

## **Художественный текст на занятиях по РКИ: критерии отбора и характер адаптации**

А.В. Рачковская

Минский государственный лингвистический университет

Важность включения художественных текстов в учебный процесс в иностранной аудитории общепризнанна. В преподавании РКИ художественный текст в первую очередь ценен своей многофункциональностью, поскольку работа с ним способствует комплексному развитию навыков устной монологической и диалогической речи иностранных учащихся, развивая навыки чтения и интерпретации художественного текста; расширяя и обогащая лексический запас учащихся; углубляя их интерес к литературе и культуре изучаемого языка. Кроме того, в программах по РКИ понимание художественных текстов входит в число умений, которые обязательно должны быть сформированы у учащихся.

**1. Отбор художественных текстов.** Преподаватели всегда испытывали, испытывают и будут испытывать «текстовый голод», утолить который помогает выход различных пособий и книг по чтению. Иногда преподаватели сами пытаются готовить методические разработки художественных текстов и сталкиваются с достаточно болезненными проблемами отбора и адаптации текстов, поскольку отбор текстов зависит от многих факторов, в частности, от целей обучения, от предполагаемой методики работы над текстами, конечно, от уровня подготовки учащихся, от тематики занятий, а также от личных пристрастий учащихся и, видимо, от предпочтений самих преподавателей. Сегодня преподаватели РКИ располагают как книгами по чтению, изданными ещё в советское время, так и современными пособиями, которые кардинальным образом отличаются от своих предшественников. Различная пред-

ставленность авторов и их произведений в этих пособиях объясняется разными подходами к отбору материала. Составители пособий советского времени при отборе произведений руководствовались рекомендациями методистов, предлагавших следующий комплекс критериев: 1) принадлежность известному писателю; 2) познавательно-воспитательная ценность; 3) тематическая принадлежность к кругу изученных лексических и страноведческих тем; 4) близость проблематики произведения студентам-иностранцам; 5) соответствие эффективному типу художественного текста для чтения [10, с. 88]. По мнению Т.Е. Печерицы, оптимальный тип художественного текста должен представлять собой рассказ-судьбу с реалистическим методом изображения действительности и единственной точкой зрения, где главная идея и отношение автора к описанной ситуации либо действию выражена эксплицитно, а словарный состав группируется вокруг изученных лексических и страноведческих тем и др. [10, с. 88]. Как правило, отобранные в советские книги для чтения произведения отличались «высоким гражданским звучанием», поскольку раньше литература была «зеркалом общественной жизни» и главной заслугой писателей оказывался сам факт отражения новых её условий. Отобранными произведениям, как правило, были присущи дидактизм и морализаторство. В книгах этого периода нашли место произведения М. Горького, Н. Островского, Б. Полевого, А. Твардовского. М. Шолохова, Д. Гранина, Ч. Айтматова, Ю. Бондарева, В. Распутина, А. Алексина и др. Некоторые из представленных в этих пособиях художественных текстов преподаватели используют и сегодня («Осенью», В. Шукшина, «Уроки французского» В. Распутина, «Голубое и зеленое» Ю. Казакова и др.)

Учебное пособие «Синяя звезда», вышедшее уже в 90-е годы и включившее произведения А. Чехова, А. Куприна, М. Булгакова, А. Аверченко, в качестве критериев отбора заявляет совершенно иное, это «социальная нейтральность, зна-

чимость с точки зрения лингвострановедения и культуроведения, а также сюжетность и увлекательность» [8, с. 3].

Появившееся в 2004 г. пособие для иностранных учащихся «Русская «нетрадиционная» проза конца XX в.» вобрало в себя короткие прозаические неадаптированные тексты В. Пьецуха, Л. Петрушевской, Т. Толстой, В. Ерофеева, В. Пелевина, Е. Попова, В. Нарбиковой, Ю. Мамлеева, Г. Сапгира и др. Критерии отбора следующие: «небольшой объём (что удобно для целостного анализа), репрезентативность (возможность продемонстрировать с помощью этих текстов наиболее характерные явления в современном русском литературном процессе), трудность интерпретации текста при его лексико-грамматической доступности» [13, с. 6].

