

## Критерии отбора и уровень адаптации русских художественных текстов для алжирских студентов филологов

BOURNISSA Ali  
Université d'Alger 2

### ملخص

إن الغرض من هذا المقال يكمن في النظر إلى مقاييس انتقاء النصوص الأدبية للطلبة الجزائريين قسم آداب (اختصاص اللغة الروسية). يستجيب انتقاء النصوص الأدبية لتدريس اللغة الروسية لبعض المقاييس التي تختلف حسب المستوى الدراسي.

في البداية يجب انتقاء نصوص أدبية لعمداء الأدب الروسي، مثل ليف تليستوي وإيفان تشيخوف، وألكسندر سلجيتسين وميخائيل بولغاكوف (هذا أساس الانتقاء يسمى مقياس شهرة الأديب)، من ناحية أخرى، يجب مراعاة عند تقديم النص الأدبي، المستوى اللغوي عند الطلبة بما يساعدهم على فهم النص، حتى ولو كان هذا بعد القيام ببعض التمارين التي عددها يتقلص بسبب ضيق وقت الحصة الدراسية. هذا تسميه بتسيريتسا وفاسيليفا مقياس نصوص سهلة الفهم لدى الطالب. أما فريسنكوف فتسميه مقياس مطابقة النص الأدبي للمعرفة اللغوية لدى الطلبة.

فاسيليفا صنفت مستوى تكيف النصوص الأدبية إلى أربعة:

1- تكيف قوى للنص، يسهل عملية الفهم والاستيعاب بما يناسب

الطلبة في المرحلة الابتدائية.

- 2- تكييف متوسط يتجلى في تلخيص النص الأدبي وتغيير بعض الألفاظ الصعبة بمرادفاتها.
- 3- عند التكييف الضعيف، نلخص بعض المقاطع من النص الأدبي، مع الحفاظ على الباقي دون أي تغيير.
- 4- التكييف الاصطلاحي، وهو استعمال للحروف مائلة (أو حروف عريضة) حتى ينتبه الطلبة إلى تلك المواقع الصعبة في النص.

Художественный текст является языковой основой литературного произведения. Существуют разные определения текста, каждое из которых раскрывает его различные стороны. В одних из них в качестве основного признака выделяется предикативность, которая является неременным условием выражения мысли при помощи языка.

При таком подходе текст определяется как реально высказанное (написанное) предложение или совокупность предложений (включая отрезок устной или письменной речи любой длины, вплоть до целого литературного произведения, произведения устного творчества и т.п.), могущее в частности, служить материалом для наблюдения фактов данного языка общения [Ахманова, 2004]1. В этом определении текст выступает как уже имеющийся факт; рассматривается отношение текста к языку, при помощи которого он создан, но не к лицу, которое создает текст при помощи языка, не к процессу своего создания и не к внеязыковой действительности (содержанию), которая в нем отражается. Это — структурный подход к определению текста.

Иной подход к определению текста — психолингвистический, в соответствии с которым, под термином "текстом" понимается продукт речевой деятельности [Зимняя, 1989, с.153]9. Здесь, наоборот, в центре внимания находятся действия и операции, в результате которых возникает текст: отбор слов, выражающих признаки предмета, распределение слов по предложениям, иерархизация предложений в тексте и т.д. Меньше внимания уделяется особенностям формы и содержания того или иного конкретного текста.

Структурно-семантический подход к определению текста состоит в том, что текст понимается как определенная совокупная информация, закодированная по системе данного языка. При таком подходе отмечается, что текст — это своеобразное единство смыслового содержания и языковой формы. «На семантическом уровне он представляет собой конкретную информацию, оформленную последовательностью

смысловых категорий, реализованных в языковых формах» [Клычникова, 1983, с. 109]11.

