

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева»

Филологический факультет
Кафедра мировой литературы и методики её преподавания

Подабед Светлана Александровна

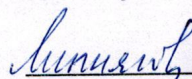
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

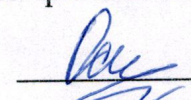
Тема: «Чтение адаптированных текстов «Затесей» В. П. Астафьева на занятиях РКИ»

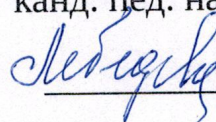
Направление: 44.04.01 – Педагогическое образование
Магистерская программа: Русский язык и литература
в поликультурной среде

Допущена к защите:

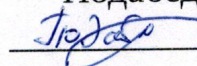
Заведующий кафедрой
канд. филол. наук, доцент Липнягова С.Г.

 «31» мая 2017 г.
Руководитель магистерской программы
докт. филол. наук, доцент Осетрова Е.В.

 « 31 » мая 2017 г.
Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Лебедева Н.В.

 « 31 » мая 2017 г.

Обучающийся
Подабед С.А.

 « 31 » мая 2017 г.

Красноярск 2017

РЕФЕРАТ

Реферируемая выпускная квалификационная работа содержит 97 страниц; его теоретическую и материальную базу составили 76 источников (монографии, методические пособия, научные статьи, художественные издания), оформленные в виде библиографического списка.

Диссертация состоит из введения, трех глав, включающих в себя 6 разделов и 6 подразделов, заключения, списка литературы и приложения.

Объектом исследования является процесс обучения чтению адаптированных художественных текстов студентов-инофонов. Предмет исследования – методические аспекты чтения и понимания текстов «Затесей» студентами-инофонами.

Цель работы: адаптировать небольшие по объёму художественные тексты В. П. Астафьева и разработать методику их чтения на занятиях РКИ.

Для достижения цели были использованы методы исследования: анализа и синтеза при исследовании и обобщении научных и литературных источников и учебно-методических материалов; биографический метод; метод сплошной выборки; метод трансформация оригинального текста во вторичный вариант; метод педагогического эксперимента; аксиологический метод.

Полученные результаты:

1. Изучен вопрос межкультурных связей сибирского писателя В. П. Астафьева; в частности, определено его место в китаеведческой филологии;
2. Рассмотрена проблема адаптации и методики работы с художественным текстом на занятиях РКИ;
3. Определён корпус текстов для чтения в иностранной аудитории. В сформированный корпус текстов вошли: миниатюры из книги В. П. Астафьева «Затеси», в частности «Герань на снегу», «Приветное слово», «Голос из-за моря», «Вопрос ребёнка», «Кленовая палочка», «Строка», «Синий цвет», «Мелодия», также из публицистики нами было выбрано

обращение В. П. Астафьева к китайским читателям, опубликованное в журнале «Советская литература» и фрагменты из «Предисловия к изданию книги «Затеси» в Китае».

4. Выбранные тексты из цикла «Затеси» В. П. Астафьева адаптированы с учётом требований к уровню В1;

5. Разработаны методические рекомендации для чтения адаптированных текстов цикла «Затеси» В. П. Астафьева иностранными студентами.

Научная новизна данной работы видится нам в теоретическом обосновании адаптации отдельных текстов цикла «Затеси» В. П. Астафьева и в разработке методики их чтения на занятиях РКИ.

Научно-практическая значимость диссертации обусловлена возможностью апробации материалов исследования на занятиях по чтению при обучении РКИ студентов-инофонов уровня В1 и экспериментальной работы с приёмами адаптации.

Апробацию полученных научно-исследовательских результатов подтверждают научные публикации:

Сергиенко С. А. «Сибирь глазами В. П. Астафьева» – курс занятий для студентов-инофонов // Экспликация базовых ценностей этноса в речи и тексте: материалы научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 17 ноября 2016 г. / отв. ред. А. Д. Васильев; ред. кол., Краснояр. гос. пед. ун-т им В. П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 232 с. – С. 167-172.

Подабед С. А. Адаптация художественных текстов В.П. Астафьева на иностранном языке: постановка проблемы (отдана в печать).

ABSTRACT

The refereed final qualifying work contains 97 pages; Its theoretical and material basis were 76 sources (monographs, methodical guides, scientific articles, art publications), designed in the form of a bibliographic list.

The thesis consists of an introduction, three chapters, which include 6 sections and 6 subsections, conclusions, references and annexes.

The object of the study is the process of teaching the reading of adapted art texts of students-inophones. The subject of the research is the methodical aspects of reading and understanding the texts of "Zatesy" by students-inophones.

The purpose of the work: to adapt VT Astafiev's small artistic texts and to develop a methodology for their reading in the RCT classes.

To achieve the goal, research methods were used: analysis and synthesis in the study and synthesis of scientific and Literary sources and teaching materials; Biographical method; Method of continuous sampling; Method of transforming the original text into a secondary version; Method of pedagogical experiment; Axiological method.

Results:

1. The issue of intercultural ties of the Siberian writer VP Astafyev has been studied; In particular, his place in Sinology of Philology is defined;

2. The problem of adaptation and methods of working with the artistic text in the lessons of the RCT is considered;

3. The body of texts for reading in a foreign audience is defined. In the formed body of texts included: miniatures from the book by V. P. Astafiev "Zatesi", in particular "Geranium in the snow", "Welcome word", "Voice from behind the sea", "Question of the child", "Maple stick", " String ", " Blue color ", " Melody ", also from journalism we chose VT Astafiev's appeal to Chinese readers, published in the magazine " Soviet Literature "and fragments from the" Preface to the publication of the book "Zatesi" in China. "

4. Selected texts from the cycle "Zatesi" VP Astafyev adapted with regard to the requirements for the level of B1;

5. Methodical recommendations for reading the adapted texts of the cycle "Zatesi" VP Astafiev by foreign students have been developed.

The scientific novelty of this work is seen in the theoretical justification for the adaptation of certain texts of the cycle "Zatesi" VP Astafiev and in the

development of methods for their reading in the RCT. The scientific and practical significance of the thesis is due to the possibility of approbation of research materials in reading classes while teaching RCT students-inophones level B1 and experimental work with adaptation techniques.

Approbation of scientific research results is confirmed by scientific publications:

Sergienko S. A. "Siberia through the eyes of VP Astafyev" - course of studies for students of foreign languages // Explication of the basic values of an ethnos in speech and text: materials of a scientific and practical conference with international participation. Krasnoyarsk, November 17, 2016 / ot. Ed. A. D. Vasilyev; Ed. Count., Krasnoyarsk. State. Ped. University of Astafiev. - Krasnoyarsk, 2016. - 232 p. - P. 167-172.

Podabed S. A. Adaptation of literary texts V. P. Astafieva in a foreign language: the statement of the problem (given to the press).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	2
ГЛАВА 1. Писатель и художественный текст в межкультурном пространстве	7
1.1. Художественный текст в лингвострановедческом аспекте	7
1.2. В. П. Астафьев-писатель в китаеведческой филологии	16
ГЛАВА 2. Особенности работы с адаптированными художественными текстами на занятиях РКИ	23
2.1. Проблема адаптации художественных текстов для читателей-инофонов	23
2.2. Этапы работы с художественным текстом на занятиях РКИ	35
ГЛАВА 3. Работа студентов-инофонов с адаптированными текстами «Затесей» В. П. Астафьева	48
3.1. Организация работы по формированию «мини-фона»	48
3.2. Методические разработки занятий по текстам «Затесей» В. П. Астафьева	51
3.2.1. Методическая разработка занятия по тексту «Герань на снегу»	51
3.2.2. Методическая разработка занятия по тексту «Приветное слово»	55
3.2.3. Методическая разработка занятия по тексту «Голос из-за моря»	58
3.2.4. Методическая разработка занятия по тексту «Вопрос ребёнка»	61
3.2.5. Методическая разработка занятия по тексту «Кленовая палочка»	63
3.2.6. Методическая разработка занятия по текстам «Строка», «Синий свет», «Мелодия»	65
Заключение	69
Список литературы	74
Приложения	81
Приложение А. Адаптированные тексты из цикла В. П. Астафьева «Затеси»	81
Приложение Б. Ключи к заданиям притекстового этапа	88

ВВЕДЕНИЕ

Представляемое исследование посвящено решению ряда проблем, касающихся методики работы с художественными текстами в иностранной аудитории, а конкретнее, с художественными текстами В. П. Астафьева. Поскольку на занятиях РКИ студенты-инофоны обращаются к текстам В. П. Астафьева, эта работа имеет многолетние традиции в практике обучения иностранных студентов в нашем университете. Однако этот эмпирический опыт в достаточной степени не осмыслен теоретически. Исключение представляет работа магистранта Сюй Цюня, выполненная под руководством кандидата филологических наук, доцента Гришиной О. А. в 2016 году по теме: «Обучение чтению китайских студентов на занятиях по литературе в аспекте преподавания РКИ».

Очевидно, что работа со студентами-инофонами требует адаптированных художественных текстов. Но в методике РКИ не имеется специального сборника адаптированных текстов В. П. Астафьева и методического сопровождения к ним. Всё выше вышесказанное определяет **актуальность** проведённого исследования.

Цель работы: адаптировать небольшие по объёму художественные тексты В. П. Астафьева и разработать методику их чтения на занятиях РКИ.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить межкультурные связи сибирского писателя В. П. Астафьева;
2. Рассмотреть проблему адаптации и методики работы с художественным текстом на занятиях РКИ;
3. Определить корпус текстов для чтения в иностранной аудитории;
4. Адаптировать выбранные тексты В. П. Астафьева;
5. Разработать методические рекомендации для чтения адаптированных текстов В. П. Астафьева иностранными студентами.

Объектом исследования является процесс обучения чтению адаптированных художественных текстов студентов-инофонов.

Предмет исследования – методические аспекты чтения и понимания текстов «Затесей» студентами-инофонами.

Материал исследования составляют монографии, пособия, статьи по методике РКИ, периодика по проблемам межкультурного пространства, художественные и публицистические тексты В. П. Астафьева.

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

- метод анализа и синтеза при исследовании и обобщении научных и литературных источников и учебно-методических материалов;
- биографический метод;
- метод сплошной выборки;
- метод трансформация оригинального текста во вторичный вариант;
- метод педагогического эксперимента;
- аксиологический метод.

Методологическую базу исследования составили работы отечественных ученых-методистов, разрабатывающих проблемы адаптации и чтения художественных текстов на занятиях РКИ. К ним относятся методические пособия: Л. С. Журавлевой, М. Д. Зиновьевой «Обучение чтению (на материале художественных текстов)», Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного», Н. В. Кулибиной «Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом», «Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного»; кандидатские диссертации: А. В. Брыгиной «Лингвистические принципы адаптации художественного текста», А. В. Коротышева «Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному», Е. В. Потёмкиной «Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности»; статьи: С. В. Первухиной «Адаптированный

художественный текст: способы повышения понятности», «Виды адаптации текста», О. О. Понтуса «Адаптация художественного текста как методическая проблема», М. Г. Книппер, В. Ю. Розенцвейг «Лексико-семантическое описание адаптации текста», Н. В. Кулибиной «О когнитивном и коммуникативном аспектах чтения художественной литературы», «Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком».

Научная новизна данной работы видится нам в теоретическом обосновании адаптации отдельных текстов цикла «Затеси» В. П. Астафьева и в разработке методики их чтения на занятиях РКИ.

Она прослеживается:

- во-первых, на содержательном уровне – в отборе восьми «Затесей» и их адаптации для чтения в иностранной аудитории уровня В1;

- во-вторых, на методико-технологическом уровне – в разработке методических рекомендаций для чтения адаптированных текстов В. П. Астафьева иностранными студентами.

Научно-практическая значимость диссертации обусловлена возможностью апробации материалов исследования на занятиях по чтению при обучении РКИ студентов-инофонов уровня В1 и экспериментальной работы с приёмами адаптации.

Структура работы:

Работа состоит из введения, двух теоретических глав, одной практической главы, заключения, списка литературы, насчитывающего 76 наименований, и приложений.

В первой главе рассматривается вопрос чтения художественного текста в лингвострановедческом аспекте, а также место сибирского писателя В.П. Астафьева в китаеведческой филологии.

По результатам теоретического исследования, представленного во второй главе, мы определили, что вопрос отбора, адаптации и приемов

работы с художественным текстом на уроках РКИ методистами решается по-разному. При отборе текстов на занятие одни методисты ориентируются, в первую очередь, на дидактическую значимость текста, его соответствие учебным задачам, а другие – на личность учащихся, их интерес, считая важным не решение конкретных задач, а развитие навыков понимания текстов. Также часть методистов считает адаптацию художественного текста необходимой, а часть – неправомерной и разрушающей коммуникативную природу и эстетическую ценность текста. В качестве основного этапа работы с текстом одни методисты выделяют предтекстовый этап, а другие – притекстовый.

В третьей главе представлены методические разработки по отобранным и адаптированным текстам цикла «Затеси» В. П. Астафьева. В разделе «Ключи» представлен алгоритм адаптации аутентичных текстов и расшифровка заданий, представленных на притекстовом этапе.

В сформированный корпус текстов вошли: миниатюры из книги В. П. Астафьева «Затеси», в частности «Герань на снегу», «Приветное слово», «Голос из-за моря», «Вопрос ребёнка», «Кленовая палочка», «Строка», «Синий цвет», «Мелодия», также из публицистики нами было выбрано обращение В. П. Астафьева к китайским читателям, опубликованное в журнале «Советская литература» и фрагменты из «Предисловия к изданию книги «Затеси» в Китае».

Работа прошла **апробацию** на конференциях:

1) Малые Астафьевские чтения «Творческая индивидуальность В.П. Астафьева и литературный процесс», г. Красноярск, 2016 г.

2) Научно-практическая конференция, посвященная Дню славянской письменности и культуры, г. Красноярск, 2016 г.

3) Научно-практическая конференция студентов, магистрантов, аспирантов и школьников «Актуальные проблемы филологии» в рамках XVI Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», г. Красноярск, 2017 г.

4) Малые Астафьевские чтения «Феномен В.П. Астафьева как регионально-национальное самосознание эпохи», г. Красноярск, 2017 г.

По материалам исследования опубликовано 3 статьи:

1. Эффективные приемы изучения рассказа В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой» в полиэтнической среде // XVII Международный научно-практический форум «Молодёжь и наука XXI века»: Малые Астафьевские чтения «Творческая индивидуальность В. П. Астафьева и литературный процесс», 27 апреля 2016 г., Красноярск, КГПУ имени В. П. Астафьева.

2. «Сибирь глазами В. П. Астафьева» – курс занятий для студентов-инофонов // Экспликация базовых ценностей этноса в речи и тексте: материалы научно-практической конференции с международным участие. Красноярск, 17 ноября 2016 г. / отв. ред. А. Д. Васильев; ред. кол., Краснояр. гос. пед. ун-т им В. П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 232 с.

3. Адаптация художественных текстов В.П. Астафьева на иностранном языке: постановка проблемы (отдана в печать).

Глава 1. Писатель и художественный текст в межкультурном пространстве

1.1. Художественный текст в лингвострановедческом аспекте

Изучение иностранного языка для многих в первую очередь подразумевает овладение дополнительным способом участия в коммуникации. Но так как любой язык хранит в себе национальную культуру, любой изучающий его имеет возможность приблизиться к национальной культуре, истории и жизни другого народа, в том числе и русского. Язык – есть средство приобщения к новой культуре, однако, изучая язык, невозможно автоматически изъять заключенную в нем информацию – необходимы совместные действия преподавателя и учащегося. Отечественные методисты отмечают важность совместного изучения «техники языка» с культурной, экономической и политической жизнью страны, в которой данный язык преобладает, её историей и современной жизнью [Верещагин, Костомаров 1990: 6]. Лингвострановедение, один из разделов методики РКИ, признает равную важность задачи обучения русскому языку (как системе форм выражения), так и задачи соизучения страны (как новой социальной действительности).

Одним из предметов анализа и поиска методических приемов презентации в лингвострановедении является эстетико-образный план языка, который в полной мере выражен в художественных текстах. В связи с этим, особенно важными являются познавательная и коммуникативная функции художественной литературы.

Познавательное значение имеет любой вид искусства, в том числе и литература. Художественные произведения заключают в себе и отражают важную информацию о действительности, а некоторые из них сами по себе – значимое явление национальной культуры. Однако, являясь «зеркалом жизни» они не копируют действительность, а преобразуют её, типизируют, представляя в осмысленном художником виде, неизбежно проявляя черты языковой картины мира автора. Данную трансформированную реальность правомерно называть «второй действительностью» и необходимо представлять учащимся наравне с реальной действительностью [Костомаров,

Верецагин 1990: 190]. Это также методически обосновано потому, что художественные произведения зачастую точнее достигают своих целей, в отличие от сухого изложения фактов, ведь они, во-первых, отражают явления жизни в концентрированном виде, а, во-вторых, они с помощью художественных образов обращаются более к эмоциям и чувствам, нежели к разуму. Сухое, логичное изложение фактов утомляет учащихся, а художественный образ, наоборот, при заинтересованности учащихся, способствует большей концентрации внимания. Так, человек обладает опытом двух видов: жизненным (личным) и опытом «второй действительности». И второй из них приближен к первому, в отличие от рационально-логического усвоения информации, так как он переживается.

Говоря о коммуникативной функции художественных текстов, следует обратиться к схеме чтения как коммуникативного акта, представленного в пособии Н. В. Кулибиной [Кулибина 2001: 50-51].

Чтение любого текста — это акт общения, который традиционно представляется как триада: автор – текст – читатель.

Чтение художественной текста – это усложненный вид коммуникации, эстетического общения, который может быть представлен несколько видоизмененной триадой: автор – образ (текст) – читатель.

Частным случаем межкультурной коммуникации является чтение иноязычного (инокультурного) художественного текста, который можно представить следующим образом: автор – образ (текст) – читатель-инофон.

Очевидно, что в этом случае последний компонент этой триады сильно изменяется: восприятие художественного текста читателем-инофоном характеризуется дополнительными особенностями, связанными с языковыми и экстралингвистическими причинами.

Однако не все компоненты имеют равное значение для решения методических задач. В художественном тексте совокупность авторских смыслов наиболее полно (насколько это возможно) отражена в значениях единиц текста. Первые два компонента как бы сливаются в одно целое: [образ (автор-текст)] – читатель-инофон.

Коммуникативная направленность текста подразумевает понимание его адресатом. Важным условием понимания является готовность адресата к восприятию информации, которая, помимо прочего, обусловлена знанием эпохи, в которую был создан художественный текст. Событие, описываемое в тексте, необходимо понять с нескольких сторон: во-первых, что случилось, во-вторых, почему (мотивы действующих лиц) и, в-третьих, какова оценка, идея писателя.

Но признавая необходимость чтения художественных текстов на занятиях РКИ, важно ориентироваться на определенные принципы отбора таких текстов. Вопрос выбора принципов неоднократно обсуждался в методической литературе. Из многообразия принципов можно выделить несколько основных:

- 1) учет достоинств художественного произведения;
- 2) учет особенностей контингента учащихся;
- 3) соответствие учебной программе.

Важность первого принципа признается многими методистами. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров обозначают его как принцип облигаторности, т.е. отбираться должны произведения русской литературы, которые являются вечными, но и всегда современными «спутниками народа» [Костомаров, Верещагин 1990: 199]. Как правило, такие тексты входят в курс школьной программы.