Критериями отбора произведений в хрестоматию «Современная русская проза – XXI в.» (2007 г.) явилось время их создания – XX-XXI в., а также «значимость произведений в контексте актуальной литературной парадигмы, его созвучие ключевым этическим, социальным и политическим проблемам и темам, современность и художественная ценность языка, возможность его адекватного понимания иностранными учащимися» [11, с. 6]. В результате отбора в пособие вошли тексты Л. Улицкой, М. Кучерской, Л. Петрушевской, Д. Быкова, В. Пьецуха, А. Битова, В. Пелевина, Е. Гришковца, Кати Метелицы. Как видно из критериев отбора, составители, в отличие от авторов пособий 90-х, стремившихся к социальной нейтральности, сознательно включили тексты проблемного характера, отражающие модную сегодня в России тему новопатриотического воспитания и возрождения или поддержания духовности, которая больше похожа на религиозную пропаганду, пришедшую на смену антирелигиозной, существовавшей в пособиях советских времен.

Какому из текстов отдать предпочтение – современному либо классике, социально нейтральному или созвучному социальным или политическим проблемам, доступному в язы-

ковом или в художественном отношении – целиком и полностью зависит от пожеланий и возможностей студента и готовности преподавателя пойти ему навстречу, а также его умения грамотно организовать работу с художественным текстом.

**2. «Адаптировать нельзя понять».** Так назвала свою статью Н.В. Кулибина, предлагая преподавателям самим поставить необходимый знак препинания, взвесив все «плюсы» и «минусы» адаптации художественных текстов [7, с. 22]. Сегодня в методической литературе прослеживается две диаметрально противоположные точки зрения на проблему адаптации художественных текстов, которые напрямую зависят от целей обучения и методики работы с текстом. Как известно, в зависимости от целей обучения художественный текст используется как объект анализа (филологического, лингвистического, комплексного, стилистического, лингвострановедческого), как иллюстрация функционирования языковых единиц всех уровней (прежде всего, лексики, словообразования, грамматики и стилистики), а также как средство овладения различными видами речевой деятельности и основами культуры изучаемого языка и как один из способов проникновения в сознание его носителей, понимания их менталитета. Н.В. Кулибина уже на этапе подготовки к работе с художественным текстом предлагает определиться с тем, что необходимо изучать: язык или литературу. В качестве основного — определяющего всю методическую систему — всегда выступает что-то одно: таким образом, методика работы над художественным текстом на языковом учебном занятии может быть либо лингвоцентричной, либо литературоцентричной. Это обстоятельство и отражает двойственную природу самого художественного текста как языковой единицы, в которой реализуются единицы всех других уровней — лексического, грамматического, синтаксического и др.; и как произведения искусства, артефакта, текста культуры и т.п.

Сторонники литературоцентричной методики работы с художественным текстом ставят под сомнение целесообразность его адаптации, поскольку она убивает неповторимое своеобразие авторской манеры изложения и обедняет содержание, в результате чего снижает эстетическую и коммуникативную ценность произведения, поскольку художественный текст перестает быть коммуникативной единицей и произведением искусства. Однако неадаптированные тексты оказываются слишком трудными для учащихся, а кропотливая работа, направленная на преодоление различного рода языковых, коммуникативных и культурологических трудностей, приводит скорее не к пониманию внутреннего смысла художественного текста, а к осознанию тщетности потраченных сил и времени.

Крайне диаметральною позицию по отношению к адаптации занимают некоторые приверженцы лингвоцентричного подхода к художественному тексту, рекомендуя использовать их адаптированные варианты буквально на всех этапах обучения, что приводит, естественно, к необходимости сильно упрощать текст, если речь идет о начальном этапе обучения. Тем самым методисты и преподаватели стремятся обеспечить учебно-языковую работу в рамках, заданных программой и учебным планом накопления языкового материала и развития умений и навыков речевого владения ими, с одной стороны. А с другой стороны, они знакомят учащихся с оригинальной русской литературой, повышая мотивацию учащихся к обучению. По мнению А.Н. Васильевой, «они меняют корову на иголку и «одним выстрелом» совершают сразу два преступления — эстетическое и страноведческое, фальсифицируя величайшие достижения русской национальной художественной культуры» [3, с. 10]. Примером такого упрощения могут служить тексты из пособия для чтения «Удивительные истории» Н.С. Новиковой и О.М. Щербаковой. Авторы при адаптации текстов руководствовались принципом «отсечь все не

необходимое», а потому убрали не необходимый (с точки зрения языковой компетенции) устаревший или необщепотребительный языковой материал, сохранив особенности «естественного диалога», и «привязали» тексты к конкретным грамматическим темам [9, с. 9]. Авторы настолько «творчески» подошли к процессу адаптации, что изменили рассказ А.П. Чехова «Дачники» до неузнаваемости. Видимо, предвидя возможную критику, авторы оправдались тем, что в книге представлены учебные тексты, «которые предназначены, прежде всего, для отработки определенных грамматических и лексических тем» [9, с. 8]. Претензии к авторам действительно снимаются, поскольку, по словам Л.С. Журавлевой и М.Д. Зиновьевой, «учебный художественный текст представляет собой методически обработанный оригинал литературного произведения, соотношенный с языковой и коммуникативной компетенцией учащихся» [6, с. 33].

