных фрагментов рассказа «Бабушка, осы, арбуз» составило 50-91%, неправильных – 0-38%, отказов от ответа – 3-12%. На данной стадии эксперимента удалось выявить фрагменты контекста, которые понятны слушателям без дополнительной семантизации (задания 1,4,5), а также наметить заведомо трудные фрагменты (задания 2,3), разъяснению значения которых предстоит уделить пристальное внимание на последующих стадиях эксперимента. Общее процентное соотношение правильных и неправильных ответов по этому заданию составило 75/25, что позволило присвоить группе оценку 4.

Шаг 4.

Параметр текста: «Информативность. Новизна фактов».

Параметр аудитории: «Перцептивная обработка. Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций».

Взаимосвязь параметров: T1-1. – A2-1.

К задачам данной стадии эксперимента было отнесено, во-первых, определение опорных пунктов повествования, реализующих ключевые темы рассказа «Бабушка, осы, арбуз»; во-вторых, передача слушателям установки на беспереводное понимание значения этих пунктов с учетом имеющегося у них языкового опыта. Существенным умением, оценка которого осуществлялась на данной стадии, явился уровень сформированности у слушателей механизма вербального прогнозирования на основе знакомых им словообразовательных моделей.

На стадии предтекстовой работы читателям было предложено без помощи словаря объяснить значение следующих слов и словосочетаний: *говорить наперебой; беженец; относиться благодушно; поступать по-соседски; красный серп арбуза; разнервничаться; расколотое сердце;*

упорный труд; вкушать малую сладость, едва живой мосток; смертно любимая женщина, отчий дом. Результаты анкетирования приведены в Таблице 7.

Таблица 7.

Точность вербального прогнозирования ключевых слов и словосочетаний участниками экспериментальной группы

№	Ключевое слово/фраза	Точность понимания		
		Корректно	Некорректно	Воздержались от ответа
1.	<i>говорить наперебой</i>	72%	15%	13%
2.	<i>беженец</i>	69%	21%	10%
3.	<i>относиться благодушно</i>	76%	8%	16%
4.	<i>поступать по-соседски</i>	78%	13%	9%
5.	<i>красный серп арбуза</i>	63%	13%	24%
6.	<i>разнервничаться</i>	75%	10%	15%
7.	<i>упорный труд</i>	80%	18%	2%
8.	<i>вкушать малую сладость</i>	25%	50%	25%
9.	<i>едва живой мосток</i>	66%	21%	13%
10.	<i>смертно любимая женщина</i>	73%	19%	8%
11.	<i>Отчий дом</i>	75%	6%	19%
Общая доля ответов		68%	18%	14%

Результаты выполнения данного задания показывают, что участники эксперимента в целом корректно спрогнозировали значение ключевых слов рассказа. В числе наиболее распространенных объяснений можно назвать следующие:

1) к словосочетанию «говорить наперебой»: «все хотят говорить сразу»; «говорить много и вместе»; «говорить, когда говорит другой человек»; «выражение, связанное с глаголом «перебить»»; «говорить, перебив речь другого человека»; «каждый старается сказать первым»;

2) к слову *беженец*: «некто, кто убегает», «человек бежит от проблемы»; «человек, который убегает от сложного положения»; «человек, который убежал из своей страны от проблем».

3) к словосочетанию *относиться благодушно*: «относиться приветливо»; «быть добрым», «относиться искренне»;

4) к словосочетанию *поступать по-соседски*: «относиться к другому человеку как к соседу»; «поступать как друзья»; «поступать как с близким другом, оказывать помощь»; «действовать как альтруист»;

5) к словосочетанию *красный серп арбуза*: «внутренность арбуза, скрытая часть»; «нарезанная часть арбуза с формой половины луны»; «арбуз похож на серп»;

6) к словосочетанию *разнервничаться*: «стать нервным»; «терять контроль»; «прийти в возбуждение»; «чувствовать себя нервно»; «чувствовать страх»;

7) к словосочетанию *упорный труд*: «очень сложный труд»; «большая работа»; «трудная работа, но я не останавливаюсь»; «труд для достижения цели»; «эту работу вы хотите сделать»;

8) к словосочетанию *вкушать малую сладость*: «короткое счастье»; «получать маленькое удовольствие»; «есть немного сладкого».

9) к словосочетанию *едва живой мосток*: «мост, по которому трудно ходить»; «плохой, старый мост»; «маленький мост, который почти разрушился»; «связи между двумя берегами почти не осталось»; «что-то, связанное со словом «мост» и его движением из-за ветра»;

10) к словосочетанию *смертно любимая женицина*: «сильно любимая женицина»; «женицина, которую кто-то страшно любит»; «та женицина, для которой человек готов пойти на смерть»;

11) к словосочетанию *отчий дом*: «родной дом»; «дом отца»; «дом родителей».

Наиболее точную оценку дали студенты словосочетаниям *относиться благодушно* (76%), *поступать по-соседски* (78 %), *упорный труд* (80%).

Представляется закономерным, что наибольшие трудности у слушателей вызвали фигуры художественной речи. Так, лишь четверть слушателей правильно определили значение фразы *вкушать малую сладость*. Характер ошибок показывает, что версии студентов весьма далеки от идеи автора: *«пробовать хорошую пищу»*; *«получить недостаточно хорошие результаты»*; *«пробовать что-нибудь сладкое»*.

Похожая ситуация сложилась и с метафорами *едва живой мосток* и *смертно любимая женщина*: значение первого словосочетания некоторые студенты определили как *«человека, который соединяет людей»*; *«едва живые отношения»*; *«человека, который много помогает другим людям»*, то второе словосочетание было интерпретировано ими как *«любимая женщина, не очень красивая, но особенная»*, *«умершая женщина, которую до сих пор любят»*, *«очень популярная женщина»*. Подобные результаты говорят о необходимости акцентирования внимания на данной лексике в процессе дальнейшей работы с текстом.

Меры, предпринятые на данной стадии эксперимента, позволили сфокусировать внимание участников исследования на ключевых фразах, обслуживающих основные сюжетные линии произведения. Соотношение правильных и неправильных ответов, включая отказы от ответа, составило 68/32, что позволяет оценить общий результат выполнения этого задания как удовлетворительный.

1.4. Притекстовая фаза эксперимента

Шаг 5.

В целях диагностики понимания средств связи между разноуровневыми элементами текста после его прочтения участникам эксперимента было предложено подтвердить или опровергнуть основные тезисы рассказа «Бабушка, осы, арбуз». В задании был также предусмотрен

альтернативный вариант ответа на случай, если у учащегося сложилось особое мнение в отношении того или иного тезиса. Точность понимания этих тезисов, или опорных фактов, участниками экспериментальной группы отражена в Таблице 8.

Таблица 8.

**Точность понимания опорных фактов рассказа
«Бабушка, осы, арбуз» участниками экспериментальной группы**

№	Опорный факт	Точность понимания		
		Корректно	Некорректно	Воздержались от ответа
1.	В семье рассказчика между всеми членами семьи были очень хорошие отношения.	88%	12%	
2.	Мужчины и женщины вместе собирали картошку.	79%	15%	6%
3.	Крестный рассказчика расстроился из-за того, что беженец Орхан сломал трактор.	87%	7%	6%
4.	Беженец Орхан починил трактор.	95%	5%	
5.	Мать рассказчика поблагодарила Орхана за работу и заплатила ему хорошие деньги.	100%		
6.	Все члены семьи ели арбуз с большим удовольствием.	94%	6%	
7.	Чтобы спрятаться от ос, отец и крестный пошли курить к трактору.	69%	25%	6%
8.	Рассказчик сравнивает деревню с брошенной арбузной коркой.	94%	6%	
9.	Все деревенские родственники рассказчика умерли.	87%	13%	
10.	Бабушка пожаловалась жене рассказчика, что женский труд незаметен.	89%	11%	
11.	Бабушка считает, что женщины живут в постоянной муке и суете.	71%	29%	
12.	Жене рассказчика очень понравился деревенский пейзаж.	85%	6%	9%
13.	Рассказчик торопился домой, потому что его укусила оса.	69%	31%	
Общая доля ответов		85%	13%	2%

Как мы можем убедиться, по результатам прочтения рассказа «Бабушка, осы, арбуз» участниками была достигнута весьма высокая точность понимания основных тезисов: более 70% правильных ответов по 11 из 13 пунктов. Отметим с оговоркой, что вся работа по чтению в группе выполнялась под контролем преподавателя, в процессе чтения текста студентам задавались наводящие вопросы, позволяющие сконцентрировать их внимание на ключевых образных элементах текста, а также активизировать их страноведческие знания (*«Как вы думаете, сколько лет герою рассказа в начале текста?»*, *«Почему у арбуза ледяной запах?»*, *«Почему автор сравнивает кусок арбуза с красным серпом?»*, *«Как вы считаете, почему в деревне не осталось жителей? Что вы знаете о событиях в России после 1991 года?»* и др.).

Вместе с тем необходимо заметить, что корректные результаты в понимании опорных фактов были достигнуты преимущественно там, где эти факты выражались эксплицитно. Студенты без труда определили, что отношения в деревенской семье рассказчика были хорошими, но мужчины предпочитали, когда это было возможным, воздерживаться от утомительного труда, в том числе от сбора картошки. Поняли студенты и суть розыгрыша, который устроил для плохо понимающего русский язык беженца Орхана крестный главного героя: он сам сломал трактор, а когда появляется беженец – тракторист по профессии, как бы невзначай просит его завести машину. Машина не заводится, крестный обвиняет Орхана в произошедшей поломке, Орхану приходится чинить трактор. Все без исключения студенты отметили, что мать рассказчика отблагодарила тракториста, искупая, таким образом вину за причиненную ему, иностранцу, неловкость. Появляются осы, и отец рассказчика с крестным удаляются с картофельного поля. Повод – распить спрятанную в тракторе бутылку спиртного – остался для некоторых студентов неясным, так как автор лишь вскользь упоминает об этом в тексте.

Затруднения возникли у участников экспериментальной группы и с пониманием второй части рассказа, в которой повзрослевший главный герой

приезжает со своей женой в заброшенную и обескровленную постсоветскими потрясениями деревню и встречает там одинокую бабушку. Студентам понятно сравнение деревни с брошенной арбузной коркой, по которой ползают мухи – символ разложения, но последующий монолог бабушки о проблемах взаимоотношений мужчин и женщин («Бабий труд незаметен...» «Баба служит, а мужик в тревоге живет, только прячет свою тревогу...») воспринимается корректно далеко не всеми. Так, 29% опрошенных отметили неверный тезис «Бабушка считает, что женщины живут в постоянной муке и суете» в качестве правильного. Как нам представляется, это может быть вызвано изобилием разговорной лексики в речи бабушки – деревенской жительницы (*баба, мужик, колгота*), которая, тем не менее, не была изъята из учебной версии текста для сохранения его художественного своеобразия.

Разнородные данные были получены и по двум последним тезисам рассказа, которые также выражены имплицитно: главного героя угнетает картина той пустоты, которая воцарилась в его деревне, и душевная боль перерастает в физическую – укус осы, который напоминает ему о том, что некогда родная земля стала для него чужой. Эта мысль и приводит его в бегство: он поспешно собирается и возвращается в город. Жена рассказчика – городской житель, она не чувствует горя произошедшего; она очарована романтической пустотой окружающего и, «смертно любимая» мужем, тем не менее, не понимает его, как не понимали друг друга бабушка и дедушка рассказчика. Эти драматические отношения выражены в тексте имплицитно, в художественно-эстетических целях логическая последовательность сообщаемого нарушена, что представляет, как показали результаты опроса, определенные трудности для участников эксперимента: 6% опрошенных отметили, что жене не понравился деревенский пейзаж и 9% затруднились подтвердить или опровергнуть этот факт, и 31% отметили в качестве верного ложный тезис «Рассказчик торопился домой, потому что его укусила оса».

Дополнительные комментарии участников эксперимента к тезисам в целом подтверждают точность восприятия ими прочитанного. Так, к тезису

«Крестный рассказчика расстроился из-за того, что беженец Орхан сломал трактор» иностранные читатели давали следующие комментарии: *«крестный притворился, как будто он расстроился»; «только делает вид, что расстроился»; «он проявлял любопытство»; «крестный что-то сделал плохое с трактором»; «он просто делал вид, что ему неприятно, но это была шутка»*. Анализируя достоверность ложного тезиса «Чтобы спрятаться от ос, отец и крестный пошли курить к трактору», участники эксперимента отмечали: *«только отец пошел, чтобы спрятаться от ос»; «они пошли к трактору за алкоголем, и женщины это понимают»; «они не хотели прятаться от ос, они хотели выпить заначку»; «крестный не боится ос»*. Свои версии высказывали опрошенные и относительно тезиса «Бабушка считает, что женщины живут в постоянной муке и суете»: *«она считает, что мужчины живут в постоянной муке и суете»; «это бабушка говорит о мужчинах»*. Применительно к тезису «Рассказчик торопился домой, потому что его укусила оса» были получены комментарии: *«он не хочет видеть место, где наступил такой ужас», «он огорчился»*. Аргументами сопровождались и ложные ответы: так, не соглашаясь с тезисом «Жене рассказчика очень понравился деревенский пейзаж», один из участников опроса добавил: *«по-моему, ей было жаль познакомиться с тем местом, особенно после разговора с бабушкой мужа»*.

Общее соотношение корректных и некорректных ответов к этому заданию составило 85/15, что свидетельствует об отличном результате работы группы на данном этапе.

1.5. Послетекстовая фаза эксперимента

Шаг 6.

Параметры текста: «Связность. Соотношение между планом содержания и планом выражения».

Параметры аудитории: «Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий»; «Смысловая обработка. Выделение и

обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации».

Взаимосвязь параметров: ТЗ-2 – А4, АЗ-2.

Базируясь на классификации принципов соответствия между элементами содержания и выражающими их наименованиями в тексте (Т.К.Кожевникова, Т.Е.Печерица), рассмотренной нами в первой главе настоящего исследования, на данной стадии мы провели оценку рассказа «Бабушка, осы, арбуз» с позиций приведенной классификации. Мы пришли к выводу, что данное произведение соответствует типу текстов с незначительным количественным перевесом наименований по сравнению с выраженным объемом содержания, малой дозировкой информации и линейной связностью содержания.

В пользу такого решения говорит и наличие в тексте близких по значению наименований (медовый исход августа – медовая мякоть арбуза, нежная семья – милая ирония бабушки – благодушное отношение крестного к беженцу, неряшливые арбузные корки – серость деревни, расколотое сердце бабушки – тревога и «колгота» мужчин в ее семье и др.), и нарастающий от начала к концу объем однородных членов (отец режет «роскошный, всхлипывающий плод» арбуза; женщинам не понять мужскую «колготу, суету, муку»; рассказчик сжимает траву с землей, в которой лежали его близкие, «которым было так весело, нежно, сладко совсем недавно...»). Сюжет в рассказе разворачивается линейно, от воспоминаний детства к событиям настоящего времени.

Чтобы оценить эффективность такого типа связности текста при предъявлении его в учебных целях на занятии по РКИ, участникам эксперимента были предложены послетекстовые задания, призванные выявить, насколько эффективно данный материал позволяет им выделять и обобщать факты, строить на их основе суждения и интерпретировать прочитанное.

В первом задании данного этапа читателям-иностранцам было предложено дать краткие ответы на следующие вопросы:

1. Как относится семья рассказчика к беженцу Орхану? Как относится Орхан к окружающим его людям?

2. С чем рассказчик сравнивает современную деревню?

3. Что мы знаем об отношениях бабушки и внука сегодня?

4. Как понимает бабушка роль женщины в семье?

5. В чем, по мнению бабушки, главная проблема в отношениях мужчины и женщины? Как Вы понимаете слово «колготá»? Какие ассоциации оно у Вас вызывает?

6. Как относится рассказчик к своей жене?

7. Почему рассказчик торопится из деревни обратно в город?

Ответы участников экспериментальной группы позволяют говорить о достаточно глубоком уровне понимания прочитанного и их результативной работе по обобщению усвоенных фактов. Из положительных результатов опроса следует отметить, что в своих оценках и характеристиках студенты не использовали прямые цитаты из текста, а старались выражать мысли своими словами, задействуя свой читательский опыт, культурологические знания, а также знакомые им лексические единицы, синонимичные тем, которые были приведены в рассказе. Мы старались корректировать только явные смысловые ошибки, не посягая на плюрализм мнений и интерпретаций студентами прочитанного текстового материала. Так, отвечая на вопрос 1, одни студенты отмечали, что *«семья рассказчика относится к Орхану хорошо, с шуткой»*, *«дружески»*, *«благосклонно»*, *«приветливо»*, другие говорили о нейтральном отношении, третьи отмечали, что семья рассказчика *«всегда водит за нос Орхана»*. Самого беженца студенты охарактеризовали как человека наивного, который чувствует себя в чужой среде неловко, а зачастую *«боится этих людей, потому что он иностранец»*, поэтому *«ведет себя с людьми прилично»*. Наиболее объемную картину отношений к иностранцу выделила в своем комментарии одна из участниц опроса: *«Это*

зависит от членов семьи: отношения разные. Иногда семья, а в основном крестный отец, Орхану помогает, когда у него проблемы. Но крестный любит устраивать провокации. Бабушке такое поведение крестного не нравится. Сама бабушка действительно благодушна к беженцу».

Похожие версии возникли у участников экспериментальной группы по вопросу символики рассказа, однако многие предложили свои собственные варианты интерпретации этих символов. Наиболее распространенным было мнение студентов о том, что современную деревню автор сравнивает с брошенными корками арбуза и луной, «потому что там пусто». Поясняя свое мнение, некоторые студенты отмечали: *«В современной деревне все было разрушено, нет ничего того, что было в августе, о котором рассказывал автор в начале».* Подчеркивая мрачную картину заброшенной провинции, один из участников предположил, что автор *«сравнивает деревню с арбузной коркой, на которой сидят осы и мухи, похожие на людей в деревне».*

Важная линия повествования в рассказе – это взаимоотношения поколений, она была затронута в третьем вопросе «Что мы знаем об отношениях бабушки и внука сегодня»? В своих комментариях студенты отметили то обстоятельство, что тема эта автором не эксплицирована (*«бабушка немного говорит. Это отношение базируется на опыте длинной жизни»*; *«между ними большая дистанция, по какой причине так происходит, рассказчик не говорит»*; *«мало знаем, но они, наверное, мало общаются»*). Практически все участники экспериментальной группы отметили то обстоятельство, что бабушка и лирический герой рассказа редко видятся. Причиной тому многие респонденты считают неблагодарное поведение внука (*«Внук не особо заботится о бабушке. Бабушка любит его»*; *«Бабушка любит внука больше»*).

Следующие три вопроса посвящены проблеме взаимоотношений мужчин и женщин, которая была отмечена на первом этапе эксперимента в качестве одной из ключевых. Неудивительно, что по данным вопросам

студенты предоставили развернутые и порой довольно эмоционально аргументированные ответы.

Рассуждая о бабушкиных представлениях о роли женщины в семье, многие опрошенные справедливо отмечали, что женская работа кропотлива, но незаметна: *«женщина служит семье, делая работу, которая незаметна»*; *«женщина служит мужу»*; *«женская роль – поддерживать членов семьи»*; *«хранить дом, держать людей вместе»*; *«женщина делает все и работает, как на службе»*.

Проблему гендерных взаимоотношений респонденты объяснили неспособностью людей слушать друг друга, чрезмерной концентрацией на своих собственных делах, пассивностью либо мужчин (*«женщина больше делает, а мужчина больше нервничает, чем работает»*), либо женщин (*«бабушка пассивная, потому что всегда просто слушает, но не делает что-то»*), либо объективными обстоятельствами (*«факт, что у них разные функции и роли»*). Важным для оценки уровня понимания смысла произведения явился комментарий одного из студентов, в котором он отметил: *«в рассказе нет счастливых пар. Мы мало знаем об отношениях крестного и его жены, мне кажется, там тоже есть проблемы»*. Интересно, что из текста, предъявленного данной аудитории, на 4 стадии эксперимента был исключен фрагмент фоново-событийного плана, который намечал эту сюжетную линию: *«Жена крестного внимательно смотрела ему в спину, о чем-то догадываясь»* (Б12 – 2.3. – 1). Таким образом, мы имеем достаточные основания говорить, что читатель-инофон, проникнув на глубинный уровень осмысления текста, смог самостоятельно восстановить звено, пропущенное в адаптированной версии.

Интересна трактовка студентами народно-разговорного слова «колготá», которое произносит бабушка, говоря о характере мужчины (*«Мужик у не понять бабью жизнь, а нам - мужичью колготу»*). В то время как одни участники эксперимента ассоциировали это слово с суетой, проблемами, нервами, *«трудной жизнью, в которой много бед»*, сразу

несколько студентов провели неожиданную фонетическую параллель между колготой и Голгофой: «*Колгота*» обозначает мучение мужчины. Это слово ассоциируется с местом, где Христос был распят»; «*Колгота* как Голгофа – место страдания Иисуса. Это слово здесь означает страдание человека».

Диаметрально противоположные мнения были получены от студентов в ответ на вопрос «Как относится рассказчик к своей жене?». Одни высказали мнение, что автор очень сильно любит ее, ссылаясь на метафору «смертно любимая», работа с которой велась еще на третьей стадии эксперимента. Другие подчеркнули, что жена рассказчика почти не появляется в этом рассказе, а это значит, что «*жена играет в его жизни небольшую роль*», «*их отношения не очень прочные*». Эти замечания также заслуживают внимания, поскольку из текста оригинала при адаптации для экспериментальной группы были изъяты 2 иллюстративно-событийных плана, где этот тезис подтверждается: в первом плане лирический герой молчит в ответ на переспросы жены о спонтанно произнесенной им поэтической цитате (Б 21 – 1.3. – 1), во втором плане жена на прогулке торопится за ним, а он, зная об этом, не сбавляет шага (Б21 – 1.3. – 1. – 1). Таким образом, мы можем вновь говорить об интуитивном понимании читателем сюжетной линии, выраженной преимущественно имплицитно, а также о потенциальной возможности восстановления утраченных при адаптации логических звеньев.

Компромисс между сильным чувством и показным равнодушием главного героя по отношению к супруге нашла одна участница опроса, отметившая: «*Рассказчик любит жену, но ничего не может ей дать*».

