



Г.-Г. Ульман



В. Колпашников



Т. Лукина



К.М. Антич-Миллер



А. Медведев



Ф. Камп



О. Агеева



Н. Воронцов



А.Ю. Грозов



Н. Палшина



А. Галиандин, К. Поллак, М. Чернов



Большой зал замка Эренбург

№ 5/2013 (240)

РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ

РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ



УЧИМ РУССКИЙ ЯЗЫК В РОССИИ
АДАПТИРОВАТЬ НЕЛЬЗЯ ПОНЯТЬ
ЯЗЫК И МЕНТАЛЬНОСТЬ
РУССКИЕ АНТРОПОНИМЫ НА КАРТЕ МИРА

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПРАВОСЛАВНЫЙ ЛАГЕРЬ
«БЛАГОВЕСТНИК»
(Швейцария, Лейзан, лето 2013 г.)**



**10-ЛЕТНИЙ ЮБИЛЕЙ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ «СКАЗКА»
(Швейцария, Цюрих, 30 июня 2013 г.)**



УЧРЕДИТЕЛИ**МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ****МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ****ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ
РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА****ЗАО «ОТРАСЛЕВЫЕ
ВЕДОМОСТИ»****ПРИ ПОДДЕРЖКЕ****ФОНД РУССКИЙ МИР****Дорогие читатели!**

26 сентября отмечается Европейский день языков. Этот праздник был введен Советом Европы (и поддержан Европейским союзом) в 2001 г. К европейским языкам в контексте этого праздника причисляют не только официальные языки стран – членов Евросоюза, но, по сути дела, все языки европейского континента. К ним по праву относится и русский язык. Он самый распространенный язык Европы (по числу носителей как родного), учитывая, что большая часть населения России живет в европейской части страны. Его продолжают изучать как иностранный язык в школах, университетах, на курсах в зарубежных странах и стараются сохранить как родной язык в семьях русской диаспоры.



Основные цели проведения Европейского дня языков – продемонстрировать языковое и культурное разнообразие Европы; привлечь внимание к изучению языков для повышения межкультурного и межъязыкового взаимопонимания; поощрить изучение более чем одного языка и изучение языков в зрелом возрасте на протяжении всей жизни.

Европейский день языков с каждым годом расширяет свои масштабы, приобретает все большее количество поклонников. В разных странах в этот день проводятся пресс-конференции, научные мероприятия для преподавателей и ученых, фестивали и конкурсы для школьников и студентов, бесплатные уроки иностранных языков.

Нужно отметить, что русский язык в Европе – это не только предмет изучения, но и основа для развития взаимопонимания, дружеских отношений между народами. Сосуществование, а не противоборство, сотрудничество, а не соперничество – вот главные принципы языковой политики России как внутри страны, так и за рубежом.

С уважением,

*Ю.Е. Прохоров,
главный редактор журнала
«Русский язык за рубежом»*

Международный редакционный совет	Р. Беленчикова (Германия), Е. Бразаускаене (Литва), Ду Гуйчжи (Китай), Р. Гусман-Тирадо (Испания), К.С. Дхингра (Индия), М. Лекич (США), С. Почеканска (Болгария), Н. Райан (Австралия), М.Л. Ремнева (Россия), М. Рогаль (Словакия), Э. Эндерлейн (Франция)
Редакционная коллегия	Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Ю.Л. Воротников, А.В. Голубева, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, Н.А. Купина, И.П. Лысакова, В.В. Молчановский, В.В. Морковкин, С.А. Небольсин, А.П. Сквородников, М.Ю. Федосюк, Н.И. Формановская, С.А. Хавронина
Главный редактор	Ю.Е. Прохоров
Ответственный секретарь	Т.К. Будовская
Выпускающий редактор	А.А. Соломонова
Редакторы	А.А. Шараторова, А.А. Соломонова, Г.В. Хруслов
Секретарь	Е.А. Орежев
Корректор	Г.Ф. Богачева
Верстальщик	А.Г. Гейн
Обложка	А.Г. Гейн
Адрес редакции	117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, ком. 440, 442, 444 Тел. / факс +7 (495) 336-66-47 e-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru
Адрес сайта	www.russianedu.ru
Издательская подписка Менеджер	ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт» Залогина Екатерина Тел.: 8-800-200-11-12; e-mail: podpiska@vedomost.ru
Подписка по каталогам	«Роспечать» – 18382
Подписка за рубежом и в СНГ	ООО «Информнаука» Тел. +7 (495) 787-38-73; www.informnauka.com
Отпечатано в типографии	ООО «Еврострой» «EUROCONSTRUCTION»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия (свидетельство ПИ № ФС 77–25333 от 3.08.2006)

Формат 84x108 1/16
Объем 8 п.л.