Что касается отношения текста к его автору, то текст мы рассматриваем как реализацию и объективацию определенного акта познания, а его смысловое содержание носит категориальный характер. Исходя из этого, можно считать, что в тексте сообщения автор кодирует посредством того или иного языка в неразрывном единстве два компонента: 1) смысловое содержание и 2) смысловые категории, которыми он пользовался. Следовательно, письменный текст сообщения — продукт мыслительной деятельности индивидуума, в котором при помощи смысловых категорий сознания, реализованных в языковых формах, раскрываются, во-первых, взаимоотношения между объектами (предметами и явлениями) действительности, во-вторых, отношение к ним пишущего, в-третьих, их отношение к высказываемым мыслям и к потенциальному читателю.

В данной характеристике рассматриваются отношения между автором и читателем. Этому вопросу большое внимание уделяется в функциональной лингвистике, в частности в информативно-целевой теории текста. Согласно этой теории, «текст как целостная коммуникативная единица — это некоторая система коммуникативных элементов, функционально (т.е. для данной конкретной цели (целей) объединенных в замкнутую иерархическую семантико-смысловую структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативной интенцией) [Дридзе, 1980, с.49]7.

Учитывая, что в литературоведении термин «замысел» имеет совсем иное значение и определяется как исходное представление (прообраз) писателя о своем будущем произведении, с которого начинается творческий процесс, а термин «концепция» обозначает характер интерпретации жизни писателем [Словарь, 2004]1, для обозначения коммуникативного намерения автора мы будем использовать только термин «интенция».

И. Р. Гальперин объединяет различные подходы к определению текста, ограничиваясь при этом только анализом письменных источников. По его определению, текст — это сообщение, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, состоящее из ряда особых единств, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи, и имеющее определенный модальный характер и прагматическую установку [Гальперин, 1981, с.16]5.

Художественные тексты, отбираемые для занятий по русскому языку, должны удовлетворять определенным критериям, но критерии эти могут быть разными для разных контингентов обучения; некоторые же из критериев, вытекая из принципов отбора, общих для всех случаев, в разных условиях могут получать весьма различное конкретное наполнение. Рассмотрим критерии отбора художественных текстов для студентов зарубежных филологических вузов, а именно — для алжирцев.

Прежде всего, произведение, предлагаемое их вниманию, должно принадлежать перу известных им мастеров русской художественной литературы, таких, как Л. Толстой, А. Чехов, А. Солженицын, М. Булгаков (назовем этот принцип отбора критерием авторитетности писателя). С другой стороны, текст, предъявляемый учащимся, должен быть доступным для их уровня владения русским языком, хотя бы после выполнения предтекстовых заданий, число которых ограничено рамками учебного времени (критерий языковой доступности текста для учащихся [Бачерикова, 1966, С. 7; Васильева, 1972, С. 17]3 в другой терминологии — критерий соответствия текста языковой компетенции учащихся [Фарисенкова, 1995, вып. I, С. 60]15).

Государственный образовательный стандарт [1999]6 допускает наличие в тексте не более 5-7% незнакомых слов. Поскольку практически ни один оригинальный художественный текст по естественным причинам не отвечает этому требованию, постольку он должен быть подвергнут адаптации в той или иной степени. Вообще, "учебный

художественный текст представляет собой методически обработанный оригинал литературного произведения" [Журвлева, Зиновьева, 1988, С. 33]8. А. Н. Васильева выделила четыре степени адаптации оригинальных текстов:

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

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

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

4) условная адаптация, состоящая в наборе более мелким шрифтом тех трудных мест, которые предлагаются для факультативного прочтения сильным и особо интересующимся учащимся.

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.

На среднем этапе обучения можно предпринимать среднюю адаптацию художественного текста. При этом надо стремиться к сохранению оригинальных стилистических особенностей не только предикаций высшего порядка [Дридзе, 1980]7, но и низших порядков, поскольку, с одной стороны, опыт адаптации показывает, что в них сосредоточены наибольшее количество словесных образов, с другой стороны, в сколько-нибудь пространным тексте они в чисто количественном отношении существенно преобладают над предикациями высшего порядка.