Последний вопрос упражнения, связанный с истинной причиной бегства рассказчика из разрушенной деревни обратно в город, заставляет читателя сопоставить поверхностный и глубинный уровни повествования и провести параллель между той болью, которую испытывает лирический герой от укуса осы, и болью от созерцания некогда родных ему мест, которые пришли в запустение (в результате первая боль становится зримой метафорой второй). Судя по ответам на данный вопрос, многие студенты

смогли почувствовать эту взаимосвязь: по их мнению, рассказчик торопится обратно в город, *«потому что боль от осы напомнила ему о невозможности вернуться в прошлое, и это шокирует его»*; *«потому что он чувствует, что в деревне многое изменилось по сравнению с его детством»*; *«потому что он чувствует, что его детства, его деревни и всего связанного с ней больше нет, и что все это никак не вернется обратно к нему»*; *«он не может терпеть все то, что случилось. Им овладевает боль от воспоминаний прошлого»*. Однако такую позицию разделили далеко не все участники экспериментальной группы: например, один из студентов заметил, что рассказчик *«ненавидит современную деревню, старая осталась только в его памяти, и он хочет жить в современном мире города»*.

Общий процент ответов на вопросы упражнения, отнесенных нами к корректным, составил 87%. 13% ответов не отвечали на поставленный вопрос и были отнесены нами к некорректным. Общий результат работы группы по данному упражнению может быть оценен высшим баллом пятибалльной шкалы.

Завершающим звеном в оценке интерпретации текста стало упражнение, в котором участникам группы предлагалось дать развернутые ответы на следующие вопросы:

1. Можно ли назвать бабушку счастливым человеком? А рассказчика?
2. Что, по вашему мнению, символизируют собой осы?
3. Почему, описывая жизнь бабушки, автор заключает: «мы не сумели так жить?»
4. Как вы понимаете последние слова рассказа: «Подожди, скоро отчалим. Скоро поплывем». Куда собирается плыть рассказчик?

Ответы участников экспериментальной группы в целом позволяют говорить, что свою задачу – чтение с установкой на понимание прочитанного иноязычного текста и интерпретацию полученной информации – группа выполнила. В своих ответах студенты задействовали элементы рассуждения, строили собственные гипотезы и аргументировали их.

Представляется невозможным наличие единого инварианта понимания данного текста, поэтому рассуждения читателей имели разнонаправленный характер. Так, при ответе на первый вопрос одни студенты пытались трактовать эту проблему, отталкиваясь от различных ценностных установок у разных поколений: *«Бабушка счастливый человек, а рассказчик нет. У их поколений разные ценности, молодежи нужно все и сейчас»*; *«главная ценность поколения бабушки – вкушать мало сладости, внука – получать все и сразу»*; *«Бабушка не хочет много, живет спокойно. А рассказчик пытается найти то, что потерял»*. Другие участники группы старались строить доводы логически, опираясь на последовательность развития сюжетных линий: *«я не думаю, что она счастливая, в конце истории вся семья умерла и никто не живет с ней»*; *«может быть, рассказчик был счастливым в детстве, но теперь у него счастья не стало, хотя он сильно любит жену, и, кажется, у них удобнее жизнь, чем у бабушки»*; *«трудно сказать, счастливая ли бабушка. Рассказчик говорит, что ее сердце расколото на много частей, но еще живое. Это значит, что она еще умеет чувствовать счастье и любовь. А еще у нее есть сила сердца»*. Последнее рассуждение студента особенно четко показывает довольно точное понимание как всего сюжета текста в целом, так и отдельных его деталей.

Высокую степень концентрации на ключевых проблемах текста показали те респонденты, которые оценивают ключевую проблему рассказа как конфликт прошлого с настоящим. Однако разные студенты по-разному оценивают роль прошлого в жизни человека: одни рассматривают его как череду поведенческих сценариев, которые дети перенимают от родителей, вновь повторяя старые ошибки: *«Бабушку нельзя назвать счастливой: она усвоила, что роль женщины немыслима без семьи, и в ней она лишь незаметная служанка, чья работа, оказывается, тоже невидима. Ей к тому же надо терпеть упорную тишину. Она мирилась с непониманием в отношениях мужчин и женщин, с тем, что жизнь предлагает мало*

счастливых моментов, которыми, тем не менее, она наслаждается. Но это всего мгновения. Рассказчик, кажется, тоже несчастливый. Он, наверное, тоже усвоил, что, как и дедушка, ломает сердце своей жены. Воспоминания о прошлом, может быть, владеют им и не дают жить счастливо и радостно». Другие видят в прошлом яркий чувственный мир, возврат к которому способен очистить человека от погони за ложными ценностями сегодняшнего дня: «Бабушка спокойно и незаметно работает, но она никогда не торопится. Ей каждое маленькое событие в жизни дорого, и, кажется, она благодарит жизнь за каждое маленькое счастье. А рассказчик в городе старается жить «нормально» и быть счастливым, но вдруг в деревне он вспоминает о простом и дорогом счастье, и он чувствует, что какую-то ценность потерял». Третьи считают, что прошлое дает человеку «ресурс прочности» в настоящем: «Быть счастливым требует принимать свою судьбу. Я думаю, что бабушка потерпела несколько ударов судьбы, и она пережила эти кризисы. Поэтому я сильная, и, я думаю, счастливая».

Продолжая начатую в предыдущем задании работу над символикой рассказа, мы предложили слушателям оценить, что именно символизируют собой осы. И хотя в самом рассказе данное сравнение не было эксплицировано, все участники опроса с готовностью поделились своими версиями этого образа. Большинство читателей сравнивает ос с прошлым («осы могут быть символом воспоминания жизни каждого человека»; «осы символизируют память детства» «осы как мост, соединяющий детство и взрослый возраст»), многие также отметили, что осы – это знак внезапных перемен («трудности, препятствия, проблемы, изменения»; «мертвые осы и мухи показывают непостоянство наших планов в жизни»; «изменения, которые никто не заметил и не понял»; «социальные проблемы, особенно кризис в России»).

Продолжая рассуждения о конфликте поколений, при ответе на третий вопрос задания студенты экспериментальной группы отмечали, что

признание автором неумения жить так, как жили старики – признание слабости молодого поколения (*«у современных людей много желаний и соблазнов, от которых они не могут отказаться», «они не способны сохранять надежду и наслаждаться маленькими деталями»; у бабушки была трудная жизнь, автор с женой не терпели бы такую жизнь»*). Среди ответов на этот вопрос встречались и некорректные версии, которые показывали отдаление студентов от основной сюжетной линии (*«внук знает иронию бабушки и ненавидит это»*), и ответы, говорящие о нежелании слушателя рассуждать на данную тему (*«я знаю, что у каждого человека только своя судьба»*).

Анализируя последние слова рассказа *««Подожди, скоро отчалим. Скоро поплывем»*, большинство участников группы отметило, что автор собирается плыть в новую жизнь от старых проблем, от болезненных ощущений, от своего прошлого. Интересны наблюдения студента, заметившего в этой фразе торопливое желание рассказчика успеть выполнить в своей жизни свою миссию, как это делали его отцы и деды: *«как мужчина он хочет успеть в этой жизни что-то сделать, поэтому торопится»*).

Данные, полученные на данной стадии эксперимента, позволяют нам сделать вывод о том, что экспериментальная группа достигла высоких результатов в понимании прочитанного текста, как на уровне извлечения и обобщения представленных в нем фактов, так и в плане интерпретации прочитанного. В качестве значимых моментов в оценке результатов этой работы следует отметить: 1) активное привлечение участниками группы собственного жизненного и культурологического опыта в объяснении фактов рассказа; 2) дважды подтвержденный факт восстановления логических звеньев, изъятых из адаптированного текста; 3) повышенное внимание к ключевым элементам рассказа, умение вычленять факты, играющие определяющую роль в характеристике персонажей и их взаимоотношений.

Процентное соотношение корректных и некорректных ответов к данному упражнению составило 85/15, общая оценка групповой работы – «отлично».

1.6. Констатирующая фаза эксперимента

Шаг 7.

Параметры текста: «Информативность. Прагматическая транспарентность».

Параметры аудитории: «Близость психологических акцентуаций автора и читателя».

Взаимосвязь параметров: T1-2 – A5.

Задачей данной стадии было выявление мнений автора либо представителей литературного и читательского сообщества о данном произведении, которые дали бы участникам эксперимента возможность согласиться или не согласиться с их трактовкой текста, высказать собственное мнение и в конечном итоге подвести итог прочитанному. Поскольку в ходе разработки комплекса упражнений к тексту нам не удалось обнаружить прямых цитат Захара Прилепина о данном тексте, студентам были предъявлены три различных отзыва о данном рассказе: журналиста, литературного критика и читателя – носителей языка:

Отзыв 1. Любовь бабушки к миру не теряет своей силы со временем. Герой произведения любит лишь свои воспоминания, ощущает лишь свою боль. Утрата прежних ценностей приводит к бегству. Рассказчик духовно деградирует (Николай Крижановский, газета «Литературная Россия»).

Отзыв 2. В рассказе главная героиня (бабушка) полностью поддерживает исключительно идеалы мира мужчин (Наталья Михайлова, книжный обозреватель).

Отзыв 3. Рассказ «Бабушка, осы, арбуз"2 запомнился своим озорным весельем происходящих событий, переходящим неожиданно в

пронзительную откровенность автора (пользователь Valeriy468, цитата с форума Клуба любителей аудиокниг).

Как показал опрос, около трети респондентов экспериментальной группы (33%) предпочли высказать свое собственное мнение относительно прочитанного, не согласившись ни с одним из представленных вариантов. Одни студенты заметили, что центральной темой рассказа является многогранность точек зрения на одну и ту же жизнь у мужчин и женщин, у молодежи и стариков, другие высказали мнение, что главная проблема текста – проблема выбора в жизни, делать который всегда трудно. *«Рассказ показывает двустороннюю власть воспоминаний, в которых человек может останавливаться, живя в прошлом и считая нынешнее существование неизбежно написанным, прошлым»*, - отметил один из участников опроса.

29% нашли подходящим мнение интернет-пользователя, считающего ключевой чертой рассказа его откровенность по отношению к собеседнику – читателю. 26% согласились с журналистом, считающим главного героя рассказа эгоистом, который деградирует, будучи оторванным от своих истоков – родной деревни и близких людей. И, наконец, 12% участников группы признали, что главным героем рассказа является не мужчина – рассказчик, а бабушка, которая исповедует патриархальные идеалы.

В целях выявления уровня реализации умений в чтении в контрольной группе в сопоставлении с экспериментальной группой участникам группы был также предъявлен текст рассказа «Бабушка, осы, арбуз» Захара Прилепина. Важно отметить, что этот текст был также подвергнут адаптации, но без информационно-целевого анализа его предикативной структуры (в таком тексте приоритетом адаптации была релевантность текста лексическому минимуму уровня ТРКИ-1, элементы нижних предикативных уровней из структуры произведения не изымались, нумерация предикативных элементов не производилась). Анализ мотивации участников контрольной группы к чтению текстов подобной тематической

направленности также не производился. Порядок адаптации текста для контрольной группы представлен в Приложении 4.

К тексту был разработан комплекс упражнений, традиционных при обучении иностранцев чтению и широко используемых при составлении учебных пособий. Использовались задания множественного выбора, упражнения со средствами графической наглядности (схемами), а также упражнения с открытыми вопросами, направленными на свободную интерпретацию прочитанного текста. Как и в случае с экспериментальной группой, задания были направлены на диагностику умений, обозначенных в констатирующем эксперименте, однако последовательность их предъявления отличалась от той, которая была предусмотрена матрицей адаптации. Вместе с тем контрольной группе были предложены для анализа отдельные примеры лексики и фрагментов, которые также вошли в задания для экспериментальной группы.

Перед чтением текста рассказа участникам группы были предложены упражнения на определение значений опорных слов и словосочетаний текста изолированно и с контекстом.

В упражнении 1 респондентам было предложено без помощи словаря определить значение слов и словосочетаний: *нежная семья, веселый звук, пузатые мешки, медовый исход августа, мужское дело, сделать что-то неверное механизму, изобразить необыкновенную занятость, поступать по-соседски, мякоть арбуза, добить себя, мертвая лодка*. Результаты выполнения задания представлены в Таблице 9.

Таблица 9.

**Точность вербального прогнозирования слов и словосочетаний рассказа
«Бабушка, осы, арбуз» участниками контрольной группы**

№	Ключевое слово/фраза	Точность понимания		
		Корректно	Некорректно	Воздержались от ответа
1.	<i>Нежная семья</i>	63%	23%	14%
2.	<i>Веселый звук</i>	71%	25%	4%
3.	<i>Пузатые мешки</i>	52%	33%	15%
4.	<i>Медовый исход августа</i>	45%	37%	18%
5.	<i>Мужское дело</i>	68%	20%	12%
6.	<i>Сделать механизму что-то неверное</i>	64%	15%	21%
7.	<i>Изобразить необыкновенную занятость</i>	63%	25%	12%
8.	<i>Поступать по-соседски</i>	80%	14%	16%
9.	<i>Мякоть арбуза</i>	44%	25%	31%
10.	<i>Добить себя</i>	59%	14%	27%
11.	<i>Мертвая лодка</i>	70%	23%	7%
<i>Итого</i>		61,72%	23,09%	16,09%

В ходе опроса участников контрольной группы был выявлен ряд проблем, характерных и для экспериментальной группы. Основные трудности для респондентов представляют фигуры художественной речи, особенно без соответствующего контекстуального подкрепления, даже при условии стопроцентной лексической прозрачности предъявленного словосочетания (так, 21% респондентов затруднились предложить какую-либо версию объяснения фразы «сделать механизму что-то неверное», а 37% опрошенных привели некорректные объяснения к словосочетанию «медовый исход августа»). По мере продвижения к концу задания возрастало количество отказов от ответа (до 27% к словосочетанию «добить себя»), что,

на наш взгляд, вызвано объективной сложностью рассматриваемого задания для респондентов. Из положительных результатов опроса следует отметить достаточно высокий уровень лексического прогнозирования и опоры на морфологические категории, а также проявленное участниками группы стремление к творческой интерпретации ключевых слов (в том числе в виде прямых аналогий с собственным опытом), что косвенно может свидетельствовать о высокой мотивации иностранцев к чтению рассказа.

Приведем примеры корректных ответов:

1) к словосочетанию *«нежная семья»*: *«семья, в которой добрые отношения»*; *«благополучная семья, хорошие отношения»*; *«все друг друга любят и уважают»*; *«позитивная атмосфера в семье»*; *«семья как цветок»*;

2) к словосочетанию *«веселый звук»*: *«музыка, создающая веселую атмосферу»*; *«позитивный звук»*; *«у человека, который слышит такой звук, хорошее настроение»*; *«это зависит от эмоций человека, который слушает»*; *«хорошая новость»*;

3) к словосочетанию *«пузатые мешки»*: *«большие мешки»*; *«в мешках много продуктов»*; *«внутри много вещей»*; *«полные мешки»*; *«можно много каких-либо вещей положить в мешок»*.

4) К словосочетанию *«медовый исход августа»*: *«август заканчивается»*; *«может быть, конец лета»*; *«сладкое время, как мед»*; *«в конце лета люди собирают мед»*.

5) К словосочетанию *«мужское дело»*: *«дело, которое может сделать мужчина»*; *«работа для мужчин»*; *«тяжелая работа»*; *«мужская работа»*; *«может быть, какой-то секрет между мужчинами»*; *«это дело не могут сделать женщины»*, *«гендерные традиции»*.

6) К словосочетанию *«сделать что-то неверное механизму»*: *«неправильно работать с механизмом»*; *«испортить механизм»*; *«неудача в работе»*; *«механизм не работает из-за ошибки человека»*; *«ошибка в механизме»*; *«машина работает неправильно»*.

7) К словосочетанию *«изобразить необыкновенную занятость»*: *«человек притворяется, что у него много работы»; «работник врет»; «это неправда, у него нет работы»; «кто-то просто не хочет работать»; «студент не хочет посещать лекции и сам создает причину».*

8) К словосочетанию *«поступать по-соседски»*: *«поступать хорошо, как с соседом»; «близкие отношения»; «добрые отношения»; «поступать по-доброму»; «сосед – близкий человек, я думаю, это значит делать что-нибудь хорошее»; «делать добрые дела»; «отношения без проблем», «относиться как к другу».*

9) К словосочетанию *«мякоть арбуза»*: *«мягкая часть арбуза», «красная часть арбуза», «кусочек арбуза, который можно есть»; «что-то сладкое, как арбуз»; «может быть, что-то приятное».*

10) К словосочетанию *«добить себя»*: *«опасная жизнь»; «закончить жизнь плохо из-за своих ошибок»; «делать вред для себя»; «самоубийство»; «человек – враг для себя»; «неправильно жить, не думая о результатах».*

11) К словосочетанию *«мертвая лодка»*: *«лодка уже не может плавать»; «старая лодка»; «плохая лодка»; «опасный транспорт».*

Наиболее трудным для толкования оказалось словосочетание *«медовый исход августа»*: версии, далекие от значения данной метафоры, были предложены 37% респондентов. Причина, на наш взгляд, состоит в неверном толковании устаревшего существительного *«исход»*. Респондентами была целом правильно проведена аналогия с корнем *«-ход-»* мотивирующего глагола *«исходить»*, однако многим не удалось распознать префикс *«ис-»* со значением истощенности действия, что приводило их к попыткам исключить это слово из семантики всего словосочетания путем переноса смысловых акцентов на слова *«мед»* и *«август»* (*«сбор меда в августе», «какие-то работы с медом в августе», «сладкий август»; «хорошие воспоминания о лете»*).

Преимущественно лексическими затруднениями также вызвано большое количество неправильных ответов к словосочетанию *«пузатые*

мешки» («что-то некрасивое»; «мешки, которые нельзя использовать»; «у человека большой вес, мешает ходить»). Полисемантичность лексически прозрачной для понимания фразы «изобразить необыкновенную занятость» повлекла за собой ряд неверных трактовок, связанных с альтернативными значениями глагола «изображать» (в значении «передавать что-либо художественными средствами») и слова «занятость» (в значении «наличие работы», аналог английского «employment»): «художник занят работой»; «человек хочет показать, что у него успешная карьера».

В следующем предтекстовом задании (упражнение 2) неизвестные слова были предъявлены участникам группы в контексте их употребления. Варианты толкования этих слов были даны в виде дистракторов, из которых учащимся и предлагалось выбрать правильный ответ.

1. Орхан всегда ожидал от крестного какой-нибудь выходки.

Выходка – это:

- а) глупая шутка;
- б) новая идея;
- в) решение проблемы;
- г) отказ от решения проблемы.

2. Какой ты тракторист, Орхан, — говорил крестный негромко. —

Да никакой.

- а) Орхан плохой тракторист
- б) Орхан не тракторист
- в) крестный не знает, является ли Орхан трактористом.
- г) у Орхана есть вредные привычки.

3. Отец пришел с базара и принес три здоровых арбуза.

Эти арбузы:

- а) полезны для здоровья
- б) очень большие
- в) слишком дорогие
- г) старые.

4. — Я лучше пойду покурю, — сказал отец.

— Сразу курить, сразу курить, — ответила мать.

а) Мать согласилась, чтобы отец вышел покурить.

б) Мать просит отца быстрее пойти курить

в) Матери не нравится это решение.

г) Мать хочет побыть одна.

5. Баба в служенье живет, а мужик в муке.

а) Женщина служит своей семье, а мужчина мучается.

б) Женщина все время на работе, из-за этого мужчина страдает.

в) Женщина живет для семьи, а мужчина – только для себя.

г) У каждого из супругов - своя жизнь и нет общих интересов.

Результаты выполнения задания обобщены в Таблице 10. Как видно из данных таблицы, опора на контекст позволила респондентам более точно прогнозировать значение выделенных слов, однако формальные рамки упражнения не предполагали возможности творческой интерпретации читателями выделенной лексики. Ценность выбранных фрагментов сопряжена с тем, что они характеризуют взаимоотношения персонажей рассказа. Построение гипотез о характере этих взаимоотношений создает благоприятную основу для дальнейшего понимания сюжета рассказа в процессе чтения и последующей интерпретации прочитанного.

Таблица 10.

**Точность вербального прогнозирования слов и словосочетаний
в контексте рассказа «Бабушка, осы, арбуз» контрольной группой**

№	Фрагмент	Точность понимания		
		Корректно	Некорректно	Без ответа
1.	Орхан всегда ожидал от крестного какой-нибудь <u>выходки</u> .	87%	13%	-
2.	Какой ты тракторист, Орхан, — говорил крестный негромко. — Да <u>никакой</u> .	84%	7%	9%
3.	Отец пришел с базара и принес три <u>здоровых арбуза</u> .	82%	18%	-

4.	— Я лучше пойду покурю, — сказал отец. — Сразу курить, сразу курить, — ответила мать.	52%	40%	8%
5.	Баба <u>в служенье</u> живет, а мужик в <u>мукѣ</u> .	70%	22%	8%
Общий процент		75%	20%	5%

Из таблицы видно, что участники группы недостаточно знакомы с образцами разговорной речи, используемой в диалогах рассказа, а приведенных фрагментов недостаточно для корректной семантизации указанных единиц. По этой причине к фрагменту № 4 40% респондентов выбрали неверные ответы (преимущественно варианты «а» и «г»). Существенные затруднения у респондентов также вызвал фрагмент №5 (22% опрошенных выбрала неправильные ответы «б» и «г»). Наибольшее количество правильных ответов было дано к фрагментам 1 и 2, а к фрагменту 3 около 18% опрошенных выбрали неверный вариант «а» («здоровые арбузы – полезные для здоровья»), что объясняется неверным выбором одного из значений прилагательного «здоровый».

После выполнения предтекстовых заданий в контрольной группе было организовано чтение рассказа «Бабушка, осы, арбуз». Как и в экспериментальной группе, чтение осуществлялось вслух под контролем преподавателя. После прочтения каждого текстового фрагмента осуществлялся разбор неизвестной лексики, преимущественно без обращения к словарю, читателями выдвигались версии о характере взаимоотношения персонажей, давались оценки описываемой ситуации. Из положительных моментов следует отметить факт узнавания респондентами персонажей, их характеристик и сюжетных линий, уже рассмотренных в предтекстовых упражнениях.

Следует, однако, отметить, что контрольной группе был предъявлен текст объемом 5,5 страниц, тогда как экспериментальная группа работала с существенно более коротким фрагментом (3 страницы). Основная часть

лексических трудностей была снята, однако обилие описаний, не исключенных из фрагмента в ходе адаптации, привело к рассеиванию внимания у читателей, что подтвердилось и в ходе выполнения послетекстовых заданий. В течение занятия отчетливо проявилось изменение и в характере работы с текстом. Первую половину рассказа, посвященную детским воспоминаниям героя, иностранцы читали с интересом, активно комментируя спорные моменты повествования (этичность шуток над беженцем Орханом, обсуждение правомочности разделения работы на «мужскую» и «женскую» и др.). Однако во время чтения второй половины текста, посвященной философским рассуждениям о миссии человека в жизни, занятие протекало более монотонно: на наводящие вопросы преподавателя давались формальные ответы, включающие элементы цитат, два фрагмента текста перечитывались повторно в связи с непониманием их содержания при первом прочтении. Затруднения коснулись также и организационной стороны учебного процесса: работа над текстом заняла не четыре академических часа, как в экспериментальной группе, а шесть.