Тираж 1500 экз.

1-я с. обложки: Европейский день языков
2-я с. обложки: Международный православный лагерь «Благовестник» (Швейцария, Лейзан, лето 2013 г.).
© Пресс-центр учебно-образовательного центра «Матрешка» (с. 122)
3-я с. обложки: 10-летний юбилей центра развития «Сказка» (Швейцария, Цюрих, 30 июня 2013 г.). © Центр развития «Сказка» (с. 128)
4-я с. обложки: Романовский юбилей в Баварии (Кобург, Германия).
© Фото Л. Вишневская, В. Маяцкий (с. 124–125)

Журнал входит в рекомендованный ВАК РФ перечень ведущих рецензируемых изданий, в которых могут быть опубликованы результаты научных исследований соискателей ученой степени доктора и кандидата наук.

При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.
За точность цитат и библиографических данных ответственность несут авторы.

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Практика речи

Р.М. Теремова, В.Л. Гаврилова (Россия)

Учим русский язык в России. Обучение речевому общению на коммуникативно-интерактивной основе 4

МЕТОДИКА

Работа с художественным текстом

Н.В. Кулибина (Россия)

Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком»22

Межкультурная коммуникация

Р.А. Кулькова (Республика Корея)

Шаги к взаимопониманию. Изучение культуры и менталитета учащихся в ходе занятий по РКИ (на примере южнокорейского контингента)31

Языковая картина мира

Н.Е. Далян (Россия)

Конструирование русской языковой картины мира на концептуально-языковом уровне (в рамках кросс-культурной коммуникации)40

Обучение языку делового общения

М.М. Калиновская (Россия)

Об актуализации содержания обучения русскому языку делового общения47

Теория преподавания РКИ

Аль-Сераджи Фуад Ашур Хиляль (Ирак)

Учет взаимосвязи видов речевой деятельности при обучении чтению52

ЛИНГВИСТИКА

Межкультурная коммуникация

В.В. Колесов (Россия)

Язык и ментальность: сравнение европейских менталитетов55

Коммуникативная лингвистика

Н.И. Формановская (Россия)

Общение как единство речевой деятельности и речевого поведения64

Интернет-коммуникация

Н.В. Виноградова (Республика Корея)

Модернизация русской речи в применении к преподавателю РКИ70

А.В. Романтовский (Республика Молдова)

Социальная манифестация личности в интернет-комментариях (на примере дискурсивных вариаций согласия / несогласия)78

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ**Елена Андрейченко (Греция)**

Теоретические курсы русистики как основа преподавания РКИ (грамматика и ментальные процессы)87

Н.Е. Краева, М.Э. Игнатьева, Е.С. Палеха,**Д.С. Егоров (Россия)**

Язык и культура: слагаемые одного процесса (из опыта обучения РКИ на краткосрочных курсах)96

Р.А. Айкенова, А.М. Танабаева (Казахстан)

Формирование лингвистической компетенции на основе фармацевтических текстов105

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

.....115

ХРОНИКА

.....122

НОВОСТИ



Н.В. Кулибина

nkulibina@yandex.ru

д-р пед. наук, профессор,
декан факультета повышения квалификации
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Адаптировать нельзя понять

Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком»

Компетенции владения иностранным языком, понимание, адаптация, художественный текст.

В статье рассматривается проблема адаптации художественных текстов для использования в языковом учебном процессе. Предлагаются принципы адаптации, основанные на европейском подходе к обучению иностранным языкам. Отмечается, что адаптированные таким образом тексты дают возможность формирования у учащихся навыков самостоятельного понимания текстов, что является одной из основных компетенций владения иностранным языком. Приводится пример аутентичного художественного текста и его варианта, адаптированного на уровень А2.

Название статьи напоминает читателю известную с детства пунктуационную дилемму, которая ставила в тупик принцессу из сказки «Двенадцать месяцев»: «Казнить нельзя помиловать». Где должна стоять запятая: до или после слова «нельзя»?

