

## УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОТБОР, АДАПТАЦИЯ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ

**Н.С.Новикова, к.ф.н., профессор  
Российского университета дружбы народов  
(Москва)**

**Т.Т.Черкашина, д.п.н., профессор  
Государственного университета управления  
(Москва)**

**И.П.Маханькова, доцент  
Российского университета дружбы народов  
(Москва)**

**Хворикова Е.Г., доцент  
Российского университета дружбы народов  
(Москва)**

**Аннотация:** Статья посвящена описанию принципов отбора, адаптации и особенностям составления учебных текстов, которые, по мнению авторов, ориентированы на выработку определенных грамматических навыков и на развитие коммуникативных способностей учащихся. Адаптация понимается авторами как, с одной стороны, упрощение текста, удаление из него архаичных или не частотных слов и выражений, а также не необходимых для коммуникации элементов, а с другой - максимальное насыщение его отрабатываемым в данный момент лексическим и грамматическим материалом, а также речевым стандартом, необходимым в ситуации реального общения. Особое внимание уделено использованию в адаптированных текстах так называемых «маленьких слов», которые представляют серьезную трудность при восприятии текста иностранцами.

**Ключевые слова:** учебный текст, адаптация, коммуникация, субъективная модальность

Работа с текстом - один из важнейших приемов воплощения принципа активной коммуникации при обучении языку. При этом используются как учебные тексты, адаптированные в соответствии с уровнем владения языком данного контингента учащихся, так и художественные, оригинальные. В данной статье речь идет именно об учебных текстах, ориентированных на выработку определенных грамматических навыков и на развитие коммуникативных способностей учащихся.

В чем отличие учебного текста от оригинального? Первым и главным условием создания учебного текста является правильная адаптация. При этом адаптация понимается нами весьма широко: это и упрощение текста, и удаление из него архаичных или не общеупотребительных слов и выражений, неологизмов, присущих идиостилю конкретного автора и не вошедших в стандарт русской речи, нечастотных, не необходимых для коммуникации элементов и, с другой стороны, максимальное насыщение его отрабатываемым в данный момент лексическим и грамматическим материалом, а также речевым стандартом, необходимым в ситуации языкового общения. Таким образом, учебный текст – это фактически переписанный оригинальный, сохранивший его сюжет, но претерпевший весьма существенные изменения по форме в направлении «от оригинальности» - к стандарту. Говоря о принципах адаптации, хочется вспомнить слова великого Микеланджело, сказанные им, когда он объяснял молодым скульпторам, как сделать так, чтобы статуя была прекрасна: «Возьмите кусок мрамора и отсекайте от него все ненужное». Перефразируя совет гениального мастера, можно сказать, что при адаптации текста нужно действовать по следующему принципу: взяв оригинальное произведение, отсечь от него все **не необходимое** и, напротив, добавить **необходимое**.

Естественно, что учебные тексты не претендуют на то, чтобы давать экскурс в сокровищницу русской литературы: для этой цели можно и нужно использовать другие тексты – произведения русских и советских классиков либо без адаптации, либо с

минимальной адаптацией, т.е. максимально приближенные к оригиналу. Учебный же текст прежде всего выполняет функцию «учить», поэтому из него убирается все «не необходимое» и, наоборот, включается максимально возможное количество необходимого материала. Как отмечается в книге А.А.Акишиной, О.Е.Коган «Учимся учить» [1], «если через обычные тексты провести все языковые явления, надо воспроизвести миллион фраз, а это практически невозможно. Значит, текстовый материал нужно отбирать. Есть только одно условие быстрого продвижения в языке – это изучение языка с помощью моделей, клише». ([1,с.49]. И именно такие клише, речевые стандарты, а также изучаемые в данный момент грамматические и лексические явления должны быть как можно полнее представлены в учебном тексте.

Достаточно ли у нас учебных текстов? Очевидно, пока нет. Все преподаватели-практики испытывают острый недостаток учебных текстов, которые были бы интересны, содержательны, соответствовали бы культурологической и лингвострановедческой направленности обучения, были бы снабжены достаточным количеством упражнений разных типов.

Поэтому перед составителями сборника текстов, соответствующего современному уровню развития педагогики, должны стоять следующие задачи:

1) Система текстов должна охватывать как можно более полно материал того этапа обучения, на который ориентирован сборник текстов.