По результатам чтения текста участникам контрольной группы было предложено упражнение, направленное на диагностику понимания средств связи между разноуровневыми элементами текста. Им было предложено подобрать соответствующие характеристики для ключевых персонажей рассказа (Таблица 11).

Таблица 11.

Характеристики персонажей рассказа «Бабушка, осы, арбуз»

Персонаж	Характеристики для выбора
Рассказчик:	добродушный, остроумный, ленивый, без чувства юмора, спокойный, не требует многого от жизни, хочет от жизни «все и сразу», любит деревенский пейзаж, одинокий, мечтательный, высокого роста, самостоятельный, любит выпить, любит шуточные выходки, заботливый,
Бабушка рассказчика	
Орхан:	
Крестный рассказчика:	

Отец рассказчика:	искренний, прожил трудную жизнь, покинул родину, вырос в деревне, сильно любит жену, трудолюбивый, всегда готов помочь, вырос в городе, грустит о прошлом
Жена рассказчика:	

Результаты выполнения этого задания представлены в Таблице 12.

Таблица 12.

**Основные характеристики персонажей рассказа «Бабушка, осы, арбуз»
(данные опроса участников контрольной группы)**

Персонаж	Корректные ответы	Доля ответов, %	Некорректные ответы	Доля ответов, %
Рассказчик:	хочет от жизни «все и сразу», одинокий, мечтательный, сильно любит жену, вырос в деревне, грустит о прошлом, искренний	85	ленивый, высокого роста, жестокий, заботливый, покинул родину, любит деревенский пейзаж, любит шуточные выходки	15
Бабушка рассказчика:	добродушный спокойный, не требует многого от жизни, самостоятельный, заботливый, искренний, прожил трудную жизнь, одинокий, искренний	88	без чувства юмора мечтательный любит шуточные выходки, грустит о прошлом	12
Орхан:	без чувства юмора, покинул родину, трудолюбивый, всегда готов помочь	83	сильно любит жену ленивый вырос в городе искренний	17
Крестный рассказчика:	остроумный, ленивый, любит выпить, любит шуточные выходки	73	без чувства юмора, любит деревенский пейзаж, мечтательный, высокого роста, сильно любит жену, трудолюбивый, всегда готов помочь	27

Отец рассказчика:	высокого роста, спокойный, ленивый, любит выпить	71	добродушный, остроумный, не требует многого от жизни, мечтательный, самостоятельный, любит шутливые выходки	29
Жена рассказчика:	любит деревенский пейзаж, мечтательный, вырос в городе	69	добродушный, спокойный, заботливый, искренний, всегда готов помочь	31
ИТОГО		78,16%		21,83%

Как показывает таблица, студенты контрольной группы успешно справились с заданием и наделили персонажей рассказа набором релевантных характеристик. Из соотношения правильных и неправильных ответов видно, что наиболее четко в сознании читателей сформировались образы рассказчика, бабушки и беженца Орхана: им посвящена существенная часть рассказа, авторские оценки эксплицированы в тексте. Спорный характер образа крестного, проявляющийся в его неоднозначном отношении к Орхану (шутка над беженцем многим участникам группы показалась жестокой), в имплицитно обозначенной линии взаимоотношений крестного с супругой повлиял на противоречивое восприятие этого персонажа: 27% респондентов неверно отметили, что у него нет чувства юмора, а жену он сильно любит. Показная занятость крестного (*«Бабы торопят - а мне еще свиней надо покормить»*) была неверно воспринята как реальная стратегия поведения: по этой причине некоторые участники отметили, что крестный трудолюбив и всегда готов помочь. Ошибочно была охарактеризована и жена рассказчика, что может объясняться, на наш взгляд, появлением этого персонажа во второй части рассказа и сниженным вниманием к чтению этой части, о котором мы уже говорили ранее.

На следующем этапе работы студентам контрольной группы было предложено написать подтверждающий или опровергающий аргумент к следующим тезисам рассказа «Бабушка, осы, арбуз»:

1. Рассказчик вырос в счастливой семье.
2. Бабушка рассказчика – счастливый человек.
3. Осы символизируют собой новую жизнь.
4. Во время кризиса все жители деревни уехали в город.
5. Жена рассказчика выросла в городе.

Тезисы были запрограммированы таким образом, чтобы дать учащимся возможность свободной интерпретации содержания рассказа, активизировав их умения по выделению и обобщению приведенных в тексте фактов. Так, утверждение *«рассказчик вырос в счастливой семье»* может быть как подтверждено, так и опровергнуто: сам рассказчик утверждает, что семья была *«большой и нежной»*, даже к беженцу – чужому по крови человеку – крестный рассказчика относится благодушно, но при этом мужчины не помогают женщинам в их повседневных работах, а отец с крестным регулярно выпивают, о чем догадываются их жены. Бабушка прожила *«огромную жизнь»*, но в этой жизни было место и *«медовой мякоти августа»*, и боли расколотого сердца в опустошенной деревне. Образ ос, содержательно разделяющих повествование на прошлое и настоящее, олицетворяет новую жизнь, но в этой жизни царит *«огромная пустота»*.

Результаты выполнения этого упражнения показали, что респонденты оказались не готовы к свободной интерпретации рассказа. В ответах на вопросы преобладали прямые цитаты, свидетельствовавшие об отказе участников эксперимента от анализа содержательного плана произведения. Так, в качестве подтверждающего аргумента к первому предложению один из респондентов отметил: *«Да, семья счастливая, отношения нежные и благодушные»*. Характер одного из ответов-опровержений (*«их отношения нехорошие, скрытые внутри»*) говорит о том, что читатель не смог

обнаружить в тексте рассказа информацию, которая бы подкрепила его тезис, и положился на свои эмоциональные переживания.

Примеры цитации встречаются и в комментариях к другим тезисам: например, к тезису 2 (*«Бабушку нельзя назвать счастливой, она считает, что бабий труд незаметен»*), к тезису 4 (*«Нет, жители не уехали: кто-то умер, кто-то добил себя сам»*). Пример поверхностной работы с содержанием рассказа демонстрируют и комментарии к пятому тезису: 33% опрошенных в той или иной форме признали, что они не встретили соответствующих фактов в тексте, хотя имплицитно этот факт выражен (жена рассказчика приехала из города и возвращается в город, а созерцание заброшенной деревни вызывает у нее не боль утраты прошлого, а романтическое очарование).

Общий процент релевантных ответов к приведенным тезисам составил 52%, а 48% ответов содержали некорректные ответы либо ответы, не обнаруживающие прямой связи с тезисом.

На заключительном этапе работы с текстом участникам контрольной группы были предложены открытые вопросы, призванные выявить их умения интерпретации прочитанного:

1. Почему, описывая жизнь бабушки, автор заключает: «мы не сумели так жить?»

2. «Сестер несколько раз ударило об углы и разбросало далеко». Объясните, что произошло с сестрами.

3. Мы двигались в поднятой нами пыли, странные и непривычные здесь, словно на Луне. Почему рассказчик сравнивает деревню с Луной?

4. Как вы понимаете последние слова рассказа: «Подожди, скоро отчалим. Скоро поплывем». Куда собирается плыть рассказчик?

Следует отметить, что выполнение этого задания потребовало от участников группы больших временных затрат, чем было предусмотрено преподавателем (расчетное время подготовки ответов – 15 минут, отдельные участники группы попросили дополнительные 10 минут для повторного

обращения к тексту). Для составления ответов участники группы обращались к словарю.

Отвечая на вопрос 1, часть участников группы обратила внимание на имплицитно выраженную в рассказе тему конфликта поколений. Об этом свидетельствуют ответы: *«автор считает, что жизнь бабушки слишком спокойна, а он не может терпеть такую жизнь»*; *«рассказчик и его жена еще молодые и еще не встречали много проблем»*; *«рассказчик хочет все успеть в жизни, а люди старшего поколения жили неторопливо»*; *«раньше у людей было меньше возможностей, но и амбиций тоже было меньше»*. Другая часть респондентов, давших корректные ответы, уделила внимание эмоциональной составляющей: *«они не сумели так жить, потому что это грустно и страшно»*; *«автор не хочет жить в деревне, где огромная пустота»*. Некорректными были признаны ответы, не отвечающие сути поставленного вопроса: *«потому что рассказчик хочет скорее уехать в город»*; *«ему не нравится жизнь в деревне»*; *«в деревне нестабильная ситуация, умирают люди, автор боится этого»*.

Разнообразные по направленности ответы были получены по второму вопросу. Поскольку рассказчик не заостряет внимание на дальнейшей судьбе своих сестер, респонденты пошли по пути построения собственных версий, отталкиваясь от возможных значений фразы *«ударило об углы и разбросало далеко»*: *«наверное, у сестер после этого была неудачная жизнь, они уехали в разные города»*; *«сестры уехали на работу в разные города, но мы не знаем, что конкретно с ними случилось»*; *«я думаю, это связано с кризисом в экономике, в деревне просто не было работы, и они уехали»*; *«их семейная жизнь не была счастливой»*. В числе некорректных ответов, свидетельствующих о непонимании или неверной трактовке вопроса, приведем следующие: *«это авария, автор говорит про удар»*; *«в этом регионе была война, сестры погибли»*, *«сестры добились себя сами»*.

Довольно прозрачная авторская параллель между опустошенной деревней и Луной была понята большинством респондентов верно: *«на Луне*

никого нет, и в деревне тоже пусто»; «деревня пустая, как Луна»; «город и деревня – разные планеты. Кажется, там даже атмосфера разная, и жителю города трудно понять жителя деревни». Отдельные ответы на этот вопрос свидетельствовали о поверхностном взгляде на проблему, выражающемся в попытке найти «ключи» к пониманию рассказа в плане выражения без перехода к плану содержания: *«В деревне очень красиво, жена автора очарована»; «дорога пыльная, это похоже на Луну».*

Неоднородные ответы были получены на самый последний и концептуально сложный вопрос. Объясняя последние слова рассказа, большинство студентов говорили о желании рассказчика изменить свою жизнь, однако не подкрепляли свои слова дополнительными аргументами и рассуждениями (несмотря на установку отвечать развернуто). Встречались и ответы на этот вопрос, свидетельствующие и о потере участниками группы логики повествования. Так, не замечая описания глубоких эмоциональных переживаний бабушки из второй части рассказа, один из студентов отметил: *«Рассказчик хочет жить в другой жизни, чтобы, как бабушка, стать счастливым человеком».* Другой участник группы объяснил последние слова главного героя не интенсивными внутренними переживаниями, а стремлением к оригинальной жизни и путешествиям. Еще один участник контрольной группы объяснил последнюю реплику рассказа попыткой рассказчика бежать от увиденного: *«он не хочет видеть последние дни деревни, не хочет видеть смерть».*

Участники контрольной группы в целом справились с задачей обобщения фактов рассказа, однако на уровне интерпретации полученных фактов были выявлены поверхностные либо некорректные ответы, свидетельствующие о высокой утомляемости группы и снижении мотивации ее участников к работе над текстом. Процентное соотношение корректных и некорректных ответов на вопросы последнего задания составило 76 к 24.

Концентрируясь на большом количестве второстепенных фоновых деталей, изъятых из текста для экспериментальной группы, многие

участники контрольной группы упустили наиболее существенные тезисы, раскрывающие концептуальную суть произведения.

§ 2. Диагностика эффективности предложенной технологии отбора и адаптации (контролирующий эксперимент)

В целях диагностики эффективности интегративного подхода к адаптации были сопоставлены результаты обучения чтению в экспериментальной и контрольной группах. Каждому показателю умения в Таблице 13 соответствует процент правильных ответов и процент ошибок, допущенных участниками эксперимента в ходе выполнения соответствующих заданий, а также балл, полученный в результате выполнения этих заданий.

Таблица 13.

Динамика изменений умений в чтении у участников контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

№	Показатель умения	Корректные/некорректные ответы, %				Итоговый балл			
		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
		До	После	До	После	До	После	До	После
1.	Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций изолированно от контекста	60/40	62/38	62/38	68/32	3	3	3	3
2.	Определение значения незнакомых слов по контексту	69/31	75/25	72/28	75/25	3	4	3	4
3.	Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста	84/16	78/22	86/14	85/15	4	4	5	5
4.	Выделение и обобщение	85/15	52/48	86/14	87/13	5	2	5	5

	фактов, восстановление пропущенных логических звеньев								
5.	Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации	89/11	76/24	77/ 23	85/15	5	4	4	5
6.	Итоговый балл					3,4	3,4	4	4,4

Сопоставление результатов формирующего эксперимента у участников контрольной и экспериментальной групп позволило сделать следующие выводы:

1) Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций изолированно от контекста. Участники обеих групп показали сопоставимые результаты, свидетельствующие об удовлетворительном уровне реализации умений прогнозирования лексических и грамматических конструкций вне контекста. Процент правильных ответов в результате формирующего эксперимента по сравнению с контрольным вырос на 2% в контрольной и на 6% в экспериментальной группе. В числе общих проблем, выявленных на данном этапе, необходимо отметить трудности в определении значения фигур художественной речи, просторечной лексики, разговорных конструкций, многозначных слов. Анализ статистики правильных ответов показал, что при составлении заданий на семантизацию незнакомой лексики без контекста важно отбирать относительно простые примеры, позволяющие сфокусировать внимание учащихся на характеристиках персонажей, с которыми им предстоит познакомиться, на ситуациях, впоследствии раскрываемых в тексте. В таких примерах может программироваться возможность опоры на хорошо известные студентам морфологические категории, а также на их читательский и жизненный опыт.

2) Определение значения незнакомых слов по контексту. Студенты обеих групп добились более высоких результатов по итогам формирующего эксперимента, чем на предыдущей стадии: на 6% выросла доля правильных ответов в контрольной и на 3% в экспериментальной группе, что позволило присвоить группам более высокие баллы по итогам выполнения заданий. Фактором, определяющим успех, на наш взгляд, явился выбор на стадии формирующего эксперимента предложений с достаточно сильным контекстуальным окружением. Наблюдения за характером ответов респондентов показали, что в методическом также плане полезен отбор слов и словосочетаний из тех лексико-семантических групп, которые уже знакомы учащимся, при необходимости отказа от просторечий, которые в значительной степени затрудняют работу на данном этапе.

3) Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста. Если на предыдущих стадиях результаты работы групп были сопоставимы, на данной стадии наметились расхождения в характере выполнения заданий и в процентах правильных ответов. Участникам контрольной группы был предъявлен существенно больший объем текста, что повлекло за собой утомляемость, снижение инициативы при коллективном обсуждении возможных характеристик для персонажей рассказа и выборе правильных вариантов из предложенных дистракторов. Доля правильных ответов на стадии формирующего эксперимента снизилась в контрольной группе на 6%, в экспериментальной группе – всего на 1%. Относительно выбора текстовых фрагментов и дистракторов следует отметить, что обе группы показали существенно более высокие результаты там, где факты были выражены эксплицитно. Работа с фрагментами, изобилующими просторечной лексикой, в значительной степени демотивировала читателей: к этим фрагментам было подобрано большое количество неверных трактовок, уводящих читателя от понимания основного смысла произведения. Оправдала себя фокусировка на отношениях персонажей, предпринятая нами при составлении заданий на предыдущих

стадиях. Уровень реализации рассматриваемого умения в контрольной группе соответствует отметке «хорошо», в экспериментальной группе – отметке «отлично».

4) Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев. Результаты выполнения заданий на диагностику данного умения показали контрастные отличия в работе двух групп. Несмотря на то, что во время контрольного эксперимента обе группы продемонстрировали отличный результат, во время формирующего эксперимента контрольная группа не справилась с заданием, допустив 48% ошибок и получив оценку «неудовлетворительно», тогда как респонденты экспериментальной группы допустили ошибки лишь в 13% случаев (оценка «отлично»). Важно также констатировать неодинаковый характер ответов у участников двух групп: участники экспериментальной группы в своих ответах практически не прибегали к цитатам из текста, стараясь пользоваться синонимами, задействовали свой личный опыт, строили гипотезы и старались творчески осмыслить незнакомые слова (в частности, на основе фонетических аллюзий). В ответах респондентов контрольной группы преобладала цитация, к концу выполнения задания стали возникать затруднения с построением выводов даже на основе эксплицитно выраженных фактов, что свидетельствует о снижении мотивации.

5) Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации. Если контрольный эксперимент продемонстрировал более высокие показатели реализации этого умения в контрольной группе, на стадии формирующего эксперимента ситуация изменилась. Участники экспериментальной группы показали отличный результат, дав 85% правильных ответов, прибегая в ответах к рассуждениям, построению собственных аргументированных гипотез. Доля правильных ответов в контрольной группе оказалась на 9% ниже, снизилось и качество ответов: многие из них имели спонтанный характер и были основаны на непосредственном, изолированном понимании ключевых слов,

выделенных ими в тексте. Качество аргументации, предъявленной участниками группы, также оказалось довольно слабым.

В результате выполнения заданий формирующего эксперимента экспериментальная группа показала более высокий итоговый балл: 4,4 против 4 в контрольной группе.

В целом по итогам проведения формирующего эксперимента можно сделать вывод, что применение матрицы адаптации позволило учесть и поддержать мотивацию учащихся в процессе чтения иноязычного текста и повысить результативность учебной деятельности, связанной с пониманием опорных фактов данного текста, их обобщением и интерпретацией.

§ 3. Многофакторный анализ результатов контролирующего эксперимента

В целях практической проверки выводов, сделанных в ходе контролирующего эксперимента, с участниками экспериментальной и контрольной групп также был проведен дублирующий эксперимент. Учащимся были предъявлены тексты коротких рассказов современных российских авторов: Германа Садулаева (рассказ «Блокада») и Евгения Водолазкина (рассказ «Служба попутчика»). Содержание и последовательность работы с указанными текстами соответствовали порядку, описанному нами в пунктах 2-3 настоящей главы.

Схемы адаптации текстов и результаты обучения чтению на их основе представлены в таблицах 13-16, порядок адаптации текстов для экспериментальной группы представлен в Приложении. Экспериментальной группе предъявлялись тексты, подготовленные с применением интегративного подхода к адаптации; контрольной группе давались тексты, адаптированные лексически (без изменения предикативной структуры).

Таблица 14.

**Схема адаптации элементов предикативной структуры рассказа Г.
Садулаева «Блокада»**

Предикативный элемент	Подвергнуто адаптации			Не адаптировано
	Замена	Исключение		
		Слова, словосочетания, предложения	ССЦ	
Предикация второго порядка (А)				
Разъяснение основной идеи (А1 – А16)	1	4	0	11
Ситуативно-событийный план (А4 – 3.1. – 1; А15 – 3.1. – 1; А14 – 3.1. – 1)	1	1	0	1
Ситуативно-субъективный план (А2 – 3.1. – 3; А3 – 3.1. – 2.; А4. – 4.1. – 2; А6 – 3.1. – 2; А7 – 3.1. – 2; А10 – 3.1. -2; А11 – 3.1. – 2; А14 – 3.1. – 2)	2	1	0	5
Ситуативно-образный план (А2 – 3.1. – 3; А5 – 3.1 – 3; А6 – 3.1. – 3; А10 – 3.1. – 3)	1	2	0	1
Выражение отношения (А5 – 3.2; А6 – 3.2; А8 – 3.2. – 1; А8 – 3.2. – 2; А10 – 3.2; А11 – 3.2; А12 – 3.2; А14 – 3.2; А15 – 3.2)	1	0	1	7
Предикация третьего порядка (В1)				
Иллюстрации к основным идеям (Б3 – 1.1; Б4 – 1.1; Б9 – 1.1; Б13 – 1.1; Б16 – 1.1)	2	1	1	1
Иллюстративно-событийный план (Б4 – 1.3. – 1; Б10 – 1.3. – 2)	1	0	1	0
Иллюстративно-субъективный план (Б1 – 1.3. – 2; Б3 – 1.3. – 2; Б4 –	0	0	2	3

1.3. – 2; Б12 – 1.3. -2; Б14 – 1.3. – 2)				
Иллюстративно-образный план (Б2 – 1.3. – 3; Б4 – 1.3. – 3; Б8 – 1.3. – 3)	0	1	1	1
Предикация четвертого порядка (В2)				
Фоновно-субъективный план (Б6 – 2.3. – 2; Б7 – 2.3. – 2; Б10 – 2.3. – 2)	0	0	1	2

Центральная тема рассказа Германа Садулаева «Блокада» - равнодушие нового времени по отношению к старикам, раскрывающееся через гротескное, фантастическое восприятие современной жизни одинокой пенсионеркой-блокадницей. Предоставленная сама себе в коммунальной квартире, она воспринимает реальность сквозь призму своего блокадного детства. По сравнению с предыдущим текстом 3. Прилепина в рассказе достаточно немного фактов (всего 16 против 26 в тексте «Бабушка, осы, арбуз»). Основная сюжетная линия – прогулка пожилой женщины по городу, где образы нового времени смешиваются с картинами блокадного Ленинграда – раскрывается не через ситуативно-событийный (3 элемента), а преимущественно через ситуативно-субъективный план (8 элементов) и предикативные элементы, выражающие отношение (9 элементов). Стиль данного автора характеризуется вниманием к иллюстрациям: 25% всех элементов составляют именно иллюстративные планы, тогда как фоновые элементы представлены достаточно слабо (не более 5%).

Учитывая свойственную оригинальному тексту субъективность повествования, важной задачей при его адаптации было сохранение соответствующих лексических средств и иллюстративных элементов, характеризующих, с одной стороны, восприятие реальности главной героиней рассказа, ощущающей себя девочкой в осажденном Ленинграде, с другой – объективную реальность современного Санкт-Петербурга, где

одинокая пенсионерка встречает и неловкое милосердие, и раздражение, и безгливое равнодушие. С учетом этой задачи основным способом адаптации стало исключение (ему было подвергнуто 29% от общего числа предикативных элементов), а замены использовались в ограниченном объеме (15,5%). Более половины предикативных элементов текста (55%) не были адаптированы. Результаты работы с адаптированными текстами рассказа «Блокада» обобщены в Таблице 15.

Таблица 15.