Второй и третий принципы необходимы при отборе художественных произведений из числа выбранных по первому принципу. Принцип учета особенностей учащихся можно рассматривать как соответствие художественных текстов интересам и потребностям учащихся. В рамках этого принципа многие методисты рекомендуют больше обращаться к произведениям более современных авторов (вторая половина XX века и XXI век), так как они написаны на современном русском литературном языке и вызывают у читателей живой отклик. В их число входят и произведения В. П. Астафьева – сибирского писателя с мировым именем [Кулибина 1987: 71].

Третий принцип понимается как совокупность критериев:

А) соответствие языковых, структурно-композиционных и жанровых особенностей художественного текста с уровнем учащихся;

Б) соответствие темы произведения тематическому разделу курса;

В) соотнесенность художественного текста с художественными произведениями, изучаемыми в курсе литературы (для студентов-филологов).

Работа над художественным текстом в аспекте лингвострановедения подразумевает выявление его страноведческого потенциала. Полная характеристика этой категории дана у Л. С. Журавлевой и М. Д. Зиновьевой. Согласно мнению данных методистов, информация, ценная со страноведческой точки зрения, присутствует на всех трех уровнях содержательного плана художественного текста: в тематике, проблематике и идейно-эмоциональной оценке «второй действительности», данной автором.

Также, важным в формировании страноведческой компетенции иностранного учащегося является образ автора, который наиболее полно отражен в проблематике и идейно-эмоциональной оценке произведения.

Как отмечают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров: «Художественный образ <...> представляет собой отражение жизни <...> сквозь призму писателя: образ проникнут его мыслями, чувствами, переживаниями, оценками, суждениями и наставлениями. Следовательно, писатель вкладывает в рассказ или повесть свое восприятие действительности» [Костомаров, Верещагин 1990: 257-258]. А позиция творца подлинного искусства отражает типичные черты его современников и национальные черты.

Страноведческий потенциал также создается компонентами формы художественного текста, его предметной изобразительностью: портретными и психологическими характеристиками персонажей, пейзажем, образами предметного мира, обстановкой и т.д. С помощью таких компонентов писатели «запечатлевают форму культуры того или иного общества в определенную историческую эпоху» [Журавлева, Зиновьева 1987: 44].

В процессе обучения иностранных учащихся чтению художественных текстов необходимо ориентироваться на «современное документально подтверждаемое восприятие основного смысла произведения носителями языка», иными словами, на национальное восприятие [Кулибина 1987: 55]. В

рамках учебного процесса может быть сформирована так называемая модель национального восприятия художественного произведения, состоящая из коллективного опыта современных читателей, выраженного в литературной критике и литературоведении, и указаний самого автора о своем тексте.

В качестве основного метода, сообразного для работы с художественным текстом в лингвострановедческом аспекте, исследователи предлагают наводящий метод освоения художественных образов. Суть данного метода в последовательном создании условий для иностранных учащихся, для того, чтобы сверхзадача созданного образа была раскрыта. Задача преподавателя в том, чтобы помочь учащимся прийти к правильным выводам: нужно «не просто добиться, чтобы адресат понял, а чтобы он не мог не понять».

Наводящий метод составляют несколько приемов, а именно:

1. Прием вычленения основного смысла художественного образа – выявление из множества смыслов того смысла образа, который необходимо акцентировать в первую очередь, который является ключевым и контекстно-однозначным;

2. Прием присоединения проективных показателей к основному смыслу – дополнение основного смысла проективными показателями, которые или содержатся в нем самом, или выявляются из затекста. Проективные показатели должны соответствовать основному смыслу и выбираться в умеренном количестве.

3. Прием настройки на основной смысл – сообщение минимальных знаний («мини-фон»), которые окружают основной смысл: исторических событий, лежащих в основе художественного произведения, сведений об эпохе, в которую был создан художественный текст, биографических сведений об авторе и т.д.

4. Прием усиления проективных показателей – присоединение к проективным показателям нескольких аналогичных единиц с целью рассмотрения в конкретном образе абстрактного смысла.

Новая информация передается двумя принципиально отличными друг от друга способами: прямо и косвенно. Текст, созданный с помощью первого

способа, именуется прагматичным – это текст, в котором высказывание является рационально-логическим и самодостаточным. Такие тексты, как правило, сообщают «деловую», фактическую информацию, адресату необходимо только сопоставить смыслы единиц, заключенных в высказывание. Текст, созданный посредством второго способа, принято называть проективным. В нем речевое намерение соотносится с чем-то аналогичным, подобным, ассоциативно близким с предметом мысли – в данном случае в высказывании можно прочесть не готовый вывод рассуждения, а только предпосылки к нему. Стоит заметить, что в одной и той же фразе могут сочетаться оба способа выражения мысли.

Художественная литература и публицистика наполнены проективными высказываниями – в этом их особенность, образность. До чтения проективных текстов необходимо располагать информацией, заключенной в предпосылках, если читатель ей не владеет, то адекватное восприятие художественного текста недостижимо.

Рядом с понятием проективного текста находятся такие категории, как подтекст, контекст и затекст. Подтекст – это «та субъективная информация, которая сопряжена с речевым намерением адресанта и которая не следует из объективного итогового смысла высказывания» [Верещагин, Костомаров 2014: 192]. Из того, что подтекст закладывается в речевое сообщение в виде второго слоя, смысла на прагматичном значении, следует, что способы его выявления отличаются от способов понимания прагматичного высказывания.

Неопределенность контекста снимается с помощью определенного текстового механизма – смыслового подравнивания фраз, входящих в цельное речевое высказывание. Проективное высказывание малого размера приобретает свою определенность в контексте большего высказывания. Контекст – это проявление механизма смыслового подравнивания: контекстную связь имеют фразы, которые выражают один смысл. Так, в одном речевом сообщении могут взаимодействовать несколько контекстных единств, которые в то же время являются самодостаточными.

Существуют тексты, в которых проективные фразы не раскрываются в тексте, их смысл нельзя вывести из существующего контекста. Они, тем не

менее, имеют подтекст, который выводится с помощью затекста. В понятие затекста входит комплекс знаний, относящихся ко времени, о котором говорится в проективном тексте, и ко времени, когда был произнесен или написан проективный текст. Так, важным условием для понимания проективных сообщений художественного текста является знание контекстного и/или затекстного окружения. На занятиях РКИ это условие может осуществляться с помощью комментирования.

Комментарий – это объяснение определенного слова или выражения, фрагмента или всего текста. Иногда комментарий совпадает с другими способами семантизации языковых единиц, но комментарий всегда соотнесен с конкретным текстом, ради которого он создан и подчинен ему. Комментарий помогает читателю понять текст. Чтение комментария всегда проходит параллельно с чтением текста.

Предполагаемые затруднения, которые могут возникнуть у иностранного читателя при чтении художественного текста, могут встречаться в форме:

1) слов и выражений, которые не входят в лексический запас читателя, являются малоупотребительными в речи или употребляются в непривычном для читателя контексте.

В данном случае с помощью лингвистического комментария преподаватель переводит слово или выражение (просторечное, диалектное, архаичное и т. д.) в доступное читателю-инофону. Также можно использовать стилистический комментарий, иллюстрирующий внешние приемы выразительности художественного текста.

2) слов и выражений с национально-культурной семантикой, которые нельзя разъяснить с помощью синонимических замен или перефразирования. Например: названия блюд, напитков, должностей, денежных единиц, учреждений и т. д. Комментарий, нацеленный на разъяснение таких слов и выражений, семантика которых касается внеязыковых явлений, принято именовать лингвострановедческим.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют три вида такого комментария: прагматичный, проективный с ориентацией на контекст и проективный с ориентацией на затекст. Рассмотрим каждый из них.

1. Прагматичный – такой вид комментария есть «краткая справка, построенная в виде ответа на вопрос: что есть что и кто есть кто» [Верещагин, Костомаров 2014: 199]. В нём даются определения понятий, идентифицируются личности и различные объекты (географические, культурные и т. д.), социальные явления рассматриваются в контексте исторических событий, сообщаются все необходимые фактические сведения, необходимые для понимания текста. Основными источниками такого комментария являются толковые словари, энциклопедии и справочники.

Например, при чтении текста В. П. Астафьева «Вопрос ребёнка» встретив в тексте слово «комбайн», преподаватель комментирует так: «комбайн – это зерноуборочная машина, с помощью которой люди собирают урожай» (подробнее см. в разделе 3.5.).

2. Проективный комментарий с ориентацией на контекст заключается в предоставлении информации о социальной функции предмета или явления, его взаимодействия с другими сферами действительности с целью извлечения этой информации из контекста. Данный вид комментария содержательно отличается от прагматичного тем, что он привязан к контексту и настроен на восприятие подтекста, заключенного в этом же контексте.3.

Проективный комментарий с ориентацией на затекст направлен на подготовку читателя к адекватной интерпретации текста путем моделирования необходимых фоновых знаний к слову, выражению, фрагменту текста или ко всему тексту.

Например, при чтении текста В. П. Астафьева «Кленовая палочка» встретив в тексте словосочетание «заядлый рыбак», преподаватель может дать следующий комментарий: «В. П. Астафьев очень любил рыбалку, он тоже был увлеченным рыбаком. Дирижёр близок ему ещё и потому, что у них есть общие интересы» (подробнее см. в разделе 3.6.).

Таким образом, в лингвострановедении, одном из разделов методики РКИ, равное значение имеют как задачи обучения русскому языку, так и задачи соизучения страны. Художественные произведения заключают в себе важную информацию о действительности, а некоторые из них сами по себе являются значимыми явлениями национальной культуры. В связи с этим правомерно говорить о художественном произведении, как о «второй действительности».

Любой текст, в том числе и художественный, обладает коммуникативной направленностью, которая подразумевает понимание текста адресатом. Важное условие понимания – готовность адресата к восприятию информации. Прежде, чем предлагать художественный текст для чтения на занятиях РКИ, методист должен отобрать его из огромного корпуса художественных текстов, учитывая достоинства художественного произведения, особенности контингента учащихся и соответствие текста учебной программе. В лингвострановедческом аспекте в качестве основного метода работы с художественными текстами предлагается наводящий метод освоения художественных образов. Также важным условием для понимания художественного текста является знание контекстного и/или затекстного окружения. На занятиях РКИ это условие может осуществляться с помощью комментария.

1.2. В. П. Астафьев-писатель в китаеведческой филологии

Виктор Петрович Астафьев родился 1 мая 1924 года в селе Овсянка в Енисейской губернии (сейчас – Красноярский край). В семь лет потерял мать. В. П. Астафьев никогда не привыкнет к этой потере – все ему «не верится, что мамы нет и никогда не будет». Детство Виктор Астафьев провел с бабушкой и дедом. Бабушка, Екатерина Петровна Потылицына, становится ему заступницей и кормилицей. Об этом времени у писателя осталось много светлых воспоминаний, которые позже отразились в его творчестве, в первую очередь в рассказах «Последнего поклона».

Осенью 1942 года Виктор Астафьев уходит добровольцем в армию, а весной 1943 года попадает на фронт. За время службы В. П. Астафьев был

удостоен орденом Красной Звезды, медалями «За отвагу», «За победу над Германией» и «За освобождение Польши». Несколько раз был тяжело ранен.

Когда война закончилась, Астафьев демобилизовался из армии вместе со своей женой, Марией Семеновной Корякиной, на ее родину в город Чусовой на западном Урале. В 1962 году семья переехала в Пермь, а в 1969 году — в Вологду. Здесь он написал свои самые известные произведения, среди них «Последний поклон», «Пастух и пастушка», «Царь-рыба», «Ода русскому огороду». В 1978 году за повествование в рассказах «Царь-рыба» В. П. Астафьев был удостоен Государственной премии СССР.

В 1980 году В. П. Астафьев переехал жить на родину – в село Овсянка. Здесь им была создана его главная книга о войне — роман «Прокляты и убиты». В 1997-1998 годах в Красноярске осуществлено издание Собрания сочинений В. П. Астафьева в 15 томах, с подробными комментариями автора.

В. П. Астафьев – один из наиболее известных и переводимых сибирских писателей. К началу XXI века его произведения были переведены на 22 языка и опубликованы в 28 странах (европейских и восточных).

Переводчики и литературоведы европейских и восточных стран единодушно отмечают трудности перевода произведений сибирского автора. Как отмечает один из переводчиков из Китая Чэнь Шусянь: «Перевод такого самобытного автора – это настоящее испытание ... Чтобы подобрать самый лучший вариант, мы с мужем немало перевели бумаги, изорвали листов» [Феномен В. П. Астафьева..., 2005: 45]. Это связано с особенностями идеостиля – в текстах Астафьева наблюдается изобилие диалектизмов, окказионализмов, авторских неологизмов, которые трудно перевести на язык другой культуры. Аналогичное мнение о сложностях перевода своих текстов высказывал и автор: «Думаю, что мои трудно переводимые названия книг и язык, изобилующий местной речью и истинно русскими словами, которые отчего-то сделались «редкими», переводить буквально нельзя, какой-то сходный материал найдется в любом языке, при этом, конечно, многое потеряется, исчезнет «тень» и «полутень», но тут уж ничего не поделаешь. Лишь бы переводчики отсебятину не пороли, избегали неточностей и глупостей». Сам писатель заботился об адекватности перевода своих текстов

на другие языки: «Многие переводчики шлют мне большие письма с просьбой объяснить им непонятные слова, и я, отложив все дела, немедленно отвечаю» [Феномен В. П. Астафьева..., 2005: 27].

По данным на 2004 год в Китае насчитывается 46 публикаций произведений В. П. Астафьева в переводе, а также 29 публикаций на китайском языке, посвященных жизни и творчеству В. П. Астафьева. Стоит отметить, что в темах исследовательских публикаций об авторе в Китае заявлены такие аспекты творчества писателя, как поэтичность и аллегория описаний природы, рациональный мотив в лирической прозе, поиск философского смысла жизни, нравственно-эстетическая направленность и др. В. П. Астафьева называли «певцом природы», «писателем нравственности и поэтом человечности», «выразителем русской души», «стражем русской литературы, поднимающей проблемы экологии».

В. П. Астафьев встречался со своими китайскими переводчиками, вел с ними активную переписку. В 1990 году В. П. Астафьев посещает Пекин, где подписывает картину китайского художника Гао Мана (на картине художник изобразил В. П. Астафьева): «Китай – Сибирь, рядом. Всего лишь через гору, перелетай скорее. В. Астафьев».

В Китае В. П. Астафьев стал известен благодаря публикации китайского перевода «Царь-рыбы» в 1982 г. За последующие тридцать лет в Китае были переведены и изданы его произведения: «Царь-рыба», «Пастух и пастушка», «Звездопад», «Кража», «Перевал», «Где-то гремит война», «Печальный детектив», «Ода русскому огороду» и др. В этот период В. П. Астафьев был одним из самых читаемых и изучаемых зарубежных писателей в Китае. Но для большинства китайских читателей «Царь-рыба» стала ключевой книгой писателя и оказала заметное влияние на творчество нескольких современных китайских писателей. Среди них были лауреаты самой престижной в Китае литературной премии «Мао Дуня» Мо Янь, Чжан Вэй и А Лай, которые сами отмечают воздействие «Царь-рыбы» на их творчество. Например, Нобелевский лауреат 2012 года Мо Янь в своей статье пишет: «Я думаю, что в новое время немало писателей творили под влиянием «Царь-рыбы». У меня тоже есть эпизод противоборства людей и собак. Признаюсь, что это написа-

но под влиянием «Царь-рыбы». Лауреат «Мао Дуня» 2011 года Чжан Вэй называет «Царь-рыбу» одним из лучших произведений литературы и отмечает: «Вся книга похожа на протяжную песню, на длинный вздох, который долго не исчезает в ночном небе. <... > Темы здесь не новые, всё дело в ярких красках, в сочных звуках и рифмах. <...> Поэзия Астафьева оставила за собой неизгладимый след в современности». Писатель тибетского происхождения А Лай в одном из интервью открыто говорит о влиянии В. П. Астафьева на его творчество. Кроме этого А Лай какое-то время считал сибирского писателя своим «духовным учителем» [Ян Чжэн 2014].

По просьбе китайского издателя «Затесей» в переводе В. П. Астафьев написал предисловие к изданию этой книги. Это издание (1990 года) – один из последних переводов Астафьева на китайский язык. «Предисловие ...» - это размышления о судьбе России, русского народа и литературы. Слова Астафьева проникнуты горечью, когда он говорит о России, и огромным уважением по отношению к китайскому народу: «Можно поразить и разобщить государство и поставить на колени народ, имеющий даже огромную армию, грозное оружие <...>, что и случилось с Россией, но народ, в восьмидесятом поколении почитающий своего Великого мыслителя Конфуция, ни подавить, ни превратить в стадо невозможно» [Феномен В. П. Астафьева..., 2005: 207].

Также в журнале «Советская литература» на китайском языке публикуется обращение, проникнутое братской теплотой к китайским читателям и надеждой на вечное согласие, мир, счастье в едином человеческом доме, название которому – планета Земля. В обращении Астафьев цитирует фрагменты стихотворений китайских поэтов Ли-Бо и Ду-Фу, сопоставляя их со строками стихотворения русского поэта С. А. Есенина и с письмом русской женщины на фронт. Несмотря на разделяющее время и расстояние, что-то общее – переживания, чаяния, что-то вневременное в каждом человеке – связывает людей разных национальностей, разных эпох.

«Сборник лирических миниатюр В. Астафьева», в который были включены миниатюры из сборника «Затеси» и «Ода русскому огороду», издавался в Китае уже три раза (последнее издание – в 2009 году). Поэт Пан

Юйлян в своём эссе «Земля, слезами политая» с огромным уважением отзывается о сборнике «Затеси» и пишет: «Я знаю, что, следуя за Астафьевым, не заблудишься <...>, а оставленные им затеси светятся, как капли мёда. Те капли, похожие на светлячков, всегда всплывают перед моими глазами!.. Те затеси вместе с огоньками кажутся такими живыми и добрыми, будто они зовут меня, ведут меня в глубину жизни...» [Ян Чжэн 2014].

Работа на «Затесями», постоянное их пополнение, по собственному признанию Астафьева, шло через всю его писательскую жизнь, начиная с конца 50-х годов, и, кроме того, насчитывает наибольшее число публикаций.

Как отмечает переводчик «Затесей» на китайский язык Чэнь Шусянь: «они не имеют отпечатка, следов какого-либо периода или этапа, в то же время они охватывают все периоды».

Впервые «Затеси» как жанрово-цикловое обозначение появляется в газете «Литературная Россия» в 1969 году. Здесь же Астафьев впервые дает краткую характеристику этого жанра: «Много лет пишу я эти затеси, то, что видел когда-то, что запало в душу, оставило в ней зарубку. Не зарастают эти зарубки, не забываются. Ни рассказами, ни очерками, ни этюдами их не называю. Это свободные, не скованные временем действия, литературными условностями, рамками жанра заметки памяти».

Позже в «Предисловии к изданию книги «Затеси» в Китае» автор прямо укажет литературную традицию этого жанра в русской литературе: «Давно известная в великой китайской литературе коротенькая лирическая новелла, в русской литературе успешно воплощенная Тургеневым, в наше <...> время вдруг получила широкую читательскую поддержку <...>. Крохотные новеллы Тургенева были названы его издателем «стихотворениями в прозе» и так и вошли в историю отечественной литературы с этим определением. <...> Александр Солженицын называет коротенькие новеллы просто «Крохотки», Владимир Солоухин – «Камешки на ладони», Юрий Бондарев – «Мгновения», Владимир Крупин – «Зёрна», Василий Белов – «Вологодские бухтины» и «Лад». Я называю их «Затесями».