2) Отбор текстов производится на основе принципов социальной нейтральности, значимости с точки зрения лингвострановедения и культуроведения, а также сюжетности и увлекательности для учащихся (именно желание узнать, чем закончилась интересная история служит мощным стимулом при обучении).

3) Текст должен быть современным: не будем скрывать, что многие проблемы, поднимаемые в произведениях классической литературы, кажутся несколько устаревшими и подчас неинтересными сегодняшнему читателю. И это тоже следует учитывать при отборе текстов.

4) Тексты должны быть сюжетно законченными и небольшими по объёму. Недостаточно сюжетный текст трудно (а иногда и просто невозможно) пересказать. Если текст слишком велик по объёму, это тоже вызывает трудности при пересказе (студент просто не в состоянии удержать в памяти все события, описываемые в тексте). Конечно, большой текст может быть разбит преподавателем на фрагменты, но, согласитесь: и студенту, и педагогу удобнее работать с небольшим по объёму, законченным, содержательным текстом.

5) Адаптация текста должна производиться с ориентацией, с одной стороны, на использование наиболее частотной, общеупотребительной лексики, с другой – на максимальную связанность с конкретной грамматической темой (которая закрепляется потом в упражнениях к тексту).

6) Тексты должны быть расположены по концентрическому признаку, т.е. с одной стороны – по степени нарастания сложностей, с другой – по принципу расширения и углубления в текстах повышенной трудности грамматического и лексического материала, пройденного на простых текстах.

7) Тексты могут быть снабжены предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, но надо заметить, что это не всегда необходимо, ибо отсутствие упражнений может дать предельную свободу педагогу: каждый текст предваряется списком тех грамматических тем, которые можно отрабатывать на данном материале, а далее уже сам преподаватель решает, какие конкретные грамматические навыки он будет закреплять с помощью данного текста. Более того, если какой-либо текст, отобранный педагогом с точки зрения его содержательной привлекательности для определенной группы учащихся, не будет достаточно соответствовать изучаемой грамматической теме, педагог, взяв за основу сюжетную канву, может переработать текст для конкретных учебных целей, «насытив» его нужным грамматическим и/или лексическим материалом.

Если же составители сборника текстов решают дополнить тексты упражнениями, то система упражнений должна включать задания всех типов: лексические, грамматические, коммуникативные, словообразовательные - на последних, по нашему мнению, следует сделать особый упор, т.к. словообразовательные упражнения часто недостаточно полно представлены в учебных пособиях. Именно широкий спектр заданий помогает преподавателю реализовать на практике принцип избирательности при выборе упражнений, необходимых для конкретного контингента учащихся. В заданиях желательно использовать шутки, анекдоты, забавные диалоги, которые способствуют, с одной стороны, привлечению интереса, а с другой – выходу в речь.

В упражнениях следует обратить внимание на такие моменты лексики и грамматики, которые подчас выпадают из поля зрения преподавателя РКИ на среднем этапе, но весьма важны для нормальной коммуникации, а также охватить наиболее частотные коммуникативные ситуации, что позволит выработать у учащихся активное владение нормами русского речевого этикета и чисто разговорными формами, используемыми как языковой стандарт. И, наконец, важным представляется активное ситуативное использование пословиц, поговорок и фразеологизмов, имеющих лингвострановедческую и общекультурную ценность и способствующих развитию речемыслительной деятельности.

8) При «насыщении» текста общеупотребительной лексикой следует обратить внимание на те, чрезвычайно значимые, коммуникативные единицы, которые подчас выпадают из поля зрения преподавателя. «Выхолощенные» тексты, абсолютно правильные с точки зрения норм литературного языка, часто оказывают учащимся «медвежью услугу»: пересказывая их, студент выражается ненатуральным, искусственным языком, который режет слух природному носителю языка. И далее, используя приобретенные таким образом навыки, студент будет чувствовать себя «белой вороной» в русскоязычной языковой среде. Не следует забывать, что чтение – это подготовка к говорению. И, естественно, от выбора учебного текста часто зависит «качество» речи учащегося - будет ли его речь приближена к речи носителя языка или он заговорит как автомат, как живая машина. Разговорная речь имеет свои законы (и лексические, и синтаксические, и интонационные) и это нужно учитывать при адаптации текстов.