Показатели умений в чтении у участников контрольной и экспериментальной групп (на адаптированном материале рассказа Г.Садулаева «Блокада»)

№	Показатель умения	Доля корректных/некорректных ответов, %		Распределение итоговых баллов,	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.	Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций	66/34	63/37	3	3
2.	Определение значения незнакомых слов по контексту	74/26	78/22	3	4
3.	Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста	59/41	67/33	2	3
4.	Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев	62/38	83/17	3	4
5.	Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации	65/35	81/19	3	4
6.	Итоговый балл			2,8	3,6

В процессе чтения рассказа «Блокада» участники контрольной и экспериментальной групп показали в целом схожие результаты по первому и второму умениям: уровень прогнозирования лексических единиц и грамматических конструкций у участников обеих групп можно оценить как удовлетворительный, а способность определять значение незнакомых слов с опорой на контекст у участников экспериментальной группы оказалась

незначительно выше (на 4 пункта), чем в контрольной группе. Подобные результаты можно объяснить неоднородным лексическим строем рассказа: наряду с общеупотребительной лексикой, автор использует военные термины («светомаскировка», «прорвать оборону»), пропагандистские клише («воевать без продыху»), просторечную и грубо-экспрессивную лексику («тутошний», «сдохнуть»); и одновременно – лексику из сферы товарно-денежных отношений («отоваривать», «выделять средства»). Подобные слова вызывали у многих участников группы трудности при декодировании, что повлияло на существенный процент неправильных ответов в заданиях на диагностику первого умения. Большой процент корректных ответов, данных к заданиям на определение значения незнакомых слов по контексту, может объясняться простым синтаксисом рассказа (преобладают простые двусоставные распространенные предложения, осложненные однородными членами), а также опытом в выполнении аналогичных заданий на предыдущих стадиях эксперимента.

Важно отметить, что характер выполнения участниками групп последующих заданий позволил выявить такие же расхождения, как и при работе с рассказом Захара Прилепина «Бабушка, осы, арбуз». Начиная с заданий на диагностику понимания средств связи между разноуровневыми элементами текста и заканчивая упражнениями на выделение фактов и их интерпретацию, экспериментальная группа демонстрировала более высокие результаты, чем контрольная, что может объясняться, как и при формирующем эксперименте, решенной в ходе адаптации задачей упрощения предикативной структуры текста без существенного искажения его содержания.

Следует, однако, признать, что затрудняющим фактором при восприятии рассказа «Блокада» явилась его сложная сюжетная структура. По типу связности этот рассказ можно отнести к типу 4 по классификации Т.К. Кожевниковой: в нем наблюдается количественный перевес наименований по сравнению с выраженным объемом содержания и большая

дозировка информации. Следуя постмодернистским традициям, автор меняет ракурс повествования об одних и тех же событиях, переходя от субъективного восприятия главной героини к изображению того, какими эти события предстают в реальности (перегоревшие в комнате лампочки пенсионерка воспринимает как светомаскировку, оживленный поток машин – как колонну вражеской техники, ворвавшейся в город, а появление вывесок на иностранном языке она объясняет требованиями оккупационных властей). Многие студенты не смогли разделить намеченные автором линии восприятия, и в ответах на вопросы о времени действия рассказа отнесли его к событиям Второй мировой войны, а не к современности, ложно были охарактеризованы и действующие лица. Сказанное объясняет в целом невысокий итоговый балл выполнения заданий («неудовлетворительно» в контрольной группе» и «удовлетворительно» в экспериментальной).

Следующим материалом для дублирующего эксперимента стал рассказ Е. Водолазкина «Служба попутчика». Порядок адаптации данного текста представлен в таблице 16.

Таблица 16.

**Схема адаптации элементов предикативной структуры рассказа
Е. Водолазкина «Служба попутчика»**

Предикативный элемент	Подвергнуто адаптации			Не адаптировано
	Замена	Исключение		
		Слова, словосочетания, предложения	ССЦ	
Предикация второго порядка (А)				
Разъяснение основной идеи (А1 – А22)	1	0	0	21
Ситуативно-событийный план (А2 – 3.1. – 1; А4 – 3.1. – 1; А6 – 3.1. – 1; А10 – 3.1. – 1; А12. – 3.1. – 1; А20 – 3.1. – 1.)	0	0	0	6
Ситуативно-субъективный план (А5 – 3.1. – 2; А7 – 3.1. – 2; А8 – 3.1. – 2; А10 – 3.1. – 2; А11 – 3.1. – 2.1; А11 – 3.1.	2	0	0	15

– 2.1; A11 – 3.1. – 2.2; A13 – 3.1. – 2; A17 – 3.1. – 2; A18 – 3.1. – 2; A19 – 3.1. – 2.1; A19 – 3.1. – 2.2; A19 – 3.1. – 2.3; A21 – 3.1. – 2.1; A21 – 3.1. – 2.2; A21 – 3.1. – 2.3; A22 – 3.1. – 2)				
Ситуативно-образный план (A10 – 3.1. – 3; A15 – 3.1. – 3)	0	0	0	2
Выражение отношения (A1 – 3.2; A3 – 2; A5 – 3.2; A6 – 3.2; A11 – 3.2; A14. – 3.2; A15 – 3.2; A18 – 3.2)	0	0	0	7
Предикация третьего порядка (B1)				
Иллюстрации к основным идеям (Б3 – 1.1)	0	0	0	1
Иллюстративно-событийный план (Б16 – 1.3. – 1)	1	0	0	0
Иллюстративно-субъективный план (Б7 – 1.3. – 2; Б9 – 1.3. – 2; Б12 – 1.3. – 2; Б13 – 1.3. – 2; Б14 – 1.3. – 2; Б18 – 1.3. – 2; Б18 – 1.3. – 2; Б19 – 1.3. – 2)	4	0	1	3
Иллюстративно-образный план (Б2 – 1.3. – 3, Б4 – 1.3. – 3, Б10 – 1.3. – 3, Б18 – 1.3. – 3, Б21 – 1.3. – 3)	0	1	3	1
Предикация четвертого порядка (B2)				
Фоново-субъективный план (Б6 – 2.3. – 2, Б9 – 2.3. – 2, Б12 – 2.3. – 2, Б14 – 2.3. – 2, Б18 – 2.3. – 2, Б18 – 2.3. – 3)	0	1	5	0
Фоново-образный план (Б10 – 2.3. – 3, Б11 – 2.3. – 3)	0	0	2	0

Характерной особенностью рассказа «Служба попутчика» Евгения Водолазкина является внимание к взаимоотношениям представителей разных

культур и национальностей. Главный герой рассказа, профессор-русист, совершает путешествие из Берлина в Мюнхен. Содержание рассказа составляют его беседы с попутчиками – водителем Куртом и девушкой-ветеринаром Хайди. Обращение к теме человеческих взаимоотношений отражается и на предикативной структуре: как видно из таблицы 8, 17 из 77 предикативных единиц составляют элементы ситуативно-субъективного плана (22%), 8 – иллюстративно-субъективного и 6 – фоновно-субъективного плана. От предыдущих текстов данный рассказ отличает больший объем (9 страниц), что предопределило отбор средств адаптации: в 14 случаях из 21 второстепенные фрагменты исключались, причем в 11 случаях – на уровне сложных синтаксических целых. Таким образом, путём применения интегративного подхода к адаптации удалось добиться сокращения объема текста до 7 страниц. Показатели умений в чтении данного рассказа у участников контрольной и экспериментальной групп представлены ниже.

Таблица 17.

Показатели умений в чтении у участников контрольной и экспериментальной групп (на адаптированном материале рассказа Е. Водолазкина «Служба попутчика»)

№	Показатель умения	Доля корректных/некоррект ных ответов, %		Распределение итоговых баллов,	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.	Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций	77/23	75/25	4	4
2.	Определение значения незнакомых слов по контексту	73/27	78/22	3	4
3.	Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста	76/24	81/19	4	4
4.	Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев	66/34	79/21	3	4
5.	Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации	75/25	84/16	4	4
6.	Итоговый балл			3,6	4

Как видно из таблицы, участники обеих групп справились с выполнением заданий к тексту. Это объясняется, в первую очередь, простым синтаксисом текста, а также относительно простым набором лексических средств, которые использует автор (исключение составляли лишь слова «обмахиваться», «раскрепощающий», а также слово «доверительность», к которому при лексическом прогнозировании было предложено много некорректных толкований). Успех в выполнении заданий также можно объяснить благоприятным эффектом, достигнутым от работы с текстами на предыдущих стадиях эксперимента.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что в процессе чтения текстов, выделения и обобщения фактов наметились незначительные расхождения в проценте корректных ответов у участников контрольной и экспериментальной групп. Особенно отчетливо расхождение проявилось в выполнении заданий на диагностику умения 5: работая с существенно большим текстовым массивом, студенты контрольной группы не смогли найти подтверждения тому факту, что между попутчиками сложились доверительные отношения, а сравнение девушки Хайди с персидской княжной, исключенное из текста для экспериментальной группы, позволило многим участникам контрольной группы сделать неправильный вывод об этнической принадлежности попутчицы: 7% студентов отметили, что девушка относится к сообществу мигрантов с Ближнего Востока, а юмористические замечания рассказчика о ней оскорбительны. В свою очередь, участники экспериментальной группы выделили в тексте фрагменты, подчеркивающие ироническое отношение автора к попутчикам и к себе, а также смогли, базируясь на материале текста, построить собственные рассуждения о проблеме доверия людей разных народов и культур друг к другу. По результатам выполнения заданий к тексту контрольная группа получила 3,6 балла, что соответствует оценке «удовлетворительно», экспериментальная группа – 4 балла (оценка «хорошо»).

Более высокие результаты работы, достигнутые экспериментальной группой по сравнению с контрольной группой в рамках дублирующего эксперимента, позволяют подтвердить вывод, сделанный на предыдущей стадии исследования.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Целью формирующего эксперимента стало определение эффективности технологии лингводидактической адаптации при обучении иностранцев чтению художественного текста. Под эффективностью в данном случае понималось успешное понимание прочитанного текста, реализующееся в следующих умениях: прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций, встречаемых в тексте; определение значения незнакомых слов по контексту; понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста; выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев; выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации. Формирующий эксперимент продемонстрировал результативность применения матрицы адаптации при управлении мотивацией иностранных учащихся в чтении художественного текста, анализе и обобщении его опорных фактов

2. Проведенный в ходе формирующего эксперимента опрос позволил определить наиболее актуальные темы, к которым иностранные читатели хотели бы обращаться при выборе художественных текстов для чтения как на иностранном, так и на родном языке. Наиболее актуальными для чтения художественных текстов как на иностранном, так и на родном языке, оказались темы «взаимоотношения мужчин и женщин» (19%), «история и современность» (14%), «человек и общество» (9%), остальные темы, предложенные для обсуждения (всего 16 тем), были оценены участниками опроса как менее интересные (5% и ниже).

3. Сопоставление результатов формирующего эксперимента, продемонстрированных участниками контрольной и экспериментальной групп, позволило сделать следующие выводы по ряду проверяемых параметров.

1) Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций изолированно от контекста. Участники обеих групп показали сопоставимые результаты, свидетельствующие об удовлетворительном уровне реализации умений прогнозирования лексических и грамматических конструкций вне контекста. Процент правильных ответов в результате формирующего эксперимента по сравнению с контрольным вырос на 2% в контрольной и на 6% в экспериментальной группе. В числе общих проблем, выявленных на данном этапе, отмечались трудности в определении значения фигур художественной речи, просторечной лексики, разговорных конструкций, многозначных слов. Анализ статистики правильных ответов показал, что при составлении заданий на семантизацию незнакомой лексики без контекста важно отбирать относительно простые примеры, позволяющие сфокусировать внимание учащихся на характеристиках персонажей, с которыми им предстоит познакомиться, на ситуациях, впоследствии раскрываемых в тексте. В таких примерах может программироваться возможность опоры на хорошо известные студентам морфологические категории, а также на их читательский и жизненный опыт.

2) Определение значения незнакомых слов по контексту. Студенты обеих групп добились более высоких результатов по итогам формирующего эксперимента, чем на предыдущей стадии: на 6% выросла доля правильных ответов в контрольной и на 3% в экспериментальной группе, что позволило присвоить группам более высокие баллы по итогам выполнения заданий. Фактором, определяющим успех, на наш взгляд, явился выбор на стадии формирующего эксперимента предложений с достаточно сильным контекстуальным окружением. Наблюдения за характером ответов респондентов показали, что в методическом также плане полезен отбор слов

и словосочетаний из тех лексико-семантических групп, которые уже знакомы учащимся, при необходимости отказа от просторечий, которые в значительной степени затрудняют работу на данном этапе.

3) *Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста.* Если на предыдущих стадиях результаты работы групп были сопоставимы, на данной стадии наметились расхождения в характере выполнения заданий и в процентах правильных ответов. Участникам контрольной группы был предъявлен существенно больший объем текста, что повлекло за собой утомляемость, снижение инициативы при коллективном обсуждении возможных характеристик для персонажей рассказа и выборе правильных вариантов из предложенных дистракторов. Доля правильных ответов на стадии формирующего эксперимента снизилась в контрольной группе на 6%, в экспериментальной группе – всего на 1%. Относительно выбора текстовых фрагментов и дистракторов следует отметить, что обе группы показали существенно более высокие результаты там, где факты были выражены эксплицитно. Работа с фрагментами, изобилующими просторечной лексикой, в значительной степени демотивировала читателей: к этим фрагментам было подобрано большое количество неверных трактовок, уводящих читателя от понимания основного смысла произведения. Оправдала себя фокусировка на отношениях персонажей, предпринятая нами при составлении заданий на предыдущих стадиях. Уровень реализации рассматриваемого умения в контрольной группе соответствует отметке «хорошо», в экспериментальной группе – отметке «отлично».

4) *Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев.* Результаты выполнения заданий на диагностику данного умения показали контрастные отличия в работе двух групп. Несмотря на то, что во время контрольного эксперимента обе группы продемонстрировали отличный результат, во время формирующего эксперимента контрольная группа не справилась с заданием, допустив 48% ошибок и получив оценку

«неудовлетворительно», тогда как респонденты экспериментальной группы допустили ошибки лишь в 13% случаев (оценка «отлично»). Важно также констатировать неодинаковый характер ответов у участников двух групп: участники экспериментальной группы в своих ответах практически не прибегали к цитатам из текста, стараясь пользоваться синонимами, задействовали свой личный опыт, строили гипотезы и старались творчески осмыслить незнакомые слова (в частности, на основе фонетических аллюзий). В ответах респондентов контрольной группы преобладала цитация, к концу выполнения задания стали возникать затруднения с построением выводов даже на основе эксплицитно выраженных фактов, что свидетельствует о снижении мотивации.

5) Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации. Если контрольный эксперимент продемонстрировал более высокие показатели реализации этого умения в контрольной группе, на стадии формирующего эксперимента ситуация изменилась. Участники экспериментальной группы показали отличный результат, дав 85% правильных ответов, прибегая в ответах к рассуждениям, построению собственных аргументированных гипотез. Доля правильных ответов в контрольной группе оказалась на 9% ниже, снизилось и качество ответов: многие из них имели спонтанный характер и были основаны на непосредственном, изолированном понимании ключевых слов, выделенных ими в тексте. Качество аргументации, предъявленной участниками группы, также оказалось довольно слабым.

4. В целом по итогам проведения формирующего эксперимента можно сделать вывод, что применение матрицы адаптации позволило учесть и поддержать мотивацию учащихся в процессе чтения иноязычного текста и повысить результативность учебной деятельности, связанной с пониманием опорных фактов данного текста, их обобщением и интерпретацией.

5. В ходе формирующего эксперимента было проведено определение читательских предпочтений в зависимости от психологических акцентуаций

участников эксперимента. Ни один из опрошенных участников эксперимента не остановил свой выбор на так называемых «темных», «печальных» и «сложных» текстах, что позволяет строить предположения о том, что учащиеся избегают чтения произведений, повествующих о противостоянии добра и зла («темные» тексты), о безвозвратно утерянном прошлом («печальные тексты»), а также о вымышленной реальности («сложные» тексты).

6. В целях практической проверки выводов, сделанных в ходе контролирующего эксперимента, с участниками экспериментальной и контрольной групп также был проведен дублирующий эксперимент на материале других текстов, результаты которого также подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать вывод об эффективности использования предложенной технологии отбора и адаптации художественных текстов в иноязычной аудитории.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертации на основе изучения достижений в области методики обучения иноязычному чтению и методики адаптации текста, лингвистики текста, психологии и психолингвистики предложена технология отбора и лингводидактической адаптации художественного текста, произведено ее теоретическое обоснование и научно-методическая разработка.

Установлено, что целесообразность использования художественных текстов в обучении иностранному (русскому) языку согласуется с реализацией таких принципов, как принцип функциональности, принцип индивидуализации обучения, принцип аффективности. Вместе с тем в процессе исследования стало очевидным, что включение в учебный процесс неадаптированного художественного текста может порождать противоречия: например, с принципом сознательности, предполагающим осмысление учащимся собственных действий по овладению учебным материалом; с принципами доступности предъявляемого материала и постепенности его введения, принципом минимизации языка, что актуализирует необходимость применения по отношению к художественному тексту специальных селективных приемов, которые обеспечивали бы баланс между познавательной привлекательностью художественного текста, с одной стороны, и доступностью его языка, с другой.

Анализ научно-методической литературы по вопросам применения художественного текста в процессе обучения иностранным языкам позволил сделать вывод о том, что современные методики отбора и адаптации художественных текстов должны строиться с учетом тех преимуществ, которые раскрывает литературное произведение перед изучающими иностранный язык: познавательная ценность, связанная с самой природой чтения как вида речевой деятельности; репрезентативная ценность, основанная на нормативном характере используемых автором языковых единиц, их демонстрации в подлинном контексте употребления;

мотивирующая ценность, определяющая результативность понимания содержания текста читателем в зависимости от того, насколько он ему интересен.

Наряду с этим был выявлен и ряд трудностей, вызванных использованием художественного текста в обучении иностранному языку, которые обуславливают необходимость применения к тексту специальных процедур отбора и адаптации. К числу таких трудностей отнесены: лексико-грамматические трудности, вызванные расхождением целевых установок автора как носителя языка и читателя-инофона; концептуальные трудности, связанные с незнанием читателем тех или иных социокультурных реалий; педагогические трудности, в основе которых лежит нехватка у иностранца читательского опыта на родном языке либо несформированные умения переноса навыков чтения на родном языке на изучаемый иностранный.

В качестве ключевых принципов отбора художественных текстов в лингводидактических целях были определены: соответствие целям и задачам учебного процесса, соответствие интересам учащихся, социально-психологические характеристики текста. К числу параметров читательской аудитории, имеющих принципиальное значение при отборе соответствующих текстов, следует отнести: уровень языковой компетенции, базирующийся на умениях смысловой и перцептивной обработки текста; индивидуально-психологические особенности, имеющие в своей основе три составляющие: мотивацию, опыт (как жизненный, так и читательский) и эстетическую восприимчивость. Последний параметр заслуживает особого внимания при создании методик обучения чтению: опора на него позволяет педагогу диагностировать психологические акцентуации учащихся, а на основе этих наблюдений строить предположения о потенциально значимых текстах для конкретной читательской аудитории.

Рассмотрение феномена лингводидактической адаптации художественного текста в сопоставлении с другими видами адаптации (фольклорной, сценарной, переводческой и др.) позволило определить их

общие свойства, заключающиеся в приспособлении текста к новым условиям функционирования. Отличительной чертой лингводидактической адаптации художественного текста является направленность на успех учебно-познавательной деятельности, достигаемой посредством использования адаптированного текста. В качестве лингвистической основы адаптации может рассматриваться заложенный в тексте потенциал лексического варьирования, а в качестве ее психолингвистической базы – способность читательского сознания к замене стимульных слов эквивалентными, близкими личному опыту конкретного чтеца.

Художественный текст, адаптированный для нужд учебного процесса, переходит из разряда аутентичных произведений, созданных носителем языка для носителей языка, в разряд учебных текстов. Для сохранения при адаптации своеобразия текста-оригинала, необходимо сохранить внутреннюю структуру адаптируемого текста в плане содержания и его языкового выражения. Соблюдению этого требования способствует опора на ключевые словесные образы адаптируемого текста, позволяющие задать адаптации необходимое направление и сохранить наиболее значимые в концептуальном плане элементы произведения.

Анализ научно-методических источников позволил выделить тот набор лингвистических и нелингвистических приемов, при помощи которого реализуется адаптация художественного произведения в учебных целях. Наиболее широкое применение в процессе адаптации получают приемы исключения и замены, при этом наиболее сложным является прием перифраза, требующий от преподавателя навыков литературного редактирования. Перспективным нам представляется использование приема добавления, позволяющего разъяснить читателям-инофонам скрытые в художественном тексте страноведческие реалии.

При отборе художественных текстов для обучения иностранному (русскому) языку целесообразно учитывать такие особенности учащихся, как уровень их языковой компетенции, а также их индивидуально-

психологические особенности, базирующиеся на трех составляющих: мотивации, опыте (жизненном опыте и опыте в осуществлении данного вида речевой деятельности) и эстетической восприимчивости. Связь этих параметров между собой проявляется в их взаимодействии – чем больше умений перцептивной и смысловой обработки информации сможет продемонстрировать читатель при работе с предъявляемым текстом, тем ближе восприятие текста к тому, которое запрограммировал для него автор-носитель языка.

К числу параметров отбора художественных произведений с учетом специфики текстового материала отнесены:

1) информативность (факты, побудительные элементы, оценочные суждения, аксиологическая и концептуальная информация, а также новизна, прагматическая транспарентность и смысловая завершенность);

2) делимость (мерой которой выступает многоуровневая, иерархическая предикативная структура текста);

3) связность (набор текстообразующих признаков: тематическое единство речевого высказывания, его коммуникативная установка, информативная сфокусированность);

4) объем неизвестной лексики и объем текста.

Объем предъявляемого к чтению текста должен составлять от $\frac{3}{4}$ до 5 страниц, из которых примерно четверть может составлять второстепенная информация (описания фонов, ситуаций и т.д.), а объем неизвестной лексики – 10-15% текста, при этом внутри этого лимита лексику целесообразно разделять по способам ее семантизации: со словарем либо по контексту, с опорой на языковую догадку.

Под технологией лингводидактической адаптации художественного текста в данном исследовании понимается последовательность действий педагога по приспособлению художественного текста к задачам педагогического процесса, осуществляемая на основе интеграции параметров данного текста и характеристик аудитории, которой данный текст будет

адресован. Эти параметры и характеристики легли в основу матрицы адаптации.