В 1972 году издательство «Советский читатель» выпускает первое собрание «Затесей» с подзаголовком «книга коротких рассказов». По 2001 г. издано

шесть книг этого жанра с разными названиями и обновляющимся составом. С 1969 по 1993 год состоялось сорок отдельных публикаций под рубрикой «Затеси» в различных журналах, газетах и еженедельниках. По мнению исследователя В. А. Зубкова, если учесть объем писательского времени, потраченного на написание «Затесей», и количество их публикаций, то можно признать их основным жанром астафьевской прозы [Феномен В. П. Астафьева..., 2005: 76].

Работая с традиционными жанрами, В. П. Астафьев испытывал творческую потребность постоянно возвращаться к этому свободному способу художественного высказывания, к слову-исповеди.

В. П. Астафьев обычно начинает свою писательскую работу с «Затесей». В одном из писем к своему другу, критику А. А. Михайлову, он пишет: «Вот завтра уеду в местный санаторий, может там отдышусь и начну делать хотя бы «Затеси», я обычно с них разгон в работе беру» [Русский традиционализм 2016: 385].

Из множества произведений В. П. Астафьева для чтения в иностранной аудитории мы выбрали именно миниатюры из сборника «Затеси», руководствуясь следующими положениями:

- «Затеси» проходят через всю писательскую жизнь писателя;
- Большинство миниатюр из сборника «Затеси» небольшие по объему.

С текстами небольшого объема легче работать на занятии, так как аудиторного времени, выделенного на одно занятие, будет достаточно для чтения и работы с такими текстами;

- В миниатюрах сборника «Затеси» меньше диалектизмов (в отличие от рассказов «Последнего поклона»), в связи с этим они легче даются читателю в языковом плане. Некоторые из миниатюр не нуждаются в адаптации;

- Если преподаватель работает с китайской аудиторией, то миниатюры из сборника «Затеси» будут лучшими вариантами художественных текстов В. П. Астафьева, так как, во-первых, «Затеси» в переводе на китайский были тепло восприняты читателями и несколько раз издавались в Китае, а, во-вторых, по точному замечанию Чэнь Шусянь, миниатюры В. П. Астафьева

отличаются ориентальным стилем описания природы, напоминая китайскую живопись.

Таким образом, произведения сибирского писателя В. П. Астафьева рассматривались в межкультурном пространстве: создавались переводы на другие языки, исследования творчества писателя в разных странах, его произведения оказали влияние на творчество зарубежных авторов.

Глава 2. Особенности работы с адаптированными художественными текстами на занятиях РКИ

2.1. Проблема адаптации художественных текстов для читателей-инофонов

В отечественной методике преподавания РКИ вопрос адаптации художественных текстов не является до конца решенным.

Существуют две точки зрения о правомерности адаптации. Одна из них полностью отрицает адаптирование аутентичных текстов. Эта позиция выражена в работах Е. В. Потемкиной и в ранних работах Н. В. Кулибиной. Вторая позиция, представленная в работах О. О. Понтус, А. А. Вейзе, А. В. Брыгиной, С. В. Первухиной и др., соответственно, признает возможность адаптации. Авторы предлагают различные классификации видов адаптации.

Основное разногласие исследователей основано на сопоставлении аутентичного и адаптированного текстов. Критики адаптации противопоставляют аутентичный текст адаптированному, а сторонники адаптации считают, что в учебном процессе более обоснованным является использование именно адаптированных текстов. Обратимся к значению терминов «аутентичный текст» и «художественный текст», принятых в современной методике РКИ.

Согласно «Словарю 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], то есть это текст, созданный носителями языка для носителей данного языка [Хромов, Каменева 2015: 281]. А адаптация текста, в свою очередь, подразумевает «упрощение, приспособление, облегчение ... текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [Азимов, Щукин 2009: 10]. Адаптированный текст «...специальным образом "приспособлен" к ситуации обучения, и единственная сфера его функционирования – учебная» [Попова 2011: 223]. Так, аутентичный художественный текст, прошедший адаптацию, становится учебным. Сложность и неоднозначность вопроса адаптации кроется в сохранении (в возможности сохранения)

художественного своеобразия, коммуникативной природы текста, эстетической составляющей текста при его адаптации. Внося корректировку в исходный текст, необходимость которой обусловлена спецификой учебного процесса и национальными особенностями иностранных учащихся, педагог сталкивается с опасностью искажений художественно-эстетических установок автора произведения [Коротышев 2017: 63]. Так, перед методистами встает проблема поиска компромисса между требованиями обучения иностранному языку и необходимостью сохранения элементов аутентичности в художественном тексте. Эта задача решается методистами по-разному.

Сторонники адаптации утверждают, что оригинальный текст не может полноценно представить языковые факты в том наполнении, которое необходимо преподавателю иностранного языка. Адаптированные тексты, в свою очередь, соответствуют представленным требованиям и облегчают процесс понимания прочитанного.

Говоря о правомерности адаптации текстов, методисты, как правило, аргументируют это тем, что приспособление содержания текста к уровню языковой компетенции читателя, адаптивная способность слова заложены в природе текста, ссылаясь, в первую очередь, на высказывание Н.И. Жинкина о том, что язык основан на принципе замен и на его замечание относительно варьирования содержания сообщения: «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]. Языковые конструкции всегда используются для достижения поставленных коммуникативно-познавательных задач и могут видоизменяться согласно этим задачам [Дридзе 1984: 61-62]. Развивая тезис ученого о том, что «операция приравнивания слов по значению совершается в механизме контекста и реализуется при кодировании и декодировании текста» [Жинкин 1998: 168], исследователи предлагают рассмотреть адаптацию как одно из выражений данного декодирования [Коротышев 2017: 60]. Идентичность семантической информации должна служить основой для достижения

эквивалентности оригинального текста и адаптированного варианта [Бархударов 1974: 41; Первухина 2011: 131].

Также, сторонники адаптации опираются на исследования психолингвистов, в которых говорится о заложенных в сознании воспринимающего субъекта предпосылок для перцепции модифицированного произведения, например, механизм эквивалентных замен (замена слов и словосочетаний на упрощенные знаки или наглядные образы в воспринимаемой речи). «В сознании реципиента образы (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].

Так как цель адаптации определяется методистами, как приспособление текста к новым обстоятельствам, то, соответственно, в её задачи входит:

- упрощение языкового содержания посредством замены малоупотребительной лексики на общеупотребительную, либо с помощью комментария;
- адаптация сложных синтаксических конструкций;
- упрощение образной организации [Понтус 2011: 2].

В связи с тем, что процесс адаптации представляет собой изложение информации в ситуации непонимания, он может считаться видом интерпретации, однако адаптация отличается от интерпретации тем, что автор-адапатор должен верно, неискаженно понимать текст-источник [Первухина 2014: 66]. Верное понимание смыслов художественного текста, идеи произведения и авторской картины мира, формирующейся в пространстве всех произведений, является важным условием для адаптирования текста.

На современном этапе исследователи предлагают различные способы адаптации текста.

В зависимости от направления изменений внутри текста выделяют четыре вида адаптации: сильную, среднюю, слабую и условную. Сильная адаптация характеризуется общим изменением структуры текста, средняя — значительным изменением текста «за счет мелких сокращений и синонимических замен трудных мест», слабая — сокращением больших частей текста с сохранением общего содержания, либо с «выделением определенных содержательных линий», а условная — сохранением «содержательной последовательности» основного текста с вынесением трудных мест на поля [Азимов, Щукин 2009: 415].

Виды адаптации определяются также субъектом-адаптатором, от компетентности которого зависит успешность адаптации (субъектная адаптация), адаптируемым объектом (референциальная адаптация), адресатом (адресатная адаптация) и способами адаптации текста (инструментальная адаптация) [Первухина 2014: 66].

Исследователи выделяют лингвистические и нелингвистические виды адаптации. Нелингвистическая адаптация подразумевает под собой структурно-композиционные изменения в художественном произведении, а лингвистическая строится на упрощении текста через лексические или грамматические синонимические замены [Печерица 1986: 61, Понтус 2011: 3].

При адаптации используются три нелингвистических приема: цитация (сохранение авторского текста), исключение (устранение авторского текста) и перестановка (изменение композиции оригинального текста).

По степени применения цитации и исключения можно выделить три типа адаптированных текстов:

а) текст-фрагмент — часть оригинального текста. В данном случае преобладает принцип исключения, художественная композиция оригинала сохранена в минимальной степени;

б) текст-монтаж, в котором степень применения цитации выше и художественная композиция оригинала сохранена фрагментарно;

в) текст-вариант, в котором доминирует цитация и художественная композиция оригинала сохранена максимально [Брыгина 2004: 23].

К числу лингвистических приемов адаптации авторы относят:

- замену (заполнение смысловых пробелов смысловыми эквивалентами);
- логико-смысловой перифраз («целостное переформулирование»);
- добавление (включение в состав адаптированного варианта комментирующих, уточняющих текстовых компонентов);
- инверсию (изменение порядка следования текстовых компонентов);
- редукцию (изъятие несюжетообразующих фрагментов текста и сохранение сюжетообразующих).

Приём замены подразделяется на два типа: лексическую и синтаксическую замену. Каждый из типов подразумевает несколько вариантов.

Лексическая замена:

1) замена нескольких синонимичных/квазисинонимичных лексических единиц одной обобщающей единицей. Например, название предмета может заменяться на родовое имя («изба», «лачуга», «халупа» на «дом»), а стилистически окрашенная лексика на нейтральную;

2) замена лексической единицы, содействующей конверсивному выражению смысла, исходной единицей: вместо «доноситься», «раздаваться», «долетать» может быть использован глагол «звучать»;

3) замена лексической единицы, являющейся идиоматическим выражением определенного значения, полнозначной единицей: вместо «троллейбус подходит к конечной остановке» – «троллейбус останавливается»;

4) замена фразем, смысл которых нельзя определить с помощью сочетания смыслов из их компонентов, одной лексической единицей: «безразлично» вместо «по барабану».

Синтаксическая замена:

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

2) замена синтетических высказываний на аналитические: «мои родители уехали за город – папа и мама уехали за город»;

3) замена метафорических сочетаний, не отвечающих правилам смыслового сочетания лексических единиц, стандартным сочетанием: «гром ударил по небу – гром гремел», «рубль подрезает крылья талантам – низкая оплата труда ограничивает возможности талантливых людей» [Книппер, Розенцвейг 1974: 132-135].

Логико-смысловой перифраз, другой лингвистический прием адаптации, с помощью различных языковых средств помогает выразить в адаптированном тексте определенный фрагмент оригинального текста, сохраняя коммуникативное намерение автора. Прием связан с заменой в тексте отдельных лексических единиц на синонимичные и сложных синтаксических конструкций на более простые. При использовании этого приема необходимо исключать механические подстановки слов или словосочетаний, нужно избегать личных дополнений к оригинальному тексту, искажений авторского замысла и соответствовать нормам языка адаптируемого произведения [Азимов, Щукин 2009: 335]. Данный прием допустим только на уровне предложения или его части [Понтус 2011: 3]. Например, «расставание было нежелательным – не хотели расставаться», «искать ответы на вопросы – пытаются установить...».

Прием добавления направлен на видоизменение оригинального текста с помощью включения конкретизирующих компонентов и может быть применен в случае необходимости пояснения страноведческих реалий, освещенных в тексте. Прием инверсии изменяет порядок следования частей текста, тем самым, облегчая структуру и языковую форму текста, а прием редукции позволяет опустить несюжетообразующие компоненты, приводя текст только к сюжетобразующим компонентам [Понтус 2011: 3]. Последний прием является комплексным - по цели он близок к приему исключения, но также содержит элемент цитации и перифраза. За счет

приемов редукции и исключения достигается сокращение объема исходного текста, что является ведущей тенденцией адаптации.

Основной принцип, которым руководствуются исследователи при адаптации художественных текстов – это сохранение сюжетобразующей основы и исключение несюжетообразующих элементов, вплоть до второстепенных персонажей, «с исключением которых не искажается содержательная основа текста» [Брыгина 2004: 31].

Противники адаптации, заостряя проблему сохранения эстетической значимости текста, предлагают иные формы работы с художественным текстом с исключением внутренней трансформации текста.

Проводя сравнительный анализ адаптированных текстов А.С. Пушкина из нескольких учебных пособий по русскому языку для иностранцев с оригинальными художественными текстами, Е.В. Потёмкина отмечает, что в результате адаптации:

- стирается индивидуальный стиль автора и схематизируется сюжет;
- выбранная А.С. Пушкиным книжная лексика, определяющая стиль и составляющая языковую личность, остается без комментария и заменяется на нейтральную;
- текст испытывает влияние родного языка авторов пособия (множественное употребление в речи местоимения «я» - характерная черта английской речи);
- снижается национальный культурный фон художественного текста;
- текст становится примитивным, отдаленно напоминающим авторский текст.

Е. В. Потёмкина утверждает, что в результате чтения такого текста может сформироваться неверное представление о "произведении, авторе и о месте этого произведения в русской художественной культуре" [Потёмкина 2015: 83], что такой текст может считаться только учебным, но не художественным. Этим обосновывается неправомерность использования адаптированных текстов в учебном процессе. Так, распространенная в современной практике адаптация художественного текста чаще всего – пример смысловой редукции, что с методической точки зрения

малосостоятельно, особенно в филологической аудитории. Выступая против «внутренней адаптации» текста, подразумевающей изменения внутри текста, Е.В. Потемкина предлагает «внешнюю адаптацию» (комментирование), как наиболее продуктивный способ адаптации художественного текста. Достоинство внешней адаптации в том, что она нацелена на сохранение культурной дистанции между переводным текстом и оригинальным. Для этого создается комментарий – «вторичный текст» – для снятия ситуаций непонимания: расшифровки значения и смысла языковых единиц, соотнесения смысла текста с реальностью вне текста, изображения контекста, в котором создавалось произведение, и установления связи изучаемого текста «со всем миром текстов» (интертекстуальность) [Потёмкина 2015: 87].

На наш взгляд, такая позиция возлагает огромные задачи на такой репродуктивный прием, как комментарий. Применение исключительно этого приема, постоянная потребность обращаться к вторичному тексту (комментарию), может снизить мотивацию учащихся. Также на занятии преподаватель теряет возможность сформировать навыки самостоятельного поиска информации в тексте, извлечения значений и смыслов. Несомненно, в некоторых случаях комментарий необходим, но не стоит ограничиваться только им одним.

Н. В. Кулибина, взяв за основу коммуникативно-деятельностный подход, разработала методику работы с художественными текстами без использования адаптации и с минимальным комментированием. Исследователь считает, что именно использование аутентичных текстов на уроках РКИ отвечает ключевой цели учебного процесса – обучению речевому общению, заключающемуся в порождении и понимании текстов. Навыки понимания художественных текстов обеспечивают навыки понимания любых текстов.

В своих работах Н. В. Кулибина подчеркивает, что текст – это «коммуникативная единица, единица речи/речевой деятельности». Такая точка зрения на текст также высказывается в работах большинства современных ученых (Н. Д. Бурвиковой, О. И. Москальской, А. М.

Шахнарвича и других). То есть автор создает текст для того, чтобы его кто-то прочитал и понял. Но для того, чтобы между автором и адресатом сложилось взаимопонимание, необходимо наличие «общих мест» (эксплицитное или имплицитное выражение автором информации, известной всем участникам коммуникации). Общим является язык, языковой код, с помощью которого передается сообщение. В ситуации, когда язык не является родным, а только изучается, может возникнуть трудность в понимании так называемых национально-специфичных образов, поэтому в процессе чтения на уроках РКИ им должно уделяться особое внимание. По мнению Н. В. Кулибиной, в качестве приемов работы с национально-специфичными образами должны использоваться не комментарии и объяснение преподавателя, а выявление «общечеловеческого» элемента в значении данного словесного образа и раскрытие национальной специфики на этой основе.

Опираясь на собственный многолетний преподавательский опыт, Н. В. Кулибина утверждает, что успешная коммуникация при чтении художественного текста в большей мере обеспечивается не предварительными знаниями адресата-читателя, а его умениями использовать уже имеющиеся знания (читательский, коммуникативный и жизненный опыт) и работать с когнитивными стратегиями для получения необходимой информации из текста. Так, Н. В. Кулибина предлагает методику, направленную на «обучение когнитивной деятельности, <...> не на переработку информации, находящейся вне текста, а на поиск и декодирование опорных пунктов интерпретации внутри самого текста» [Кулибина 2005: 73]. Она предлагает строить занятие РКИ с использованием художественного текста не как урок усвоения «готового продукта мысли», а как естественную коммуникативную ситуацию, чтение книги, которая, как правило, подразумевает под собой эвристику, самостоятельное открытие мысли автора. А задача педагога направлять учащихся-инофонов с помощью вопросов и заданий, предлагать им когнитивные стратегии для извлечения информации и идентификации незнакомых слов в тексте.

Отбирая художественный текст, который он собирается предложить для чтения на занятие, преподаватель должен руководствоваться следующим:

- Нужно выбрать такой текст, который учащиеся захотели бы прочитать – личностно-ориентированный подход.

- Учащиеся должны иметь способность (языковая компетенция) его прочитать; текст дается только со знакомой грамматикой.

- Ситуация текста должны быть доступна учащимся («общие места»). Если не все носители языка понимают текст, то ни в коем случае не предлагать для занятия.

- Лучше давать текст небольшого объема, такого, чтобы учащиеся за одно занятие успели его прочитать (целостность восприятия).

Таким образом, требования к отбору художественного текста, не подвергающемуся адаптации, сужают круг текстов, которые методически правильнее предлагать на занятиях учащимся. В работе сторонника адаптации художественных текстов, А. В. Коротышева, мы наблюдаем скрытую полемику с точкой зрения Н. В. Кулибиной. На его взгляд, отказ от адаптирования текстов приводит к снижению мотивации учащихся-инофонов, так как «предъявляемые им тексты зачастую не соответствуют их интересам, либо слишком просты по содержанию», а тексты национальной литературы требуют особого приспособления перед включением их в учебный процесс, иначе читатель не сможет достичь их понимания [Коротышев 2017: 41].

Однако в методических пособиях Н. В. Кулибиной для чтения предлагаются тексты, которые нельзя назвать «слишком простыми по содержанию»; среди них стихотворения А. А. Ахматовой, И. А. Бродского, Д. А. Пригова, рассказы В. А. Пьецуха, Т. Н. Толстой, С. Д. Довлатова, Л. С. Петрушевской и др. Также, как мы уже отметили, в числе основных критериев для выбираемого текста Н. В. Кулибина указывает потенциальное желание учащихся прочесть текст (учитываются интересы и предпочтения), весь притекстовый этап в её методике направлен на мотивацию учащихся, а вся притекстовая работа – на постижение значений и смыслов

художественного текста. Тем не менее, А. В. Коротышев придерживается точки зрения сторонников адаптации и наряду с ними пытается решить проблему сохранения художественно-эстетического своеобразия оригинального текста в трансформированном тексте через сохранение внутренней структуры в плане содержания (закрепление текстообразующих концептов) и лингвистического выражения.

Как мы отмечали ранее, текст, преобразованный в учебных целях – это текст учебный. С точки зрения Н. В. Кулибиной, такой текст теряет свою коммуникативную природу, преобразуясь в «познавательную учебную единицу», которую возможно использовать исключительно в учебных целях. Но стоит заметить, что А. В. Брыгина, которой принадлежит вышеуказанный термин, в своей работе разделяет понятия «адаптированного учебного текста» и «адаптированного художественного текста», стараясь найти компромисс. Тем не менее, и сторонники, и противники адаптации признают что текст, в той или иной мере подвергшийся адаптации, неизбежно становится учебным.