Конечно, в нашем случае от постановки запятой не зависит человеческая жизнь, но правильно выбранное место этого пунктуационного знака имеет далеко идущие последствия. Что будет выбрано в качестве приоритета: языковая доступность текста или возможность обучения пониманию текстов путем преодоления трудностей (прежде всего лексических)?

В методике преподавания РКИ вопрос об адаптации текстов не имеет однозначного решения. Многие исследователи оспаривают ее целесообразность, считая, что адаптация превращает аутентичные тексты в учебные с утратой их специфики как коммуникативных единиц. Кроме того, адаптированный

художественный текст теряет неповторимое своеобразие авторской манеры изложения и лишает читателя возможности посмотреть на мир другими глазами, подчас глазами большого писателя.

Вместе с тем, круг методистов, придерживающихся того мнения, что использование адаптированных, смоделированных текстов на любых этапах обучения допустимо и методически оправдано, достаточно широк.

А преподаватели-практики, не тратя времени на дискуссии, на свой страх и риск адаптируют научные, художественные и другие аутентичные тексты, не видя иного пути сделать их доступными для своих учащихся.

К стану последовательных противников адаптации до недавнего времени принадлежала и автор настоящей статьи. Однако время, наблюдения над реальной педагогической практикой и, главное, осмысление

этих наблюдений привели к выводам, которыми можно поделиться с коллегами.

Как известно, под адаптацией текста понимается «упрощение, приспособление, облегчение... текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1: 10].

Строго говоря, адаптация не является абсолютно искусственным приемом, так как в процессе адаптации мы не придумываем новые слова, грамматические конструкции и др., а только выбираем из имеющегося языкового репертуара то, что уже известно учащимся, иными словами, производим синонимические замены. Носитель языка, создавая письменные и устные тексты в условиях естественного речевого общения с другими носителями того же языка, поступает аналогичным образом, стремясь сделать свою речь более ясной, понятной, доступной, убедительной, красочной. Н.И. Жинкин отмечал, что возможность адаптации заложена в самой природе языка, так как язык «держится на принципе замен» [10].

Идея упрощения текстов в целях обучения языку возникла в 1930-е гг. В это время Ч. Огден создал так называемый Basic English, главным принципом которого являлось лексическое упрощение (850 английских слов и система обучения). Дж. Пальмер и А. Хорнби оперировали лексическим минимумом из 1000 слов. М. Уэст не только разработал методику составления книг для чтения с использованием ограниченного словаря, но и предложил систему уровней сложности — для словарного запаса в 1000, 1500, 2000 и 3000 слов [16].

В конце 1960-х гг. А.А. Вейзе предложил анализ единиц и методов адаптации, а также попытка определить уровни адаптации [4]. В ряде методических работ, посвященных обучению иностранным языкам (русскому как иностранному / неродному в том числе) проблема адаптации рассматривалась неоднократно (Т.В. Печерица, Т.Л. Черезова и др.).

По мнению О.О. Понтус, адаптация должна отвечать двум основным требованиям: «приведению оригинального текста в соответствие с потребностями учебного процесса» и «максимальному сохранению вну-

тренней структуры оригинала, как в плане содержания, так и в плане языкового выражения» [18: 2]. Надо ли говорить о том, что попытка соответствовать тому и другому требованию одновременно, как правило, заходит в тупик.

Понимание сущности адаптации, отраженное в определениях, толкованиях, семантизациях, предлагаемых разными исследователями, демонстрирует редкое единодушие, чего нельзя сказать о предложениях, касающихся ее видов (типов и т.п.). Единой классификации видов адаптации (как и ее приемов) не существует.

Рассмотрев классификации, предлагаемые разными исследователями (А.А. Вейзе, А.В. Брыгина, С.В. Первухина, О.О. Понтус и др.), можно выделить следующие направления адаптации, различающиеся по характеру материала, подлежащего адаптации, и целевой установке: лингвистическая / нелингвистическая, прагматическая и культурная.

Если целью лингвистической адаптации является упрощение текста через лексические или грамматические синонимические замены, то нелингвистическая — «связана с изменением объема текста, сокращением тематических линий» [18: 130]. Как прагматическая, так и культурная адаптация вызвана предположением об отсутствии у читателя-инофона сведений (как правило, фоновых знаний), необходимых для адекватного понимания того или иного фрагмента текста. В первом случае это устранение прагматических лакун (сохранение прагматического эффекта), во втором — культурных (экпликация лингвокультурологической информации, которая может быть незнакома потенциальному читателю).