Матрица адаптации художественного текста представляет собой средство визуализации взаимодействия текстовых параметров, с одной стороны, и характеристик аудитории, с другой стороны, в процессе адаптации.

Матрица фиксирует:

- 1) комбинации (бинарные связи), в которых параметры текста и характеристики аудитории вступают между собой во взаимодействие, оказывая влияние друг на друга;
- 2) последовательность работы с учебным текстом;
- 3) действия преподавателя и учащихся в рамках этой последовательности.

Практическое значение матрицы при адаптации художественного текста состоит в возможности учёта максимально полного набора атрибутов, характеризующих текст и его потенциальных читателей, подбора произведений, в наибольшей степени релевантных задачам учебного процесса, а также осуществления эффективной адаптации этих произведений без ущерба для их содержательной основы.

Классификация параметров текста для наложения на него матрицы адаптации выглядит следующим образом:

- T1-1. Информативность. Новизна фактов;
- T1-2. Информативность. Прагматическая транспарентность;
- T2. Делимость. Возможность построения иерархии коммуникативных программ;
- T3-1. Связность. Автосемантичность и синсемантичность фрагментов;
- T3-2. Связность. Соотношение между планом содержания и планом выражения;
- T4. Объем неизвестной лексики;

T5. Объем текста.

Характеризующие аудиторию параметры представлены следующим образом:

A1. Мотивация;

A2-1. Перцептивная обработка. Прогнозирование лексических единиц и грамматических конструкций;

A2-2. Перцептивная обработка. Определение значения незнакомых слов по контексту;

A2-3. Перцептивная обработка. Понимание средств связи между разноуровневыми элементами текста;

A3-1. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, восстановление пропущенных логических звеньев;

A3-2. Смысловая обработка. Выделение и обобщение фактов, построение суждений на их основе, интерпретация полученной информации;

A4. Опыт в чтении на родном языке, знание культурологических реалий;

A5. Близость психологических акцентуаций автора и читателя.

Таким образом, хронологически матрица охватывает весь процесс организации обучения чтению, включая выявление интересов и психологических особенностей аудитории и подбор релевантного текста, его модификацию преподавателем сообразно уровню языковой компетенции аудитории, выполнение предтекстовых заданий, непосредственно чтение текста, обобщение представленных в тексте фактов, обсуждение и оценку прочитанного.

В рамках матрицы происходит членение этого процесса на шесть организационных фаз: 1) ориентировочную; 2) исполнительскую; 3) предтекстовую; 4) притекстовую; 5) послетекстовую; 6) констатирующую.

Оценка практического эффекта от применения предложенных процедур отбора художественных текстов и использования матрицы

адаптации была проведена в ходе констатирующего, формирующего, контролирующего и дублирующего экспериментов.

Целью экспериментов стало определение эффективности технологии лингводидактической адаптации при обучении иностранцев чтению художественного текста.

К задачам проведения экспериментов были отнесены: оценка умений в чтении у участников контрольной и экспериментальной группы; отбор и оценка произведения современной художественной литературы для занятия по чтению; адаптация отобранного художественного текста; обучение участников контрольных групп чтению современного художественного текста с использованием традиционных методических приемов; обучение участников экспериментальных групп чтению современного художественного текста с применением интегративного подхода к адаптации; оценка результатов исследования в экспериментальной и контрольной группах.

Формирующий эксперимент продемонстрировал результативность применения матрицы адаптации при управлении мотивацией иностранных учащихся в чтении художественного текста, анализе и обобщении его опорных фактов. Результаты работы участников обеих групп по всем видам анализируемых умений были сопоставлены в ходе контролирующего эксперимента. Дублирующий эксперимент подтвердил выводы о перспективности применения матрицы адаптации при работе с художественным текстом в иноязычной аудитории.

Перспективы дальнейшего исследования рассмотренного круга проблем заключаются в разработке методики отбора и адаптации художественного текста для других категорий иностранных учащихся, в создании средств обучения на основе художественного текста под различные методические задачи курса русского языка как иностранного в языковом и неязыковом вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авлова Т.Б. Лирическая миниатюра в прозе на занятии РКИ // XXXII Международная филологическая конференция «Русский язык как иностранный и методика его преподавания»: сб.ст. [Под ред. Н.А.Любимовой] – СПб., 2003. – вып. 15. – С.178-183.
2. Азимов Э.Л., Щукин А.И. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков).— СПб: Златоуст, 1999. — 472 с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. – М.: Русский язык. Курсы, 2012 – 256 с.
4. Антология гуманной педагогики. Коменский. Сост. И.Д. Чечель. – М.: МГПУ, 2002. – 224 с.
5. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1990. – 168 с.
6. Баландина Н.В., Белицкая М.А., Илюшин Е.А., Лилеева А.Г., Потёмкина Е.В., Ружицкий И.В. Современная русская проза – XXI век (Вып. II): Хрестоматия. – М., 2013. – 326 с.
7. Бархударов А.С. Текст как единица языка и единица перевода // Лингвистика текста. Материалы научной конференции. Часть 1. – М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1974. – С. 40-41.
8. Бастриков А.В., Бастрикова Е.М. Социокультурный потенциал художественного текста // Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». – СПб.: МИРС, 2007. – Т.1. – С.241-248.
9. Бастриков А.В., Бастрикова Е.М. Фрагменты художественной картины мира (на материале рассказа А. Кабакова "Странник") // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии / Под общ. ред. Н.Н. Фаттаховой. – Казань: Отечество, 2012. – С. 103-106.

10. Бахтиярова Х.Ш., Щукин А.Н. История методики преподавания русского языка как иностранного. – Киев: Выща школа, 1988. – 178 с.
11. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., Просвещение, 1965. – 227 с.
12. Белянин В.П. Психоллингвистика. Учебник. – М., Флинта, 2003. – 416 с.
13. Белянин В.П. Психоллингвистические аспекты художественного текста. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 124 с.
14. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя. – М.: Генезис, 2006. – 320 с.
15. Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения. Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975. – 171 с.
16. Брыгина А.В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004. – 16 с.
17. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
18. Ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М., Прогресс. 1988. – Вып. XXIII. – С.153-211.
19. Варламов А.Н., Муравьева В.В., Яценко И.И. Русский рассказ конца XX века: Уч. пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. – 128 с.
20. Васильев Л.Г. Текст и его понимание: Учебное пособие. – Тверь: Тверс.гос. ун-т, 1991. – 68 с.
21. Васильев С.А. Текст как «аккумулятор» смысла // Анализ языковых систем: История логики и методология науки. – Киев: Наукова думка, 1986. – С. 60-61.
22. Васильева А.Н. Художественная речь. – М.: Русский язык, 1983. – 256 с.
23. Васильева Г.М. и др. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли в

России / под ред. Московкина Л.В. – Спб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2008. – 235 с.

24. Вежбицкая А. Понимание культур через средство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

25. Вейзе А.А. Обучение пониманию текста и формулированию его основного содержания. Методические рекомендации по проблеме вузовского учебника. – Минск, 1982. – 68 с.

26. Вейзе А.А. Реферирование текста. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И.Ленина, 1978. – 128 с.

27. Вейзе А.А. Смысловая компрессия текста в учебных целях. – Минск, 1982. – 128 с.

28. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1983. – 269 с.

29. Винокур Г.О. О языке художественной литературы // Г.О.Винокур: избранные произведения. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 24-32.

30. Вятютнев М.Н. Теория учебника РКИ. – М., Русский язык, 1984. – 144 с.

31. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Комкнига, 2009. – 144 с.

32. Гальскова Н.Д. Европейский языковой портфель для учащихся старших классов общеобразовательных учреждений. В трех частях. – М.: МГЛУ; СПб.: Златоуст, 2001. – 64 с.

33. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 335 с.

34. Ганшина К.А. Анализ иностранного текста как условие его понимания // Вопросы теории и методики учебного перевода. – М.: 1950. – С.97-120.

35. Гапочка И.К. Методическая концепция обучения чтению на русском (иностранном) языке: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 1978. – 30 с.

36. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. – М., 1996. – 352 с.

37. Гореликова М.И. Интерпретация художественного текста: Лингвистический анализ: Из русской прозы 70–90-х годов XX века: Уч. пособие для иностранных учащихся: Продвинутый этап. М.: Изд-во МГУ, 2002. – 224 с.

38. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Русский язык, 1983. – 127 с.

39. Грузинская И.А. К вопросу о методике навыка понимания текста без перевода // Иностранные языки в школе. – 1936. – №6. – С.17-20.

40. Гусева И.С. Мотивация как фактор успешности обучения (по данным зарубежной и отечественной литературы) // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов подготовительного факультета: сб.ст. [Под ред. Т.Н.Протасовой]. – М.: Изд-во УДН, 1985 – С.65-71.

41. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. – 2014. – № 4. – С. 12-17.

42. Дейкина А.Д., Левушкина О.Н. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку // Мир русского слова. – 2011. – № 2. – С. 77-84.

43. Доблаев Л.П. Анализ и понимание текста. – Саратов, 1987. – 72 с.

44. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания.– М.: Педагогика, 1982. – 176 с.

45. Дридзе Т.М. Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия: сб.ст. – Киев: 1979. – С.92-99.

46. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ // Смысловое восприятие речевого общения: сб.ст. – М.:Наука, 1976. – С. 51-52.

47. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
48. Дьякова А.А. Интердискурсивная адаптация текста: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Волгоград, 2009. – 22 с.
49. Елухина Н.В, Мусницкая Е.В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? // Иностранные языки в школе. – 1978. – №3. – С.28-40.
50. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 155 с.
51. Жинкин Н.И. Язык-речь-творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
52. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – М.: Русский язык, 1984. – 96 с.
53. Задорнова В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. – М.: Высшая школа, 1984. – 152 с.
54. Залевская А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. – Калинин, 1988. – 95 с.
55. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. – М.: Русский язык, 1981. – 113 с.
56. Зильберман Л.И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. – М.: Наука, 1988 – 161 с.
57. Зимняя И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности / Сб. науч. тр. МГО ПИЯ. – М.: 1978. - Вып. 130. – С. 21-39.
58. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: учебник. – СПб.: МИРС, 2009. – 291 с.
59. Зюзенкова О.М. Некоторые трудности понимания немецкой научной литературы и пути их преодоления / Лингвистика текста. Материалы научной конференции. Ч. 1. – М.: 1974. – С.57-66.

60. Каландаришвили Г. Начальный курс русского языка для грузин по практическому методу. – Тифлис: типография А.А.Михельсона, 1879. – 197 с.
61. Каменская О.Л. Текст и коммуникация: Учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр.яз. – М.: Высшая школа, 1990. – 152 с.
62. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб., 2006. – 272 с.
63. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
64. Карпов И.В. Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов // Вопросы теории и методики учебного перевода. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – С.232-241.
65. Карцевский, С.О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях [Под ред. В.А.Звегинцева] – М.: 1965. – Ч.2. - С.85-93.
66. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М., Л-д.: Наука, 1965. – 108 с.
67. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. – Самара: Универс-групп, 2006. – 75 с.
68. Клычникова З.И. Психологические основы понимания иноязычного текста. – М.: Прогресс, 1969. – 326 с.
69. Клычникова З.И. Некоторые психологические особенности обучения взрослых чтению на иностранном языке // Чтение, перевод, устная речь: сб.ст. – Л., 1977 – С.70-90.
70. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
71. Книппер М.Г., Розенцвейг В.Ю. Лексико-семантическое описание адаптации текста / Лингвистика текста. Материалы научной конференции. – Ч. 1. – М., 1974. – С. 131-135.

72. Кожевникова К. Формирование содержания и синтаксис художественного текста // Синтаксис и стилистика. – М., 1976. – С.301-315.
73. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10-14.
74. Комков И.В. Проблемы методики обучения иностранным языкам. – Минск, 1971. – 103 с.
75. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1978. – 136 с.
76. Котюрова М.П. Связность речи (как текстовая категория) // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С.376-381.
77. Красильщикова Д.И., Хохлачев Е.А. Зависимость запоминания слов иностранного языка от способа раскрытия их значения и времени заучивания / Вопросы психологии. – 1960. – №6. – С.28-32.
78. Краткий словарь когнитивных терминов // Под ред. Е.С.Кубряковой. – М.: Изд-во филол. ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
79. Кузнецова О.Л. Этнические константы и аксиологические предпочтения русских и финнов (по материалам опроса) / О.Л. Кузнецова, Н. Турунен, Л.И. Харченкова // Коммуникативное поведение русских и финнов (сопоставительный анализ): сб.ст. – СПб, 2001. – С.89-99.
80. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2001. – 264 с.
81. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Русский язык, 1987 – 143 с.
82. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. – Рига: Retorika A, 2008. – 128 с.
83. Лекции по методике преподавания русского языка // А. Метса, Т. Казесалу, Э. Васильченко, Ы. Вахар: сб.ст. – Таллин: Валгус, 1986. – 240 с.

84. Леонтьев А.А. Поэтический язык как способ общения искусством // Вопросы литературы. 1973. – №6.

85. Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Методика [Под ред. А.А.Леонтьева и Т.А.Королевой]. – М.: Русский язык, 1982. – С.4-11.

86. Леонтьев А.А. Текст и его восприятие. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / [Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева]. – Киев: Вища школа, 1979. – С. 7-18.

87. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии, 1972. – №12.

88. Лысакова И.П. Русское и финское коммуникативное поведение. – СПб., 2001. – 115 с.

89. Любимова Н.А. Психолингвистические основы обучения второму языку // Русское слово в мировой культуре: Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. – Т.2. – СПб., 2003. – С.164-172.

90. Маерова К.В. Книга для чтения с параллельным текстом на английском языке, комментарием, заданиями и контрольными текстами. М.: Русский язык. Курсы, 2006.

91. Маковецкая Р.В. Обучение чтению // Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / Под ред. В.С. Девятайкиной, В.В. Добровольской, З.Н. Иевлевой и др. – М.: Русский язык, 1984. – С.108-120.

92. Маркина А.А. Учет индивидуальных психологических особенностей учащихся при обучении иностранному языку // Обучение чтению научного текста на иностранном языке / Под ред. Е.С.Троянской. – М.: Наука, 1975 – С.3-19.

93. Маркина А.А. Учет индивидуальных психологических особенностей учащихся при обучении иностранному языку // Обучение чтению научного

текста на иностранном языке [Под ред. Е.С.Троянской]. – М.: Наука, 1975 – С.3-19.

94. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. Учебное пособие.– М.: Флинта: Наука, 2002. – 296 с.

95. Матюшенко А.Г. Анализ художественного текста: Рассказ А.П. Чехова «Студент»: Пособие по русскому языку для иностранных учащихся-филологов. М.: МАКС Пресс, 2009.

96. Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – 219 с.

97. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова, М.Н. Вятютнева, Э.Ю. Сосенко, Е.М. Степановой. – М.: Русский язык, 1990. – 267 с.

98. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина.– М.: Русский язык, 1990. – 231 с.

99. Методика. Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Русский язык, 1988 – 180 с.

100. Метс Н.А. Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. – М., 1981. – 191 с.

101. Мирлюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, 2002. – 448 с.

102. Московкин Л.В. Личностно ориентированное обучение и его типичные следствия // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. Вып. VIII. – СПб, 2006. – С.231-235.

103. Некрасова Т.М. Коммуникативный фрагмент как строевая единица разговорного текста (на материале современной прозы) // XXXII Международная филологическая конференция «Русский язык как иностранный и методика его преподавания»: сб.ст. / Под ред. Н.А. Любимовой. – СПб., 2003. – Вып. 15. – С.201-204.

104. Нечаева В.М. Обучение чтению // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Под ред. Дергачевой Г.И., Кузиной О.С., Малашенко Н.М. и др.]. – М.: Русский язык, 1989 – С.122-140.
105. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Наука, 1972. – 245 с.
106. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. – М., 2003. – 304 с.
107. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста: Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 1999. – 205 с.
108. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999б. – №2. – С. 6-12.
109. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1999а. – № 1. – С. 11-18.
110. Одинцова И.В. Обучение разным видам догадки при развитии навыка чтения на иностранном языке // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Том. 1. – СПб.: Политехника, 2003. – С. 320-323.
111. Охременова Е.А. Художественный текст как объект межъязыковой и межкультурной адаптации: Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Волгоград, 2002. – 26 с.
112. Педагогическая энциклопедия. – Том 2: Ж-М. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – 911 с.
113. Первухина С.В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – Челябинск, 2011. – №25. – С.130-134.

114. Первухина С.В. Виды адаптации текста // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – Челябинск, 2014. – Вып. 1. – Т.11. – С.97-99.

115. Печерица Т.Е. Использование художественного текста при обучении русскому языку как иностранному (отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов). – М.: Изд-во МГУ, 1986 – 96 с.

116. Печерица Т.Е. Отбор и адаптация художественных текстов для чтения в группах студентов-филологов, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981. – 20 с.

117. Понтус О.О. Адаптация художественного текста как методическая проблема // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Вып.92. – Чернігів, 2011. – С.1-4.

118. Попова О.В. Адаптация текста к новым параметрам коммуникативной ситуации // Вестник Омского университета. – Омск, 2011. – №4. – С.222-226.

119. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т. I–II. – М.: Учпедгиз, 1958. – 534 с.

120. Потёмкина Е.В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности: Дис. канд. пед. наук. – М., 2015. – 209 с.

121. Протасова Т.Н. О некоторых направлениях в разработке проблем индивидуализации процесса обучения студентов-иностранцев русскому языку // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов подготовительного факультета: сб.ст. / Под ред. Т.Н.Протасовой. – М.: Изд-во УДН, 1985. – С.3-10.

122. Протасова Т.Н. Учет индивидуальных особенностей студентов-иностранцев при обучении чтению на русском языке (нач. этап): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1973. – 28 с.

123. Реброва И.В. Проблемы изучения текста. Концептуальный анализ (2000-2003) // Обретение смысла. Сб.статей, посвященный юбилею. К.А.Роговой. – СПб.: Осипов, 2006.– С.181-206.

124. Рогова К.А. Интерпретация современного художественного текста (лингвистический аспект). – СПб.: 2003. – 214 с.

125. Ростова Е.Г. Лингвостановедческий анализ и интерпретация художественных текстов в практическом курсе русского языка для зарубежных студентов-филологов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 24 с.

126. Ружицкий И.В. Текст в восприятии носителя иной культуры: проблема комментирования. Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – М., 1994. – 16 с.

127. Ружицкий И.В., Потёмкина Е.В. Проблема формирования билингвальной личности в лингводидактике // Мир русского слова. – СПб.: 2013. - № 2. – С. 81-90.

128. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики / Под ред. Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой. – М.: Педагогика, 1977. – 248 с.

129. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск, 1988. – 79 с.

130. Слесарева И.П. Художественный текст в практическом курсе русского языка для студентов-филологов // Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. – М.: Русский язык, 1984. – С.57-63.

131. Смелякова Л.П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1993. – 32 с.

132. Смирнова А.В. Лексические новации русского языка в зеркале современной прозы: постановка проблемы // XXXII Международная филологическая конференция «Русский язык как иностранный и методика

его преподавания»: сб.ст. / Под ред. Н.А.Любимовой. – СПб., 2003. – Вып. 15. – С.67-69.

133. Страхова М.П. Условия использования чтения как средства усвоения лексического материала для устной речи (в 6 классе общеобразовательной школы) // Обучение чтению и устной речи на иностранном языке в средней школе: сб.ст. – Хабаровск, 1980. – С.10-21.

134. Тезисы докладов III зонального совещания заведующих кафедрами иностранных языков неязыковых факультетов и вузов Белорусской ССР, республик Прибалтики и Калининградской области РСФСР по проблеме «Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе» / Под ред. В.И. Агамджановой и др. – Гомель, 1981. – 122 с.

135. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пособие / Под ред. К.А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.

136. Титкова С.И. Языковая лакуна как единица анализа лингвострановедческого аспекта иноязычного учебного текста и специфика работы с ней: на материале обучения русскому языку англоговорящих учащихся. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 208 с.

137. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. Обзор основных направлений методической мысли в России / Под ред. Л.В.Московкина. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. – 235 с.

138. Тростников М.А. Обучение сознательному чтению. – Юрьев: Типография К. Маттисена, 1905. – 61 с.

139. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

140. Фефилова А.З. Адаптивное проникновение в иноязычный художественный текст // Ученые записки УлГУ. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Серия Лингвистика. – Ульяновск, 2001. – Вып. 1(6). – С.65-70.

141. Филимонова Н.Ю. Художественный текст в иностранной аудитории (начальный этап нефилологического вуза): монография. Волгоград: РПК «Политехник», 2004. – 111 с.

142. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

143. Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования / Под ред. Юркова Е.Е. – СПб, 2012. – 640 с.

144. Фортунатова Е.Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: Дис. канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 212 с.

145. Харьковская Н.Н. Психологические характеристики процесса понимания текста в зависимости от условий экспликации его предметно-смыслового содержания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989. – 16 с.

146. Хромов С.С., Каменева Н.А. Методика использования аутентичных интернет-ресурсов для обучения английскому языку [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. №7(51). URL: <http://journals.org/index.php/sisp/article/view/6634> (дата обращения: 11.10.2016)

147. Чернявская Т.Н. Приемы создания и использования текстовых материалов учебника русского языка в лингвострановедческих целях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 15 с.

148. Черноусова А.С. Лингвистический эксперимент: изучение процесса запоминания // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2008. – № 77. – С.415-419.

149. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М.: Об-во любителей рос. словесности, 1997. – 184 с.

150. Шаклеин В.М. Лингвострановедческие вопросы интерпретации художественных текстов. Дис. ... канд. филол. наук. М, 1997. – 467 с.
151. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – Л-д, 1985. – 53 с.
152. Шехтер М.С. Психологические проблемы узнавания. - М.: Просвещение, 1967. – 220 с.
153. Щерба Л. В. Как надо изучать иностранные языки. – М.- Л., Госиздат, 1929. – 54 с.
154. Щирова И.А., Тураева З.Я. Текст и интерпретация: взгляды, концепции, школы. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 156 с.
155. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
156. Щур Г.С., Мальченко А.А. К вопросу о соответствии типов и средств текстуальной связи //Лингвистика текста, ч.2. – М., 1974. – с .205-208.
157. Blair-Larsen Susan M., Williams Lathryn A. The Balanced Reading Program. Helping All Students Achieve Success. – Newark, Delaware, 2004. – 201 с.
158. Dechant Emerald V., Smith Henry P. Pshychology in teaching reading. – New Jersey, 1977 – 436 с.
159. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. – London: Longman, 1991. – 296 с.
160. Honko L. Adaptation, change and decline in oral literature. Review of Finnish linguistics and ethnology. – Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 1981. – 185 с.
161. Howatt P. R., Widdowson H. G. A history of English Language Teaching. – Oxford University Press, 2008. – 417 с.
162. Madsen H., Bourn J. D. Adaptation in Language Teaching. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1978 – 251 с.

