

МЕТОДИКА

УДК 375.8

**ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ:
К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ****канд. пед. наук, доц. Ю.В. МАСЛОВ, С.А. КРАСОВСКАЯ
(Барановичский государственный университет)**

Сегодня в современном иноязычном образовании существует много нерешённых проблем. Одной из них мы выделяем проблему обучения студентов зрелому чтению, которая может быть реализована в ряде специальных дисциплин иноязычной подготовки в вузе, в частности (по нашему мнению) в дисциплине «Домашнее чтение». При правильном отборе содержания чтения, адекватном языковому уровню студентов, а также при грамотной методической организации работы с аутентичным материалом (включая внеаудиторный и аудиторный этапы) будет успешно решаться основная цель профессионально-педагогической иноязычной подготовки – совершенствование коммуникативной компетенции студентов. Для организации обучения чтению на начальном этапе вузовской подготовки содержание должно включать в себя аутентичные произведения. Допускается использование минимально адаптированного оригинального текста. При этом наиболее приемлемым способом обработки текста является замещение: грамматическое и лексическое замещение языковых явлений.

Введение. Нерешенные проблемы сегодняшнего образования, в том числе иноязычного, весьма разнообразны. Остановимся на одной из них, связанной с тем, что в нынешних условиях школьного и вузовского обучения все труднее научить школьника и студента зрелому чтению. Это не новая проблема. О ней четверть века назад писала М. Шагинян в книге «Человек и время» (у книги примечательный подзаголовок – «История человеческого становления»). Автор описывает свои впечатления от встреч с молодыми выпускниками языковых факультетов советских вузов 1970-х годов: «Может быть, это было случайно, только уж очень часто для случайности: все они напирали в своем знании именно на разговорную освоенность языка, на умение болтать. Но когда я раскрывала перед ними книгу – скажем, французский, немецкий или английский роман, то есть наиболее легкую форму чтения для того, кто освоил язык прежде всего с разговорной стороны, – я встречала удивительный факт. Девушки, идеально со мной болтавшие (...), вдруг начинали мямлить, даже слегка запинаться, – того ясного, пронизывающего весь текст глазами, свободного, как дыхание, чтения у них не получалось. Научить говорить, не научив свободно и легко читать любую книгу от художественной до научной, – этого в нашем дореволюционном обучении, насколько я помню школьные и студенческие годы, никогда не было» [1, с. 163]. Стоит отметить, что и в начале нового века в публикациях по проблемам обучения иностранным языкам встречаются сходные суждения [2]. Следовательно, проблема остается актуальной и сегодня.

В системе профессионально-педагогической иноязычной подготовки задачи обучения зрелому чтению традиционно решались в контексте преподавания ряда специальных дисциплин, в частности дисциплины «Домашнее чтение». Проведенный нами анализ научной литературы показал, что именно эта дисциплина оказалась в фокусе внимания исследователей в последнее десятилетие советского периода в развитии среднего и высшего образования. В частности, на данном этапе показано, что при работе над целостными аутентичными произведениями преимущество должны иметь приемы *эмоционально-образного* постижения текста: через выразительное чтение, заучивание наизусть, пересказ, художественное досказывание, художественный перевод (Э.Г. Кахова, 1975). В дальнейшем отдельные приемы глубоко проработаны исследователями: в частности, показано, что пересказ авторской речи может осуществляться в разных формах – как перифраз, расширение, уточнение, обобщение; а различные виды обобщения – индикация, аннотация, реферирование – могут служить надежной основой для выполнения письменных заданий (А.Н. Гелдиев, 1984). Кроме того, на занятиях по домашнему чтению на старших курсах языкового вуза рекомендовано применять приемы литературоведческого анализа как средство развития умений неподготовленной устной речи (С.В. Кирсанова, 1976). В то же время основательно проработан вопрос о сущности самой неподготовленной иноязычной речи, указаны её основные качества (А.Е. Мельник, 1977).

На материале обучения домашнему чтению в вузе показано, что именно на занятиях по данному предмету обучение *неподготовленной* иноязычной речи может проходить более эффективно (М.Н. Калинин, 1981). У этого исследователя находим акцентирование роли и значения аутентичных произведений малых форм, чтение и обсуждение которых в большей степени, чем больших произведений, способству-

ет развитию умений неподготовленной устной речи. В дальнейшем данная мысль получает логическое продолжение: предлагается использовать произведения в жанре *short story* – относительно короткие законченные рассказы (Х. Вильялон Эстателла, 1986).