На данном этапе исследования нам близка позиция Н. В. Кулибиной, выраженная в статье «Адаптировать нельзя понять» [Кулибина 2013: 22-30]. В статье автор признает адаптацию в случае, если без нее учащиеся не смогут понять текст («Адаптировать (упрощать) нужно только то, что нельзя понять»). Если таковая проблема возможна, то автор предлагает адаптировать тексты в соответствии с европейскими компетенциями владения иностранным языком, с сохранением «элементов» аутентичности. Н.В. Кулибина отмечает, что в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» учащиеся воспринимаются не как «*tabula rasa*, а как личности со своими знаниями о мире, с собственным жизненным, учебным и читательским опытом» [Кулибина 2013: 26]. Минимальной адаптации с сохранением элементов аутентичности, по мнению автора статьи, могут подвергаться сложные грамматические конструкции (нельзя давать учащимся незнакомую грамматику в рамках чтения художественного текста), которые не входят в корпус грамматических знаний уровня учащихся, и лексика текста в отдельных случаях, когда нельзя

семантизировать единицу с помощью когнитивных стратегий. Однако автор отмечает, что не каждый художественный текст можно подвергнуть адаптации и в этом нет необходимости, так как основная цель обучения – понимание аутентичных текстов.

Таким образом, в отечественной методике существуют две основных точки зрения на правомерность адаптации: отрицательная и положительная. Сторонники и той, и другой точки зрения ищут способы решения проблемы сохранения художественного своеобразия, коммуникативной природы текста, эстетической составляющей текста, который потенциально может быть предложен на занятие учащимся-инофонам. Противники адаптации решают эту проблему отсутствием адаптации текста и особым подходом к аутентичному тексту (комментарий, извлечение значений и смыслов с помощью когнитивных стратегий, работы с ключевыми словесными образами). Сторонники пытаются решить проблему сохранения художественно-эстетического своеобразия оригинального текста посредством определенного алгоритма адаптации, а именно: перед адаптацией текста выделяют в нем ключевые словесные образы (текстообразующие концепты), которые задают необходимое направление адаптации и позволяют сохранить в трансформированном тексте необходимые в концептуальном плане элементы текста, внутреннюю структуру в плане содержания (закрепление) и лингвистическое выражение. А.В. Брыгина в своей работе разделяет понятия «адаптированного учебного текста» и «адаптированного художественного текста», стараясь найти компромисс.

Также нами была выделена «пограничная» точка зрения, заключающаяся в принятии минимальной адаптации текста с сохранением элементов аутентичности, и постулирующая активную форму работы с таким текстом на притекстовом этапе (см. гл. 2, §2). На наш взгляд, придерживаясь такого взгляда на адаптацию и работу с художественным текстом, преподаватель учитывает уровень учащихся, который зачастую требует упрощения текста (в данном случае, минимального) и сохраняет

эстетическую составляющую художественного текста, не превращая его в учебный текст.

2.2. Этапы работы с художественным текстом на занятиях РКИ

В методической литературе для описания процесса обучения чтению, в том числе чтению художественного текста, используется классификация упражнений, состоящая из предтекстовых, притекстовых и послетекстовых. Данным группам упражнений соответствуют одноименные этапы работы с текстом. Как было отмечено нами в предыдущих разделах, в лингводидактике существует проблема: отбирая текст, одни методисты ориентируются, в первую очередь, на дидактическую значимость текста, его соответствие учебным задачам, а другие на личность учащихся, их интерес, считая важным не решение конкретных задач, а развитие навыков понимания текстов.

Рассмотрим каждый из этапов работы с текстом, уточняя разнящиеся точки зрения.

I. Предтекстовый этап.

Задания, предлагаемые иностранным учащимся на данном этапе, традиционно направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых для адекватного восприятия текста, на снятие лингвострановедческих, лексических, лингвостилистических, структурно-смысловых трудностей и создание мотивации и выработку «стратегии понимания». Предтекстовая работа должна проходить под руководством преподавателя.

A) Снятие лингвострановедческих трудностей.

Прежде, чем приступить к чтению, учащийся-инофон должен овладеть определенными лингвострановедческими знаниями, «мини-фоном» (Верещагин, Костомаров), группой языковых единиц, в значении которых присутствует национально-культурный компонент и которые встретятся ему при прочтении. Это достигается с помощью выполнения заданий, знакомящих учащихся с личностью автора (чтение текста биографического характера), комментирования иноязычных объектов культуры, топонимов, слов и словосочетаний, содержащих «приметы места и времени».

Б) Снятие лексических трудностей.

Лексическая работа направлена на приближение текста к читателю, на его доступность. Здесь на первый план выносятся языковые единицы, актуальные для понимания текста, которые либо неизвестны учащимся, либо представлены в тексте в новом значении, контексте. Семантизация слов на данном этапе осуществляется, как правило, с перевода с помощью словаря или толкования преподавателя.

В) Преодоление лингвостилистических трудностей.

Задания, направленные на привлечение внимания учащихся к особенностям художественной речи, осуществляющие подготовку читателей-инофонов к лингвостилистическому анализу художественных произведений. Например, «прохладная степь», «горячий человек»; «сынок», «сыночек»).

Г) Преодоление структурно-смысловых трудностей.

Для того, чтобы справиться с этими трудностями, учащиеся должны иметь навыки и умения изучающего, ознакомительного и просмотрового чтения, умение переключаться с одного вида чтения на другой, а также умения понимания текста. А общими умениями в данных видах чтения являются:

- использование приемов языковой догадки;
- выявление опорных слов;
- выделение ключевой и дополнительной информации;
- обнаружение причинно-следственных связей, топонимических и хронологических отношений;
- определение семантики смыслового фрагмента для понимания целого текста;
- соотнесение различных смысловых фрагментов текста одного текста; извлечение скрыто выраженной идеи [Книппер, Розенцвейг 1984: 131-134]

В методике, развившейся в рамках коммуниктивно-деятельного подхода, подход к предтекстовому этапу иной: главная цель предтекстового этапа здесь – создание внутреннего мотива чтения у иностранных учащихся. Это может быть достигнуто через чтение библиографической справки о писателе, интервью автора произведения, с помощью работы с названием и т. д. Считая более приоритетным этап притекстовой работы, автор данной

методики отмечает, что если мотив для чтения уже заложен в читателях, то следует незамедлительно приступать к чтению [Кулибина 2001: 105].

II. Притекстовый этап.

На данном этапе, непосредственно перед чтением текста, учащимся предлагается коммуникативная установка, призванная сделать чтение учащихся целенаправленным. В ней могут содержаться указания на вид (изучающий, ознакомительный), скорость чтения и непрерывность чтения; установка на осмысление названия художественного текста, определение места и времени действия, основных действующих лиц. Коммуникативные установки, направляя внимание читателей-инофонов, способствуют пониманию текста и более глубоко вниканию в содержание текста. [О. Д. Кузьменко]. Например, название повести Ч. Айтматова «Первый учитель» привлекает внимание учащихся к главному герою рассказа — первому учителю человека, от лица которого ведется повествование, что является очень важным для понимания идейного содержания произведения, его композиционных особенностей. Коммуникативные установки необходимы, если художественный текст учащиеся читают дома самостоятельно, что предлагается в рекомендациях круга методистов [Зиновьева, Журавлева 1984: 25].

В методике, предлагаемой Н.В. Кулибиной, как уже было отмечено выше, этап притекстовой работы является приоритетным и моделирует собой естественную ситуацию чтения, восприятия художественной литературы. Работа в рамках данной методики устремлена на формирование у учащихся-инофонов навыков самостоятельного чтения художественной литературы. На этапе непосредственной работы с текстом обучаемые, с помощью вопросов и заданий преподавателя, учатся:

- находить в художественном тексте главные словесные образы;
- распредмечивать их, вскрывая их имплицитные читательские представления;
- проводить внутритекстовые смысловые связи;
- вносить корректировки в группе читательских представлений и частных смыслов, которая и образует в сознании читателя «образ текста».

Итак, на притекстовом этапе учащиеся работают с главными словесными образами, используя свой читательский и жизненный опыт, который детерминируется при восприятии конкретной единицы языкового выражения.

Ключевые словесные образы в своей семантике заключают наиважнейший фрагмент смысла текста и без понимания их невозможно понять весь текст. Так, смысл текста передается ими в свернутом виде.

Ключевые словесные образы предоставляют возможность четко структурировать работу над текстом в аудитории, исключая лишнюю затянутость его разбора. Они как «маленькие маячки, освещают для читателя содержание текста», а понимание одного ключевого словесного образа помогает читателю выявить скрытые смыслы последующих словесных образов. В их число включают «языковые средства выражения основных характеристик ситуации, таких как время и место действия, персонаж/персонажи, событие/события и т. п.» [Кулибина 2001: 101].

Работа над ключевым словесным образом на аудиторном занятии состоит из следующих моментов:

- 1) направление внимания учащихся на ключевую текстовую единицу;
- 2) обозначение ее языкового значения;
- 3) вскрытие ее конкретного смысла, представленного в тексте;
- 4) воспроизведение читательского представления, обусловленного словесным образом;
- 5) определение роли ключевой единицы, вмещающей фрагмент всего текстового смысла через связи рассматриваемой единицы с другими единицами текста.

Рассмотрим подробнее представленные моменты работы с ключевыми образами.

- 1) Для того чтобы учащиеся направили своё внимание на словесный образ и в их сознании возникла необходимость понять его, им должен быть дан стимул, сигнал к ее пониманию, чем может являться наблюдение объекта (словесного образа). А начало процесса понимания заключается в осознанной

потребности этого понимания. В рамках методики Н.В. Кулибиной предлагаются следующие приемы создания этой потребности:

- Привлечение внимания путем прямого указания на объект (лексическая единица, синтаксические особенности текста);
- Указание не на саму единицу, а на функцию, которую она выполняет в тексте;
- Установочный вопрос, предлагающий выяснить, по какой причине, с какой целью именно эта единица поставлена в тексте.

2) Когда внимание учащихся обращено на необходимый объект, они нуждаются в понимании смысла данной единицы. Но понимание её смысла возможно только через понимание значения. Если языковое значение рассматриваемой единицы учащимся неизвестно, то им предлагаются когнитивные стратегии идентификации незнакомого слова. В методике различные различные стратегии:

- анализ по частям речи;
- анализ корней и аффиксов;
- анализ сопровождающих предъявление слова картинок и жестов;
- догадка по текстовому контексту;
- опора на знания, связанные с темой текста;
- использование «здорового смысла»;
- поиск других слов в тексте, которые подтверждали бы гипотезу о значении незнакомого слова и др. [Медведева 1999: 46].

Рассмотрим несколько стратегий идентификации нового слова и возможности их использования на притектовом этапе.

А. Анализ по частям речи (анализ грамматической формы слова). Правильное определение грамматической принадлежности какого-либо незнакомого слова – главное условие успешности всей его идентификации. Для результативного применения этой стратегии учащимся-инофонам необходимо знать основы русской грамматики, а также по графическому облику слова определить его грамматическую принадлежность и грамматическую характеристику; при определении того, какую функцию

выполняет слово в предложении должны уметь опереться на синтаксическую структуру предложения.

Например, при чтении стихотворения Б.Пастернака «Зимняя ночь» учащиеся могут столкнуться с проблемой идентификации слова «мело» («Мело, мело по всей земле, / Во все пределы»). Но по графическому облику учащиеся могут отнести его как к существительным среднего рода на о, как к наречиям, так и к глагольной форме прошедшего времени (средний род). Опора на синтаксическую структуру предложения позволит сделать правильный вывод. Определив незнакомое слово как глагол, учащиеся-инофоны переходят к следующей стратегии: к определению значения слова путем анализа состава слова [Кулибина 2001: 57].

Б. Анализ корней и аффиксов. Продолжая приведенный выше пример, добавим, что учащимся может быть предложено выделить в слове «мело» корень и вспомнить другие известные им слова с тем же корнем (метель, метелица). Далее определяется исходная форма глагола – мести – и его лексическое значение: «идет сильный снег; метет метель» [Кулибина 2001, 58].

Носители языка также используют эту стратегию, встречая в тексте незнакомое слово, о котором он может сказать, что оно оформлено по правилам русского языка. Здесь уместным будет вспомнить знаменитую фразу Л. В. Щербы: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка», в которой нет ни одного реально существующего русского слова, однако носители языка в состоянии понять как и буквальный смысл, так и образный, прочитывая фразу как художественный текст.

В. Опора на знакомые слова текста. Иногда в тексте читатель может найти знакомые слова, опираясь на которые он может подтвердить свои предположения о значении неизвестного слова. Эта стратегия реализуется всякий раз, когда читатель осмысляет окружение незнакомого слова и выделяет в нем известные слова, которые помогают ему понять общую ситуацию текста и, исходя из нее, догадаться о значении нового слова.

Г. Опора на тему текста. Стратегия использования известной читателю информации о ситуации текста не предполагает, что эта тема должна быть

тем или иным образом раскрыта обучаемым до чтения текста. Однако нередки случаи, когда тема текста эксплицирована самим автором, например в названии, и тогда правильный читательский прогноз позволяет справиться и с лексическими затруднениями.

Выявив значение языковой единицы, читатель-инофон может перейти к ее смыслу.

3) Для вскрытия конкретного смысла языковой единицы, представленного в тексте, используются следующие приемы:

- Подбор синонимичных способов выражения того же значения, составление синонимического ряда слов и словосочетаний. Возможно структурирование составленного ряда по стилистическому принципу, выстраивая элементы по возрастанию экспрессивности выражений.

- Прием «стилистического эксперимента» (А.М. Пешковский). Подстановка подобранных синонимов на место использованной автором единицы и чтение фрагмента текста с «новой единицей». В ходе работы с данным приемом учащимся предлагается подумать, почему из синонимического ряда автор выбрал именно эту языковую единицу, в чем её отличие от других, какой фрагмент ее значения необходим для этого контекста. Так учащиеся приходят к осознанию уникальности употребляемого автором слова и невозможности его замены.

4) После установления частного смысла ключевого словесного образа, читатели могут перейти к воссозданию читательского представления, обусловленного словесным образом, для достижения которого могут использоваться следующие задания и вопросы:

- Представить и описать вслух тот или иной фрагмент текста, например, детали описания места и времени действия, портрет персонажа (внешность, одежду, прическу, косметику, позу, жесты, эмоциональное поведение и др.).

- Обратиться к фрагменту текста, который вызывает затруднения, и постараться вообразить именно то, о чем пишет автор. Корректировать свои образы-представления словесными образами текста.

III. Послетекстовый этап.

Традиционно работа на этом этапе проходит под контролем преподавателя. Задания этого этапа нацелены на проверку «глубины и точности понимания прочитанного» [Журавлева, Зиновьева 1984: 20].

И. Я. Зимняя определяет четыре уровня понимания смыслового содержания текста:

1. Поверхностное восприятие, определение того, о чем говорится в тексте.

2. Установление смысловых связей между основными аспектами раскрытия мысли, понимание ситуации текста.

3. Проникновение в сущность изложения, осознание средств, с помощью которых выстраивается образ.

4. Высший уровень. Понимание основного смысла текста, вне зависимости от эксплицитного или имплицитного выражения [Зимняя 1978: 25].

В пособии «Обучение чтению (на материале художественных текстов)» Л. С. Журавлевой и М. Д. Зиновьевой предлагается соотнести классификацию И. Я. Зимней с тремя стадиями восприятия художественного произведения О. И. Никифоровой, которые можно описать следующим образом:

1. Непосредственное восприятие. Уяснение сюжетной линии, поступков персонажей.

2. Восприятие идейного содержания произведения: осмысление характеров персонажей, определение главного героя.

3. Эстетическая оценка содержания и формы литературного произведения, «эмоциональное переживание эстетической ценности» прочитанного текста и рассуждение о ней.

Авторы пособия определяют соответствие между первыми двумя уровнями понимания произведения в классификации И. Я. Зимней и стадией восприятия сюжета. Третий и четвертый уровни понимания соотносятся со стадиями (второй и третьей) восприятия идейного содержания и эстетической оценки произведения.

Согласно приведенным классификациям, методистами предлагаются приемы контроля понимания, которые могут использоваться на послетекстовом этапе. Понимание сюжетной линии художественного произведения и установленных сюжетных связей проверяется с помощью разнообразных приемов:

а) ответы на вопросы закрытого типа («да» или «нет»), развивающие умение ориентироваться в воспринятом тексте;

б) нахождение в тексте ответов на вопросы с опорой на конкретные ориентиры;

в) разбор предлагаемого плана текста, анализ его полноты, точности в сравнении с текстом или планом, составленным учащимися самостоятельно;

г) расположение сюжетных элементов текста, представленных в неверном порядке, в соответствии с логикой повествования;

д) тесты с выбором верного ответа из нескольких предложенных.

Проверка третьего уровня понимания (осознание учащимися особой организации слов в художественном произведении) осуществляется с помощью:

- повторного прочтения сложных в языковом отношении фрагментов текста, заключающих в себе черты стиля писателя;

- вопросов, предлагающих осмысление функциональное значение конкретных образных средств;

- толкования или перевода наиболее сложных предложений.

Проверка четвертого уровня понимания может проводиться посредством различных тестов, в которых проверяются умения учащихся выделять персонажей, важных для понимания идеи, определять авторскую оценку, точку зрения, привлекая собственный жизненный и читательский опыт.

Несколько иной подход к представлен в методике Н.В. Кулибиной. В связи с тем, что основная работа с текстом проводится в рамках притекстового этапа, методист отмечает случаи, в которых проведение аудиторной послетекстовой работы не является необходимостью. Признавая, что посредством прямых вопросов по тексту возможна проверка понимания

учащимися «внешних» деталей, автор отрицает эффективность таких вопросов при проверке глубины понимания и личностный смысл, взятого читателем из текста. Ссылаясь на О. И. Никифорову и опираясь на собственный педагогический опыт, методист отмечает, что «если стадия непосредственного восприятия была полноценной и максимально реализованной, т. е. текст глубоко «пережит» читателем, то далее процесс читательского восприятия неизбежно проходит следующие этапы без всякой специальной на то установки».

Однако Н. В. Кулибина предлагает возможные приемы работы на послетекстовом этапе (в случае, если преподаватель располагает аудиторным временем), в задачи которых входит:

- (1) углубление учащимися понимания самого текста;
- (2) расширение фона, на котором понимается текст, с последующим включением его в более широкий литературный и культурный контекст.

В качестве конкретных приемов предлагаются:

1. Перевод понравившихся фрагментов с изучаемого языка на родной с сохранением особенностей оригинала, которые были рассмотрены на занятии. Для использования этого приема преподаватель должен владеть родным языком учащихся, чтобы проверять качество переводов
2. Использование переводов, выполненных профессиональными переводчиками для сравнения его с оригиналом, выявление достоинств и неточностей перевода. В данном случае преподавателю не обязательно нужно знать родной язык учащихся.
3. Использование высказываний о тексте авторитетных лиц и самого автора для активизации обсуждения прочитанного;
4. Возвращение к началу: пересмотр материалов, предложенных на предтекстовом этапе, переосмысление названия произведения и т.д.

Таким образом, в отечественной методике для описания процесса обучения чтению любого текста, в том числе и художественного, используется классификация упражнений, подразделяющаяся на предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы работы с текстом.