И все же, по нашему мнению, при адаптации невозможно полностью избежать стилистических потерь, снижения уровня художественной выразительности речи. Поэтому на этом этапе не следует использовать выдающиеся произведения классиков русской литературы, дабы не совершать насилия (а любое вмешательство в авторский текст есть насилие над текстом) над гениальнейшими творениями русской литературы. В то же время наследие любого великого писателя включает замечательные тексты, несущие печать его таланта, которые тем не менее не являются ведущими для творчества данного писателя, например, некоторые рассказы Л. Толстого, А. Чехова, М. Булгакова (критерий необлигаторности произведения) [ср.: Фарисенкова, 1995, вып. I, С. 61]15. Такие тексты в адаптации средней или слабой степени [Васильева, 1972, с. 16]3 можно использовать на занятиях по русскому языку. В данном случае имя писателя и свойства текста остаются факторами, повышающими мотивацию учащихся к обучению, при том, что текст после выполнения необходимых заданий будет доступен для их уровня владения русским языком.

С грамматической точки зрения текст удачно вписывается в обучение русскому языку, если в нем содержатся частные трудности, подводимые под те или иные рубрики Стандарта, но не представленные в основном учебнике. Особо желательно, чтобы осмысление этих грамматических явлений в тексте было органично связано с постижением его содержания, чтобы их понимание помогало лучше проникнуть в основной смысл, подтекст, идею произведения.

Художественный текст, отбираемый для занятий, не должен превышать объема, рекомендуемого для учащихся данного уровня обучения Государственными образовательными стандартами РФ по русскому языку как иностранному 1999 (принцип обозримости текста для учащихся данного уровня). Причем, первые художественные тексты, с которыми учащиеся знакомятся на уроках русского языка, воспринимаются и понимаются лучше и с большим удовольствием, если их размер ниже, чем установки стандарта, ориентированные прежде всего на собственно учебные тексты. К концу этапа

величина художественных текстов естественным образом возрастает до уровня, рекомендуемого Стандартом: С учетом этого в начале среднего этапа обучения целесообразно использовать художественные тексты, объемом 300-400 слов, а в конце его — до 900 слов [Программа, 2001, С. 7]13.

Исходя из этого, приходится считать, что в качестве целых художественных произведений студентам среднего этапа обучения могут быть предложены лишь рассказы, причем даже из текстов данного жанра должны выбираться наиболее короткие.

Т. Е. Печерица 1988 предложила использовать на подготовительных факультетах только целые произведения жанров рассказ-новелла и рассказ-судьба [Печерица, 1988]12. Следует учесть что на подготовительных факультетах российских вузов обучаются студенты из разных стран, не имеющих общего языка-посредника, родные культуры которых существенным образом отличаются не только от русской культуры, но и друг от друга. Учащиеся разнятся и по возрасту — многие из них только что окончили школу — и по содержанию полученного ими среднего образования, и по будущим профессиональным интересам, наконец, по опыту чтения художественной литературы. Для многих из них чтение художественных текстов на русском языке становится началом приобщения не только к российской, но и ко всякой вообще художественной литературе, по крайней мере, к ее серьезным произведениям.

Что касается алжирских студентов III курса филологического факультета, то они изучают художественную литературу как учебный предмет и воспринимают художественное произведение под углом зрения арабской культуры, мировоззренческие основы и принципы образного строя произведений которой отличается от русской культуры. Наконец, у студентов один и тот же родной язык, которым в Алжире, как правило, владеет и преподаватель, чем гарантирован полный контроль последнего за пониманием студентами фактической и образной сторон художественного произведения. Что касается основной идеи произведения (отличаем ее от основной мысли автора, которую



в действительности знает только он сам), то ее выведение относится исключительно к процессу интерпретации текста и может быть разным у разных лиц. Эту идею целесообразно сделать предметом дискуссии между учащимися, но отнюдь не контроля со стороны преподавателя. Таким образом, при обладании определенными общекультурными характеристиками учащиеся могут с помощью преподавателя осмыслить любой текст, если, конечно, правильно понимают его лексическую и грамматическую стороны.