Обобщив известные нам методические работы на материале преподавания домашнего чтения, мы составили методическую схему работы над фрагментом аутентичного материала, включающую внеаудиторный и аудиторный этапы. На внеаудиторном этапе традиционно определяется фрагмент произведения, выделяется словарь продуктивной лексики, разрабатываются языковые упражнения, регламентируемые словарем. Это задания на синонимию и антонимию; на трансформацию; на подстановку; нестандартные упражнения на базе лексики; на дифференцирование стиля (обработка коллоквиализмов, высокой лексики, профессиональных и/или архаичных слов) и некоторые другие.

На аудиторном этапе обычно проводятся подготовительные упражнения с целью передачи непосредственного содержания текста. Это прежде всего передача чужой/авторской речи с помощью перифраза, расширения, уточнения, а затем пересказ с целью передачи субъективно-идейного содержания текста. Пересказ может быть двух видов: воспроизводящий (выборочный, краткий, подробный) и творческий (пересказ от лица героя, в форме письма, в форме устного рисования, составления сценария фильма и т.п.). Литературоведческий анализ с целью передачи объективно-идейного содержания текста может реализовываться через вопросы по содержанию и различные виды заданий: объяснение причинно-следственных связей; соотнесение прочитанного с личным опытом; высказывание оценочно-эмоционального отношения к прочитанному, антиципацию и фантазийную трансформацию прочитанного текста, а также сопоставление с другими литературными и внелитературными фактами. Художественная деятельность на материале текста может иметь различные формы: выразительное чтение отрывка; литературный перевод отрывка; художественное исполнение отрывка. Письменные задания включают написание эссе на базе некоторых заданий.

Стоит отметить, что практически все известные нам учебные пособия для школ и вузов, опубликованные в последние годы и основанные на чтении аутентичных литературных произведений, строятся на описанной выше схеме (зачастую весьма упрощенной).

К концу советского периода становится аксиомой суждение о том, что предмет «Домашнее чтение» на языковом факультете есть интегральное звено иноязычной подготовки. Определяющую роль в результативности работы играет *методическая организация* материала и учет речевых потребностей студентов (И.Н. Гущина, 1988).

В 1990-х годах указанная проблематика косвенно отразилась в некоторых исследованиях, проводившихся белорусскими учеными. Среди наиболее значимых можно назвать диссертацию «Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранному языку» (А.А. Вейзе, 1993). Подчеркнут также такой аспект иноязычной подготовки в вузе, как профессионально-ориентированное обучение выразительному чтению на старших курсах. Разработана модель такого обучения, построенная на понимании выразительного чтения как деятельности интегративного типа, состоящей из внутренней переработки логико-смысловой и эмоционально-образной информации и её вербального выражения (О.И. Журавлева, 1993). Кстати говоря, полноценная реализация любой подобной модели важна прежде всего для совершенствования коммуникативной компетенции будущих специалистов. Эксперименты, проведенные в советский период, показали, что большая часть наиболее трудно устранимых ошибок в творческой письменной речи студентов языкового вуза связаны с незнанием средств, компенсирующих отсутствие (во внутренней речи) логического ударения.

Однако в настоящее время интерес исследователей к преподаванию дисциплины «Домашнее чтение» значительно снизился. В ряде вузов данный предмет и вовсе заменен дисциплинами под другими названиями. По сути дела, имеет место усиление в обучении акцента на анализ и истолкование текста в ущерб эмоционально-образному постижению аутентичного художественного материала. Между тем именно последнее должно оставаться едва ли не важнейшей частью процесса профессионально-педагогической иноязычной подготовки, чтобы достичь, говоря словами М.С. Шагинян, уровня зрелого чтения – «ясного, пронизывающего весь текст глазами, свободного, как дыхание...»

Исходя из этих соображений, дисциплина «Домашнее чтение» стала важной составляющей учебного процесса на кафедре профессиональной иноязычной подготовки факультета иностранных языков БарГУ (с 2004 года по настоящее время). Но эффективная организация процесса зависит от успешного решения ряда новых проблем.

Основная часть. Если допустить, что проблема того, *каким образом* работать с аутентичным материалом для чтения, относительно успешно решена, то остается не решенной другая проблема: *что именно* читать? По нашему мнению, на I – II курсах языкового факультета текстовый материал для дисциплины «Домашнее чтение» может состоять преимущественно из коротких аутентичных рассказов (повестей) для подростков. В нашем опыте успешно используется пособие по обучению чтению, созданное на основе таких рассказов [3].