Придерживаясь единой классификации методического аппарата, методисты придают различное значение его элементам, по-разному трактуя каждый этап в зависимости от преследуемых задач. Одни методисты придают большее значение предтекстовому этапу, в ходе которого предполагается проводить работу на снятие лингвострановедческих, лексических, лингвостилистических, структурно-смысловых трудностей и создавать мотивацию и выработку «стратегии понимания». В методике, развившейся в рамках коммуникативно-деятельного подхода, приоритетным является этап притекстовой работы. Данный этап моделирует собой естественную ситуацию чтения, непосредственного восприятия художественного текста. Работа в рамках данной методики устремлена на формирование у учащихся инофонов навыков самостоятельного чтения художественной литературы. На притекстовом этапе учащиеся работают с ключевыми словесными образами, используя свой читательский и жизненный опыт, который детерминирован при восприятии конкретной единицы языкового выражения. Ключевые словесные образы заключают наиважнейший фрагмент смысла текста – без понимания их невозможно понять весь текст. Так, смысл текста передается ими в свернутом виде. Лексические трудности в данной методике преодолеваются также на притекстовом этапе с помощью когнитивных стратегий идентификации незнакомого слова.

Значение послетекстового этапа тоже по-разному расценивается методистами. Согласно первой точке зрения, заключительный этап работы с текстом направлен на проверку «глубины и точности понимания прочитанного»; для этого преподаватель может использовать различные приёмы проверки понимания. Согласно второй точке зрения, основная цель работы с текстом проводится на притекстовом этапе, и, в связи с этим, проведение аудиторной послетекстовой работы не является необходимостью в связи с неэффективностью вопросов при проверке глубины понимания текста.

Глава 3. Работа студентов-инофонов с адаптированными текстами

«Затесей» В. П. Астафьева

Затеси В. П. Астафьева, отобранные нами согласно изложенным выше принципам (см. раздел 1.2.), были подвергнуты минимальной адаптации с ориентацией на учащихся уровня В1. В требованиях к этому уровню указано, что иностранец уровня В1 должен читать и понимать аутентичные тексты, подобранные с учётом лексико-грамматического материала данного уровня. Отмечено, что допустима минимальная степень адаптации аутентичных текстов. Отбирая тексты В. П. Астафьева, в некоторых случаях мы столкнулись с необходимостью адаптировать эти тексты, так как даже «Затеси» насыщены разговорной и просторечной лексикой.

При адаптации текстов нами использовались следующие приёмы адаптации: лексическая и синонимическая замена, исключение и логико-смысловой перифраз.

Представляемые нами методические разработки имеют универсальный характер – преподаватель, ориентируясь на аудиторию, с которой он работает, может выбрать для чтения любую из представленных «Затесей». Однако, если это первое занятие по чтению текстов В. П. Астафьева, его необходимо начинать с краткой библиографической справки, а также с формирования у учащихся представления о том, что такое «Затеси», и почему цикл лирических миниатюр, который охватывает большую часть жизни писателя, имеет именно такое название. С нашей точки зрения, создание данного «мини-фона» необходимо, как и для глубокого понимания конкретной миниатюры, так и для основания представлений о писателе, которые станут фундаментом для прочтения (самостоятельного или в аудиторное время) других текстов писателя. Формирование «мини-фона» происходит на притекстовом этапе, однако мы выносим этот вопрос в отдельный раздел в связи с универсальностью наших разработок.

3.1. Организация работы по формированию «мини-фона»

Представленная ниже библиографическая справка содержит ключевые факты жизни писателя. Предполагается чтение с общим охватом содержания. Библиографическая справка.

Виктор Петрович Астафьев

Годы жизни: 1 мая 1924 год – 29 ноября 2001 год.

Сибирский писатель с мировым именем. Родился в селе Овсянка, рядом с Красноярском. В семь лет потерял мать. Детство провел с бабушкой и дедушкой. В 1942 году ушел добровольцем на фронт. За время службы был удостоен орденом Красной Звезды, медалями «За отвагу», «За победу над Германией». Большую часть своей жизни жил на Урале и Русском Севере, где и написал свои самые известные произведения, среди них «Последний поклон», «Пастух и пастушка», «Царь-рыба», «Ода русскому огороду». В 1980 году В. П. Астафьев переехал жить на родину – в село Овсянка. Здесь им была создана его главная книга о войне — роман «Прокляты и убиты». Его произведения переведены на 22 языка и опубликованы в 28 странах.

Для формирования у учащихся представления о «Затесях», как о конкретном сборнике миниатюр и как о произведении (??) сохраняющем преемственность и связь с традициями русской литературы, подойдет чтение фрагмента из «Предисловия к изданию книги «Затеси» в Китае». «Предисловие...» В. П. Астафьев пишет для иностранцев, разъясняя моменты, которые могут оказаться проблемными для китайского читателя. Несомненно, чтение этого фрагмента будет представлять особый интерес для студентов из Китая.

Предисловие к изданию книги «Затеси» в Китае

(адаптированный фрагмент)

«Давно известная в великой китайской литературе коротенькая лирическая новелла в наше суетное, бурное и недоброе время вдруг получила широкую читательскую поддержку. К ней проявляются всё больший интерес читатели. Крохотные новеллы Ивана Сергеевича Тургенева были названы его издателем «стихотворениями в прозе». Александр Солженицын называет коротенькие новеллы просто «Крохотки», Владимир Солоухин – «Камешки на ладони», Юрий Бондарев – «Мгновения», Владимир Крупин – «Зерна». Я называю их «Затесями».

Слово это древнее, русское, и возникло оно ещё тогда, когда вся территория России была покрыта первозданными глухими лесами. Осваивая

просторы России и Сибири, продвигаясь по тайге, человек, чтобы не заблудиться, оставлял на дереве затеси топором. По этим затесям и двигались когда-то люди в тайге, прорубали дорогу, в конце которой возникало зимовье, затем деревня, село с церковью, затем и город.

«Зарубки памяти» – назвал один из читателей мои «затеси». Я никогда не вел дневников, не имею и записных книжек. Собеседник же нужен человеку всегда, иначе его задавит страшная болезнь века – одиночество. Вот и ищет современный художник способы общения с современным читателем. Ищу эти способы и я. Судя по отзывам читателей и критики, среди читателей нашлось немалое число собеседников и слушателей, людей, с готовностью откликнувшихся на интимную беседу, готовых к неторопливому чтению и уединённому размышлению о жизни нашей и всечеловеческом бытии».

Вопросы по тексту:

1. Разные авторы называют свои сборники новелл по-разному. Какой общий смысл объединяет все эти названия? В чем они различны?
2. Как вы думаете, почему жанр небольшой новеллы особенно интересен читателям?
3. Что такое затеси?
4. Что автор называет страшной болезнью века? Согласны ли вы с автором?
5. Какие способы общения с современным читателем ищет современный художник (писатель) по мнению В. П. Астафьева?

После того, как у учащихся будет сформирован «мини-фон», преподаватель может приступить непосредственно к работе с текстом той или иной затеси. Чтение следует начинать с работы с названием затеси, что входит в предтекстовый этап. Как мы уже отмечали, «мини-фон» формируется на также предтекстовом этапе (в этом случае, данному этапу уделяется значительная часть аудиторного занятия), однако работа с ним может осуществляться и на отдельном занятии, посвященном личности и биографии автора.

3. 2. Методические разработки занятий по текстам «Затесей» В. П.

Астафьева

3.2.1. Методическая разработка занятия по тексту «Герань на снегу»

I. Предтекстовый этап.

1) Работа с названием. Слово «герань», вероятно, учащимся неизвестно. Для семантизации этого слова используем фото, на котором изображена комнатная герань. На данном этапе этого учащимся будет достаточно – они поймут, что герань – это растение, которое люди выращивают в домах, и сделают вывод, что ситуация, данная в заголовке – неестественна, так как комнатное растение не может расти на снегу.

2) Вопрос: Как вы думаете, о чем может быть эта затесь?

Отвечая на этот вопрос, учащиеся стараются представить предполагаемую ситуацию, наряду с представлением у них возникает интерес и мотивация.

3) Чтение текста преподавателем вслух.

II. Притекстовый этап.

Герань на снегу (адаптированный вариант)

(1) В бараке бушевал пьяный мужик. Жена пыталась его утихомирить. Он ударил жену, и она улетела в коридор. Ребятишки ещё раньше разбежались. Стал пьяный мужик искать, чего бы разбить. Но в комнате уже всё было разбито и порушено.

Тоскливо мужику.

1.1. Кто такой «мужик»? Как он может выглядеть внешне?

1.2. Понятно ли вам значение слова «бушевал»? Какая это часть речи? Как вы думаете, что связывает слово «бушевать» и слова: «ударить», «разбить», «порушено»?

Комментарий преподавателя: В русском языке это глагол часто употребляется по отношению к морю, например, «море бушует». Возможно, автор скрыто сравнивает персонажа с морем, неукротимой стихией, которую не остановить, которая всё сметает на своём пути.

1.3. Мужик «бушевал», а жена старалась его «утихомирить». Догадайтесь по контексту и по составу, что значит слово «утихомирить».

1.4. Из-за чего жена «улетела» в коридор? Сильным ли был удар?

1.5. Догадайтесь по контексту, что такое «барак». Представьте обстановку внутри барака. Какие предметы могут находиться в комнате? Что это за комната? Люди там живут или они пришли сюда ненадолго?

1.6. Что за ситуация описана во фрагменте? Кем являются друг другу персонажи? Какие между ними отношения?

1.7. Почему мужик хочет всё разрушить? Почему ему стало «тоскливо»? Подберите синонимы этому слову.

Также можно расставить подобранные синонимы в порядке возрастания и предположить, почему автор выбрал именно это слово.

(2) И тут увидел он гераньку на окне.

В дырявом чугунке росла геранька. Забывали поливать её, поэтому нижние листья гераньки скоро чернели, свёртывались и опадали. Но набралась сил геранька и отросла — расцвела. Один цветок был у неё только и пять листьев, которые ночью примерзали к окну, а когда печку затопляли, они оттаивали.

2.1. Знакомо ли вам слово «геранька»? Как вы думаете, почему автор пишет «геранька», а не «герань», как было обозначено в названии? Имеет ли цветок защиту перед бушующим мужиком?

2.2. Догадайтесь по контексту, что такое «чугунок». Что значит «дырявый»?

Комментарий преподавателя: чугунок – сосуд для приготовления пищи в русской печи.

2.3. Ухаживали ли жители барака за цветком? Хорошо ли рос цветок? Что происходило с листьями гераньки?

(3) Мужик бухнул чугуном в стекло. Упала геранька под окно. Земля из чугунка вывалилась в снег. Мужик после этого успокоился и заснул.

Всю ночь светилась геранька под окном, ещё живая. Наутро снег пошел, припорошил её.

3.1. Как вы понимаете слово «бухнуть»? Что это за часть речи? Что произошло с геранькой?

Комментарий преподавателя: «бухнуть» – слово разговорное. В русском языке есть звукоподражательное разговорное междометие «бух», указывающее на звук при падении, хлопке, ударе.

3.2. Когда мужик успокоился и уснул?

3.3. Когда происходит действие: утром, днем, вечером или ночью?

3.4. В какое время года происходит действие: летом, осенью, весной, зимой?

3.5. Понятно ли вам выражение «светилась геранька»? Как растение может светиться?

3.6. Догадайтесь по контексту, что значит снег «припорошил». Какую роль здесь играет приставка при- ?

(4) Днем мужик чинил окно и увидел гераньку. Она тускло светилась под снегом. Каплей крови показалась она мужику, и он перестал работать, тяжело замер возле окна.

4.1. Что делал мужик? Когда он это делал?

4.2. Почему геранька показалась мужику каплей крови? Почему она светится «тускло»? Что значит «тускло»? Если живой цветок лежит на морозе, в снегу, как она будет «светиться» (т. е. жить): ярко или тускло?

4.3. Какие чувства испытывает мужик, глядя на гераньку? Найдите слова в тексте, указывающие на его состояние.

(5) А гераньку всё заносило и заносило снегом. Так она тихонько и погасла, и мужик подумал, что гераньке лучше, покойней и теплее под снегом и бараком её не душит.

5.1. Что произошло с геранькой?

5.2. Почему автор повторяет: «заносило и заносило снегом»?

5.3. Почему автор использовал слово «тихонько», а не «тихо»?

5.4. Как мужик относится к гераньке?

5.5. Как вы понимаете словосочетание «бараком её не душит»?

Составьте полную картинку места, где живёт мужик.

На данном этапе можно показать учащимся фотографию барака.

(6) Скоро пришла весна. Снег под окнами барака смыло ручьями, и водою подхватило и унесло стебелёк гераньки с мокрым чёрным цветком и

унесло в овражек. Корешок гераньки оказался живой, и этим корешком схватилась геранька за землю и снова расти начала. Но когда вышли два листика, и заметной сделалась геранька — её отыскала в овраге коза и съела.

6.1. Действие происходит в этот же день, когда мужик увидел гераньку на снегу?

6.2. Выделите слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Для чего автор использует их в таком количестве?

Комментарий преподавателя: овраг – это глубокая длинная впадина на поверхности земли. Овражек, соответственно, меньше, чем овраг.

Если учащимся непонятны слова «стебелёк», «корешок», то их значения можно определить по контексту.

6.3. Почему цветок чёрный?

6.4. Что произошло с геранькой? Как вы думаете, геранька погибла совсем?

(7) В земле ещё оставался корешок гераньки, и, набравшись сил, он снова пустил росточек. Тут началось строительство, и пришел экскаватор. Он зацепил ковшом гераньку и бросил в машину, машина вывалила землю рядом с рекой.

7.1. Что значит «пустил росточек»?

7.2. Что такое экскаватор?

Если учащимся незнакомо это слово, то преподаватель показывает изображение. Увидев, что это, учащиеся догадаются, что имеется в виду под словом «ковш».

7.3. Понятно ли вам слово «вывалила»? Какая это часть речи? Что может обозначать в этом слове приставка «вы-»? Какую синтаксическую роль это слово выполняет в предложении?

(8) Геранька попробовала расти и на новом месте, да на неё всё валили и валили сверху землю, и она расти больше не смогла, успокоилась. Корень её лишился сил под тяжестью и начал гнить внутри земли, вместе с мусором и закопанной травой.

8.1. Почему геранька не смогла расти на новом месте?

8.2. Что с ней произошло? Что значит «гнить»?

(9) Дырявый чугунок хозяйка подняла и посадила в него помидор. Мужик не выбрасывал за окно чугунок с помидором, хотя по-прежнему пил мужик и бушевал после каждой зарплаты и всё время искал — чего бы разбить и выбросить.

9.1. Мужик изменился после того, как погибла геранька? Он перестал бушевать?

9.2. Как вы думаете, почему мужик не стал выбрасывать чугунок с помидором?

III. Послетекстовый этап

В названии автор называет цветок нейтрально – «герань», а в тексте затеси ласково – «геранька». Почему в тексте автор всегда именуется цветок «геранькой», а в названии нет?

3.2.2 Методическая разработка занятия по тексту «Приветное слово»

I. Предтекстовый этап

1) Прочитайте заголовок. Понятно ли вам словосочетание «приветное слово»? Какое слово можно назвать приветным? Назовите и запишите несколько примеров такого слова. Как вы думаете, почему автор не назвал свою затесь: «Привет» или «Здравствуйте»? О чём может быть текст? Какая ситуация может быть описана в нём? Если это ситуация встречи, то она важная это встреча или нет?

2) Чтение текста преподавателем вслух.

II. Притекстовый этап.

Приветное слово (адаптированный вариант)

(1) Холодно. Ветрено. Конец весны, а приходится на прогулку прятаться в лес.

1.1. Сколько предложений в этом фрагменте? Как описывают обстановку первые два предложения? Как вы думаете, как себя чувствует главный герой: ему весело или тоскливо?

1.2. В какое время года происходит действие?

1.3. Почему между частями сложного предложения поставлен отрицательный союз? Почему главному герою «приходится на прогулку прятаться в лес»?

(2) Иду. Кашляю. Скриплю. Надо мной пустынно шумят березы, никак не разрождающиеся листом. Настроение мрачное. Думается в основном о конце света.

2.1. Главный герой здоров или болен? Знакомо ли вам слово «скрип»? Может ли человек скрипеть?

2.2. Что значит: березы шумят «пустынно»?

2.3. Какими цветами можно было бы нарисовать героя и обстановку вокруг? Во что может быть одет главный герой?

2.4. Зачем он мог пойти на прогулку?

(3) Но вот навстречу по вытоптанной тропинке чешет на трехколесном велосипеде девочка в красной куртке и в красной шапочке. За ней мама коляску катит с малышом. — Дядюстуй, дядя! — сияя чернущими глазами, кричит девочка и шурует дальше.

«Здравствуй, маленькая! Здравствуй, дитячко мое!» — хочется крикнуть и мне, да я не успеваю.

3.1. Как вы думаете, что значат слова «чешет» и «шурует»? Какую синтаксическую роль эти слова выполняют в предложениях?

Комментарий преподавателя: слова «чешет» и «шурует» — относятся к просторечиям. В прямом значении «шуровать» — это перемешивать топливо печи; а «чесать» — это скрести какую-либо часть тела для облегчения зуда. И то и другое значение подразумевает энергичное действие.

3.2. Девочка одета ярко или она такая же серая, как лес?

3.3. Понятно ли вам слово «Дядюстуй»? Что оно может значить? Что герой хочет сказать в ответ на это слово?

3.4. Какого цвета глаза у девочки? Почему автор не пишет «темные», «карие», «черные», а «чернющие»? Какие у этой девочки могут быть лицо и волосы?

3.5. Почему герой не успевает поздороваться с девочкой?

3.6. Почему этот фрагмент (этот абзац) начинается с отрицательного союза «но»?

(4) Мать в синем плащике, наглухо застегнутом, — боится застудить грудь, поравнявшись со мной, устало улыбнулась:

— Ей пока еще все люди — братья!

Оглянулся — мчится девочка в распахнутой красной куртке по весеннему березняку, приветствует всех, всему радуется.

Много ль человеку надо? Вот и мне сделалось легче на душе.

4.1. Что значит «наглухо застегнутом»? Подберите к слову «наглухо» однокоренные слова. Что значит «распахнутый»? Как соотносятся между собой словосочетания «наглухо застегнутый плащик» и «распахнутая куртка»?

4.2. Почему мать говорит «пока ещё»? Уберите эти два слова из предложения и прочитайте без них, меняется ли смысл?

4.3. Понятно ли вам выражение «легче на душе»?

III. Послетекстовый этап:

Работа с названием. Почему текст имеет именно такое название? А как бы назвали его вы? Какое слово в этом тексте и есть то, «приветное»?

3.2.3. Методическая разработка занятия по тексту «Голос из-за моря»

I. Предтекстовый этап

1) Чтение обращения к китайским читателям. Работа с этим текстом.

В журнал «Советская литература» на китайском языке

(1) Из соседней земли, заснеженной морозной Сибири в февральский, солнечно-яркий, по-зимнему звонкий день шлю моим китайским читателям пожелание добра — здоровья! Мира и доброго урожая земле вашей, прибýtка в семье и в хозяйстве, лада и покоя в доме вашем!

(2) Культура человеческая не знает времен и расстояний и, как вечнозеленое дерево, лишь гнется под ветрами земных бурь, иногда у дерева обламываются ветви и даже сносит вершину, но древние, за многие века проникшие в глубь земли и в толщу веков корни не дают упасть и погибнуть дереву культуры и свету разума.

(3) Ли-Бо и Ду-Фу жили в очень далекие эпохи, но время не властно над ними, и когда из VIII века в XX Великий поэт подает голос сострадания в прекраснейшем стихотворении «Стирка» — «Уж осень подходит, и скоро зима будет злиться, а наша разлука томительна и тяжела мне. Работа меня не страшит и в разлуке постылой, но как же одежду пошлю я отсюда, с Востока?»