Несмотря на отмеченные различия все виды адаптации, выделяемые отечественными методистами, имеют общую основу: они ориентированы на подстраивание (приспособление) текста под языковую компетенцию учащихся. Таким образом, в вынесенном в название настоящей статьи предложении знак препинания ставится следующим образом: «Адаптировать, нельзя понять».

Полученный в результате такой трансформации артефакт, как правило, не только не является художественным (эстетически значимым) объектом, но и утрачивает свою коммуникативную природу, перестает быть коммуникативной единицей, т.е. текстом [11–13, 15]. В этом случае мы имеем дело с «познавательной-учебной единицей» (термин А.В. Брыгиной) [2].

Использовать «познавательные-учебные единицы» на уроках РКИ, конечно, можно, но только для решения учебных задач (обучения языковой системе, формирования речевых навыков, знакомства с фактами культуры), но не для достижения основной цели языкового учебного процесса – обучения речевому общению, т.е. обучения порождению и пониманию текстов [16].

К сожалению, среди отечественных методистов еще очень распространено заблуждение, что текст нужен для того, чтобы учащиеся отработали звуки и интонационные конструкции, обогатили свой словарь, узнали новую грамматику, овладели речевыми навыками, познакомились с культурой страны, язык которой они изучают, и т.п.

Мы не там ставим ударение! Языковые знания (фонетика и интонация, лексика и грамматика), речевые умения (говорения и аудирования, чтения и письма) и знание фактов культуры нужны изучающему язык постольку, поскольку обеспечивают ему свободное участие в коммуникации на данном языке, т.е. самостоятельное (без посторонней помощи, без подсказок и комментариев) порождение и понимание текстов.

Все, что делается в рамках языкового учебного процесса (практического языкового курса), должно приближать учащегося к двуетадийной цели:

- умению порождать устные и письменные тексты, корректные с точки зрения различных норм русского языка (литературной, узуальной и др.);
- умению адекватно понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения, иными словами, аутентичные тексты.

Дальнейшие наши рассуждения будут посвящены проблемам обучения пониманию текстов и возможности использования в этом процессе текстов, адаптированных в соответствии с европейскими компетенциями владения иностранным языком (с сохранением элементов аутентичности).

В «Европейской системе уровней владения иностранным языком» понимание является отдельной компетенцией и включает в себя такие виды речевой деятельности, как аудирование и чтение.

Конечно, и в «Государственных общеобразовательных стандартах по русскому языку как иностранному» присутствует умение понимать информацию на слух или зрительно (требования к аудированию и чтению), однако в российских стандартах [6–9] обучению пониманию не придается такого большого значения, как в европейском документе [17].

Приведем типичный пример рассуждений отечественных методистов: «Адаптированный текст (рассказ А. Чехова «Враги») ориентирован на студентов, языковая компетенция которых соответствует второму сертификационному уровню государственного стандарта. *Читательская компетенция студентов, т.е. умение постигать глубинные смыслы произведения в большинстве случаев является недостаточной*, что, безусловно, влияет на степень и характер трансформации текста, а также на объем и содержание комментариев» (курсив наш. – Н.К.) [3: 221]. Ситуация, в которой языковая компетенция учащихся опережает их читательскую компетенцию, безусловно, возможна. Но является ли она правилом?

Обучая русскому языку иностранных студентов и даже старшеклассников-иностранцев, преподаватель с полным основанием может рассчитывать на то, что учащиеся уже являются квалифицированными читателями разного рода текстов на родном языке. И задача состоит не столько в формировании начальной читательской компетенции, сколько в создании условий для положительного переноса необходимых (уже сформированных на родном языке) навыков на чтение литературы на иностранном (рус-

ском) языке. Конечно, существенным (но не непреодолимым!) препятствием является недостаточное знание слов русского языка, устойчивых выражений и т.п.

Обратившись к нашей собственной практике чтения художественной литературы на родном языке, мы вынуждены будем признать, что довольно часто читаем, понимаем и получаем удовольствие от текста, в котором встречаются слова, значения которых мы не знаем. Если мы с легкостью преодолеваем подобные трудности, то почему этого не может сделать учащийся-инофон, обладатель читательской компетенции на родном языке?