9) При составлении учебного текста не следует забывать о восприятии его иностранцами, которые часто испытывают трудности с его адекватным пониманием. Здесь иностранцев подстерегает целый ряд трудностей. Правильному пониманию порой мешает (именно мешает!) явление языковой догадки: не дочитывая слово до конца, иностранец, исходя из своего языкового опыта, «сканирует» (термин В.З.Демьянкова [2]) его неправильно и, соответственно, неправильно интерпретирует его значение, путая близкие по форме слова (подобно редактору в мобильном телефоне, который пытается помочь нам при написании сообщений, угадывая наши интенции по первым буквам набираемого слова, но сплошь и рядом ошибаясь!). Далее, нельзя не упомянуть трудности при распознавании грамматической структуры высказывания, когда правильному пониманию подчас мешает субъективная модальность, ибо именно она заставляет отклоняться от привычной для иностранца традиционной схемы «субъект – предикат – объект» (опыт показывает, что трудным для понимания иностранцем оказывается вынесение предиката в начальную позицию, использование неполных и, наоборот, лексически избыточных структур, непривычная последовательность слов в словосочетаниях, их дистантный отрыв друг от друга, служащий для выражения различных модальных оттенков и т.п.). Не менее трудным для иностранца оказывается и распознавание коннотативных оттенков слов - даже если учащийся знает значение какого-либо слова, это отнюдь не означает, что он адекватно понимает все оценочные компоненты, которые имплицитно заложены в его семантике и могут проявляться в некоторых контекстах. Восприятие иностранцем лексических единиц с развитым

коннотативным значением можно сравнить с ощущениями лишенного обоняния человека, который попадает в парфюмерный магазин: он может видеть, что находится в ярких коробках, любоваться их дизайном, но понять, в чем очарование того или иного аромата он не способен. К сожалению, иногда даже в толковых словарях (не говоря уже о двуязычных!) оценочные контексты (в которых имплицитное становится эксплицитным) отдельно не выделяются. Так, в словаре Ожегова слово *опять* толкуется через синонимы *еще раз, снова*, но нигде не упоминается о случаях оценочного употребления этого слова (а такие случаи весьма частотны!) - ср. *Опять лифт не работает! Завтра опять собрание!* или даже просто *Опять!*. Нет упоминаний об этом и в русско-английском словаре, где приводится только английский эквивалент *again* (лишенный негативной коннотативной окраски), в результате чего учащиеся сплошь и рядом порождают высказывания типа *Вы опять позвонили! Рад вас слышать!*.

Но особые трудности, как показывает практика, связаны с пониманием так называемых «маленьких» слов. Работая много лет в иноязычной аудитории, преподаватели-практики постоянно сталкиваются с тем, что существует особая группа слов, которые трудны для понимания при чтении и аудировании, плохо запоминаются учащимися и практически никогда не присутствуют в продуцируемых ими высказываниях. Один из наших студентов очень метко, на наш взгляд, назвал их «маленькими» словами (ибо практически все они – односложные или двусложные).

По нашей просьбе студенты составили список подобных трудных для усвоения «маленьких» слов. Как оказалось, в этот список попали преимущественно служебные слова (частицы и союзы), а также некоторое количество наречий. Именно эти слова, которые обладают ярко выраженной модальной окраской и непонимание которых зачастую кардинально меняет смысл прочитанного или услышанного, повсеместно встречаются в оригинальных текстах и очень редко – в адаптированных учебных (ибо адаптируя текст в соответствии с целевой установкой отработки определенного грамматического навыка или определенной лексической темы, мы часто безжалостно их выбрасываем - образно говоря, выплескиваем с водой и младенца). А именно большое количество подобных «маленьких слов» (и великое множество стандартных словосочетаний, включающих данные слова) затрудняют, например, чтение и понимание современной прессы.

Почему же эти слова так сложны для учащихся? Перечислим основные особенности таких слов - те особенности, которые и делают их столь трудными для понимания и усвоения иностранцами.