Это позволяет использовать на занятиях по русскому языку на старших курсах зарубежной высшей школы не только целые рассказы, но и фрагменты произведений. Важно, чтобы фрагмент обладал композиционной (завязка, кульминация, развязка) и смысловой (тема — проблема — идея — доказательство) завершенностью, чтобы после его прочтения не оставалось впечатления недоговоренности, если, конечно, последнее не является частью авторского замысла в качестве средства активизации читателя (критерий относительной завершенности).

С точки зрения типов осмысления отбираемых текстов (рассказов и фрагментов), их целесообразно подразделить на такие, в которых преобладает: а) повествование, б) описание, в) рассуждение, так как каждый из этих типов речи требует для своего понимания остановить внимание на разных сторонах произведения: на событиях при повествовании; на признаках ситуации при описании; на умозаклучениях при рассуждении. Из них наиболее простым типом для пересказа традиционно считается повествование, так как смена событий сама порождает последовательность изложения, особенно если в изучаемом тексте представлена одна череда развития событий (сюжетная линия), и если они подаются в хронологическом порядке, то есть фабула соответствует сюжету.

Более трудным является описание, при котором необходимо выбрать определенную последовательность перечисления одновременно существующих признаков, что допускает варианты, причем вариант предъявления признаков в изучаемом тексте может оказаться не самым простым. Наиболее трудный тип речи — рассуждение, пересказ которого предполагает воспроизведение

системы тезисов и доказательств, созданной автором художественного текста. Таким образом, начинать работу над художественными текстами целесообразно с повествовательного типа речи, постепенно переходя к описанию, а затем — к рассуждению (критерий учета речевых характеристик текста). Особую трудность представляет собой пересказ текстов с преобладанием диалога. Желательно, чтобы такие произведения следовали за текстами с преобладанием повествования и описания, а диалоги-дискуссии следовали бы после текстов с рассуждением, хотя на среднем этапе обучения произведения, содержащие развернутые дискуссии вряд ли уместны в силу трудности их воспроизведения для учащихся. Ниже критерий "учет речевой характеристики текста" будет применен к некоторым другим признакам, таким, как структура развертывания содержания, лицо повествователя и др.

Стихотворные тексты на уроках русского языка целесообразно использовать лишь в связке с прозаическими текстами, если изучение стихотворения помогает студентам лучше понять те или иные стороны прозаического текста (критерий учета жанров и их взаимного дополнения). При этом цели научиться декламировать стихотворения и выучить их наизусть не ставятся, хотя преподаватель, их использующий, должен прочитать стихотворение студентам с надлежащим произношением, интонацией и выражением, правильно спеть песню или дать студентам прослушать ее запись. В качестве стихотворных текстов можно использовать стихотворения и русские народные песни. Поскольку из имен российских поэтов большинство иностранных, по крайней мере, алжирских студентов-филологов знают только фамилию А. Пушкина, Лермонтова [Туюкина, 1999]<sup>14</sup>, постольку отбор стихотворных текстов с этой точки зрения принципиального значения не имеет. Достаточно лишь, чтобы стихотворения или песня были широко известны самим носителям русского языка, и об этом необходимо сообщить иностранным учащимся.