163. Nunan D. The learner-centered curriculum. A study in second-language teaching. – Glasgow: Cambridge University Press, 1989. – 196 с.
164. Peterson Eleanor M. Aspects of Readability in the Social Studies. – New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1954. – 118 с.
165. Sanchez Puig M., Drozdov Diez T. Дидактика культуроведения и вопросы национального языкового самосознания // Mundo Eslavo. Revista de Cultura y Estudios Eslavos. Universidad de Granada. – 2004. – №3. – С.123-130.
166. Sanders J. Adaptation and appropriation. The New critical idiom. London: Routledge, 2006 – 184 с.
167. Scarcella R. C. The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom. – Boston, 1992. – 228 с.
168. Stummhöfer H.-J. Zum Entwurf eines didaktisch-methodischen Modells für das verstehende Hören im studienbegleitenden Deutschunterricht // Deutsch als Fremdsprache. – 1990. - № 1. – С.31-40.
169. Swaffar J. K., Arens K., Morgan M. Teacher classroom practices: Redefining method as task hierarchy // Modern languages Journal. – 1982. – № 66. – С. 24-33.
170. Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. – Education. Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. – 206 с.
171. Ur P. Course in Language Teaching. Practice and Theory. – Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 375 с.
172. Wilkins D. A. Second-language learning and teaching. – London: Edward Arnold Publishers, 1974. – 86 с.
173. Widdowson H. G. Explorations in Applied Linguistics. – Oxford, 1979. – 273 с.

Примеры адаптации литературных произведений в целях обучения иностранных учащихся

1. Алгоритм адаптации текста рассказа С. Шаргунова «Тайный альбом»

Фотографии не оставляют человека. Всю жизнь и после смерти.

Кладбище – фотоальбом. Множество лиц, как правило, торжественных и приветливых. Едва ли в момент, когда срабатывала вспышка, люди думали о том, куда пойдут их снимки. А эти улыбки! Фамилия, годы жизни и спокойное, верящее в бессмертие лицо. Вокруг ~~жужжание~~ *мух мух*², растения, другие лица, тоже не знающие, что они – маски, ~~за которыми бесчинствует распад уже умерших людей.~~

Как-то, идя по широкому московскому кладбищу, я встретил соседа по лестничной площадке. Почувствовав на себе взгляд, повернул голову влево и столкнулся глаза в глаза с Иваном Фроловичем Соковым из 110-й квартиры. Праздничный, в генеральской форме. Фотография красовалась на черном, отполированном мраморе: ~~ее лице отражалось, елени.~~ «Вот мы и встретились опять, – подумал я, – Случайная встреча – все равно, что в толпе, где-нибудь в метро...»

Но и до рождения нас фотографируют.

Вспоминаю: Аня пришла от врачей с большим пластиковым листом, на котором замерли ~~диковинные~~ *удивительные* светотени.

– Это он! – воскликнула она.

Это был наш сын, внутриутробный плод, будущий Ванечка.

Жизнь моя начиналась, когда фотография ценилась высоко. Отдельные ~~чародей~~ волшебники-любители в комнатах без света проявляли пленку, что вызывало у детей зависть и благоговение. Первые лет семь жизни я снят только черно-белым. Зато потом шли уже цветные фото, хотя и бумажные. После двадцати пяти – почти все электронные, в ~~изрядном~~ *большом* количестве.

Я верю в тайну фотографии, еще не разгаданную.

Космические снимки позволяют видеть внутренние слои земли. По фотографии человека можно определить его ~~недуг~~ *болезнь*. Над фотографиями колдуют: привораживают и наводят порчу. Едва ли с частым успехом, но есть злая забава, укорененная в народе: ~~поганить вражью фотку~~ *портить фотографию врага*. Теперь, вероятно, это колдовство облегчают возможности фотошопа.

Одна тетка, ~~в-селемаге~~ *торгующая в деревенском магазине*, простодушно поделилась:

– У меня моих карточек целая куча. В ночь на воскресенье сяду у плиты, разглаживаю их, все глажу и глажу, и в огонь бросаю. А чтоб молодеть! Чтоб морщинки мои уходили... – Она кокетливо засмеялась.

Фотографий ~~нынче~~ *лавина* ~~теперь~~ *очень много*, как и видеороликов, мир ими заполнен, мир помешан на съемке. Но одновременно тревожиться о снимках старомодно. Они слишком легко возникают и утратили цену. Пожалуй, фотографии остались в двадцатом веке, и все больше становятся мусором...

Фотографий у меня мало. Не собираю и не храню. А это и неважно. То и дело я возвращаюсь к событиям и людям, фотографически отпечатавшимся в мозгу. И книга эта, наверное, еще продолжится.

² Здесь и далее замены выделены курсивом – А.К.

Иногда мне кажется, что все мои фотографии, утраченные, отсутствующие и несбывшиеся, где-то хранятся. Когда-нибудь их предъявят.

Может быть, когда выхода уже не будет (на ближайшей войне или в старческой постели), я увижу этот альбом своей жизни, торопливо и безжалостно пролистываемый.

И вот тогда пойму какую-то главную тайну, изумленно ахну и облегченно ослепну в смерть.

2. Алгоритм адаптации текста рассказа 3. Прилепина «Бабушка, осы, арбуз» для студентов экспериментальной группы

A1: Бабушка ела арбуз.

A1 – 3.2. Выражение отношения: Это было чудесным лакомством августа.

A2: Мы — большая, нежная семья — собирали картошку.

B2 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: Я до сих пор помню этот веселый звук — удар картофелин о дно ведра. Ведра были дырявые, негодные для похода на колодец, им оставалось исполнить последнее и главное предназначение — донести картофельные плоды до пузатых мешков, стоявших у самой кромки огорода.

Картофель есынался в мешки уже с тихим, гуркающим, сухим звуком. От мешков нахло пылью и сыростью. Они провели целый год в сарае, скомканные.

Мешки тоже были рваные, но не сильно; иногда из тонко порванной боковины вылуплялась маленькая, легкомысленная картофелинка. Когда мешок поднимали, она выпрыгивала на землю, сразу же зарываясь в мягком черноземе, и больше никто ее не вспоминал.

B2 – 2.3. – 1. Фоново-событийный план: Было солнечно, но солнечный свет уже был полон августом, его медленным и медовым исходом.

A3: Я все время ловил себя на мысли, что мне хочется *Мне хотелось* встать и долго смотреть на солнечный диск, будто расставаясь с ним на долгое счастливое плавание. Наверное, мне просто не хотелось работать.

A4: Подумав, я сказал, что едва ли сбор картошки является мужским делом, но меня не поддержали.

A4 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план. Против были моя мать, моя тетка, мои сестры и даже забежавшая помочь соседка.

A5: Только бабушка вступилась за меня.

A5 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: — А то мужское! — сказала она. — Когда это мужики в земле ковырялись. Это бабы заботы. Ложись вон на травку, пока мы собираем. Вон какие мешки таскаешь, надорвешься.

A5 – 3.1. – 2. Ситуативно-событийный план: Бабушка говорила все это с неизменной своей милой иронией — и все равно бабы закричали на нее, ~~замахали руками~~, говоря наперебой, что только мужчины и должны рыться в земле, некуда их больше приспособить.

A6: ~~Иные, Другие~~, взрослые мужики между тем не работали.

A6 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: ~~Дед возился во дворе с косами, подтачивая и подбивая их.~~

Отец ушел на базар и обратно, видимо, не торопился. Крестный отец мой, брат отца родного, ~~полеживал возле трактора~~ лежал рядом с трактором.

Утром он попытался трактор завести, но что-то неверное сделал механизму, и трактор ~~непоправимо~~ заглох.

A7: Сосед Орхан, беженец с юга, тракторист, проходил час спусня.

B7 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Он был добрый человек и ~~вовсе совсем~~ не понимал шуток.

A8: Крестный относился к соседу крайне благодушно и когда мог выручал в неприятностях, ~~Разве что~~ *но* стремился при каждом удобном случае Орхана разыграть.

A8 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: — Орхан, здорово, — поприветствовал крестный проходившего соседа.

— Привет! — сухо сказал Орхан, всегда ожидавший от крестного какой-нибудь выходки.

B8 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: ~~Крестный изобразил необыкновенную занятость, сделав лицо серьезным и озабоченным.~~

A9: — Слушай, — сказал он торопливо. — Бабы торопят — а мне еще свиней надо покормить. Заведи трактор, Орхан? Заведи-заведи, а я сейчас прибегу.

B9 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: ~~Орхан не успел ответить, как крестный ушел в забубенных тапках во двор. Все, кроме Орхана, сразу заметили, что, сделав круг по двору, крестный принал к тому окну в сарае, куда выбрасывают навоз. Все, кроме Орхана, сразу заметили, что крестный прошел по двору, спрятался в сарае и оттуда в окно наблюдал за Орханом.~~

B10 – 1.1. Иллюстрации к основным идеям: ~~Потонтавшись, несмотря на всю нелепость ситуации: чего б веселому соседу не завести свою машину самому, —~~

A10: Орхан полез в трактор. Спустя минуту трактор ~~взревел, начал работать, но~~ потом зачихал и снова смолк.

A10 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: Крестный уже успел добежать до огорода с ~~вытаращенными~~ удивленными глазами:

A10 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: — Ты чего там сделал, Орхан? А? Ты тракторист или где?

B10 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: ~~Орхан сделал еще одну попытку, но на этот раз трактор вообще смолчал.~~

Орхан испуганно вылез из трактора и сделал вокруг него несколько кругов.

B10 – 2.3. – 1. Фоново-событийный план: ~~Крестный не отставал и всячески етидил соседа, требуя, чтоб тот немедленно исправил поломку.~~

A10 – 3.1. – 2. – 1. Ситуативно-субъективный план: — Я ж вчера работал на нем, Орхан! — ругался крестный. — Ты ж видел меня! Что ты там сделал, что он сдох? Давай исправляй!

— У меня обед, а потом опять — работа! — с трудом подбирая русские слова, ~~попытался ускользнуть Орхан, но крестного было уже не отогнать.~~ *ответил Орхан.*

— Какая работа? А я что буду делать? Сломал — делай. Это не по-соседски — так поступать, Орхан. У вас на Кавказе разве так поступают с соседями?

B10 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: ~~Спустя десять минут Орхан лежал под трактором, вздрагивая волосатыми ногами, на которые садились мухи. Крестный расположился неподалеку, покуривал, закинув одну руку за голову.~~

A10 – 3.1. – 2. – 2. Ситуативно-субъективный план: — Какой ты тракторист, Орхан, — говорил крестный негромко. — Да никакой. Ни черта не умеешь. Завел машину, и сразу сломалась она.

— А? — спрашивал Орхан из-под трактора.

Бабы смеялись. Одна бабушка делала вид, что не понимает, в чем дело.

A11: Здесь пришел мой отец с базара и принес три здоровых арбуза, в каждом из которых можно было, выев мякоть, переплыть небольшой ручей.

B11 – 1.1. Иллюстрация к основной идее: ~~О, этот арбузный хруст, раскаленное ледяное нутро, черные семена. Никто не в силах был сдержаться, пока отец кромеал роскошный, вехлинявающий плод.~~

Наспех закончив свои грядки, бабы сошлись к арбузу и застыли в оцепенении.

B11 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: ~~Только бабушка ловко еобираала картошку, разгребая сильными руками землю.~~

Б11 – 2.3. – 3. Фоново-образный план: ~~Мать сходила за белым хлебом — арбуз хорошо есть с ароматной мякотью.~~

Б11 – 1.3. – 2 - 1 Иллюстративно-субъективный план: — Ба! — позвали сестры бабушку. — Иди уже!

— Иду, иду, — отозвалась она, но сама доделала свою грядку, сходила с ведром к неполному еще мешку и, умело прихватив его края, ссынала картофель. Всем остальным нужны были помощники в таком нехитром деле: один, скажем, держал мешок, второй пересынал картошку из ведра — и то иногда картошка падала мимо. А бабушке — нет; она во всем привыкла обходиться одна.

Б11 – 1.3. – 2. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Орхана тоже позвали к арбузу, но он наконец завел трактор и сразу тронулся на работу, так и не заглянув домой. Мать едва нагнала его: сложив в пакет яичек, щедро нарезанной колбасы с хлебом, бутылку с молоком, передала соседу. Я и не заметил, когда она все это принесла на огород и положила в тень под кусток.

Б11 – 2.3. – 3. – 1. Фоново-образный план: Мы ели арбуз, оглядывая друг друга глядя друг на друга счастливыми глазами: а как еще можно есть арбуз?

Б11 – 2.3. – 3. – 2. Фоново-образный план: Мать расстелила красивую клеенку в красных и черных цветах, бабушка сидела возле на табуретке, отец стоял.

А12: На ледяной запах арбуза слетелись одна за другой осы и кружили над нами; назойливые и опасные.

А12 – 3.1. – 1: Ситуативно-событийный план: Первым не выдержал отец. Осы, верно, были единственным, чего он боялся в жизни.

Б12 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: Однажды его, пьяного, ужалили, и он, здоровый, под два метра мужчина, потерял сознание. К вечеру голова его стала огромной и розовой, глаза исчезли в огромных, распухших бровях. Он едва не умер.

А12 – 3.1. – 2 - 1. Ситуативно-субъективный план: — Я лучше пойду покурю, — сказал отец и спрятался за трактор. Осы полетели за ним, но потом вернулись, недовольные железом и дымом.

Б12 – 2.3. – 1. Фоново-событийный план: — Сразу курить, сразу курить, — сказала мать вслед отцу.

А12 – 3.1. – 1 – 1: Ситуативно-событийный план: Весело отмахиваясь от ос, за отцом пошел крестный.

А12 – 3.1 – 2 – 2. Ситуативно-субъективный план: По его лицу я угадал, что мужики сейчас опробуют заначку, наверняка где-нибудь спрятанную в железных закоулках трактора тракторе.

Б12 – 2.3. – 1. Фоново-событийный план: Жена крестного внимательно смотрела ему в спину, о чем-то догадываясь. Но тут на ее лицо села оса, и она отвлеклась, и засуетилась, и стала размахивать платком.

А12 – 3.1. – 1 – 2: Ситуативно-событийный план: Обиженные осами, ругались сестры, перебегая с места на место, и пугалась настырных насекомых мать.

Я старался сохранить достоинство, но у меня тоже получалось плохо. Я сдувал присевших на арбуз ос, осы ненадолго отцеплялись, делали раздраженный круг и почти падали мне на голову.

Б12 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Одна бабушка сидела недвижимо, неподвижно, медленно поднимала поданный ей красный серп арбуза и, улыбаясь, надкусывала еочное и ломкое его. Осы ползали по ее рукам, переползали на лицо, но она не замечала. Осы садились на арбуз, но, когда бабушка откусывала мякоть, они переползали дальше, прямо из под зубов ее и губ, в последнее мгновение перед укусом.

Б12 – 2.3. – 2. Фоново-субъективный план: — Бабушка, у тебя же осы! — смотрел я на нее с восхищением.

— А?

— Осы на тебе!

— Ну так им сладко, — и бабушка смеялась, и вправду только что заметив ос.

— Как же ты не боишься, они же могут укусить?

— Зачем им меня кусать?

Б12 – 2.3. – 3. Фоново-образный план: Бабушка поднимала красивую руку с ломтем арбуза, но руке переползали две или три осы и еще две сидели на корке, питаясь стекающей сладостью.

Она откусила арбуз, и еще одна оса, сидевшая на щеке, легко и без обиды взлетела, сделала кружок и осела куда-то в травку, к объединенным коркам.

A13: Все разнервничались и быстро разошлись. Бабушка тихо сидела одна.

A14 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: Утром брошенные арбузные корки смотрятся неряшливо, белая изнанка их становится серой, и по ней вместо ос ползают мухи.

A14: Так смотрелась вчерашняя моя деревня: будто кто-то вычерпал из нее медовую мякоть августа, и осталась серость и последние мухи на ней.

A15: Все умерли. Кто не умер, того убили. Кого не убили, тот добил себя сам.

Б15 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: Сестер несколько раз ударило об углы и расшвыряло далеко.

A15 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: Остались бабушка и Орхан с русской женой, которая пила, и за то Орхан ее ежедневно бил.

Б15 – 2.1. Общий фон: Огороды, которые, казалось, еще недавно бурлили под землей живым соком, стихли и обросли неведомой травой. Не громыхла бодрая картонка о дне ведра.

A16: Мы въехали на моей белой «Волге» в деревню.

A16 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: мы двигались в поднятой нами пыли, странные и непривычные здесь, словно на Луне.

A17: Бабушка даже не всплеснула, а вздрогнула усталыми руками, встала нам навстречу, сморгнула слезу, улыбнулась.

A17 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Она впервые видела мою жену. Они сразу заговорили как две женщины, а я молчал и трогал стены.

A18: — Бабий труд незаметен, — сказала бабушка жене.

A18 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: «Бабий труд незаметен», — повторил я себе и вышел на улицу с сигаретой.

A18 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: Вот это построил дед: забор, сарай, крыльцо, дом.

Картины в доме нарисовал отец: на них — дед, дом, луг, сад.

Расколотое на несколько частей, но еще живое бабушкино сердце — вот упорный мужицкий труд.

A19: Не двигаясь и не суетясь в редкие мгновения, когда можно было не двигаться и не суетиться, вкушая малую сладость, она прожила огромную жизнь...

A19 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: ... оглянувшись на которую не различил земным взглядом и первого поворота, за которым тысячи иных.

A19 – 3.2. Выражение отношения: Мы не сумели так жить.

A20: — Баба служит, а мужик в тревоге живет, только прячет свою тревогу, — слышал я тихий бабушкин голос за неприкрытой дверью. — Бабыю жизнь мужику не понять, нас никто не пожалеет. А нам мужичью колготу не распознать.

A20 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: — Колготу? — спросила моя жена.

— Колготу, суету, муку, — пояснила бабушка.

— Баба в служенье живет, а мужик в муке... Или только мои такие были, не знаю, — вздохнула она и умогла.

A21: Мы вышли с женой из дома и спустились к реке. Прошли через едва живой мосток и поднялись на холм.

A21 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: С холма была видна огромная пустота.

Б 21 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: ~~«...И солнце болит и держится косо, как вывихнутое плечо...»~~

~~Я произнес это вслух.~~

~~— Что ты сказал? — спросила жена.~~

~~Я смолчал. И она спросила меня снова. И я снова смолчал. Что мне повторять веякую дурь за самим собой.~~

A21 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Жена сидела недвижимо, очарованная и смертно любимая мной.

A21 – 3.2. Выражение отношения: Подожди, я сломаю и твое сердце.

Б21 – 1.3. – 1. – 1. Иллюстративно-событийный план: ~~Мы возвращались, когда начало вечереть, я шел первым, и она торопилась за мной. Я знал, что ей трудно идти быстро, но не останавливался.~~

A22: У реки я присел на траву.

Б22 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: ~~Неподалеку стояла лодка, старая, рассохшаяся, мертвая. Она билась о мостки, едва колыхаемая, на истлевшей веревке.~~

A22 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: Я опустил руку в воду, ~~и вода струилась сквозь пальцы.~~

Другой рукой я сжал траву и землю...

A22 – 3.2. Выражение отношения: ... в которой лежали мои близкие, которым было так весело, нежно, сладко совсем недавно...

A22 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: ...и вдруг почувствовал ладонью злой укол ~~и ожог.~~

Б22 – 1.3. -1. Иллюстративно-событийный план: ~~Дурно выругался, поднес напуганную руку к лицу, ничего не мог понять. Обернулся и взглянул туда, где сжимал землю,...~~

A23: — в траве лежала оса, я ее раздавил.

A23 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: Рука начала венухать и саднить ~~болеть.~~

Б23 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: ~~В ладони разрасталась нудная боль, словно оса поселилась под кожей и жаждала вырваться, разбухая, истекая под моей кожей горячей, жгучей осинной кровью.~~

A24: Вернувшись в отчий дом, я заторопился, не допил чай, почти выбежал на улицу, завел машину, хотя бабушка еще разговаривала с моей женой.

Б24 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: ~~Ехал, с неприязнью держась за руль больной рукой, нещадно давил на газ, наматывая черную дорогу.~~

A25: Ночью приехали, и я сразу упал в кровать.

Б25 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: ~~Зажав голову руками, быстро забывшись,~~ я вдруг услышал стук своего сердца, он был торопливый и упрямый.

A26: Мне приснилась привязанная лодка, которая билась о мостки.

A26 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: Тук-тук. Ток-ток.

A26 – 3.2. Выражение отношения: Подожди, скоро отчалим. Скоро поплывем.

3. Адаптированный текст рассказа З. Прилепина «Бабушка, осы, арбуз» для студентов экспериментальной группы

(1) Бабушка ела арбуз.

Это было чудесным лакомством августа.

(2) Мы — большая, нежная семья — собирали картошку.

(3) Мне хотелось встать и долго смотреть на солнечный диск, как будто бы расставаясь с ним на долгое счастливое плавание. Наверное, мне просто не хотелось работать.

(4) Подумав, я сказал, что сбор картошки не является мужским делом, но меня не поддержали. Против были моя мать, моя тетка, мои сестры и даже забежавшая помочь соседка.

(5) Только бабушка вступилась за меня.

— А то мужское! — сказала она. — Это бабья работа. Ложись вон на травку, пока мы собираем. Вон какие мешки носишь, надорвешься.

Бабушка говорила все это с иронией — и все равно бабы закричали на нее, говоря наперебой, что только мужчины и должны работать с землей, некуда их больше приспособить.

(6) Другие, взрослые мужики в это время не работали. Отец ушел на рынок и обратно не торопился. Крестный отец мой, брат отца родного, лежал рядом с трактором. Утром он попытался трактор завести, но что-то неверное сделал механизму, и трактор заглох.

(7) Сосед Орхан, беженец с юга, тракторист, проходил час спустя. Он был добрый человек и совсем не понимал шуток.

(8) Крестный относился к соседу крайне благодушно и когда мог выручал в неприятностях, но при каждом удобном случае стремился Орхана разыграть.

— Орхан, здорово, — поприветствовал крестный соседа.

— Привет! — сухо сказал Орхан, который всегда ждал от крестного какой-нибудь выходки.

(9) — Слушай, — сказал крестный торопливо. — Бабы торопят — а мне еще свиней надо покормить. Заведи трактор, Орхан? Заведи-заведи, а я сейчас прибегу.