А) **Своеобразие плана содержания.** Обычное многозначное слово имеет в среднем от 2-х до 5-6-ти значений, при этом одно из них является главным (обычно контекстно-нейтральным значением), а все другие значения связаны с ним разными видами связей (понятийными, ассоциативными или ассоциативно-понятийными) и проясняются в контексте. Поэтому, зная главное значение слова и пользуясь поддержкой контекста, студент часто способен понять текст, где данное слово употреблено в другом значении. «Маленькие» же слова могут обладать, с одной стороны, гораздо большим количеством значений, с другой – каждое из этих значений «намертво спаяно» с контекстом, «сливается» с ним, среди этих значений невозможно выделить главное (подобное свойство «маленьких» слов заставляет некоторых исследователей говорить об отсутствии у этих единиц собственного лексического значения как такового [3]). Поэтому понимание подобного слова в одном его контекстуальном значении несколько не может помочь студенту понять это же слово в другом дискурсивном окружении (так, например, знание фразы *«Вот мой друг Антон»* абсолютно не помогает учащимся понять значения слова *вот* в модально окрашенных сочетаниях *«Вот приеду я в Москву...»*, *«Вот тебе и на!»*, *«Вот это да!»* и т. п.). Для «маленьких» слов можно говорить об особом виде полисемии: она, с одной стороны, количественно шире, чем полисемия знаменательных слов (например, глаголов или существительных), а с другой - качественно разнороднее и

субъективнее (так, даже носители языка не всегда могут выделить весь спектр контекстуальных значений таких слов). При этом если в толковых академических словарях многообразие дискурсивных употреблений таких слов отражено более-менее полно, то в переводных словарях, используемых учащимися, бывают описаны максимум 5-6 словосочетаний, включающих «маленькие» слова, хотя в реальных речевых ситуациях их значительно больше. И тут, если носитель языка (в том числе и преподаватель) не владеет на хорошем уровне родным языком иностранца, ему будет довольно затруднительно объяснить иностранцу конструкции типа «*Тожже мне поэт!*», «*А то!*», «*Ничего себе!*», «*Куда уж ему!*», «*А ему хоть бы что!*», «*Ты у нас ещё хоть куда!*», «*Ещё как!*», «*Ещё бы он не согласился!*» - конструкции, в которых иностранцу, казалось бы, знакомо каждое слово, но которых он решительно не понимает!

Б) **Своеобразие плана выражения.** Как известно, знаменательные слова характеризуются стандартной морфологической формой, которая позволяет учащимся распознавать их в тексте как соответствующую часть речи - так, новый глагол (без наличия у студента каких-либо знаний о его семантике) безошибочно распознается как глагол, а не как существительное или прилагательное. Форма же большинства «маленьких» слов не дает даже намека на их частеречную принадлежность (какую, например, информацию о принадлежности к тому или иному грамматическому разряду можно почерпнуть из формы слов *якобы, иначе, пожалуйста, ведь?*) и, соответственно, не может помочь студенту в определении статуса подобных слов в общей структуре фразы (последнее легко проверить, вставив данные слова в знаменитую фразу о «глокой куздре»). Более того, будучи короткими по длине, «маленькие слова» не позволяют студенту выделить в их составе морфемы, в частности, корневую морфему - и студент не имеет возможности соотнести данные слова ни с одним словообразовательным гнездом (морфологический анализ, который достаточно часто дает возможность иностранцу угадать значение неизвестного ему слова, в данном случае никак ему не помогает). Очень часто, поняв из анализа форм таких слов, что они явно не относятся к знаменательным частям речи (а именно их студент считает существенными для понимания смысла фразы), иностранец просто не обращает на «маленькие» слова внимания (как на нечто несущественное и неважное), что ведет к неправильному толкованию текста (ср., например, восприятие иностранным учащимся фразы *он предложил нам якобы выгодную сделку*, если этот учащийся не знает слова *якобы!*). Заметим, что краткость данных слов препятствует также и их запоминанию: студенты плохо запоминают и слишком длинные, и слишком короткие слова: легче всего усваиваются слова, состоящие из 3-4 слогов (возможно, это связано с объемом оперативной памяти человека).