Для правильного понимания фактической информации текста читатель должен владеть определенными страноведческими знаниями (критерий страноведческой доступности). Особенность художественного текста в этом отношении состоит в том, что

его содержание может находиться на пересечении нескольких страноведческих тем, причем понимание упоминаемого в нем фактов может требовать знания других фактов по той же теме, которые находятся с ними в столь неразрывной связи, что читателю требуется система знаний о них, превосходящая по объему фактическую информацию самого текста. Например, согласно мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, только для понимания образа главного героя стихотворения Б. Садовского "Федя Косопуз", читателю необходимо 20 посылок, которые в свою очередь требуют владения большим объемом информации, касающейся воспитания детей и молодых людей дворянского сословия в России XIX в., а также некоторую информацию о театре, литературе, военном деле, нравах и быте того времени [Верещагин, Костомаров, 2000, С. 31-32]4.

Для занятий по русскому языку целесообразно отбирать такие тексты, понимание страноведческой информации которых предполагает усвоение новых взаимосвязанных знаний по одной- двум страноведческим темам. Желательно, чтобы эта информация сохраняла актуальность для современной жизни носителей русского языка.

Наконец, при отборе художественных текстов для обучения нужно учитывать потребности и интересы студентов в русском языке и в чтении художественной литературы и их предшествующего опыта чтения на родном языке, русском языке и других иностранных языках (критерий учета потребностей и интересов учащихся). Проведенное нами анкетирование студентов третьего курса филологического факультета Алжирского университета показало, что студенты интересуются русским языком прежде всего с точки зрения профессиональных потребностей, некоторые надеются продолжить его изучение, чтобы стать переводчиками. В то же время большинство анкетированных (60%) указали, что на своем родном языке (арабском) они предпочитают читать художественную литературу, впрочем первое место по этому признаку заняла публицистика (90%).

Большинство студентов (60%) имеют опыт чтения художественной литературы на иностранных языках, в

основном на французском. Переводы русских художественных произведений читали 40% учащихся, причем все прочитанные произведения относятся к классической литературе, конкретно были указаны авторы: Л. Толстой (занял первое место), Ф. Достоевский, А. Пушкин, А. Чехов. В оригинале произведения русской литературы ("Война и мир", "Анна Каренина") не кто не читал. В то же время все студенты выразили желание научиться читать русскую художественную литературу в оригинале, хотя треть студентов усомнились в своей языковой подготовке, которую они посчитали недостаточной даже для того, чтобы читать адаптированные художественные тексты. Анкетированные указали, что их интересуют произведения А. Достоевского (60%), А. Пушкина (40%), Л. Толстого (33%), а также А. Чехова, М. Лермонтова, и М. Горького.

Перечень самых любимых произведений студентов относится в основном к классической мировой литературе, в том числе включает романы "Война и мир" (20%) и "Братья Карамазовы" (10%). Абсолютное большинство студентов (2/3) в равной степени интересуются творчеством как наших современников, так и писателей прошлых эпох. 30% предпочитает произведения современников, 3% — писателей прошлого. Абсолютное большинство студентов (2/3) предпочитают поэзии прозу. 60% отдают предпочтение коротким рассказам, что, однако, не нашло отражения в списке любимых произведений, в котором фигурируют романы.

По интересу к тематике и характеру конфликта первое место заняли приключенческие романы, что тоже не нашло отражения в перечне любимых произведений. Кроме того, особенно нравятся студентам исторические и социально-критические произведения, сказки, комедии, повествования о жизни замечательных людей. Большой интерес вызывают любовные истории, рассказы о природе и животных, триллеры, детективы. Невысоким интересом отличаются религиозные произведения, фольклор, фантастика, книги о высших слоях общества. На последнем месте находятся боевики

и ужастики. Следует отметить, что учащимся практически одинаково нравятся книги о России и о зарубежных странах и что они отдают некоторое, но не очень большое предпочтение книгам о городской, нежели о сельской жизни.

Противоречия между перечнем любимых произведений и интересом к коротким приключенческим рассказам, видимо, можно объяснить следующим образом. Студенты, устав от учебы и работы, в свободные минуты предпочитают почитать небольшой развлекательный рассказ. Но их любимыми, глубоко проникающими в душу произведениями являются серьезные романы. Именно ради таких произведений они согласны преодолевать трудности чтения на русском языке.