Все, кроме Орхана, сразу заметили, что крестный прошел по двору, спрятался в сарае и оттуда в окно наблюдал за Орханом.

(10) Орхан полез в трактор. Спустя минуту трактор начал работать, но потом зачихал и снова смолк. Крестный уже успел добежать до огорода с удивленными глазами:

— Ты чего там сделал, Орхан? А? Ты тракторист или где?

Орхан испуганно вылез из трактора и сделал вокруг него несколько кругов.

— Я ж вчера работал на нем, Орхан! — ругался крестный. — Ты ж видел меня! Что ты там сделал, что он сдох? Давай исправляй!

— У меня обед, а потом опять — работа! — с трудом подбирая русские слова, ответил Орхан.

— Какая работа? А я что буду делать? Сломал — делай. Это не по-соседски — так поступать, Орхан. У вас на Кавказе разве так поступают с соседями?

— Какой ты тракторист, Орхан, — говорил крестный негромко. — Да никакой. Ни черта не умеешь. Завел машину, и сразу сломалась она.

— А? — спрашивал Орхан из-под трактора.

Бабы смеялись. Одна бабушка делала вид, что не понимает, в чем дело.

(11) Здесь пришел мой отец с базара и принес три здоровых арбуза, в каждом из которых можно было, выев мякоть, переплыть небольшой ручей.

Орхана тоже позвали к арбузу, но он наконец завел трактор и сразу поехал на работу. Мать с трудом догнала его: сложив в пакет яиц, колбасы с хлебом, бутылку с молоком, передала соседу.

Мы ели арбуз, глядя друг на друга счастливыми глазами: а как еще можно есть арбуз?

(12) На ледяной запах арбуза слетелись осы и кружили над нами.

Первым не выдержал отец. Осы, наверное, были единственным, чего он боялся в жизни.

— Я лучше пойду покурю, — сказал отец и спрятался за трактор.

— Сразу курить, сразу курить, — сказала мать вслед отцу.

Весело отмахиваясь от ос, за отцом пошел крестный. По его лицу я угадал, что мужики сейчас опробуют заначку, наверняка где-нибудь спрятанную в тракторе.

Ругались сестры, перебегая с места на место, и пугалась ос мать.

Одна бабушка сидела неподвижно, медленно поднимала красный серп арбуза и, улыбаясь, надкусывала его. Осы ползали по ее рукам и лицу, но она не замечала.

(13) Все разнервничались и быстро разошлись. Бабушка тихо сидела одна.

(14) Утром брошенные арбузные корки смотрятся неряшливо, белая изнанка их становится серой, и на нее вместо ос садятся мухи. Так смотрелась вчерашняя моя деревня: будто кто-то вычерпал из нее медовую мякоть августа, и осталась серость и последние мухи на ней.

(15) Все умерли. Кто не умер, того убили. Кого не убили, тот добил себя сам.

Остались бабушка и Орхан с русской женой, которая пила, и за то Орхан ее ежедневно бил.

(16) Мы въехали на моей белой «Волге» в деревню. Мы двигались в поднятой нами пыли, странные и непривычные здесь, как на Луне.

(17) Бабушка встала нам навстречу, сморгнула слезу, улыбнулась. Она впервые видела мою жену. Они сразу заговорили как две женщины, а я молчал и трогал стены.

(18) — Бабий труд незаметен, — сказала бабушка жене.

«Бабий труд незаметен», — повторил я себе и вышел на улицу с сигаретой.

Вот это построил дед: забор, сарай, крыльцо, дом. Картины в доме нарисовал отец: на них — дед, дом, сад. Расколотое на несколько частей, но еще живое бабушкино сердце — вот упорный мужицкий труд.

(19) Не двигаясь и не суетясь в редкие мгновения, когда можно было не двигаться и не суетиться, вкушая малую сладость, она прожила огромную жизнь.

Мы не сумели так жить.

(20) — Баба служит, а мужик в тревоге живет, только прячет свою тревогу, — слышал я тихий бабушкин голос за дверью. — Мужiku не понять бабью жизнь, а нам - мужичью колготу.

— Колготу? — спросила моя жена.

— Колготу, суету, муку, — пояснила бабушка.

(21) Мы вышли с женой из дома и спустились к реке. Прошли через едва живой мосток и поднялись на холм. С холма была видна огромная пустота. Жена сидела, очарованная и смертно любимая мной.

Подожди, я сломаю и твое сердце.

(22) У реки я присел на траву. Я опустил руку в воду. Другой рукой я сжал траву и землю, в которой лежали мои близкие, которым было так весело, нежно, сладко совсем недавно... и вдруг почувствовал рукой злой укол.

(23) В траве лежала оса, я ее раздавил. Рука начала болеть.

Вернувшись в отчий дом, я заторопился, не допил чай, почти выбежал на улицу, завел машину, хотя бабушка еще разговаривала с моей женой.

(24) Ночью приехали, и я сразу упал в кровать. Я вдруг услышал стук своего сердца, он был торопливый и упрямый.

(25) Мне приснилась привязанная лодка, которая билась о мостки. Тук-тук. Ток-ток.

Подожди, скоро отчалим. Скоро поплывем.

4. Алгоритм адаптации текста рассказа «Бабушка, осы, арбуз» для студентов контрольной группы

Бабушка ела арбуз. Это было чудесным лакомством августа.

Мы — большая, нежная семья — собирали картошку.

Я до сих пор помню этот веселый звук — удар картофелин о дно ведра. Ведра были дырявые, ~~негодные для похода на колодец старые~~, им оставалось ~~неполнить~~ ~~выполнить~~ последнее и главное ~~предназначение-задание~~ — донести ~~картофельные плоды~~ картофель до пузатых мешков, стоявших у ~~самой кромки~~ края огорода.

Картофель ссыпался в мешки уже с тихим, гуркающим, сухим звуком. От мешков пахло пылью и сыростью. Они провели целый год в сарае, ~~ежомжанные~~.

Мешки тоже были ~~рванные-дырявые~~, но не сильно; иногда из ~~тонко-порванной божовины~~ ~~них~~ вылуплялась маленькая, легкомысленная картофелинка. Когда мешок поднимали, она выпрыгивала на землю, сразу же ~~зарываясь~~ ~~терялась~~ в мягком черноземе, и больше никто ее не вспоминал.

Было солнечно, но солнечный свет уже был полон августом, его медленным и медовым исходом.

~~Я все время ловил себя на мысли, что мне хочется~~ *Мне хотелось* встать и долго смотреть на солнечный диск, будто расставаясь с ним на долгое счастливое плавание. Наверное, мне просто не хотелось работать.

Подумав, я сказал, что едва ли сбор картошки является мужским делом, но меня не поддержали. Против были моя мать, моя тетка, мои сестры и даже забежавшая помочь соседка.

Только бабушка вступилась за меня.

— А то мужское! — сказала она. — Когда это мужики в земле ковырялись. Это бабьи заботы. Ложись вон на травку, пока мы собираем. Вон какие мешки таскаешь, надорвешься.

Бабушка говорила все это с неизменной своей милой иронией — и все равно бабы закричали на нее, ~~замахали руками~~, говоря наперебой, что только мужчины и должны рыться в земле, некуда их больше приспособить.

~~Иные, Другие~~, взрослые мужики между тем не работали. Дед возился во дворе с косами, ~~подтачивая и подбивая их~~. Отец ушел на базар и обратно, видимо, не торопился.

Крестный отец мой, брат отца родного, ~~полеживал возле трактора-лежал рядом с трактором~~. Утром он попытался трактор завести, но что-то неверное сделал механизму, и трактор ~~непоправимо~~ заглох.

Сосед Орхан, беженец с юга, тракторист, проходил час спустя. Он был добрый человек и ~~вовсе-совсем~~ не понимал шуток.

Крестный относился к соседу крайне благодушно и когда мог выручал в неприятностях, ~~Разве что~~ *но* стремился при каждом удобном случае Орхана разыграть.

— Орхан, здорово, — поприветствовал крестный проходившего соседа.

— Привет! — сухо сказал Орхан, всегда ожидавший от крестного какой-нибудь выходки.

Крестный изобразил необыкновенную занятость, сделав лицо серьезным и озабоченным.

— Слушай, — сказал он торопливо. — Бабы торопят — а мне еще свиней надо покормить. Заведи трактор, Орхан? Заведи-заведи, а я сейчас прибегу.

~~Орхан не успел ответить, как крестный ушел в забубенных тапках во двор. Все, кроме Орхана, сразу заметили, что, сделав круг по двору, крестный принал к тому окну в сарае, куда выбрасывают навоз. Все, кроме Орхана, сразу заметили, что крестный прошел по двору, спрятался в сарае и оттуда в окно наблюдал за Орханом.~~

~~Потомтавишье~~ Подумав, несмотря на всю ~~нелепость-странность~~ ситуации: чего б веселому соседу не завести свою машину самому, — Орхан полез в трактор. Спустя минуту трактор ~~взревел, начал работать, но потом~~ зачихал и снова смолк.

Крестный уже успел добежать до огорода с ~~вытаращенными~~ удивленными глазами:

— Ты чего там сделал, Орхан? А? Ты тракторист или где?

Орхан ~~сделал еще одну попытку~~ *попробовал еще раз*, но на этот раз трактор вообще смолчал.

Орхан испуганно вылез из трактора и сделал вокруг него несколько кругов.

Крестный не отставал и ~~вечнее~~ стыдил соседа, требуя, чтоб тот ~~немедля~~ *немедленно* исправил ~~поломку~~ *трактор*.

— Я ж вчера работал на нем, Орхан! — ругался крестный. — Ты ж видел меня! Что ты там сделал, что он сдох? Давай исправляй!

— У меня обед, а потом опять — работа! — с трудом подбирая русские слова, ~~попытался ускользнуть~~ Орхан, но крестного было уже не ~~отогнать~~ *ответил Орхан*.

— Какая работа? А я что буду делать? Сломал — делай. Это не по-соседски — так поступать, Орхан. У вас на Кавказе разве так поступают с соседями?

Спустя десять минут Орхан лежал под трактором, вздрагивая волосатыми ногами, на которые садились мухи. Крестный ~~расположился неподалеку~~ *находился рядом, покуривал* курил, ~~закинув~~ положив одну руку за голову.

— Какой ты тракторист, Орхан, — говорил крестный негромко. — Да никакой. Ни черта не умеешь. Завел машину, и сразу сломалась она.

— А? — спрашивал Орхан из-под трактора.

Бабы смеялись. Одна бабушка делала вид, что не понимает, в чем дело.

Здесь пришел мой отец с базара и принес три здоровых арбуза, в каждом из которых можно было, выев мякоть, переплыть небольшой ручей.

О, этот арбузный хруст, раскаленное ледяное нутро, черные семена. Никто не ~~в~~ *ейлах* ~~был~~ *мог* сдержаться, пока отец ~~кроме~~ *резал* роскошный, всхлипывающий плод.

~~Наенех~~ Быстро закончив свои грядки, бабы ~~сели~~ *подошли* к арбузу и застыли в оцепенении.

Только бабушка ловко собирала картошку, разгребая сильными руками землю.

Мать сходила за белым хлебом — арбуз хорошо есть с ароматной мякотью.

— Ба! — позвали сестры бабушку. — Иди уже!

— Иду, иду, — отозвалась она, но сама доделала свою грядку, сходила с ведром к неполному еще мешку и, умело прихватив его края, ссыпала картофель. Всем остальным нужны были помощники в таком нехитром деле: один, скажем, держал мешок, второй пересыпал картошку из ведра — и то иногда картошка падала мимо. А бабушке — нет; она ~~во всем привыкла обходиться одна~~ *все привыкла делать одна*.

Орхана тоже позвали к арбузу, но он наконец завел трактор и сразу ~~тронулся~~ поехал на работу, так и не заглянув домой. Мать едва ~~нагнала~~ догнала его: сложив в пакет яичек, щедро нарезанной колбасы с хлебом, бутылку с молоком, передала соседу. Я и не заметил, когда она все это принесла на огород и положила ~~в тень~~ под кусток.

Мы ели арбуз, ~~оглядывая друг друга~~ *глядя друг на друга* счастливыми глазами: а как еще можно есть арбуз?

Мать расстелила красивую клеенку в красных и черных цветах, бабушка сидела ~~возле~~ *рядом* на табуретке, отец стоял.

На ледяной запах арбуза слетелись одна за другой осы и кружили над нами; ~~назойливые и опасные~~.

Первым не выдержал отец. Осы, ~~верно~~, были единственным, чего он боялся в жизни.

Однажды его, пьяного, ужалили, и он, здоровый, под два метра мужчина, потерял сознание. К вечеру голова его стала огромной и розовой, глаза исчезли в огромных, ~~распухших~~ бровях. Он ~~едва~~ *чуть* не умер.

— Я лучше пойду покурю, — сказал отец и спрятался за трактор. Осы полетели за ним, но потом вернулись, недовольные железом и дымом.

— Сразу курить, сразу курить, — сказала мать вслед отцу.

Весело отмахиваясь от ос, за отцом пошел крестный.

По его лицу я угадал, что мужики сейчас опробуют заначку, наверняка где-нибудь спрятанную в ~~железных закоулках трактора~~ *тракторе*.

Жена крестного внимательно смотрела ему в спину, о чем-то догадываясь. Но тут на ее лицо села оса, и она отвлеклась, и засуетилась, и стала размахивать платком.

Обиженные осами, ругались сестры, перебегая с места на место, и пугалась ~~настырных~~ *насекомых* мать.

Я старался сохранить достоинство, но у меня тоже получалось плохо. Я сдувал ~~присевших на арбуз~~ *ее ос с арбуза*, осы ненадолго ~~отцеплялись~~ *улетали*, делали раздраженный круг и почти падали мне на голову.

Одна бабушка сидела ~~недвижимо~~, *неподвижно*, медленно поднимала ~~поданный ей~~ *красный серп арбуза* и, улыбаясь, надкусывала ~~еочное и ломкое~~ *его*. Осы ползали по ее рукам, переползали на лицо, но она не замечала. Осы садились на арбуз, но, когда бабушка откусывала мякоть, они переползали дальше, прямо из-под зубов ее и губ, в последнее мгновение перед укусом.

— Бабушка, у тебя же осы! — смотрел я на нее с восхищением.

— А?

— Осы на тебе!

— Ну так им сладко, — и бабушка смеялась, и вправду только что заметив ос.

— Как же ты не боишься, они же могут укусить?

— Зачем им меня кусать?

Бабушка поднимала красивую руку с ~~ломтем~~ *куском* арбуза, по руке переползали две или три осы и еще две сидели на корке, питаясь стекающей сладостью.

Она откусила арбуз, и еще одна оса, сидевшая на щеке, легко и без обиды взлетела, сделала кружок и ~~ее села~~ *куда-то* в травку, к объединенным коркам.

Все разнервничались и быстро разошлись. Бабушка тихо сидела одна.

Утром брошенные арбузные корки смотрятся неряшливо, белая изнанка их становится серой, и по ней вместо ос ползают мухи.

Так смотрелась вчерашняя моя деревня: будто кто-то вычерпал из нее медовую мякоть августа, и осталась серость и последние мухи на ней.

Все умерли. Кто не умер, того убили. Кого не убили, тот добил себя сам.

Сестер несколько раз ударило об углы и ~~расширяло~~ *разбросало* далеко.

Остались бабушка и Орхан с русской женой, которая пила, и за то Орхан ее ежедневно бил.

Огороды, которые, казалось, еще недавно бурлили под землей живым соком, стихли и обросли ~~неведомой~~ *непонятной* травой. Не ~~громыхала~~ *стучала* бодрая картошка о дно ведра.

Мы въехали на моей белой «Волге» в деревню. Мы двигались в поднятой нами пыли, странные и непривычные здесь, словно на Луне.

Бабушка ~~даже не всплеснула~~, *а* вздрогнула усталыми руками, встала нам навстречу, сморгнула слезу, улыбнулась.

Она впервые видела мою жену. Они сразу заговорили как две женщины, а я молчал и трогал стены.

— Бабий труд незаметен, — сказала бабушка жене.

«Бабий труд незаметен», — повторил я себе и вышел на улицу с сигаретой.
Вот это построил дед: забор, сарай, крыльцо, дом.
Картины в доме нарисовал отец: на них — дед, дом, луг, сад.
Расколотое на несколько частей, но еще живое бабушкино сердце — вот упорный
мужицкий труд.

Не двигаясь и не суетясь в редкие мгновения, когда можно было не двигаться и не
суетиться, вкушая малую сладость, она прожила огромную жизнь, оглянувшись на
которую не различишь земным взглядом и первого поворота, за которым тысячи иных.

Мы не сумели так жить.

— Баба служит, а мужик в тревоге живет, только прячет свою тревогу, — слышал
я тихий бабушкин голос за неприкрытой дверью. — Бабью жизнь мужику не понять, нас
никто не пожалеет. ~~А нам мужичью колготу не распознать. А нам не понять мужичью~~
~~колготу.~~

— Колготу? — спросила моя жена.

— Колготу, суету, муку, — пояснила бабушка.

— Баба в служенье живет, а мужик в муке... Или только мои такие были, не знаю,
— вздохнула она и умолкла.

Мы вышли с женой из дома и спустились к реке. Прошли через едва живой
мосток и поднялись на холм.

С холма была видна огромная пустота.

«...И солнце болит и держится косо, как вывихнутое плечо...»

Я произнес это вслух.

— Что ты сказал? — спросила жена.

Я смолчал. И она спросила меня снова. И я снова смолчал. ~~Что~~ Зачем мне
повторять ~~всякую дурь~~ ~~всякие глупости~~ за самим собой.

Жена сидела недвижимо, очарованная и смертно любимая мной.

Подожди, я сломаю и твое сердце.

Мы возвращались, когда начало вечереть, я шел первым, и она торопилась за
мной. Я знал, что ей трудно идти быстро, но не останавливался.

У реки я присел на траву. Неподалеку стояла лодка, старая, рассохшаяся, мертвая.
Она билась о мостки, едва колыхаемая, на истлевшей веревке.

Я опустил руку в воду, ~~и вода струилась сквозь пальцы~~. Другой рукой я сжал
траву и землю, в которой лежали мои близкие, которым было так весело, нежно, сладко
совсем недавно, и вдруг почувствовал ладонью злой укол ~~и ожог~~.

Дурно выругался, поднес напуганную руку к лицу, ничего не мог понять.
Обернулся и взглянул туда, где сжимал землю, — в траве лежала оса, я ее раздавил.

Рука начала ~~вспухать и саднить~~ ~~болеть~~.

В ладони ~~разрасталась~~ ~~появилась~~ нудная боль, ~~словно как будто~~ оса поселилась
под кожей и ~~жаждала~~ ~~с силой хотела~~ вырваться, ~~разбухая~~, истекая под моей кожей
горячей, ~~жгучей~~ осиной кровью.

Вернувшись в отчий дом, я заторопился, не допил чай, почти выбежал на улицу,
завел машину, хотя бабушка еще разговаривала с моей женой.

Ехал, с неприязнью держась за руль больной рукой, ~~ненадолго~~ давил на газ,
наматывая черную дорогу.

Ночью приехали, и я сразу упал в кровать.

~~Зажав~~ ~~Закрыв~~ голову руками, быстро забывшись, я вдруг услышал стук своего
сердца, он был торопливый и упрямый.

Мне приснилась привязанная лодка, которая билась о мостки.

Тук-тук. Ток-ток.

Подожди, скоро отчалим. Скоро поплывем.

5. Порядок адаптации текста рассказа Г. Садулаева «Блокада» для студентов экспериментальной группы

A1: Гул тяжелых бомбардировщиков не ~~стихал~~ *прекращался* уже ни днем, ни ночью.

B1 – 1.3. – 2: Иллюстративно-субъективный план: ~~Иногда слышалось визг и скрежет железа, крики и ругань, потом были сирены пожарных и милицеских машин — стало быть, сбили супостата!~~

A2: Маленькая девочка до вечера сидела у мутного окна,

A2 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: крест-накрест заклеенного желтой бумагой: светомаскировка.

A2 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Однако свет и вечером не включался. Лампочка в комнате давно перегорела. Зато и счет за электричество *не нужно было* платить ~~не приходилось~~

B2 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: Собрав на сморщенной ладони крошки черного хлеба, девочка отправила их в беззубый рот и долго жевала деснами; ~~емачивая тугой и бедной елоной.~~

A3: В сумерки, пересчитав ~~в который раз~~ деньги —

B3 – 1.1. Иллюстрация к основной идее: несколько мятых бумажек и горсть железных монет — она ~~унрята~~ *спрятала* кошелек в облезлую сумку, натянула на себя пальто фабрики «Большевичка» с разодранной подкладкой, шерстяную шапку, обула ноги в резиновые сапоги

A3: - и вышла в коридор.

B3 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: За соседней дверью пел и плясал телевизор, муж с женой разговаривали матом. Другой жилец только зашел в коммунальную квартиру и, проходя на кухню, неловко задел девочку плечом.

A3 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Она отшатнулась к стенке и, кажется, услышала ~~бормотание:~~

— Когда ты уже сдохнешь, старая ведьма!

A4: Девочка боком, по стеночке, прошла к выходу

B4 – 1.1. Иллюстрация к основной идее: и долго возилась с замками двери.

A4 – 3.1. - 1. Ситуативно-событийный план: Наконец, на лестничной площадке она вызвала лифт, ~~скрывающую клетку,~~ и спустилась на первый этаж.

B4 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: Дверь подъезда выходила прямо на улицу, к дороге, по которой неслись ~~енлоанным потоком~~ машины.

B4 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: Легковые авто, длинные фуры, грохочущие самосвалы, катки и бульдозеры. Почти на всех машинах было написано что-то по-немецки.

B4 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Девочка подумала сначала — трофейные. Но люди в машинах не были похожи на русских солдат. Все были злые и страшные.

A4. – 3.1. – 2: Ситуативно-субъективный план: И девочка опустила голову: стало быть, фашисты все же прорвали оборону.

A5: Девочка пошла по улице, оглядывая вывески,

A5 – 3.2. Выражение отношения: и в который раз удивляясь: как быстро оккупанты поменяли все названия!

A5 – 3.1 – 3. Ситуативно-образный план: Вот здесь, кажется, еще вчера была «Булочная». Теперь «Coffee shop», и из-за зеркальной витрины слышна иностранная музыка. А тут, где недавно висело вырезанное из жести теплое «Молоко», светилось ядовито-синим ~~нанисанное по-русски~~ незнакомое страшное слово: «Супермаркет».

A6: Девочка шла дальше, туда, где на углу улицы была аптека.