Я сделаю все, что позволят мне женские силы. Услышь, Господин мой, удары валька издалека», — я словно читаю письмо русской женщины на фронт, где я воевал солдатом против фашизма и пролил свою кровь. А когда я читаю бегучие и светлые, как горный ручей, строки Ду-Фу, — «Облака проплывают спокойно, как мысли мои, и усталому сердцу ушедших желаний не жаль...» — я до дрожи в сердце, осязаемо чувствую его своим современником и как по волшебству, а поэзия и есть волшебство! — шепчу строки любимейшего моего русского поэта, Сергея Есенина; «Не жалею, не зову, не плачу, все пройдет, как с белых яблонь дым. Увяданья золотом охваченный, я не буду больше молодым...»

(4) Как хотелось бы, чтоб судьбами людей и стран правили поэзия, музыка, мировая гармония, которую так упорно стремятся разрушить силы зла. Как хотелось бы вечного братства, согласия, мира и счастья в нашем доме, в едином человеческом доме — утверждает Великая литература всех времен и народов — название ему, этому дому, в котором мы родились, где живут наши дети, внуки, — Земля.

Да светит вечное мирное солнце над вечной мирной землею!

Вопросы по тексту:

(1) Каким словом/словосочетанием можно обозначить первый абзац? Понятны ли вам слова «лад», «прибыток»? Попробуйте понять по контексту, что они значат: что-то положительное, радостное или отрицательное, неприятное.

(2) С чем автор сравнивает мировую культуру? Если мировая культура — это дерево то, что значит: «обламываются ветви», «сносит вершину», «корни не дают упасть»?

(3) С чем В. П. Астафьев сравнивает стихотворение Ли Бо «Стирка»? С каким русским стихотворением В. П. Астафьев сравнивает стихотворение Ду Фу?

(4) Каким словом/словосочетанием можно обозначить четвертый абзац? Что автор называет домом всех людей, независимо от их национальности? Разделяете ли вы надежды автора?

2) Работа с названием.

Слова «голос» и «море» знакомы вам. Что означает предлог «из-за»? Какое расстояние может разделять человека, который слышит голос, и того, кому голос принадлежит, если их разделяет море (большое, несколько тысяч километров). Откуда может доноситься голос, если он за морем? (из другой страны) Предположите, каким образом главный герой может его услышать (телефон, радио, телевизор).

А если мы учтем, что это написал Астафьев – сибирский писатель и «Затеси» — это «зарубки памяти» то, на каком море он может быть? Есть ли в Сибири море?

Так, работая с названием, мы предугадываем содержание текста и приближаемся к пониманию его идеи.

3) Чтение текста преподавателем вслух.

II. Притекстовый этап.

Голос из-за моря (адаптированный вариант)

(1) Жил я на юге у старого друга и слушал радио, наверное, турецкое, а может, и арабское...

1.1. Что значит словосочетание «старый друг»?

1.2. Чем рассказчик занимался в гостях у друга?

1.3. Он понимает язык, на котором говорят по радио?

(2) Был тих голос женщины, говорившей за морем. Тихая грусть слышалась мне и была мне понятна, хотя и не знал я слов чужого языка.

2.1. Рассказчик совсем не понимает того, о чем говорят по радио?

2.2. О чем могла говорить женщина?

(3) Потом звучала тихая, будто бесконечная музыка. Она жаловалась, плакала всю ночь. Потом незаметно вступал певец и тоже вёл и вёл жалобу на одной ноте. Он становился неразделим с темнотою неба, с накатом морских волн и шумом листьев за окном. Всё-всё сливалось вместе.

3.1. Может ли музыка плакать? Почему она кажется рассказчику бесконечной?

3.2. Этот фрагмент эмоциональный или нейтральный по настроению? С помощью каких слов и словосочетаний эта эмоциональность создаётся?

3.3. Понятно ли вам словосочетание «накат морских волн»? Определите по контексту и составу слова, что такое «накат».

3.4. Рассказчику кажется, что музыка и певец находятся рядом с ним или очень далеко от него?

(4) Чья-то боль становилась моей болью, и чья-то печаль — моей печалью. В такие минуты приходило понимание, что мы, люди действительно едины в этом поднебесном мире.

4.1. Кого рассказчик подразумевает, когда говорит: «чья-то боль», «чья-то печаль»? Кто эти люди, которым принадлежит боль и печаль?

4.2. Что значит «едины»? На какое слово похоже слово «един»? Определите по контексту его значение.

4.3. Что рассказчик называет поднебесным миром?

4.4. Для китайских студентов: Сравните китайское понятие «Поднебесная» (天上) и определение «поднебесный мир» В. П. Астафьева.

III. Послетекстовый этап.

1. Слышали ли вы музыку, подобную той, которая описана в тексте? Какие чувства вы испытывали, слушая её?
2. Вы прочитали обращение В. П. Астафьева к китайским читателям и текст «Голос из-за моря». Как вы думаете, что автор мог написать первым, а что вторым? Почему? Какая общая мысль объединяет эти два текста?

3.2.4. Методическая разработка занятия по тексту «Вопрос ребёнка»

I. Предтекстовый этап

1) Работа с названием. Прочитайте название текста. Какие вопросы обычно задают дети? Приведите примеры таких вопросов. Как вы думаете, этот текст будет веселым, забавным или серьезным, заставляющим задуматься?

2) Чтение текста преподавателем вслух.

II. Притекстовый этап.

Вопрос ребенка (адаптированный вариант)

(1) Жадно растут нынешние ребяташки, рано, стремительно развиваются и, кажется мне, чувствуют трагичность времени, в которое они родились.

1.1. Выделите субъект (подлежащее) в предложении. Понятно ли вам слово «ребятишки»?

1.2. Выделите предикаты (сказуемые), которые относятся к субъекту. Что значит слово «народились»?

Комментарий преподавателя: слово «народиться» относится к разговорной лексике. «Народиться» то же, что «родиться», но в значении «родиться в каком-нибудь количестве».

1.3. Как вы понимаете словосочетание «жадно растут»?

1.4. Как вы понимаете словосочетание «трагичность времени»?
Согласны ли вы с тем, что сейчас трагичное время?

(2) — Баба, а баба! Скажи, пожалуйста, когда на комбайн принимают работать? — спросил мой шестилетний внук у бабушки.

— А зачем тебе это?

— Я хочу работать на комбайне.

— Почему именно на комбайне?

— Чтобы никого не убивать.

2.1. Как можно назвать этот фрагмент текста?

2.2. Кем являются участники диалога? Понятны ли вам слова «баба» и «внук»?

2.3. Предположите, что может значить словосочетание «работать на комбайне»? Что это за работа?

Комментарий преподавателя: комбайн – это зерноуборочная машина, с помощью которой люди собирают урожай.

III. Послетекстовый этап.

В «Предисловии к изданию книги «Затеси» в Китае» автор пишет: «Двадцатый век <...> подарил человечеству ещё одну беду – одиночество.

Когда-то людям казалось что, избавившись от <...> крестьянского труда, уйдя из <...> деревень <...> в весёлые и шумные города, соединившись в коллективы на огромных промышленных предприятиях, они будут жить коллективно, по-братски дружно. <...> Ничего не получилось. Получился невиданный и никем точно не предсказанный феномен – одинокий человек

среди безразличной толпы. И это страшная трагедия человека, от которой ничего хорошего ждать не приходится».

- Какой феномен автор считает огромной трагедией и бедой? Как соотносится это со словосочетанием «трагичность времени», которое вы встретили в тексте «Вопрос ребенка»? Согласны ли вы с автором? Какие последствия можно ожидать от одиночества каждого человека?

3.2.5. Методическая разработка занятия по тексту «Кленовая палочка»

I. Предтекстовый этап

Работа с названием. Знакомо ли вам слово «клён»? Знаете ли вы какие-нибудь русские песни с упоминанием этого дерева? Как вы думаете, для чего может быть предназначена палочка из клёна (кленовая палочка)?

II. Притекстовый этап.

Кленовая палочка (адаптированный вариант)

(1) Всегда думал, что дирижёрская палочка изготавливается из какого-нибудь редкого, скорее всего заморского, может, даже и волшебного материала.

И однажды спросил у знаменитого дирижера об этом. «Из разного материала изготавливается дирижёрская палочка. Я люблю кленовую».

1.1. О какой палочке идёт речь?

Если учащимся незнакомо слово «дирижёр», преподаватель показывает фото, на котором изображены дирижёр и его оркестр.

1.2. Понятно ли вам слово «изготавливается»? Подберите к нему однокоренные слова. Определите значение по составу слова и по контексту.

1.3. Выделите прилагательные, которыми автор описывает материал, из которого изготавливается дирижёрская палочка. Понятны ли вам их значения? Какой общий смысл их объединяет?

1.4. Что значит выражение: «Я люблю кленовую»?

(2) Так просто! С тех пор и без того любимый мною дирижёр, очень простой и доступный человек, да еще и увлечённый рыбак, стал еще более любимым и доступным.

2.1. Какая эмоция выражена в первом предложении?

2.2. С помощью каких слов и словосочетаний рассказчик описывает дирижёра? Выделите их. Дирижёр – это какой человек: гордый, высокомерный, любящий славу или простой человек и добрый знакомый?

Комментарий преподавателя: В. П. Астафьев очень любил рыбалку, он тоже был увлеченным рыбаком. Дирижёр близок ему ещё и потому, что у них есть общие интересы.

2.3. После чего рассказчик почувствовал, что дирижёр – простой человек, такой же как он?

(3) Всё, что исполняет его большой оркестр, кажется мне особенно близким. И все это происходит от палочки, принесенной из обыкновенного шумного леса!

3.1. Что рассказчик имеет в виду под словом «всё, что исполняет»?

3.2. Почему музыка, которую исполняет оркестр, кажется рассказчику близкой?

(4) Был я на Востоке и на берегу Тихого океана выкопал тонюсенький росточек клёна. Долго возил его за собой, смял красные листочки и с большим сомнением поздней осенью, почти под снег посадил в огороде гостя с Тихоокеанского побережья.

4.1. Куда ездил рассказчик? Что он оттуда привёз?

4.2. В какое время рассказчик вернулся домой?

4.3. Что он сделал с росточком клёна? Почему он сделал это «с большим сомнением».

(5) Думал, засохнет росточек, помрет. Но он утвердился в земле, окреп, почки крепкие наружу высунул, принялся, примерился и листьев горстку выродил. Листья сразу же краснеть заторопились, деревце будто детскими праздничными флажками украсилось.

5.1. Рассказчик верил, что росточек сможет расти на новой земле или думал, что росточек погибнет, не станет расти?

5.2. Почему второе предложение начинается с отрицательного союза «но»? Выделите в тексте глаголы, которые описывают, что произошло с росточком.

5. 3. С чем рассказчик сравнивает листья ростка клёна? Как вы думаете, почему?

(6) Встанешь на колени, прижмёшься ухом к листку, и кажется, что оттуда, из листика, младенческое дыхание слышно, а из плоти деревца, вросшего корешком в живую, древнюю землю, доносится тихая-тихая музыка.

6.1. О ком рассказчик говорит в словосочетаниях «встанешь на колени», «прижмёшься ухом к листку»?

6.2. По отношению к кому / чему в тексте употребляется словосочетание «младенческое дыхание»? Как вы думаете, почему?

6.3. Догадайтесь по контексту о значении слова «плоть».

6.4. Какими эпитетами автор описывает землю? Выделите их.

6.5. Откуда «доносится тихая-тихая музыка»?

III. Послетекстовый этап.

Прочитайте неадаптированный вариант текста и подготовьте вопросы по рассказу.

3.2.6. Методическая разработка занятия по текстам «Строка», «Синий свет», «Мелодия».

I. Предтекстовый этап

Прочитайте названия текстов, которые мы прочтём. Как вы думаете, о чём будут эти тексты?

II. Притекстовый этап

(1) Строка

Опять пришла зима. Холодно. Эта строка приснилась мне теплой летней ночью.

1.1. В какое время года происходит действие?

1.2. Какое время года происходит в описанном сне?

1.3. Почему автор пишет «опять»? Уберите это слово из первого предложения и прочитайте, меняется ли смысл?

(2) Синий свет (адаптированный вариант)

Синий свет небес. Синий дым над горами. Утомленная в летнем зное земля. Дышит миротворно земля спелостью трав и лесов, дышит, будто сдобный каравай, вынутый из русской печи.

Но прохладнее ночи. Крупнее ночные звезды.

Лето ушло за середину.

2.1. Какое время года изображено в тексте?

2.2. Выделите субъект в четвертом предложении. В каком значении автор употребляет слово земля, это: рыхлое темное вещество (почва) или поля, леса и горы?

2.3. Что делает земля? Как может земля дышать? Почему автор называет её утомленной?

2.4. Знаете ли вы, что такое «каравай» и «русская печь»? Почему автор сравнивает землю со сдобным караваем, вынутым из русской печи?

2.5. Почему второй абзац начинается с отрицательного союза «но»?

(3) Мелодия (адаптированный вариант)

Пестрый лист. Красный шиповник. Искры обклеванной калины в серых кустах. Желтая хвойная опадь с лиственниц. Черная земля в полях под горою. Зачем так скоро?!

3.1. Выделите в тексте все прилагательные. Какие из них обозначают цвета?

3.2. Выделите все существительные. Какие из выделенных слов могут означать названия деревьев? Как вы думаете, какое место описано в тексте?

3.3. Выделите все глаголы. Как вы думаете, почему в тексте нет ни одного глагола?

3.4. Что такое «искры»? Какого они цвета?

3.5. Почему кусты серые?

3.6. Догадайтесь по контексту и составу слова, что такое «опадь».

3.7. Какое время года изображено в тексте?

3.8. Какие чувства выражены в последнем предложении? Как вы думаете, почему?

III. Послетекстовый этап

1. Как вы думаете, почему автор дал такие названия текстам: «Строка», «Синий цвет», «Мелодия»?

2. Что объединяет эти тексты? Как вы думаете, почему мы читали тексты именно в такой последовательности?

3. Можно ли назвать эти тексты рассказами?

4. Прочитайте фрагменты из статьи переводчика «Затесей» В. П. Астафьева на китайский язык Чэнь Шусянь: «Я бы назвала «Затеси» лирико-философскими миниатюрами. Они имеют для читателей и познавательное и эстетическое значение. <...>

Посредством пейзажа автор может описывать природный мир, атмосферу, раскрывать душу, внутренний мир человека.

Астафьев обладает оригинальной тональностью. Описание природы отличается у него ориентальным стилем, это как китайская живопись, которой присуща тонкость, детализация изображаемого видимого мира. <...>

У Астафьева неистощимо богатая палитра. Он умело подбирает краски, например, в миниатюре под названием «Мелодия». <...>

Краски гармонично сливаются в прекрасную картину. Возникает впечатление, что это не миниатюра, написанная ручкой, а живопись, которая пахнет свежестью красок.

Иногда автор способен и на однотонном фоне описать природу: под голубым небом необъятное поле, где цветёт лён, цветы льна синие, голубоватые, ночное небо тоже голубоватое, на котором сверкает звезда, - везде и всюду голубизна, как будто морская стихия. То контраст, до однотонность».

Ответьте на вопросы:

1. Какое жанровое определение «Затесям» даёт Чэнь Шусянь? Согласны ли вы с ним?
2. Согласны ли вы с Чэнь Шусянь, что описание природы у В. П. Астафьева «ориентальным стилем»?
3. С чем сравнивает Чэнь Шусянь «Затеси» В. П. Астафьева?

Заключение

В лингвострановедении, одном из разделов методики РКИ, равное значение имеют как задачи обучения русскому языку, так и задачи соизучения страны. Художественные произведения являют в себе важную информацию о действительности, а некоторые из них сами по себе являются значимыми явлениями национальной культуры. В связи с этим правомерно говорить о художественном произведении, как о «второй действительности».

Любой текст, в том числе и художественный, обладает коммуникативной направленностью, которая подразумевает понимание текста адресатом. Прежде, чем предлагать художественный текст для чтения на занятиях РКИ, методист должен отобрать его из огромного корпуса художественных текстов, учитывая достоинства художественного произведения, особенности контингента учащихся и соответствие текста учебной программе. В лингвострановедческом аспекте в качестве основного метода работы с художественными текстами предлагается наводящий метод освоения художественных образов. Важным условием для понимания художественного текста является знание контекстного и/или затекстного окружения. На занятиях РКИ это условие может осуществляться с помощью комментария.

Из множества произведений В. П. Астафьева для чтения в иностранной аудитории нами были выбраны именно миниатюры из сборника «Затеси». Мы руководствовались следующими положениями:

- «Затеси» проходят через всю писательскую жизнь писателя;
- Большая часть миниатюр из сборника «Затеси» имеет небольшой объем. С текстами небольшого объема легче работать на занятии, так как аудиторного времени, выделенного на одно занятие, будет достаточно для чтения и работы с такими текстами;
- В миниатюрах сборника «Затеси» меньше диалектизмов (в отличие от рассказов «Последнего поклона»), в связи с этим они легче даются читателю в языковом плане;
- Некоторые из миниатюр не нуждаются в адаптации;

- Если преподаватель работает с китайской аудиторией, то миниатюры из сборника «Затеси» будут лучшими вариантами художественных текстов В. П. Астафьева, так как, во-первых, «Затеси» в переводе на китайский были тепло восприняты читателями и несколько раз издавались в Китае, а, во-вторых, по точному замечанию Чэнь Шусянь, миниатюры В. П. Астафьева отличаются ориентальным стилем описания природы, напоминая китайскую живопись.

Произведения сибирского писателя В. П. Астафьева, в том числе и «Затеси», рассматривались в межкультурном пространстве: создавались переводы на другие языки, исследования творчества писателя в разных странах, также произведения В. П. Астафьева оказали влияние на творчество зарубежных авторов. Этим мы руководствовались, выбирая для чтения на занятиях РКИ произведения этого писателя.

Однако, выбирая тексты В. П. Астафьева, мы столкнулись с отсутствием адаптированных вариантов текстов этого автора и необходимостью адаптировать их самостоятельно. В отечественной методике существуют две основных точки зрения на правомерность адаптации: отрицательная и положительная. Сторонники и той, и другой точки зрения ищут способы решения проблемы сохранения художественного своеобразия, коммуникативной природы текста, эстетической составляющей текста, который потенциально может быть предложен на занятие учащимся-инофонам. Противники адаптации решают эту проблему отсутствием адаптации текста и особым подходом к аутентичному тексту (комментарий, извлечение значений и смыслов с помощью когнитивных стратегий, работы с ключевыми словесными образами). Сторонники пытаются решить проблему сохранения художественно-эстетического своеобразия оригинального текста посредством определенного алгоритма адаптации, а именно: перед адаптацией текста выделяют в нем ключевые словесные образы (текстообразующие концепты), которые задают необходимое направление адаптации и позволяют сохранить в трансформированном тексте необходимые в концептуальном плане элементы текста, внутреннюю

структуру в плане содержания (закрепление) и лингвистическое выражение. А.В. Брыгина в своей работе разделяет понятия «адаптированного учебного текста» и «адаптированного художественного текста», стараясь найти компромисс.

Также нами была выделена «пограничная» точка зрения, заключающаяся в принятии минимальной адаптации текста с сохранением элементов аутентичности, и постулирующая активную форму работы с таким текстом на притекстовом этапе (см. гл. 2, §2). На наш взгляд, придерживаясь такого взгляда на адаптацию и работу с художественным текстом, преподаватель учитывает уровень учащихся, который зачастую требует упрощения текста (в данном случае, минимального) и сохраняет эстетическую составляющую художественного текста, не превращая его в учебный текст.