Тогда зачем же преподаватель русского языка, готовя художественный текст к уроку в иностранной аудитории, заглядывает в толковый или энциклопедический словарь, чтобы дать в комментариях достоверную (научную) семантизацию историзма, архаизма или иного лингвострановедческого объекта? Это может быть имя исторического или литературного персонажа, название события или места, да и просто русское слово, которым по разным причинам мы не пользуемся постоянно? Почему иностранцу для понимания русского текста нужно знать больше, чем носителю русского языка?

Это может быть роман, написанный в позапрошлом веке (а то и совсем недавно, например, Б. Акуниным), в котором описываются события из жизни статского и тайного советников (вне текста носитель языка – неисторик и нефилолог – вряд ли сразу скажет, кто из них старше по чину). Или встреченное в тексте описание цветущего луга, в котором автор, демонстрируя недюжинное знание родной флоры, любовно описывает не только колокольчики и ромашки, но и овсяницу, цикорий, яснотку и др.

«В памяти любого говорящего, – пишет Б.М. Гаспаров, – хранится множество образных отпечатков языковых выражений, относящихся к предметам, визуальный облик которых этот говорящий субъект способен представить себе лишь с очень большой приблизительностью. Например, современный городской житель часто имеет очень неопре-

деленное представление о том, как конкретно выглядят те или иные виды деревьев, трав, птиц. <...> Аналогичная ситуация имеет место, когда мы имеем дело с повествованием, действие которого происходит в прошедшую эпоху либо в стране или местности, непосредственно нам не знакомой. Много ли современных говорящих по-русски способны отличить по виду «шарабан» от «ландо» или «бричку» от «пролетки»? Но читая роман прошлого века, говорящий принимает их в составе подходящих им выражений, которые он знает как «знакомые выражения». <...> Говорящий адекватно реагирует на языковое бытие предмета, даже если его онтологическое бытие остается ему почти или совсем неизвестным.

Итак, если нам неизвестен сам предмет, но известно его языковое употребление, мы с готовностью принимаем его в свой образный мир, включая в состав подходящих ситуаций, подсказываемых языковой памятью, – даже если сам предмет в составе такой ситуации видится не более чем смутным намеком» [5: 256–257].

Многолетний опыт работы с художественными текстами в иностранной аудитории убедительно свидетельствует, что незнание собственно лексической семантики подобных единиц не мешает читателю (при условии, оговоримся, что процент таких слов не очень велик и в основной своей массе они не являются ключевыми), если он,

- во-первых, понимает обоснованность их появления в тексте (например, в языке произведения, написанного в прошлом веке, могут с большой долей вероятности встретиться историзмы и архаизмы);
- во-вторых, может, произведя определенные когнитивные операции, семантизировать эти лексические единицы хотя бы весьма приблизительно, определить их принадлежность к определенному лексическому разряду и др.,
- в-третьих, (как результат предыдущих двух условий) в состоянии правильно понять их текстовую образную роль, которая заключается, условно говоря, в создании определенного фона, колорита «места и времени» (например, диалектизмы в «де-

ревенской прозе», историзмы и архаизмы в произведениях прошлого века и др.).

«Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Показательно, что в «Общеввропейских компетенциях...» учащиеся воспринимаются не как *tabula rasa*, а как личности со своими знаниями о мире, с собственным жизненным, учебным и читательским опытом (см. раздел 5.1 в [17]).

Описание уровней, выделяемых в рамках европейской системы владения иностранным языком (прежде всего А1, А2 и В1), естественно, включает языковую составляющую, определяемую для каждого языка на основе общих требований, а именно: набор языковых средств (лексических единиц и грамматических конструкций), соответствующих тому или иному уровню, но не исчерпывается этим. Главным является ориентация учащихся не на усвоение языковых средств, а на умение их использовать для достижения цели общения. В европейском документе делается акцент на коммуникативные возможности, которые предоставляет человеку достижение того или иного уровня владения языком: формулировки типа «может / умеет» или «я могу / я умею».

Главную трудность при чтении иноязычного текста представляет незнание грамматики, отсюда следует методический вывод о том, что текст, предъявляемый учащимся для чтения (понимания), должен содержать только знакомую грамматику. Таким образом, адаптация текста в соответствии с европейскими требованиями должна быть направлена на упрощение именно грамматических конструкций аутентичного текста. Однако следует учитывать, что основной корпус грамматических знаний формируется у учащихся уже на уровне А2 (за исключением употребления причастных и деепричастных форм). Следовательно, после достижения учащимися уровня А2 вмешательство

в грамматическую структуру текста может (и должно!) быть минимальным.