На III – V курсах языкового факультета – на этапе профессионализации – проблема отбора содержания чтения значительно усложняется, поскольку на первый план выходит задача постижения культуры стран, говорящих на английском языке. Для того чтобы потенциал дисциплины «Домашнее чтение» был полностью реализован, читаемые тексты должны, по возможности, иметь статус полноценных «фактов культуры». Однако нередко отбор содержания происходит либо на основе устаревших критериев, либо по принципу наличия произведения в библиотеке вуза. Тем не менее главный вопрос при отборе текстов художественной литературы состоит в том, является данный текст *облигаторным* или нет и каковы критерии облигаторности [4, с. 244 – 246]. Это еще одна проблема, о которой стоит дискутировать, поскольку одной из актуальных задач профессионально-педагогической иноязычной подготовки становится создание своеобразного *тезауруса облигаторных текстов* иноязычной культуры (имеются в виду образцы художественной прозы, поэзии, драматургии).

Нас интересует прежде всего отбор содержания чтения для организации обучения на начальном этапе вузовской подготовки. По-видимому, на данном этапе следует отбирать для чтения такие произведения, в которых отражается современная семейная и общественная жизнь сверстников из англоговорящих стран, их быт и ежедневные проблемы. Обширное знакомство с подобными текстами позволяет с уверенностью сказать, что большинство подобных произведений не подходят для использования в своем «аутентичном» виде. В таких произведениях всегда используются элементы языка, далекие от литературной нормы: жаргонизмы, вульгаризмы, диалектизмы и т.д. Использование таких элементов приводит к тому, что при чтении аутентичной прозы на изучаемом языке обучаемые сталкиваются с серьезными языковыми трудностями, что приводит к непониманию содержания иноязычного текста и, хуже того, к снижению мотивации к чтению.

Таким образом, становится понятной необходимостью соответствующей обработки таких текстов. Одним из её наиболее эффективных способов является *адаптирование (адаптация)*.

Адаптация художественной литературы в учебных целях имеет свою четко выраженную специфику. Теория и практика адаптации текста построены на положениях лингвистики текста. Как известно, любой текст представляет собой диалектическое единство содержания и формы. Процесс адаптации может затрагивать либо один из этих планов, либо оба одновременно. Следует уточнить значение понятия «адаптация». Согласно словарному определению, «адаптация» – это процесс сокращения и упрощения печатного текста, чаще всего иноязычного, для изучения языка или для малоподготовленных читателей. В нашем случае адаптация приобретает другой смысл: это *процесс литературной и языковой обработки произведения с целью сделать его доступным для восприятия читателей, находящихся на определённой стадии владения языком*.

Идея упрощения текстов в целях обучения языку возникла в 1930-е годы. В современной методике различают следующие виды текстов по степени их адаптированности: 1) оригинальный или неадаптированный текст (физический объём первоисточника может быть сокращён, но сам текст предьявляется без каких-либо языковых изменений); 2) адаптированный текст (специально созданный текст на основе первоисточника в соответствии с уровнем языковой подготовки учащихся, но уже с изменениями в языке: замена, замещение, перестройка, перефразирование); 3) смоделированный текст (специально созданный автором в строгом соответствии с учебными целями и направлено на осуществление конкретной методической задачи). Безусловно, что для решения наших задач наибольший интерес представляют тексты второго вида.

В методической литературе по проблемам адаптации текста указываются следующие основные формы обработки исходного текста: *комментарий, исключение материала, замещение, пересказ*.

Рассмотрим комментирование аутентичного текста, которое, по нашим наблюдениям, используется достаточно часто. С одной стороны, это относительно эффективный способ снятия языковых трудностей текста. Однако нельзя не согласиться с мнением о том, что слишком большое число комментариев отвлекает внимание читающего, создаёт чувство некоторой неуверенности в своих способностях самостоятельно, без подсказки, разобраться в тексте [5]. Несмотря на то, что указанное выше замечание сделано в результате анализа адаптации научного текста, можно согласиться с тем, что комментирование нельзя признать самым эффективным способом адаптации *художественного* текста.

Исключение материала – еще один способ адаптации исходного текста. Суть его заключается в сокращении объёма (и, по сути дела, смыслового содержания) первоисточника. По мнению ряда исследователей, сокращение может производиться на двух уровнях [6, 7]. *На уровне текста* сокращение проводится на логико-смысловой основе. Если текст по объёму большой, то в качестве учебного текста используется одно из текстовых суждений; если текст по объёму небольшой, то происходит исключение малоинформативных текстовых суждений, таких как сюжетная линия, эпизод, описание и др. *На уровне предложения* сокращение проводится на логико-грамматической основе: исключаются все «излишества» в его структуре. Можно предположить, что данный способ адаптации художественного текста достаточно сложно реализовать на практике, поскольку эффективность метода исключения зависит в первую очередь от степени языкового чутья и интуиции того, кто производит адаптацию текста. Для успешной реализации этого способа требуется очень высокий уровень владения языком адаптируемого произведения.