В отечественной методике для описания процесса обучения чтению любого текста, в том числе и художественного, используется классификация упражнений, подразделяющаяся на предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы работы с текстом.

Придерживаясь единой классификации методического аппарата, методисты придают различное значение его элементам, по-разному трактуя каждый этап в зависимости от преследуемых задач. Одни методисты придают большее значение предтекстовому этапу, в ходе которого предполагается проводить работу на снятие лингвострановедческих, лексических, лингвостилистических, структурно-смысловых трудностей и создавать мотивацию и выработку «стратегии понимания». В методике, развившейся в рамках коммуникативно-деятельного подхода, приоритетным является этап притекстовой работы. Данный этап моделирует собой естественную ситуацию чтения, непосредственного восприятия художественного текста. Работа в рамках данной методики устремлена на формирование у учащихся-инофонов навыков самостоятельного чтения художественной литературы. На притекстовом этапе учащиеся работают с ключевыми словесными образами, используя свой читательский и жизненный опыт, который детерминируется при восприятии конкретной единицы языкового выражения. Ключевые

словесные образы заключают наиважнейший фрагмент смысла текста – без понимания их невозможно понять весь текст. Так, смысл текста передается ими в свернутом виде. Лексические трудности в данной методике преодолеваются также на притекстовом этапе с помощью когнитивных стратегий идентификации незнакомого слова.

Значение послетекстового этапа тоже по-разному расценивается методистами. Согласно первой точке зрения, заключительный этап работы с текстом направлен на проверку «глубины и точности понимания прочитанного»; для этого преподаватель может использовать различные приёмы проверки понимания. Согласно второй точке зрения, основная работа с текстом проводится на притекстовом этапе, и, в связи с этим, проведение аудиторной послетекстовой работы не является необходимостью в связи с неэффективностью вопросов при проверке глубины понимания текста.

Таким образом, опираясь на выделенные методистами критерии отбора художественных текстов для занятий РКИ, нами были отобраны 8 текстов «Затесей» В. П. Астафьева. Тематически их можно разделить следующим образом:

- Ведущий мотив творчества В. П. Астафьева – борьба за жизнь («Герань на снегу»);
- Образ ребёнка («Приветное слово», «Вопрос ребёнка»);
- Межкультурное пространство («Голос из-за моря», «Кленовая палочка»);
- Лирико-философские мотивы («Строка», «Мелодия», «Голос из-за моря»).

Выбранные тексты (семь из восьми) были адаптированы нами для уровня В1, в результате чего было создано 7 вариантов адаптированных текстов. Текст миниатюры «Строка» адаптирован не был, так как он соответствует уровню В1. При адаптации отобранных текстов были использованы 4 приёма адаптации. Как правило, большую актуализацию получил приём лексической замены. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что автор использует в тексте большое количество разговорной, просторечной лексики и окказионализмов, некоторые из которых требуют пространного комментирования.

Учитывая традиции поэтапной работы с художественным текстом в иностранной аудитории, мы разработали методические рекомендации к адаптированным текстам «Затесей». Цель предтекстового этапа в предлагаемых рекомендациях – создание мотивации на чтение текста, формирование «мини-фона», первичное осмысление названия текста; притекстового этапа – создание условий для самостоятельного понимания учащимися художественного текста; послетекстового этапа – расширение и углубление самостоятельного понимания учащимися художественного текста. В Приложении к методическим разработкам предлагаются «Ключи», в которых предлагается расшифровка притекстовых заданий.

Список литературы

1. Азимов Э.Л., Шукин А.И. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков).— СПб: Златоуст, 1999. — 472 с.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. – М.: Русский язык. Курсы, 2012 – 256 с.
3. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. Фак.высш. учеб. заведений / В. И. Тюпа – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
4. Афанасьева М. Н. Обучение чтению и письму на начальном и среднем этапе: Учебное пособие. – М.: МГИМО, 2003. – 243 с.
5. 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.
6. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 124 с.
7. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя.– М.: Генезис, 2006. – 320 с.
8. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. 1979. 418 с.
9. Богин, Г. И. Обретение способности понимать. 2001. 761 с.
10. Брыгина А.В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2004. – 200 с.
11. Бухбиндер, В.А. О ядерных текстах и их получении путем компрессии / В.А. Бухбиндер // Проблемы текстуальной лингвистики. – Киев, 1983. – С. 68–79.
12. Валгина Н.С. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
13. 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.
14. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

15. Вейзе А.А. Обучение пониманию текста и формулированию его основного содержания. Методические рекомендации по проблеме вузовского учебника. – Минск, 1982. – 68 с.
16. Вейзе А.А. Смысловая компрессия текста в учебных целях. – Минск, 1982. – 128 с.
17. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
18. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю. С. Степанова. — М.: «Индрик», 2005. — 1040 с.
19. Гришина О. А. Познаём Россию: практикум по русскому языку как иностранному; Краснояр. гос. Пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 152 с.
20. 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.
21. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ // Смысловое восприятие речевого общения: сб.ст. – М.:Наука, 1976. – С. 51-52.
22. Дьякова, А. А. Критерии комплексного сопоставительного анализа исходного и адаптированного текстов // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики : сущность, концепции, перспективы. Т. 2. Волгоград : Парадигма, 2010. С. 80–85.
23. Елина, Е. А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства (номинативно-коммуникативный аспект) : дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2003.367 с.
24. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 155 с.
25. Жинкин Н.И. Язык-речь-творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.

26. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – М.: Русский язык, 1984. – 96 с.
27. Залевская А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. – Калинин, 1988. – 95 с.
28. Земская Ю. Н., Качесова И. Ю., Комиссарова Л. М. Теория текста; Флинта, Наука - Москва, 2010. - 224 с.
29. Зимняя И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности / Сб. науч. тр. МГО ПИЯ. – М.: 1978. - Вып. 130. – С. 21-39.
30. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб., 2006. – 272 с.
31. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
32. Клычникова З.И. Психологические основы понимания иноязычного текста. – М.: Прогресс, 1969. – 326 с.
33. Клычникова З.И. Некоторые психологические особенности обучения взрослых чтению на иностранном языке // Чтение, перевод, устная речь: сб.ст. – Л., 1977 – С.70-90.
34. Книппер М.Г., Розенцвейг В.Ю. Лексико-семантическое описание адаптации текста / Лингвистика текста. Материалы научной конференции. – Ч. 1. – М., 1974. – С. 131-135.
35. Ковалева А. М. Практикум по русскому языку как иностранному и современным методикам обучения: учебно-методическое пособие для студентов-бакалавров III курса по направлению «Русский язык и иностранные языки». Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 104 с.
36. Ковалева А. М., Лебедева Н. В., Ревенко И. В., Садырина Т. Н., Самотик Л. Г. Творчество В. П. Астафьева как воплощение национального и регионального самосознания: монография / под. ред. Л. Г. Самотик (отв. ред.) и Т. Н. Садыриной; Красноярск. гос. пед. ун-т. им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 314 с.

37. Коротышев А.В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному / Дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.
38. Корчажкина, О. М. Понимание и восприятие адаптированного художественного текста на иностранном языке // Понимание в коммуникации-4 : материалы междунар. конф., 9-10 февраля 2009 г. М. : МГПУ, 2009. 93 с.
39. Крючкова, Л.С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. – М.: Флинта, 2009. – 480 с.
40. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2001. – 264 с.
41. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Русский язык, 1987 – 143 с.
42. Кулибина Н. В. О когнитивном и коммуникативном аспектах чтения художественной литературы // IX Конгресс МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999. – с. 247 – 289 с.
43. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя. – Рига: Retorika A, 2008. – 128 с
44. Кулибина Н. В. Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком». // Русский язык за рубежом. – 2013. – №5 – С. 22-30.
45. 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.
46. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова. – М., СПб., 2011.
47. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста. 1998. 262 с.█
48. Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – 219 с.

49. 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.
50. Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному / Н. Б. Битехтина, Г. В. Горбаневская, Н. В. Доменко и др. / 2-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 176 с.
51. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Наука, 1972. – 245 с.
52. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.
53. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
54. Пассов Е. И. Кузовлев В. П., Коростелов В. С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, 1991. – 358 с.
55. Первухина С.В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – Челябинск, 2011. – №25. – С.130-134.
56. Первухина С.В. Виды адаптации текста // Вестник Южно- Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – Челябинск, 2014. – Вып. 1. – Т.11. – С.97-99.
57. 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.
58. 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.

59. Понтус О.О. Адаптация художественного текста как методическая проблема // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Вып.92. – Чернігів, 2011. – С.1-4.
60. Попова О.В. Адаптация текста к новым параметрам коммуникативной ситуации // Вестник Омского университета. – Омск, 2011. – №4. – С.222-226.
61. Потёмкина Е.В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности: Дис. канд. пед. наук. – М., 2015. – 209 с.
62. Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия. Серия «Универсалии культуры». Вып. VII : монография / отв. ред. Н. В. Ковтун. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 456 с.
63. Сибирский характер как ценность: Коллективная монография / Под общей редакцией доктора пед.наук, профессора, члена-корреспондента РАО М. И. Шиловой. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 264 с.
64. Стародуб : астафьевский ежегодник : материалы и исследования / Сиб. федерал. ун-т [и др. ; гл. ред. и сост. Г. М. Шленская ; ред.-сост. Н. Я. Сакова]. - Красноярск : СФУ, 2009 - Вып. 1. - 2009. – 251 с.
65. Сюй Цюнь. Обучение чтению китайских студентов на занятиях по литературе в аспекте преподавания РКИ: магистр. дис-ция. – Красноярск, 2016. – 115 с.
66. Феномен В. П. Астафьева в общественно-культурной и литературной жизни конца XX века [Текст]: сборник материалов I международной научной конференции, посвященной творчеству В. П. Астафьева, 7-9 сентября 2004 года / Федер. агент. по образованию, Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск : [КГУ], 2005. – 247 с.
67. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.
68. Черкезова М. В., Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие / М. В. Черкезова. – М.: Дрофа, 2007. – 318 с.

69. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

70. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М., 2012.

Художественные тексты

1. В. П. Астафьев. Затеси: миниатюры. Короткие рассказы – Красноярск: Кн. Изд-во, 1982. -336 с.

2. В. П. Астафьев. Собрание сочинений в пятнадцати томах. Том 7. Красноярск, «Офсет», 1997.

Электронные ресурсы:

1. Интерактивные авторские курсы института А. С. Пушкина. Н. В. Кулибина «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой». URL: <http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>

2. Научная электронная библиотека disserCat – <http://www.dissercat.com>

3. Портал «Образование на русском». Проект государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. URL: <https://pushkininstitute.ru>

4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина и др.: электронный аналог печатного издания – 2-е изд. – М. – СПб. : Златоуст, 2009. – 32 с. URL: <http://www.zlat.spb.ru>

Приложение А. Адаптированные тексты из цикла В. П. Астафьева
«Затеси»

1. Алгоритм адаптации текста «Герань на снегу»

Оригинальный текст	Адаптированный вариант	Приёмы адаптации
<p>В бараке бушевал пьяный мужик. Жена пыталась его утихомирить. Он ударил жену, и она улетела в коридор. Ребятишки еще раньше разбежались. Стал пьяный мужик искать, чего бы разбить. Но в комнате уже все было разбито и порушено. Тоскливо мужику.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<p>И тут увидел он гераньку на окне. В дырявом чугушке росла геранька. Забывали поливать ее, и потому нижние листья гераньки скоро чернели, свертывались и опадали.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<p>Но набралась сил геранька и отросла — расцвела. Один цветок и был у нее только <u>да с пяток листьев</u>, которые ночью примерзали к окну, а как печку затопляли, они оттаивали.</p>	<p>Но набралась сил геранька и отросла — расцвела. Один цветок и был у нее только <u>и пять листьев</u>, которые ночью примерзали к окну, а как печку затопляли, они оттаивали.</p>	<p>Логико-смысловой перифраз — лексическая замена части предложения на синонимичную, более нейтральную.</p>

<p>Мужик бухнул чугунок в стекло. Упала геранька под окно. Земля из чугунка вывалилась в снег. Мужик после этого успокоился и заснул.</p> <p>Всю ночь светила геранька под окном, ещё живая. Наутро снег пошел, припорошил её.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<p>Днем мужик <u>окно фанеркой заделывал</u> и увидел гераньку. Она тускло светила под снегом. Каплей крови показалась она мужику, и он перестал работать, тяжело замер возле окна.</p>	<p>Днем мужик <u>чинил окно</u> и увидел гераньку. Она тускло светила под снегом. Каплей крови показалась она мужику, и он перестал работать, тяжело замер возле окна.</p>	<p>Логико-смысловой перифраз.</p>
<p>А гераньку все заносило и заносило снегом. Так она тихонько и погасла, и мужик подумал, что лучше, покойней под снегом гераньке, и теплее, и баракком ее не душит.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<p>Скоро пришла весна. Снег под окнами барака смыло ручьями, и водою подхватило стебелек гераньки с мокрым черным цветком и унесло в овражек. Корешок гераньки оказался живой, и этим корешком <u>поймалась</u> геранька за землю и снова расти начала. Но как вышли два листика и заметной <u>сделалась</u> геранька — ее отыскала в овраге коза и съела.</p>	<p>Скоро пришла весна. Снег под окнами барака смыло ручьями, и водою подхватило и унесло стебелёк гераньки с мокрым чёрным цветком и унесло в овражек. Корешок гераньки оказался живой, и этим корешком <u>схватилась</u> геранька за землю и снова расти начала. Но когда вышли два листика, и заметной <u>сделалась</u> геранька — её отыскала в овраге коза и съела.</p>	<p>Синонимическая замена.</p>

<p>В земле еще оставался корешок гераньки, и, набравшись сил, он снова пустил росточек. Тут началось строительство и пришел экскаватор. Он зацепил ковшом гераньку <u>вместе с жалицей (1)</u> и бросил в машину, машина вывалила землю <u>под яр, к реке (2)</u>.</p>	<p>В земле ещё оставался корешок гераньки, и, набравшись сил, он снова пустил росточек. Тут началось строительство, и пришел экскаватор. Он зацепил ковшом гераньку и бросил в машину, машина вывалила землю <u>рядом с рекой</u>.</p>	<p>(1) Исключение; (2) Логико-смысловой перифраз.</p>
<p>Геранька <u>шевелинулась и в рыхлой земле (1)</u>, попробовала расти на новом месте, да на нее все валили и валили сверху землю, и она расти больше не смогла, <u>унылась (2)</u>, и (3) корень ее лишился сил под тяжестью и начал гнить внутри земли, вместе (4) <u>со щепьем, хламом</u> и закопанной травой.</p>	<p>Геранька попробовала расти и на новом месте, да на неё всё валили и валили сверху землю, и она расти больше не смогла, <u>успокоилась</u>. Корень её лишился сил под тяжестью и начал гнить внутри земли, вместе <u>с мусором</u> и закопанной травой.</p>	<p>(1) Исключение; (2) Синонимическая замена; (3) Логико-смысловой перифраз — замена сложной синтаксической конструкции на более простую. (4) Лексическая замена.</p>
<p>Дырявый чугунок хозяйка подняла и посадила в него помидор. Мужик не выбрасывал за окно чугунок с помидором, хотя по-прежнему пил мужик и бушевал после каждой получки и все время искал — чего бы разбить и выбросить.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>

2. Алгоритм адаптации текста «Приветное слово»

Оригинальный текст	Адаптированный вариант	Приёмы адаптации
<p>Холодно. Ветрено. Конец весны, а приходится на прогулку прятаться в лес.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>

<p>Иду. Кашляю. Скриплю. Надо мной пустынно шумят березы, никак не разрождающиеся листом, <u>сережками лишь обвешанные и щепотками зеленых почек осененные.</u> Настроение мрачное. Думается в основном о конце света.</p>	<p>Иду. Кашляю. Скриплю. Надо мной пустынно шумят березы, никак не разрождающиеся листом. Настроение мрачное. Думается в основном о конце света.</p>	<p>Исключение.</p>
<p>Но вот навстречу по вытоптанной тропинке чешет на трехколесном велосипеде девочка в красной куртке и в красной шапочке. За ней мама коляску катит с малышом. — Дястуй, дядя! — сияя чернущими глазами, кричит девочка и шурует дальше. «Здравствуй, маленькая! Здравствуй, дитяtko мое!» — хочется крикнуть и мне, да я не успеваю.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<p>Мать в синем плащике, наглухо застегнутом, — боится застудить грудь, поравнявшись со мной, устало улыбнулась: — Ей пока еще все люди — братья! Оглянулся — мчится девочка в распахнутой красной куртке по весеннему березняку, приветствует всех, всему радуется. Много ль человеку надо? Вот и мне сделалось легче на душе.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>

3. Алгоритм адаптации текста «Голос из-за моря»

Оригинальный текст	Адаптированный вариант	Приёмы адаптации
--------------------	------------------------	------------------

Жил я на юге у старого друга и слушал радио, наверное, турецкое, а может, и арабское...	—	—
(1) Был тих голос женщины, говорившей за морем; тихая грусть (2) <u>доносились до меня</u> и была мне понятна, хотя и не знал я слов чужого языка.	Был тих голос женщины, говорившей за морем. Тихая грусть <u>слышалась мне</u> и была мне понятна, хотя и не знал я слов чужого языка.	(1) Логико-смысловой перифраз; (2) Логико-смысловой перифраз.
(3) Потом, <u>тоже</u> (1) тихая, <u>словно</u> (2) бы бесконечная, звучала музыка, жаловалась, <u>ныла</u> (4) всю ночь, и незаметно вступал певец, и тоже вёл и вёл жалобу на одной ноте, <u>делался совсем</u> (5) <u>неразделим с темнотою неба, с твердью земли</u> (6), с накатом морских волн и шумом листвы за окном — всё-всё сливалось вместе.	Потом звучала тихая, <u>будто</u> бесконечная музыка. (3) Она жаловалась, <u>плакала</u> всю ночь. Потом незаметно вступал певец и тоже вёл и вёл жалобу на одной ноте. (3) Он <u>становился</u> неразделим с темнотою неба, с накатом морских волн и шумом листьев за окном. (3) Всё-всё сливалось вместе.	(1) Исключение; (2) Синонимическая замена; (3) Логико-смысловой перифраз; (4) Синонимическая замена; (5) Логико-смысловой перифраз; (6) Исключение.
Чья-то боль становилась моей болью, и чья-то печаль — моей печалью. В такие минуты <u>совсем явственно являлось сознание</u> (1), что мы, люди, <u>и в самом деле</u> (2) едины в этом поднебесном мире.	Чья-то боль становилась моей болью, и чья-то печаль — моей печалью. В такие минуты <u>приходило понимание</u> , что мы, люди <u>действительно</u> едины в этом поднебесном мире.	(1) и (2) Логико-смысловой перифраз.

4. Алгоритм адаптации текста «Вопрос ребёнка»

Оригинальный текст	Адаптированный вариант	Приёмы адаптации
Жадно растут нынешние ребяташки, рано, стремительно развиваются и, <u>сдается</u> мне, чувствуют трагичность времени, в которое они родились.	Жадно растут нынешние ребяташки, рано, стремительно развиваются и, <u>кажется</u> мне, чувствуют трагичность времени, в которое они родились.	Синонимическая замена.