Как уже было сказано, лексические трудности, с которыми встречается читатель, как правило, не являются непреодолимыми. Филологам-русистам хорошо знакома знаменитая фраза, приписываемая Л.В. Щербе: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит (или курдячит) бокренка». Многочисленные психолингвистические эксперименты свидетельствуют о том, что дети – носители языка воспринимают эту фразу как семантически полноценную и, иллюстрируя ее, рисуют «куздру» такой, что сразу понятно, что она уж точно не белая и пушистая, а «грубая, злая, сердитая, опасная и др.»¹; «бокр» и «бокренок» на этих рисунках различаются только размером. Понимание текста в этом случае обеспечивается исключительно знанием основ русской грамматики, также как и при чтении лингвистических сказочек Людмилы Петрушевской типа «Пульки бятые»: «Сяпала Калуша по напушке и увазила Бутявку...».

Существует значительное число когнитивных стратегий, являющихся психолингвистическими универсалиями и используемых, прежде всего, при затруднениях понимания текста на родном языке, которые могут быть перенесены и на чтение иноязычного текста (более подробно о когнитивных стратегиях см. [11–13]).

Самостоятельное (под руководством преподавателя) преодоление лексических трудностей при чтении текста на русском языке развивает у учащихся-инофонов языковую догадку, формирует навыки использования когнитивных стратегий. В текстах, предлагаемых учащимся уже на уровнях А2 и В1, должно быть не менее 25% так называемого воздуха, т.е. незнакомой лексики, именно для того, чтобы учащиеся учились преодолевать подобные трудности и не боялись их.

В «Общеввропейских компетенциях...» признается, что для понимания требуется более «ограниченное знание языка» и «большая результативность может быть достигну-

¹ Ответы реципиентов.

та за счет ориентации в большей степени на узнавание, а не припоминание» [17: 2].

В предлагаемом далее аутентичном тексте языковые единицы, не соответствующие языковому минимуму уровня А2 и по этой причине подлежащие адаптации, выделены **красным** цветом. Однако и здесь, как говорится, возможны варианты. Так, глагола «возражать» нет в языковом описании уровня А2, однако учащимся он знаком... так как встречается в формулировках заданий типа «Согласитесь или возрадите».

В адаптированном на А2 варианте текста предлагаемые замены выделены **зеленым** цветом либо слово вообще пропущено (о чем свидетельствуют «...»).

Как уже было сказано, адаптировать стоит сложные грамматические конструкции, содержащие неизвестные учащимся лексические единицы (см. фрагменты 9, 11 и 15). В тех же случаях, когда трудность только лексическая, можно предложить учащимся применить одну из когнитивных стратегий (например, опору на ближайший контекст, однокоренные слова, тему текста или же опору на здравый смысл, наконец).

Не стоит отказываться и от использования средств наглядности. Так, работу над предлагаемым текстом можно начать со знакомства с обложкой книги, в которой он опубликован.

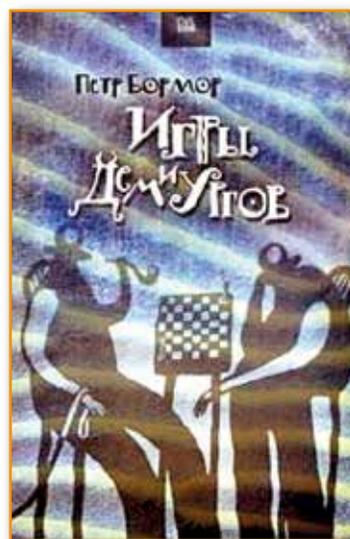
Слово «игры» учащимся уровня А2 безусловно знакомо. Номинация «демиурги» может поставить их в тупик, но не нужно торопиться с семантизацией: дочитав текст до фрагмента 7, учащиеся сами объяснят значение этого слова (к тому же, возможно, вспомнят, что оно есть и в их родном языке, просто редко употребляется).

Картинка на обложке подскажет, в какого рода игры играют демиурги (уж точно не в футбол) и подготовит учащихся к тому, что история, которую они будут читать, не совсем реалистичная.