А6 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: Аптека осталась. Над входом было ~~обозначено~~ *написано* крупными буквами — «Drug Store», а ниже мелкими буквами, для населения захваченного города, — «Аптека». И часы работы.

А6 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: За прилавком стояла девушка, по виду русская.

А6 – 3.2. Выражение отношения: - «Ох, как много наших согласилось сотрудничать с оккупантами!» — подумала девочка.

Б6 – 2.3. – 2. Фоново-субъективный план: ~~С другой стороны, как их винить? Каждому жить хочется.~~

А7: Она подошла к прилавку и, вытащив из кармана пальто ~~много раз мятый и еложенный~~ рецепт, протянула продавщице:

— Милая, вот тут мне доктор прописал, от сердца...

А7 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: — Сколько вам говорить, бабушка, мы бесплатные рецепты не отовариваем! У нас коммерческое предприятие. Вам надо в государственную аптеку, она в четырех кварталах отсюда.

Б7 – 2.3. – 2. Фоново-субъективный план: Да и там бесплатных лекарств почти никогда нет. Город средства не выделяет.

А8: Девочка поняла только, что лекарства ей не дадут. Вздохнула и засемила к выходу.

А8 – 3.2. – 1. Выражение отношения: Понятно, станут еще фрицы нас врачевать? Им своих солдат надо ~~лечить и штонать~~ *лечить*, потому что Красная Армия воюет без продыху и наносит большой урон врагу. Ничего, вот придут наши и подлечат. Надо дотерпеть только, дожждаться.

Б8 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: ~~Голова кружилась от голода, в глазах темнело, и ныло в желудке. А что, всем сейчас тяжело, такое время.~~

А8 – 3.2. – 2. Выражение отношения: Уже неделю не была в продуктовом, можно бы и купить еды, должны завезти норму по карточкам.

А9: В магазине великолепие било в глаза и в ноздри.

Б9 – 1.1. Иллюстрация к основной идее: Сыры, колбасы, да все пакеты какие-то, пакеты. ~~Бутылки~~ *Бутылки* разноцветные. Весело закупались оккупанты и их пособники. Везли тележки, горой нагруженные.

А10: Девочка положила в корзину половинку хлеба и молоко, подошла к кассе. ~~Нашарила~~ *Нашла* в сумке кошелечек, раскрыла и высыпала деньги ~~на железную миску.~~

А10 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: За кассой сидела тетка, толстая, холеная.

А10 – 3.2. Выражение отношения: Эх, ~~разделясь-то как, на распределении!~~

А10 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: — Женщина, что вы мне тут опять кладете? Это старые деньги, такие больше не ходят! И где вы их берете только? Вам что, пенсию не выдают?..

Б10 – 1.3. – 2. Иллюстративно-событийный план: ~~Пенсия... как же не выдают, вот почтальон приходит, каждый месяц. И сразу следом заходит сосед — Мамаша, на сто грамм, фронтовых, выдай!~~

Б10 – 2.3. – 2. Фоново-субъективный план: ~~Разве жалко? Все для фронта, все для победы. А я уж как-нибудь. Главное, чтобы нашим бойцам в траншеях согреться, поддержать боевой дух.~~

А11: Кассирша повела головой на крупной шее и, собрав деньги, засунула их в руку девочке:

А11 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: — Берите свой хлеб с молоком и идите, идите уже! Вот, в пакет сложите. Да идите вы, не задерживайте мне очередь!

А11 – 3.2. Выражение отношения: И, повернувшись к соседней кассе:

— Старушка тутошняя, блаженная. Каждую неделю ходит. Жалко ее! Я доложу денег в кассу, как закроемся.

A12: Девочка взяла пакет и вышла из магазина.

A12 – 3.2. Выражение отношения: Однако есть же и добрые люди, даже которые на фашистов работают. Когда наши вернутся, их оправдают! Девочка сама пойдет и напишет об этой тетеньке заявление куда следует, чтобы ее не наказывали за пособничество.

B12 – 1.3. -2. Иллюстративно-субъективный план: ~~Так она подумала, но тут же ужорила себя и тихо заулыбалась: Ах, я глупая, глупая! Спасительница нашлась! Да это наша тетенька, она же на нашу разведку работает! Вот вернется советская власть — ей орден дадут.~~

A13: Девочка пошла по улице, хитро и мечтательно шурясь на блеклое солнышко.

B13 – 1.1. Иллюстрация к основной идее: ~~А как оно будет, когда Красная Армия город освободит?! Вот будет праздник! Потому что мы победим, обязательно! Снова красные знамена вывешат, в парках будут оркестры играть, и парк увеличат, и лекарства будут! Надо только дожить, вытерпеть!~~

A14: Навстречу по тротуару шли двое мужчин в синей форме и с дубинками на поясе.

A14 – 3.2. Выражение отношения: Полицаи!

A14 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: Девочка испуганно прижала к себе сумку и пакет с продуктами, прислонилась к стене и застыла.

B14 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Отберут еду! Лишь бы тетеньку эту нашу не раскрыли, а то узнают ведь, что она своим помогала, расстреляют!

A14 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Полицаи ~~поравнялись —~~ *девочкой подошли к девочке и остановились.*

— Что за бомжиха? Проверим документы?

— Охота тебе с этой дрянью возиться? Что с нее взять? Пошли лучше...

A15: Они ушли, и девочка, оторвавшись от стены, сделала пару шагов.

A15 – 3.1. - 1. Ситуативно-событийный план: Но тут тисками сдавило сердце, *рот* широко раскрылся, хватая последние глотки морозного воздуха, ~~сведенный еудорогой рот~~, и тело ~~енелзле~~, осело на тротуар.

A15 – 3.2. Выражение отношения: Холодно, холодно, Господи, как же холодно... и темно.

A16: А в город со всех сторон: и от Веселого Поселка, и от Ржевки с Пороховыми, и с берегов Финского залива — заходили войска.

B16 – 1.1. Иллюстрация к основной идее: Гремели гусеницами по асфальту советские танки, а на броне сидели веселые красноармейцы, и ветер трепал их локоны; ~~выбывающиеся из под пилоток и касок.~~

6. Алгоритм адаптации текста рассказа Е. Водолазкина «Служба попутчика» для студентов экспериментальной группы

A1: Есть в Германии междугородная служба попутчика.

A1 – 2. Разъяснение основной идеи: Она находит человека, готового взять тебя в свою машину в нужном тебе направлении. Ты платишь ей за это небольшие деньги. Тому, кто тебя везет, ты тоже платишь небольшие деньги (и то не всегда), а по совокупности это получается вдвое дешевле поезда.

A1– 3.2. Выражение отношения: Очень удобная служба.

A2: Однажды летом я воспользовался ею, добираясь из Берлина в Мюнхен.

A2 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: Созвонившись с водителем по имени Курт, я приехал на условленную улицу. Машина уже ждала.

B2 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: По ее виду (старенький «Фольксваген») было понятно, что платить придется. Не платят в роскошных машинах

вроде «Мерседеса». Их экстравертированные владельцы берут попутчиков не ради денег: таких водителей интересует общение. А «Фольксваген» – это совсем другая история, там интересуются заработком.

A3: Курта я ~~не~~ ~~сразу~~ узнал сразу.

B3 – 1.1. Иллюстрация к основной идее: Полуприсев на капот, он курил.

A3 – 2. Выражение отношения: Курт курит – придумал я начало скороговорки. Курт лысеет. Коротко стрижется, как все лысые. И это в тридцать с небольшим.

A4: С другой стороны машины стояла девушка, по виду студентка.

A4 – 3.1. – 1. Ситуативно – событийный план: – Хайди. Тоже пассажирка, – сказал Курт.

B4 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: Пассажирка Хайди не отреагировала. Возможно, слов Курта она просто не слышала. Обмахивалась газетой – ~~отсутствующе и как-то даже непреклонно~~. Так обмахиваются после ссоры.

A5: – Вы русский? – спросил меня Курт, и я кивнул.

A5 – 3.1. - 2: Ситуативно – субъективный план: Он улыбнулся: – Я ведь в хорошем смысле спрашиваю.

A5 – 3.2. Выражение отношения: Предполагался, оказывается, и плохой. Но Курт ничего не имел против русских.

A6: Он сказал мне:

– Давайте так: полдороги машину веду я, полдороги вы – и я не беру с вас денег за поездку. Получается по три часа.

A6 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: Я отказался. Я пробормотал, что так мы можем уехать слишком далеко. Курт развел руками и пригласил нас занять места в машине. Увидев, что Хайди села на заднее сидение, я сел на переднее.

A6– 3.2. Выражение отношения: Садиться рядом с таким независимым человеком мне было просто неловко.

B6 – 2.3. – 2. Фоново-субъективный план: ~~Как только мы тронулись, я прислонился к боковому стеклу. Его прохлада была приятна. Я закрыл глаза. Ночь накануне я провел с берлинскими друзьями и за время дороги надеялся отоспаться.~~

A7: – Чем занимаетесь? – спросил Курт.

Я открыл один глаз: это относилось ко мне.

A7 – 3.1. – 2. Ситуативно – субъективный план: – Русской литературой. Преподаю, – глаз мой закрылся. – Вы не будете против, если я вздремну?

– А вы не будете против, если я вздремну? – отозвался Курт. – Простите, но, когда на переднем сидении кто-то спит, я тоже начинаю засыпать.

B7 – 1.3. – 2. Иллюстративно – субъективный план: Он сразу поехал как-то так, что машину начало трясти. Голова моя дробно стучала о стекло. Чтобы прекратить вредительство Курта, я решил пересест на заднее сиденье. Там, как я надеялся, ~~недразумевалось~~ сохранялось мое право на сон. Курт не возражал.

A8: Когда машина остановилась, я перебрался к Хайди.

A8 – 3.1. – 2. Ситуативно – субъективный план: Сидя у противоположных дверей, некоторое время мы ехали молча. Я пытался снова задремать, а Хайди читала газету. Курт хотя и был слегка обижен, сдаваться не собирался.

– После нашей с вами беседы, – сказал он мне, – обратиться к вам девушка просто постесняется. Она могла бы рассказать что-то интересное, но ведь вы, Проф, хотите спать. Можно, я буду называть вас «Проф»?

A9: От перемены мест результат не изменился: Курт продолжал говорить.

B9 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: ~~Ему, конечно, не повезло: я хотел спать, а Хайди была замкнутой.~~

B9 – 2.3. – 2. Фоново-субъективный план: ~~Если бы он не брал с нас денег, думалось мне, мы с Хайди, вероятно, были бы обязаны его развлекать. Поддерживать~~

разговор, оплачивая тем самым свой проезд. Но ведь мы ехали на коммерческой основе. Это он хотел бесплатных бесед. Он был настоящим халевщиком, этот Курт.

A10: От его болтовни мой сон мало-помалу прошел. Приоткрыв глаза, я тайком наблюдал за Хайди.

A10 – 3.1. – 3. Ситуативно-образный план: Она была субтильной и смуглой – есть такой немецкий тип.

B10 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: ~~Велед за неей определяю его для себя как тип персидской княжны. Которую (я мысленно взвесил Хайди) не так уж сложно выбросить из лодки. Из поезда, автомобиля, откуда угодно: беззащитна, только бросай.~~ Она сидела прямо, едва касаясь спинки сидения. Короткие рукава, подсвеченный солнцем пух на руках. Так выглядит лето.

A10 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Сквозь ресницы, в которых всё еще плавала немецкая девушка, я увидел насмешливый взгляд Курта.

B10 – 2.3. – 3. Фоново-образный план: ~~Взгляд сверлил меня из зеркала заднего вида.~~

A10 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Курт подсмотрел, как я любуюсь ее беззащитностью.

A10 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: – Теперь она не расскажет ровным счетом ничего. Только из-за вас, Проф.

A11: – Если это будет интересный рассказ, я готов бодрствовать, – пошел я на уступки. – Например, если Хайди расскажет нам свою жизнь. Расскажите, Хайди?

A11 – 3.1. – 2.1. Ситуативно-субъективный план: – Вам это не кажется агрессией? – спросила меня Хайди. – Почему я должна рассказывать свою жизнь?

– Вы не должны, – ответил я. – Скорее, у вас есть возможность. Знаете, существует такой русский жанр – разговоры в купе. В купе рассказывают жизнь такой, как она была. Или такой, как мечталась,

A11 – 3.2. Выражение отношения: – неважно – никто ведь не проверяет. Главное здесь в том, что, выйдя из купе, собеседники не встречаются больше никогда.

A11 – 3.1. – 2.1. Ситуативно-субъективный план: – Вы хотите, чтобы я перед вами, фигурально говоря, разделась?

A11 – 3.1. – 2.2. Ситуативно-субъективный план: – Не он хочет – русская литература, – вступился за меня Курт. – В русской литературе все только и делают, что друг другу исповедуются. Почитайте Достоевского.

– А я читала, – сказала Хайди. – И у меня сложилось странное впечатление. Мне показалось, что все русские – как бы это помягче сказать? – истерики.

– Ну, не все. – Курт, не оборачиваясь, показал на меня. – Наш-то спокоен.

B11 – 2.3. – 3. Фоново-образный план: ~~Хайди попыталась сложить газету, но у нее не получилось. Утратив форму, газета приобрела объем. Хайди снова развернула газету и ребром ладони ударила ее по линии сгиба. С коротким всхлипом газета согнулась пополам. Еще раз согнулась и шлепнулась на сидение между нами. Сопротивление подавлено. Победительнице машут экологичные ветряки по обе стороны дороги. Что никогда не интересовало русскую литературу – это экология.~~

A12: Глядя на меня из своего зеркала, Курт сказал:

– Вы подали хорошую идею, Проф, но в наших условиях она неосуществима. Немецкие мальчики и девочки – другие: исповедоваться они никогда не будут. В нашей среде это не принято, у нас – дистанция.

A12. – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: – Так я и предлагаю ей другую среду, – я указал на себя большим пальцем. – Со мной можно.

– С ним можно, – подтвердил Курт.

B12 - 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Я продолжал наблюдать за Хайди. Она вела себя как человек, который готов выступить с заявлением. Вдыхала ртом. Покусывала *Кусала* губы.

A13: Созрев, произнесла:

– Ладно, я ведь – не та, кто портит игру. Расскажу вам кое-что о себе.

B13 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Она только что окончила университет, работает ветеринаром. Любит животных, иначе бы не работала. Животные – как маленькие дети. Не могут объяснить, где у них болит, обо всем приходится догадываться самой. Профессия не ~~так чтобы захватывающая~~ *очень интересная*, но дает возможность зарабатывать на жизнь. Хотя сейчас всё сложнее: на запад Германии, где она живет, всё чаще переезжают восточные немцы. Они готовы работать за меньшие деньги и сбивают цены. Хайди надеется, что среди нас нет восточных немцев (я успокаивающе киваю) и что своим рассказом она никого не огорчила.

B13 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: – Я – восточный немец, и огорчен, – сказал Курт. – Но огорчен другим. В вашем рассказе нет доверительности. Это не русская литература. Это рассказ для отдела кадров. Простите.

A14: – Тогда расскажите о себе, – предложила Хайди. – Демонстрируя доверительность.

– Отлично. Рассказываю.

B14 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Курт – программист, хобби – альпинизм. До воссоединения Германии жил в восточном Берлине. **B14 – 2.3. – 2. Фоново-субъективный план:** Горы в ГДР никакие, и Курт мечтал о Кавказе. Для СССР, однако, требовалась виза, получить которую было сложно. В отличие от СССР, с восточных немцев визу не требовала Румыния, что и было использовано хитроумным Куртом. Раздобыв ключ проводника, он садится в поезд Берлин – Бухарест. Этот поезд (такова география) два часа идет по территории Украины, причем делает там техническую остановку. Во время остановки Курт открывает дверь своим ключом, ~~преспокойно~~ *спокойно* выходит на Украину и ~~направляется~~ *едет* на Кавказ. Пробыв три недели в горах, он задумывается о возвращении и выбирает легальный путь: поезд Москва – Берлин. Советским пограничникам путешественник показывает внутренний паспорт и – билет общества немецко-советской дружбы, в которое однажды вступил ~~но~~ *наивно*. Пограничники ~~ошеломленно~~ *удивленно* рассматривают эти бумажки, пытаясь в голубых глазах немца прочесть, ~~насколько он вменяем~~ *не сумасшедший ли он*. ~~Создавая атмосферу непринужденности,~~ Курт повторяет слово «дружба» (другие ему не вспоминаются). Идут долгие переговоры по радию. Детали их Курту непонятны, ясно лишь, что в рядах пограничников царит растерянность. Ситуация нетипична, и в отношении восточно-германских друзей они боятся поступить неправильно. Оглядываясь по сторонам, пограничники заталкивают Курта обратно в купе и уходят. Таким же образом Курт ездил и в последующие годы. Всего – восемь раз, до падения стены. Потом он уже ездил в Альпы.

A14. – 3.2. Выражение отношения: Слушая Курта, я думал о том, что восточные немцы теперь больше похожи на нас, чем на западных немцев. Хайди – сдержанная, а Курт – вот он какой: наш человек. Как же мало времени им для этого понадобилось...

A15: В окрестностях Лейпцига мы остановились у кафе и съели по пицце. **A15– 3.1. – 3. Ситуативно-образный план:** Курт выпил безалкогольного пива, а мы с Хайди – по паре стопок немецкой водки «Горбачев». «Горбачев» был ее заказом. Из-за жары пить водку мне не хотелось, но я сделал это ради девушки.

A15 – 3.2. Выражение отношения: Она русифицировалась прямо на глазах.

A16: Когда мы сели в машину, Хайди стала рассказывать о своих молодых людях.

A16 – 2. Разъяснение основной идеи: Упреков со стороны Курта больше не последовало: истории для отдела кадров явно не предназначались.

B16 – 1.3. – 1. Иллюстративно-событийный план: Хайди последовательно описала друзей, их интересы, а также места, где она с ними занималась любовью. Это были парки, ночные пляжи и примерочные дорогих магазинов. ~~В одном магазине их обнаружили по движению ног: пара не учла, что дверь там не доходила до пола. Да~~

~~(Хайди щелкнула пальцами), она никогда не занималась любовью в машине, хотя что, казалось бы, могло быть естественней...~~

A17: Курт спросил:

– Проф, а почему вы отказались вести машину – у вас нет с собой прав? Их ведь здесь никто не спрашивает.

– Я не умею водить машину.

A17– 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Курт присвистнул.

– И ничего в своей жизни не водили? Даже «Жигули»?

Я задумался.

– Бронетранспортер. На военных сборах я водил бронетранспортер.

– Ну, после этого вполне можно вести машину. Соблюдая, конечно, правила – разметка дороги, там, красный свет...

– Для бронетранспортера не существует красного света, – строго ответил я.

A18: До бывшей немецко-немецкой границы мы ехали по шоссе гитлеровских времен – огромным бетонным блокам.

B18 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: ~~На стыках блоков колеса издавали короткий хлопающий звук. Он задавал ритм нашего движения до границы. После границы начался шестиполосный автобан, а с ним – пробка.~~

~~Мы открыли окна.~~

B18 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Попросив разрешения положить мне голову на колени, Хайди сняла кроссовки и сунула ноги в окно. Мы ехали ~~на малом ходу медленно~~, а Хайди вращала оранжевыми, в полоску, ступнями. Из параллельных рядов нам приветственно махали.

A18 – 3.2. Выражение отношения: О раскрепощающем влиянии русской литературы там даже не догадывались.

B18 – 2.3. – 2. Фоново-субъективный план: ~~Голова Хайди ерзала по моим бедрам. Широко раскрытые глаза упирались в мой подбородок.~~

A18 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: – Знаете, Проф, – сказала Хайди, – считается, что самое сексуальное в мужчине – это ум. Ум и опыт. Мне кажется, девушка физически ощущает, как они входят в нее со зрелым мужчиной...

B18 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: В зеркале мне подмигнул Курт. На такой градус доверительности не рассчитывал никто. **A18 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план:** Поколебавшись, я легонько нажал Хайди на нос: в ~~ележившейся~~ этой ситуации действие было единственно правильным.

– Я думаю, это заблуждение юности – насчет вхождения ума и опыта. Входит, Хайди, только одно, никогда не догадаетесь что.

– Догадаюсь.

B18 – 2.3. – 3. Фоново-образный план: ~~Машина стала снова набирать скорость. Хайди села и закрыла окно. По обе стороны дороги потянулись ярко-желтые поля рапса, и лица сидящих в машине стали желтыми. За ними последовали заросли баварского хмеля, но цвет наших лиц уже не изменился. Наверное, мы просто устали.~~

A19: Под Нюрнбергом зашли в придорожный ресторан выпить кофе.

A19 – 3.1. – 2.1. Ситуативно-субъективный план: – Так что же мне теперь делать? – спросила Хайди.

– В каком смысле? – не понял я.

– Вообще.

B19 – 1.3. – 2. Иллюстративно-субъективный план: Курт выдохнул сквозь неплотно сомкнутые губы. Длинное «ф», начинающееся с «п». В ответственный момент так делают все немцы.

A19 – 3.1. – 2.2. Ситуативно-субъективный план: – Лечите ваших звериков, – сказал он. – Остальное прояснится по ходу дела.

A19 – 3.1. – 2.3. Ситуативно-субъективный план: Хайди посмотрела на меня.

- А что в таких случаях советует русская литература?
- Советовать бессмысленно. Да это и не входит в задачи литературы.
- Что же тогда входит в ее задачи?
- Не знаю. Может быть, создавать среду.

A20: До Мюнхена мы ехали молча.

A20 – 3.1. – 1. Ситуативно-событийный план: Прощаясь, Хайди предложила оставить мне номер ее телефона.

- Вы же знаете законы жанра, – напомнил я. – Их нельзя нарушать.

A21: Мы расплатились с нашим водителем и обнялись – все втроем.

B21 – 1.3. – 3. Иллюстративно-образный план: ~~Одной щекой я чувствовал колючего Курта, другой – вспотевшую Хайди.~~

A21 – 3.1. – 2.1. Ситуативно-субъективный план: – Вы женаты? – спросила Хайди. – Вы не хотите мне звонить, потому что вам было бы неловко перед женой?

A21 – 3.1. – 2.2. Ситуативно-субъективный план: – Скорее – перед русской литературой, – ответил Курт, пряча деньги.

A21 – 3.1. – 2.3. Ситуативно-субъективный план: Я пожал плечами – вероятно, мне было бы неловко перед обеими.

A22: Забросил сумку на плечо и двинулся в сторону дома.

A22 – 3.1. – 2. Ситуативно-субъективный план: Проезжая мимо меня, Курт посигналил.