Замещение как способ адаптации предполагает ряд операций над текстом. Прежде всего это языковая обработка исходного текста. Замещение осуществляется на нескольких уровнях: грамматическом, лексическом, лексико-грамматическом.

На грамматическом уровне производится исключение незнакомых грамматических явлений (либо замена их на синонимичные конструкции), что ведет к упрощению синтаксической структуры предложения. Операции на лексическом уровне замещения состоят в последовательных синонимических и антонимических заменах. Лексико-грамматическое замещение можно продемонстрировать ситуацией, в которой при замене незнакомой лексической единицы в предложении (если отсутствуют соответствующие синонимы и антонимы этой единицы) на знакомую происходят некоторые изменения в синтаксической структуре. В случае, когда производится целостное преобразование и лексической, и грамматической структур предложения (что существенно нарушает естественность языка и его своеобразие, но снимает языковые трудности), можно говорить об операции логико-смыслового перифраза.

По сути дела, рассмотренные выше адаптационные операции можно свести к двум основным действиям. Это, во-первых, изменение структуры того или иного отрезка текста (например, предложения) при сохранении лексической основы оригинала. Во-вторых, это сохранение общей структуры адаптируемой единицы (например, предложения) при значительной или полной замене лексического материала.

В том случае, если передача основного содержания исходного текста осуществляется другими языковыми средствами при условии полного отхода как от его структуры, так и от лексического наполнения, мы имеем дело с еще одним способом адаптации – *пересказом*. Пересказ может производиться: на уровне сюжета; отрезков текста больших, чем абзац; абзаца; предложения. Пересказ глав и других отрезков текста, больших, чем, абзац, сводится к передаче отдельных мотивов повествования или содержания сцен и описаний оригинала. Пересказ на уровне абзаца часто основан на использовании так называемого главного предложения – «topic sentence». Это предложение может быть заимствовано из оригинала (как правило, подвергаясь адаптации) или сформулировано специалистом, осуществляющим процесс адаптации текста. Пересказ на уровне предложения по сути дела представляет собой слияние других рассмотренных адаптационных операций – перестройки и замещения лексических и синтаксических синонимов.

Заключение. Анализ существующих подходов позволяет сделать определенные выводы, касающиеся проблемы отбора содержания домашнего чтения на продвинутом этапе иноязычной подготовки (старшие классы средней школы, младшие курсы языкового вуза):

- 1) можно предположить, что на этом этапе обширное чтение «ради удовольствия» (С. Крашен, 1981) является обязательным компонентом процесса обучения;
- 2) основным жанром читаемых произведений может выступать короткий рассказ, ввиду его ключевых характеристик, имеющих значительную лингводидактическую ценность;
- 3) отбор коротких рассказов должен проводиться прежде всего по критерию их художественной и лингводидактической ценности, в том числе с точки зрения их облигаторности;
- 4) следует расширить практику адаптации цельных оригинальных произведений с целью сделать их доступными для восприятия целевой аудитории, находящейся на определённой стадии владения языком;
- 5) наиболее эффективным способом адаптации художественного текста можно признать замещение, реализуемое на грамматическом, лексическом и лексико-грамматическом уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шагинян, М.С. Человек и время. История человеческого становления / М.С. Шагинян; под ред. В.Ф. Елисеевой. – М.: Худож. лит., 1980. – 717 с.
2. Стулов, Ю.В. Преподавание литературы в курсе подготовки специалиста по английскому языку / Ю.В. Стулов // Классические концепции и современные технологии преподавания иностранных языков: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Могилев: ГУВПО, 2003. – С. 4 – 7.
3. Маслов, Ю.В. Читаем и говорим: практикум по развитию навыков говорения на основе аутентичных текстов (на англ. яз.): учеб. пособие / Ю.В. Маслов, М.Е. Маслова. – Минск: Лексис, 2005. – 376 с.
4. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.
5. Каминский, А.Я. Грамматическая адаптация текстов по специальности для обучения чтению студентов I курса техн. вузов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 13.00.02 / А.Я. Каминский. – М., 1974. – 24 с.
6. Бойко, В.А. Отбор и методическая обработка научных текстов в учебных целях: (английский язык в неязыковом вузе): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 13.00.02 / В.А. Бойко. – М., 1977. – 22 с.
7. Мартинкевич, Е.А. Основные операции с текстом при языковой адаптации: дис. ... маг. филол. наук: 10.02.04. / Е.А. Мартинкевич. – Минск, 1999. – 54 с.

Поступила 17.09.2007