Работу над текстом, как аутентичным, так и адаптированным вариантом, рекомендуется проводить по методике обучения пониманию текстов, разработанной автором настоящей статьи. По этой методике основная учебная (аудиторная) работа про-

изводится в рамках притекстового² этапа (т.е. собственно чтения или, как говорят психологи, непосредственного восприятия текста), так как обучение деятельности (пониманию) возможно только в процессе этой деятельности. Предтекстовая работа, цель которой формирование устойчивого внутреннего мотива деятельности, сведена к минимуму, а послетекстовые задания можно предложить учащимся выполнить дома (в целях экономии аудиторного времени). Данная методика предполагает максимально возможное самостоятельное понимание текста иностранным учащимся, читательская деятельность которого направляется вопросами и заданиями преподавателя.

Комментарии должны быть сведены к минимуму, помещены в «Ключи», обращаться к которым стоит только после того, как все иные способы преодоления трудности не дадут результата. В ходе урока не только будет достигнуто понимание предложенного текста, но и заложены основы формирования навыков, составляющих читательскую компетенцию, которые могут быть в дальнейшем использованы инофоном при чтении любого текста (более подробно о данной методике см. [11–14]).



² Как известно, аудиторная работа над текстом складывается из трех этапов: пред-, при- и послетекстового.

ПЁТР БОРМОР «ИГРЫ ДЕМИУРГОВ»

Аутентичный текст

Адаптированный вариант
А2

- | | |
|---|---|
| <p>(1) Человек деликатно постучал в дверь к демиургу Шамбамбукли.</p> <p>(2) – Простите великодушно, можно войти?</p> <p>(3) – А, это ты! Ну, заходи, располагайся. Ты по делу или просто так?</p> <p>(4) – У меня просьба.</p> <p>(5) – А-а... Ну ладно, выкладывай, что там у тебя.</p> <p>(6) Человек примостился на краешке стула и вздохнул.</p> <p>(7) – Я знаю, что при жизни Вы мне благоволили...</p> <p>(8) – Можно на «ты».
– Спасибо, но мне так привычнее, если не возражаете.
– Не возражаю. Продолжай</p> <p>(9) – Да, так о чём я... благоволили. Всячески опекали, избавляли от разных напастей, даровали успех в разных начинаниях... ну и так далее.</p> <p>(10) – Я же не просто так, – перебил Шамбамбукли. – Ты всё это честно заработал. И вообще, гениям нужен особый уход, а ты, безусловно, гений.</p> <p>(11) – Спасибо, – серьёзно кивнул человек. – Но я вот подумал... Если даже мне, при этом «особом уходе», иногда бывает и плохо, и больно, и одиноко, если даже на меня временами наваливаются проблемы, как-то: болезни, безденежье</p> | <p>Человек тихо постучал в дверь к демиургу Шамбамбукли.</p> <p>– Простите..., можно войти?</p> <p>– А, это ты! Ну, заходи, ... Ты по делу или просто так?</p> <p>– У меня просьба.</p> <p>– А-а... Ну ладно, говори, что там у тебя.</p> <p>Человек сел на краешек стула и вздохнул.</p> <p>– Я знаю, что при жизни Вы ко мне хорошо относились...</p> <p>– Можно на «ты».
– Спасибо, но мне так привычнее, если можно.
– Можно. Продолжай.</p> <p>– Да, так о чём я... хорошо относились. Помогали, дарили успех...</p> <p>– Я же не просто так, – сказал Шамбамбукли. – Ты всё это честно заработал. И вообще, гениям нужен особый уход, а ты, конечно, гений.</p> <p>– Спасибо, – серьёзно сказал человек. – Но я вот подумал... Если даже мне, при этом «особом уходе», иногда бывает и плохо, и больно, и одиноко... – то каково же остальным людям? Тем, кому Вы не помогаете?</p> |
|---|---|

и непонимание толпы — то каково же остальным людям? Тем, кому Вы не оказываете особых благодарений?

(12) — Кому легче, кому тяжелее, — уклончиво ответил Шамбамбукли. — А что?

(13) — Я подумал и осмелился попросить. Если будет на то Ваша воля, можно ли сделать так, чтобы счастья в мире стало побольше, а неприятностей — поменьше?

(14) Шамбамбукли помолчал с минуту.

(15) — Послушай, — наконец произнёс он. — Вот ты — композитор, верно? На рояле умеешь играть. Как бы ты отнёсся к предложению исполнить сложную симфонию на одних белых клавишах, не трогая чёрных?

— Кому легче, кому тяжелее, — ... ответил Шамбамбукли. — А что?

— Я подумал и решил попросить. Если будет на то Ваша воля, можно ли сделать так, чтобы счастья в мире стало больше, а плохого — меньше?