По проблематике первое место занимают произведения, в которых поднимаются проблемы социального неравенства, далее следуют проблемы: морально-этические; взаимоотношение рас, полов, поколений, приверженцев разных религий; соблюдение прав человека; положение личности в обществе; проблемы войны и мира; становление личности. Последнее место делят проблемы охраны окружающей среды и борьбы с преступностью.

На основании проведенного анкетирования мы, используя вышеперечисленные критерии, отобрали для обучения русскому языку студентов третьего курса филологического факультета Алжирского университета тексты художественных произведений, предусмотрев определенный порядок их введения в обучение (см. в таблице).

### **Таблица**

**Художественные произведения для занятий по русскому языку на среднем этапе обучения студентов третьего курса филологического факультета Алжирского университета**

<i>№ n/n</i>	<i>Фамилия автора и на- звание произведения</i>	<i>Тематика и проблема- тика</i>	<i>Преобла- дающий тип речи</i>	<i>Сопутст- вующее стихотв орение</i>
1	2	3	4	5
1.	И. Тургенев "Воробей"	Гуманизм, самопо- жертвование	Повество- вание	А. Пушк ин "Птичка"
2.	М. Горький "Старуха Изергиль" (Повесть о Ларре и Данко)	Отношение человека к людям	Повество- вание	А. Пушк ин "Вакхич еская песня"
3.	Л. Толстой "Лозина"	Ценность жизни	Повество- вание	Рус. народн. песня "Черный ворон"
4.	Л.Н. Толстой "кавказский пленник" (адаптированн ые фрагменты)	Образ востока в русской литературе	Описание	А. Пушкин "Подраж ания Корану. Подраж ания арабско му "
5.	А. Чехов "Ушла жена"	Любовь мужчины и женщины	Описание	А. Пушкин "Я вас лю- бил..."
6.	А. Чехов "Розовый чулок"	Роль жен- щины в браке	Описание , диалог	А. Фет "На бракосоче тание Е. Д. и К. Г. Ду нкер"
7.	Ф. Достоевски й "Сон смешного человека"	Отношение человека к самому себе	Рассужде- ние	М. Лерм онтов "Парус"

## Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал, УРСС, 2004. – 576 с.
2. Бачерикова В. Н. Художественная литература на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами: (Чтение и принципы отбора): Автореф. дис. ... канд. пед. н. М., 1966. –16 с.
3. Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. –28 с.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках путей развития лингвострановедения: Сингулярные речеповеденческие тактики. – М., 2000. –64 с. с.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. –139 с .
6. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Базовый уровень. –С.-Пб.: Златоуст, 1999. – 32 с.
7. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Под ред. А. А. Леонтьева. –М.: Высшая школа, 1980–. 224 с.
8. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению: (На материале художественных текстов). 2-е изд. – М.: Рус. яз., 1988. – 152 с.
9. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: (На материале русского языка как иностранного). – М.: Рус.яз., 1989. – 219 с.
10. Зиновьева М. Д., Фарисенкова Л. В. Роль культуроведческих умений при обучении чтению художественных текстов: (Уровневый анализ) // Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа и материал учебной работы. – М., 1997. Вып. 1. – С. 79-92.

11. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
12. Печерица Т.Е. Жанрово-композиционные особенности рассказа как учебного материала для чтения на русском языке // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. ст.– М.: Рус. яз., 1988 № 25. – С.150.
13. Программа по русскому языку для иностранных граждан: Первый сертификационный уровень: Общее владение. – С.-Пб., Златоуст, 2001. –176 с.
14. Туюкина Г. П. "Сбирайтесь иногда читать мой свиток верный" // Начальная школа. 1999. № 6. –С. 28-31.
15. Фарисенкова Л. В. Художественный текст на занятиях по русскому языку в нефилологической аудитории. –М., 1995. Вып. I. 78 с. Вып. II. –74 с.