Спор между сторонниками адаптации и приверженцами работы с «натуральным» аутентичным художественным текстом может быть решен компромиссно. Никто не мешает совмещать полноценный анализ бережно адаптированного художественного текста с некоторыми элементами работы над языковым материалом. Тем более, что использовать на занятиях неадаптированный художественный текст не представляется возможным, так как согласно «Государственному образовательному стандарту» (1999) допускается наличие в тексте не более 5-7% незнакомых слов. Поскольку практически ни один оригинальный художественный текст по естественным причинам не отвечает этому требованию, он должен быть подвергнут адаптации в той или иной степени.

Как известно, под адаптацией понимается «упрощение, приспособление, облегчение ... текста в соответствии с уровнем языковой компетенции учащихся» [1, с. 10]. Правда, степень адаптации может быть различной. Классическая класси-

фикация А.Н. Васильевой предполагает четыре степени адаптации оригинальных текстов:

- сильная адаптация заключается в качественном изменении всей речевой структуры текста, ее упрощении до уровня владения языком, характерного для учащихся низких этапов обучения;

- средняя адаптация проводится путем внесения изменений речевой структуры за счет сокращений и синонимических замен трудных мест;

- при слабой адаптации проводится сокращение некоторых фрагментов текста при полном или почти сохранении оставшихся фрагментов в оригинальном виде;

- условная адаптация, состоящая в наборе более мелким шрифтом тех трудных мест, которые предлагаются для факультативного прочтения сильным и особо интересующимся учащимся [3, с. 21-22].

Подвергать художественный текст сильной адаптации вряд ли целесообразно, так как при этом нивелируются все особенности авторского стиля, да и вообще художественной речи. Если уровень учащихся не позволяет вести с ними работу над художественным текстом без сильной адаптации, то, очевидно, им еще рано приступать к его изучению. Согласно Госстандарту и рекомендациям составителей пособий по чтению, приступать к работе над художественным текстом можно, начиная с уровня владения русским языком в объеме 1 сертификационного уровня (или уровня пороговой коммуникативной достаточности).

Что касается путей адаптации, то В.Н. Бачерикова выделяет следующие приемы: деление текста на части, сокращение абзацев и предложений, замена одного слова или словосочетания другими словами или оборотами, пересказ содержания или отдельных его частей, в которых имеются языковые, композиционные или другие трудности [2, с.8].

**3. Чтение в эпоху электронных медиа.** В пользу необходимости адаптации текстов для чтения говорят реалии сегодняшнего дня. Российская писательница Л. Улицкая в одном из своих интервью рассказала о попытке приобщить к русской классике внуков, живущих ныне в Великобритании и владеющих русским и английским языками, но в обыденной жизни говорящих по-английски. Внуки писательницы в раннем детстве с удовольствием слушали сказки А.С. Пушкина, однако уже по прошествии нескольких лет при попытке познакомить их с «Каштанкой» А.П. Чехова Улицкая натолкнулась на неготовность воспринимать текст в таком объеме, и вынуждена была при чтении рассказа на ходу сокращать его, чтобы не потерять внимание слушателей. Современный читатель (не только ребенок) привык к другому режиму чтения. К такому выводу пришел профессор литературы Ханс-Ульрих Гумбрехт, исходя из собственного опыта работы над литературным текстом в аудитории иностранных студентов. Он пишет: «Большинство моих студентов были захватывающе быстры и проворны в определении зачастую трудных для понимания предметов обсуждения и ключевых проблем испанских и английских текстов, которые мы обсуждали, — но в то же время казалось, что они не обращают ни малейшего внимания на риторические, стилистические, а иногда даже поэтические слои этих текстов и не чувствуют их. <...> Я ощущал, что мои и их читательские навыки различались не оттенком или степенью, а почти онтологической радикальностью. У меня было впечатление, что студенты смотрели прямо сквозь формальные слои текстов, которые они читали, как будто чтобы получить доступ к их семантическим и аргументативным уровням с ошеломляющей непосредственностью» [5]. Профессор объясняет это постоянным использованием электронных медиа, чьи технические различия и практическая мощь неуклонно растут, вызывая и продолжая углублять изменения ментальных привычек. Сегодня новое поколение читает много:



электронные книги, слова на экранах своих компьютеров и айфонов, а иногда и страницы печатных книг и учебных пособий. Они читают, пока едят, читают с исключительной сосредоточенностью, читают во время слушания музыки или чата с друзьями. Безусловно, именно эта перенасыщенная и непрерывная практика чтения изменила само восприятие текста — в поисках «информации» пропускаются все сопутствующие показатели текста, отсекается «ненужная» и «неважная» информация. По сути, молодые люди сканируют текст, скользят по его поверхности, выхватывая основную мысль и опуская частности и тонкости.

Еще более категоричным кажется один исследователь профессор Макганн: «Мы живем в условиях, во-первых, кризиса культуры, когда классические произведения литературы превратились «либо в руины, либо в кино» и нуждаются в том, чтобы их «педагогически — искусно, филологически — воссоздавали», и, во-вторых, переизбытка информации, когда нам стало доступно необозримое количество исторических данных — впервые у нас «так много всего, о чем мы знаем, и так мало того, что мы знаем» [12].

В сложившейся ситуации можно бесконечно вести разговоры об общем упадке чтения и кризисе культуры, а можно попытаться смириться и приспособиться: адаптировать художественные тексты, использовать фрагменты экранизаций классики, помочь студентам развивать читательскую компетенцию, привлекая их внимание к художественной форме. В конце концов, некоторые из них, может быть, придут к пониманию того, что «чтение есть частное, портативное, общедоступное, каждодневное счастье — для всех и даром» [4, с.15].

### **Литература**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. — М. Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.

2. Бачерикова, В.Н. Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: чтение и принципы отбора: автореф. ... канд. пед. наук; Моск. Гос. пед. инст. им. В.И. Ленина / В.Н. Бачерикова. – М.: МГПИ, 1966 – 16 с.

3. Васильева, А.Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал по обучению языку / А.Н. Васильева. – М.: МАПРЯЛ, 1972 – 29 с.

4. Генис, А. А. Уроки чтения: камасутра книжника / А. Генис. – М.: АСТ, 2013. – 349 с.

5. Гумбрехт, Ханс-Ульрих. Будущее чтения? Воспоминания и размышления о генеалогическом подходе (пер. с англ. Николая Поселягина) / Ханс-Ульрих Гумбрехт //НЛО–2014.– №4 (128).// <http://magazines.russ.ru/nlo/2014/128/5g.html>.

6. Журавлёва, Л.С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л.С. Журавлёва, М.Д. Зиновьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1988. – 152 с.

7. Кулибина, Н.В. Адаптировать нельзя понять / Н.В. Кулибина // Русский язык за рубежом. – 2013. – №5. – С. 22–30.

8. Новикова, Н.С. Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями: учеб. пособие / Н.С. Новикова, О.М. Щербакова. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 256 с.

9. Новикова, Н.С. Удивительные истории. 116 текстов для чтения, изучения и развлечения: учеб. пособие/ Н.С. Новикова, О.М. Щербакова. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 368 с.

10. Печерица, Т.Е. Использование художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: Отбор и адаптация текстов для чтения в группах студентов-филологов подготовительных факультетов / Т.Е. Печерица – Москва: Издательство МГУ, 1986 . – 94 с.

11. Современная русская проза – XXI в.: хрестоматия для изучающих русский язык как иностранный / под общ. ред.

Е.А. Кузьминовой, И.В. Ружицкого. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – Ч. I. – 376 с.

12. Третьяков, В. От текста на странице — к тексту на экране (Рец. на кн. : McGann J. A New Republic of Letters. Cambridge (MA); L, 2014; Comparative Textual Media. Minneapolis; L., 2013)/ В. Третьяков // НЛО – 2014. – №4 (128). // <http://magazines.russ.ru/nlo/2014/128/26t.html>.

13. Яценко, И.И. Русская «нетрадиционная» проза конца XXв. Пособие для иностранных учащихся / И.И. Яценко. – СПб.: Златоуст, 2004, – 168 с.