В) **Флуктуирующая категориальная принадлежность.** Большинство «маленьких» слов в различных синтаксических условиях легко изменяют свой морфологический статус - см., например, анализ рядов предложений со словом *всё*, проведенный В.В.Бабайцевой [4] для иллюстрации явления синхронной переходности в грамматике, где *всё* предстает и в ипостаси местоимения-прилагательного (*Всё окно запорошено снегом*), и в виде субстантивированного местоимения (*Всё цветет*), и в виде местоимения-наречия (*Снег всё идет*), и в виде местоименной частицы (*Становится всё холоднее*). Подобная вариативность грамматической разрядности всегда удивляет и сбивает с толку учащихся. Так, преподаватели-практики знают, как на самом начальном этапе обучения студенты-иностранцы часто бывают обескуражены флуктуирующей частеречной принадлежностью слова *это* в простейших фразах типа: *Это окно. Это окно большое. Кто это сказал? Чья это ручка?* Ведь все новые слова, изучаемые на уроках, усваиваются вкуче с их отнесенностью к той или иной части речи, и далее они хранятся в «базе знаний» учащегося в соответствующих грамматических разрядах (в пределах которых существует более детальная структуризация по семантике - тематические группы, антонимические и гипонимические парадигмы и т.д.). Но для «маленьких» слов, для которых контекст - «Бог и царь», такой способ усвоения невозможен: не только их

значение, но и частеречная принадлежность полностью зависят от контекста – подобные слова «скачут» из категории в категорию, выступая то в роли союза, то в роли частицы, то в роли наречия. Такая изменчивость приводит к большой вариативности их местоположения в структуре предложения (по сравнению со знаменательными частями речи), что создает особые трудности для учащихся, которые не могут логически осознать как алгоритм их расстановки в тексте, так и степень существенности/несущественности для смысла фразы. Кроме того, как уже говорилось выше, внешняя форма подобных слов не дает, как правило, никакой информации об их отнесенности к той или иной части речи – с точки зрения иностранца они выглядят некими аутсайдерами в системе изучаемого языка: учащиеся не могут определить ни их место в этой системе, ни сгруппировать их по какому-либо признаку и, соответственно, испытывают трудности как с пониманием данных лексических единиц в контексте, так и с их запоминанием.

Г) **Позиционная вариативность в пределах контекста.** Для многих маленьких слов разное расположение в пределах контекста диктуется не только изменчивостью их частеречной принадлежности (о чем говорилось выше), но и намерением говорящего выразить тот или иной модальный оттенок (ср., например, классический пример с различным расположением во фразе частицы *же*). Для многих из них, но не для всех (так, во фразах *Ты знаешь ведь, что это не так*, *Ты ведь знаешь, что это не так*, *Ведь ты знаешь, что это не так* или *Он вряд ли позвонит*, *Вряд ли он позвонит* разное расположение модальных частиц *ведь* и *вряд ли* не меняет смысла предложения). Таким образом, оказывается, что при восприятии высказывания, содержащего такие «маленькие» слова, в одних случаях то или иное их расположение оказывается релевантным для адекватного понимания смысла, в других – нет. И если носитель языка безошибочно распознает, надо учитывать позицию слова или нет, то иностранца подобные случаи часто приводят в затруднение.

В заключение следует отметить, что «маленькие» слова со всем их своеобразием чрезвычайно частотны в реальных ситуациях общения (см., например, [5]). Они – как специи для хорошего кулинара: блюдо, в принципе, можно приготовить и без специй, но будет ли оно вкусным? И вообще съедобным? Мы, носители языка, подчас просто не замечаем, как часто мы включаем подобные слова в свою речь (при всей своей употребительности, они обладают некоей мимикрией и в этом тоже их непохожесть на другие члены предложения). Именно поэтому, на наш взгляд, они должны быть как можно больше представлены в учебных текстах – ведь язык, которому мы обучаем наших студентов, нужен им, прежде всего, для общения. А адекватное понимание – важная часть коммуникативной компетенции, которая необходима для успешной коммуникации.

## Литература

1. Акишина А.А., Коган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. - М.: «Русский язык. Курсь». - 2002.
2. Демьянков В.З. О технике понимания имплицитности речи. //Семантико-дискурсивные исследования языка: эксплицитность /имплицитность выражения смыслов.- Калининград: РГУ им. Канта. - 2006.
3. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания. /Под ред. К. Киселевой и Д. Пайара. - М.: МГУ. - 1998.
4. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. - М.: Дрофа. - 2000.
5. Русская разговорная речь. - М.: Наука. - 1973.