<p>— Баба, а баба! Скажи, пожалуйста, когда на комбайн принимают работать? — спросил мой шестилетний внук у бабушки.</p> <p>— А зачем тебе это?</p> <p>— Я хочу работать на комбайне.</p> <p>— Почему именно на комбайне?</p> <p>— Чтобы никого не убивать.</p>	—	—
---	---	---

5. Алгоритм адаптации текста «Кленовая палочка»

Оригинальный текст	Адаптированный вариант	Приёмы адаптации
<p>Всегда думал, что дирижерская палочка изготавливается из какого-нибудь <u>редкостного</u>, скорее всего заморского, может, даже и волшебного материала.</p>	<p>Всегда думал, что дирижёрская палочка изготавливается из какого-нибудь <u>редкого</u>, скорее всего заморского, может, даже и волшебного материала.</p>	Синонимическая замена.
<p>И однажды спросил у знаменитого дирижера об этом. «Из разного материала изготавливается дирижерская палочка. Я люблю кленовую».</p>	—	—
<p>Так просто! С тех пор и без того любимый мною дирижер, очень простой и доступный человек, да еще и <u>заядлый</u> рыбак, сделался еще более любимым и доступным.</p>	<p>Так просто! С тех пор и без того любимый мною дирижёр, очень простой и доступный человек, да еще и <u>увлечённый</u> рыбак, стал еще более любимым и доступным.</p>	Синонимическая замена.
<p>Все, что исполняет его большой оркестр, кажется мне особенно близким, <u>пробирающим до озноба сердца</u>.</p> <p>И все это происходит от палочки, принесенной из обыкновенного шумного леса!</p>	<p>Всё, что исполняет его большой оркестр, кажется мне особенно близким.</p> <p>И все это происходит от палочки, принесенной из обыкновенного шумного леса!</p>	Исключение.

<p>Был я на Востоке и на берегу Тихого океана выкопал тонюсенький росточек клена. Долго возил его за собой, <u>таскал по машинам, вокзалам и самолетам</u>, смял я красные листочки и с большим сомнением поздней осенью, почти под снег посадил в огороде гостя с Тихоокеанского побережья.</p>	<p>Был я на Востоке и на берегу Тихого океана выкопал тонюсенький росточек клена. Долго возил его за собой, смял красные листочки и с большим сомнением поздней осенью, почти под снег посадил в огороде гостя с Тихоокеанского побережья.</p>	<p>Исключение.</p>
<p>Думал, засохнет росточек, помрет. Но он утвердился в земле, окреп, почки крепкие наружу высунул, принюхался, примерился и листьев горстку выродил. Листья сразу же краснеть заторопились, деревце будто детскими праздничными флажками украсилось.</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<p>Встанешь на колени, прижмешься ухом к листку, и кажется, оттуда, из листика, младенческое дыхание слышно, а из плоти деревца, <u>впившегося</u> корешком в живую, древнюю землю, доносится тихая-тихая музыка.</p>	<p>Встанешь на колени, прижмешься ухом к листку, и кажется что, оттуда, из листика, младенческое дыхание слышно, а из плоти деревца, <u>вросшего</u> корешком в живую, древнюю землю, доносится тихая-тихая музыка.</p>	<p>Синонимическая замена.</p>

6. Алгоритм адаптации текста «Синий свет»

Оригинальный текст	Адаптированный вариант	Приёмы адаптации
--------------------	------------------------	------------------

Синий свет небес. Синий дым над горами. <u>Перетомленная</u> (1) в летнем зное, (2) дышит миротворно земля спелостью трав и лесов, дышит, будто сдобный каравай, вынутый из русской печи. Но прохладнее ночи. <u>Обильнее росы</u> (3). Крупнее ночные звезды. Лето ушло за середину.	Синий свет небес. Синий дым над горами. <u>Утомленная</u> в летнем зное земля. Дышит миротворно земля спелостью трав и лесов, дышит, будто сдобный каравай, вынутый из русской печи. Но прохладнее ночи. Крупнее ночные звезды. Лето ушло за середину.	(1) Синонимическая замена; (2) Логико-смысловой перифраз; (3) Исключение.
---	--	---

7. Алгоритм адаптации текста «Мелодия»

Оригинальный текст	Адаптированный вариант	Приёмы адаптации
Пестрый лист. Красный шиповник. Искры обклеванной калины в серых кустах. Желтая хвойная опадь с лиственниц. Черная, <u>обнаженная</u> (1) в полях <u>земля</u> (2) под горою. Зачем так скоро?!	Пестрый лист. Красный шиповник. Искры обклеванной калины в серых кустах. Желтая хвойная опадь с лиственниц. Черная земля в полях под горою. Зачем так скоро?!	(1) Исключение; (2) Инверсия.

Приложение Б. Ключи к заданиям притекстового этапа

1. Ключи к притекстовым заданиям по тексту «Герань на снегу»

1.1. Мужик – то же, что и мужчина. Просторечное слово. Раньше мужиками называли крестьян...Этот персонаж, скорее всего, рабочий, тот, кто зарабатывает физическим трудом, не исключено, что он земледелец.

1.2. «Бушевал» – глагол. По контексту можно догадаться, что он злился, шумел, вел себя беспокойно: автор наряду с этим словом автор употребляет слова «ударил», «разбить», «порушено». Эти слова описывают подробнее состояние мужика, которое характеризуется словом «бушевал».

1.3. Значение слова «утихомирить» можно определить по составу слова: приставка «у-» обозначает приведение объекта в состояние, обозначенном в корнях «тих-» и «мир-». Утихомирить – сделать человека тихим, мирным,

помириться с ним. Также можно опереться на контекст: если мужик «бушевал», то предполагается, что жена могла оказывать на него какое-то противодействие, т.е. пыталась успокоить его.

1.4. Слово «улетела» используется в переносном значении, для того чтобы обозначить, что мужик ударил свою жену очень сильно, так что она будто отлетела в коридор.

1.5. По сопутствующим словам во фрагменте («коридор, «комната»), можно догадаться, что «барак» - это какое-то здание, дом. В комнате всё разрушено, разбито, в ней беспорядок, по полу раскиданы сломанные и разбитые вещи. Люди здесь живут – это их дом.

1.6. В тексте описана ситуация ссоры, конфликта, которая вызвана одной стороной: один человек «бушует», а остальные или пытаются его успокоить (жена), или «разбежались», спасаются от побоев (ребятишки). Это семья: мужчина (мужик), его жена и их дети (ребятишки).

1.7. Несколько вариантов:

- мужик пьян, под воздействием алкоголя он становится буйным, бушующим;

- мужик чем-то сильно расстроен и т. д.

Ему стало тоскливо, потому что уже нечего разрушать. Тоскливо – грустно, печально, невесело, уныло.

2.1. Геранька – то же, что и герань. Суффикс «-к» при добавлении к основе существительного «герань», образует существительное со значением уменьшительности. Автор в тексте пишет «геранька», чтобы отразить беззащитность цветка перед бушующей стихией – пьяным мужиком, который хочет всё разрушить.

2.2. Чугунок – ёмкость, в которой растёт цветок. «Дырявый» - имеющий дыру, испорченный предмет. По контексту можно догадаться, что гераньку посадили в ёмкость, которая уже испорчена, не годится по назначению.

2.3. Цветок «забывали поливать», его листья «чернели, свертывались и опадали», листья его примерзали к окну, но, несмотря на это, он зацвел. Цветок боролся за свою жизнь.

«Свёртывались» – определение семантики с помощью опоры на «здравый смысл». Слово стоит между словами «чернели» и «опадали», это промежуточное состояние погибающих листьев.

«Опадали» – определение семантики по контексту и по составу слова.

3. 1. «Бухнуть» – глагол. Опираясь на синтаксическую роль слова в предложении и на здравый смысл (после того, как мужик «бухнул» в стекло, цветок оказался на улице), можно определить, что бухнуть – то же самое, что и кинуть, ударить, стукнуть.

3.2. Мужик успокоился после того, как разрушил всё, что было в доме.

3.3. Действие происходит ночью: «всю ночь светила геранька под окном»; мужик «уснул», люди обычно спят ночью.

3.4. Действие происходит зимой, так как в тексте упоминается снег.

3.5. Слово «светила» употребляется в переносном значении. «Светила геранька» – значит, ещё была жива. Под «светом» автор подразумевает жизнь.

3.6. Приставка «при-» означает присоединение. По контексту можно догадаться, что снег покрыл гераньку тонким слоем – её было видно, мужик её заметил.

4.1. Мужик чинил разбитое им же окно. Это было днём, он уже не был пьян.

4.2. Геранька похожа на каплю крови, потому что, во-первых, она красного цвета, а во-вторых, она пострадала от бездумного насилия. Тускло – значит, уже скоро погаснет. Геранька погибает.

4.3. «Каплей крови показалась», «перестал работать», «тяжело замер». Мужик взволновался – он увидел в гераньке загубленное им живое беззащитное существо.

5.1. Геранька «тихонько погасла», т. е. погибла.

5.2. Повторение указывает на то, что снег шёл постоянно, и слой снега становился всё шире.

5.3. Чтобы ярче изобразить слабость и беззащитность загубленного цветка.

5.4. Он проявляет к ней сочувствие, ему жаль её – он думает о том, где ей будет лучше.

5.5. Барак не предназначен для выращивания растений. Это место душное, тесное, неудобное, даже человеку жить в нём некомфортно.

6.1. Нет, действие происходит весной.

6.2. «Стебелек, «гераньки», «овражек», «корешок», «листика». Беззащитность цветка подчеркивается автором ещё сильнее.

6.3. Прошло много времени, растение пожухло и погибло.

6.4. Гераньку съела коза.

7.1. Росток – это стебель растения на начальном этапе его развития. Пустить – выпустить из земли.

7.3. Вывалить – глагол; в указанном предложении слово «вывалил» выполняет роль предиката. Приставка «вы-» при добавлении к глаголу «вывалить» образует глагол со значением изнутри наружу.

8.1. Геранька не смогла расти, потому что на неё «валили и валили сверху землю».

8.2. Корень гераньки «лишился сил». С опорой на здравый смысл и опорой на контекст учащиеся догадаются о значении слова «гнить» – когда цветок погибает, он начинает гнить, разлагаться.

9.1. «Мужик по-прежнему пил и бушевал после каждой зарплаты», но чугунок с помидором он не выбрасывал.

9.2. Здесь нет однозначно правильного ответа – необходимы размышления учащихся.

2. Ключи к притекстовым заданиям по тексту «Приветное слово»

1.1. Три предложения. В первых двух предложениях говорится о плохой погоде. Их лаконичность (отрывистость) подсказывает читателю и о состоянии главного героя, нервном, возможно, сердитом.

1.2. «Конец весны».

1.3. Обычно в России к концу весны становится тепло, как летом. А здесь же – «холодно», «ветрено» и от ветра герою приходится прятаться в лесу, так как в лесу от ветра закрывают деревья.

2.1. Главный герой кашляет, скорее всего, он простужен. Слово «скриплю» ещё больше описывает состояние героя – скрипят обычно вещи старые, пришедшие в негодность.

2.2. Прилагательное «пустынно» образовано от существительного «пустыня». Пустыня – место безжизненное, там нет растений. Березы шумят пустынно, потому что на них ещё нет листьев.

2.3. Если это конец весны, а на березах ещё нет листьев, то лес серый. Когда весна холодная, не растут трава и цветы. Герой, скорее всего, одет в серую и тёплую одежду.

2.4. Возможно, герой хочет развеять своё мрачное настроение. Конкретные цели в тексте не указаны.

3.1. Эти слова выполняют роль предиката. По контексту можно догадаться, что это глаголы движения.

3.2. Девочка одета ярко – в красную куртку и в красную шапку.

3.3. Дети искажают слова, потому что ещё не умеют четко их произносить. «Длястуй» – это «Здравствуй». Герой тоже хотел поздороваться с ней.

3.4. У девочки темные (карие) глаза. Суффикс «ющ-» в прилагательном придаёт значение усиления – «очень чёрные глаза». Девочка одета яркое и глаза у неё яркие, она производит на героя сильное впечатление, поэтому он пишет «чернющие». Возможно, у этой девочки темные волосы и брови, выразительное лицо

3.5. Она очень быстро проезжает мимо неё.

3.6. Ведь следующий абзац является отрицанием мрачного, унылого состояния главного героя, встреча с девочкой меняет его настроение.

4.1. «Наглухо застёгнутый» – очень плотно застёгнут, так, чтобы не продувало. Наглухо, глухой, оглохнуть. Словосочетания «Наглухо застегнутый плащик» и «распахнутая куртка» противоположны по значению.

4.2. Если убрать из предложения «пока ещё», то смысл меняется. Для детей все люди – братья, а когда человек взрослеет, он становится более недоверчивым.

4.3. «Легко на душе» – спокойно, светло, радостно.

3. Ключи к притекстовым заданиям по тексту «Голос из-за моря»

1.1. «Старый друг» – близкий друг, с которым давно знакомы.

1.2. Слушал радио.

1.3. Нет, не понимает, он не уверен, на каком языке по радио говорят.

2.1. Нет, рассказчик понимает, что женщина говорит о чём-то грустном, печальном.

2.2. Возможно, это интервью, и женщина рассказывает о своей жизни, или новости, и женщина сообщает какие-то печальные вести и т. п.

3.1. Музыка бывает настолько грустная и печальная, что хочется плакать из-за неё, и сама музыка как будто плачет. Бесконечной она кажется, потому что грустная музыка обычно протяжная и красивая.

3.2. Этот фрагмент очень эмоциональный, его эмоциональная насыщенность создаётся с помощью слов и словосочетаний: «будто бесконечная», «жаловалась», «плакала всю ночь», «вёл и вёл жалобу», «неразделим», «всё-всё сливалось вместе».

3.3. Приставка «на-» в отглагольном существительном «накат» означает направленность действия на поверхность извне. Выделив корень «кат-» учащиеся смогут подобрать однокоренные слова и определить значение слова. Также по контексту можно догадаться, что это действие происходит с морскими волнами и предположить, что это за действие.

3.4. Несмотря на то, что музыка и певец находятся за морем, автору кажется, что это всё рядом, всё сливается и становится единым, близким, нераздельным.

4.1. Говоря «чья-то боль», «чья-то печаль», рассказчик не знает точно, что этот «кто-то», но чувствует с ним единение, понимает и принимает его боль и печаль, как свою собственную.

4.2. Един – то же, что и один. Всё становится одним целым.

4.3. Поднебесный мир – весь мир, планета Земля.

4.4. «Поднебесная» – это только Китай, но раньше это определение использовалось по отношению ко всему миру. «Поднебесный мир» В. П. Астафьева – это все страны планеты Земля.

4. Ключи к притекстовым заданиям по тексту «Вопрос ребенка»

1.1. «Ребятишки» – то же, что и дети.

1.2. Растут, развиваются, чувствуют, родились.

1.3. «Жадно» т. е. с напряженным вниманием, интересом, желанием.

Дети очень любознательны, жизнь представляет для них огромный интерес.

1.4. «Трагичность времени» или «трагичное время», то есть эпоха, представляющая опасность для человека, которая знаменуется определенными трагичными событиями, тенденциями.

2.1. Диалог.

2.2. Это диалог бабушки и её внука. «Баба» в контексте фрагмента то же, что и «бабушка».

2.3. Даже если учащимся непонятно значение слова «комбайн», можно догадаться, что это работа мирная, в которой не надо ничего убивать.

5. Ключи к притекстовым заданиям по тексту «Кленовая палочка»

1.1. Кленовая палочка – это палочка дирижёра.

1.2. В глаголе «изготавливать» приставка «из-» обозначает доведение какого-либо действия до нужного предела. Суффикс «-ива-» означает многократность действия. То есть изготавливать – это делать, готовить что-то постоянно или периодически.

1.3. «Редкий», «заморский», «волшебный» – это что-то необычное, то, что не везде найдёшь. Автор скрыто сравнивает дирижёрскую палочку, благодаря которой рождается музыка, с волшебной палочкой мага из сказки.

1.4. Это значит, что дирижёр использует в своей работе палочку из клёна.

2.1. Эмоция удивления.

2.2. Рассказчик описывает дирижёра с помощью слов: «любимый дирижёр», «простой и доступный человек», «увлечённый рыбак». Дирижёр – это простой человек и добрый знакомый.

2.3. После того, как узнал, что палочка дирижёра изготовлена из простого дерева.

3.1. Рассказчик имеет в виду репертуар оркестра, музыку, которую они исполняют.

3.2. Потому что дирижёр – простой и доступный человек, а также потому что его палочка изготовлена из простого материала.

4.1. На Восток. Росток клёна.

4.2. Поздней осенью.

4.3. Посадил. Потому что была поздняя осень, и он боялся, что росток не приживётся.

5.1. Думал, что росток погибнет.

5.2. Потому что рассказчик думал, что росток погибнет, но росток, вопреки ожиданиям – прижился.

5.3. С детскими флажками.

6.1. О себе.

6.2. По отношению к ростку. Потому что росток – это очень молодое дерево.

6.3. Плоть дерева – это его ствол, ветви.

6.4. «Живая», «древняя».

6.5. Автор слышит тихую музыку в природе.

6. Ключи к притекстовым заданиям по текстам «Строка», «Синий свет», «Мелодия»

1.1. Лето т. к. сон приснился рассказчику летом.

1.2. Рассказчику снилась зима.

1.3. Если слово «опять» убрать, то смысл изменится. Слово «опять» означает то, что зима входит в цикл времён года, и каждый год за весной идёт лето, за летом — осень, за осенью — зима. Также слово «опять» может значить усталость рассказчика и нежелание, чтобы зима приходила.

2.1. Лето. Середина лета.

2.2. Земля. Автор употребляет это слово во втором значении.

2.3. Земля дышит своими травами, деревьями, растениями. Утомленная в летнем зное — утомленная жарой, уставшая от жарких температур.

2.4. Каравай — праздничный хлеб круглой формы. Русская печь — массивная печь с лежанкой для сна, используемая для приготовления пищи и обогрева дома. К середине лета всё поспевает (плоды, ягоды, хлеб), земля покрыта цветами. Земля как свежий, горячий праздничный каравай.

2.5. Автор употребляет «но», чтобы показать, что лето не бесконечно, скоро придут осень и холода

3.1. Пёстрый, красный, серых, желтая, хвойная, чёрная.

3.2. Лист, шиповник, искры, калина, кусты, опадь, лиственницы, земля, поля, горы. Значения существительных большей части существительных (лист, искры, кусты, земля, поля) учащимся должны быть известны. Догадываясь, что автор описывает природу, лес, учащийся могут догадаться, что остальные существительные (шиповник, калина, лиственницы) могут быть названиями растительности.

3.3. В тексте нет глаголов, потому что автор будто показывает статичную картину. Эта миниатюра подобна живописи. Однако в тексте есть «следы» предшествующих действий, движений, которые заключены в словах «обклёванная» и «опадь». Изображение природы в застывшем изображении также может означать приход осени — природа как бы застыла в ожидании холодов.

3.4. Искра — это частичка горящего вещества. Как правило, она желтая или красная. Из этого можно сделать вывод, что искры калины, это частички чего красного, желтого. Понимая, что в тексте описывается природа, лес, можно предположить, что это ягоды или цветы. А по слову «обклеванной» можно догадаться, что это ягоды.

3.5. Серые — засохшие, не яркие.

3.6. Значения слова «опадь» можно определить по составу слова и контексту.

3.7. Природа изображена в желто-красных тонах. Кусты засохшие. Земля черная — значит, на ней уже ничего растёт (урожай собрали). Это конец лета или осень.

3.8. Лето в Сибири короткое. Лето — самая тёплая пора в России, и всегда кажется, что лето кончается быстро. Осень — время «умирания» природы и

подготовки её к зиме. В последнем предложении выражены разочарование и грусть об уходящем лете.