Шамбамбукли помолчал минуту.

— Послушай, — наконец произнёс он. — Вот ты — композитор, верно? На рояле умеешь играть. Ты бы мог сыграть сложную симфонию на одних белых клавишах, без чёрных?

Тексты Петра Бормора из книги «Игры демиургов» (и других его книг), а также аналогичные им, могут быть адаптированы в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» без существенных потерь: текст не утрачивает своей коммуникативной направленности, в нем сохраняются практически все скрытые смыслы. Понимание текста, адаптированного таким образом, требует от читателя-инофона мыслительного напряжения, работы фантазии, языковой догадки и др. Некоторыми стилистическими «изысками» (по соображениям методической целесообразности) в данном случае можно пожертвовать (см. фрагменты 5, 7, 9, 11 и 15 и их адаптированные варианты).

Необходимо отдавать себе отчет в том, что адаптировать можно далеко не любой художественный текст, но в этом и нет необходимости. Работа над адаптированными вариантами художественных текстов является всего лишь подготовкой к чтению аутентич-

ных текстов, в том числе и художественных. Уже на уровне В1 (пороговый уровень) дескриптор В по шкале «Понимание (чтение)» формулируется следующим образом: «Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера», а уровень В2 (пороговый продвинутый уровень) дает изучающим иностранный язык еще большие возможности: «Я понимаю статьи и сообщения по современной проблематике, авторы которых занимают особую позицию или высказывают особую точку зрения. Я понимаю современную художественную прозу».

Следует отметить, что в европейском документе, несмотря на общую вполне прагматичную направленность целей изучения иностранных языков (например, обучение пониманию прежде всего таких текстов, как справочные материалы, инструкции, почтовые отправления и т.п.), разработчики сочли необходимым уделить внима-

ние и художественной литературе. Особым образом оговаривается, что национальная художественная литература является «ценным общим ресурсом, который необходимо охранять и развивать». Изучение литературы преследует не только и не столько эстетические, сколько образовательные, интеллектуальные, духовные и эмоциональные цели» [17: 58]. Использование учителями

литературы принципов, изложенных в европейском документе, поможет «сделать цели и методы обучения более прозрачными» [Там же].

Возвращаясь к названию статьи, можно, добавив необходимое уточнение, расставить знаки препинания следующим образом: «Адаптировать (*упрощать*) нужно только то, что нельзя понять».

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Брыгина А.В. О некоторых особенностях редукции как лингвистического приема адаптации // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 4.
3. Брыгина А.В., Красикова Е.В. Направления и приемы адаптации художественного текста (на примере рассказа А.П. Чехова «Враги») // Вопросы изучения русского языка, истории и культуры России. М., 2010. № 16.
4. Вейзе А.А. Методика адаптации текстов художественных произведений в учебных целях / Дис. ... канд. пед. наук. М., 1967.
5. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996.
6. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. М.; СПб., 2001.
7. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. М.; СПб., 2001.
8. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.; СПб., 1999.
9. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.; СПб., 1999.
10. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
11. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Монография. М., 2000.
12. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб., 2001.
13. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках: Книга для учителя. Рига, 2008.
14. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках и дома: Книга для ученика. Рига, 2008.
15. Кулибина Н.В. Изменение методической парадигмы преподавания русского языка как иностранного на рубеже веков // Труды Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы обучения профессиональному языку: нынешнее состояние и перспективы» (Алматы, Казахстан 9–10 ноября 2011 г.). Алматы, 2011.
16. Миролубов А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению // Иностранные языки в школе. 2003. № 2.
17. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. М., 2003.
18. Первухина С.В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25 (240). Филология. Искусствоведение. Вып. 58.
19. Понтус О.О. Адаптация художественного текста как методическая проблема // archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_92/Pont.pdf.

N.V. Kulibina

ADAPT IT NOT BE UNDERSTOOD. PRINCIPLES OF ADAPTATION OF LITERARY TEXTS IN ACCORDANCE WITH THE EU COMPETENCES OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

Competences of a foreign language, understanding, adaptation, literary text.

The article deals with the problem of adaptation of literary texts for use in the language learning process. Proposed are principles of adaptation, based on the European approach to learning foreign languages. It is noted that the adapted texts thus allow the formation of students' skills of self-understanding of the texts, which is one of the core competences of a foreign language. The example of an authentic literary text and its variant adapted to the level of A2 is given.