

Б.Ю. Норман
Минск

**К использованию художественных текстов
в лингводидактическом процессе**

Человек в своей жизни пользуется информацией, поступающей из различных источников и хранящейся в различной форме. Говоря современной терминологией, он оперирует разными лингвокультурными кодами. Для лингвиста представляет особый интерес соотношение имеющегося в голове человека языкового знания («языковой картины мира») и суммы знаний, полученных и хранящихся в неязыковой форме. Существуют ситуации, наглядно подтверждающие автономное функционирование в сознании человека этих кодов. С одной стороны, подтверждением может быть использование в речи так называемых агнонимов – слов, лишенных денотативной отнесенности и обладающих лишь самой общей семантической характеристикой. Примером могут быть названия птиц для современного горожанина: скажем, что такое *иволга* или *чибис*? В языковой картине мира они присутствуют, но по отношению к реальности – это фантомы: среднестатистический носитель русского языка не способен соотнести их с конкретным предметом. С другой стороны, поведение каждого человека включает в себя многообразные автоматизированные навыки, основанные на чувственном опыте. Допустим, стереотипы вязания на спицах или собирания грибов, работы на компьютере или вождения автомобиля широко распространены, но довольно плохо вербализуются – всё это проявления неязыкового мышления (см.: [Норман 2007: 22]). Понятно, что в нормальном случае элементы языкового и неязыкового знания взаимодействуют и взаимно дополняют друг друга, хотя мотивы и формы этого взаимодействия от случая к случаю разнятся. От чего же зависит характер такого взаимодействия?

Преимущественная ориентация, склонность человека к тому или иному образу деятельности заложена уже в психологическом типе личности. Как известно, существует восходящее к Карлу Густаву Юнгу общее деление характеров на интроверты и экстраверты. «В большинстве случаев интровертированный че-

ловек приходит к объективно правильным умозаключениям: он не связан впечатлениями момента, он учитывает то, что ему подсказывают его прежние представления, его жизненный опыт. [...] Но если данная акцентуация сильно выражена, то личность все более отдаляется от действительности и в конечном итоге настолько погружается в мир своих представлений, что объективно принимает в расчет воспринимаемое все меньше» [Леонгард 1981: 161]. Иными словами, интроверт, замыкаясь на себе самом, склонен к «субъективному» восприятию мира, к конкретному мышлению и невысоко ценит перспективы словесного общения. В то же время «экстравертированная личность достаточно бездумно принимает все, что ей предлагается объективной действительностью. Но в силу отсутствия критического мышления она безоговорочно и наивно верит и слову – рассказам, обещаниям окружающих» [Там же: 362].

В приведенных цитатах обращает на себя внимание связь между психологическим типом человека и склонностью к тем или иным формам мысли. Конечно, связь эта не жесткая, гибкая. С одной стороны, и экстраверты, и интроверты в «чистом» виде встречаются редко. А если прибегать к более подробной классификации человеческих личностей, то тем более становится очевидно, что характеров в чистом виде не существует: «каждый человек – немного истерик, немного ананкаст, немного циклоид, шизоид, параноик и шизофреник...» [Руднев 2005: 378]. С другой стороны, как уже говорилось, два упомянутых вида хранения информации – вербальный и невербальный – на практике обычно поддерживают и подтверждают друг друга. Устная речь сопровождается жестикულიцией и мимикой, рисунки и схемы – подписями к ним, музыкальные опусы, запахи духов – и те должны иметь свои названия... Правда, специалисты по когнитивной психологии говорят о «многоэтапном переходе от преимущественно образного, правополушарного мышления к мышлению преимущественно знаково-символическому (логико-вербальному), левополушарному» [Меркулов 2000: 83]. Но это имеет место в глобальном эволюционном плане, охватывающем всю культурную историю человечества. Плюс к тому, стоит заметить, что невербальные виды мышления тоже многообразны. Сюда относится собственно образное мышление, опирающееся

на данные органов чувств, «предметное» мышление (возможно, соотносящееся с единицами «универсального предметного кода», по Н.И. Жинкину), двигательные стереотипы (навыки поведения) и т.д. В совокупности они образуют сложный конгломерат мысли, из которого непросто выделить отдельные его компоненты: рациональный (когнитивный), эмоциональный, эстетический, репродуктивный (интертекстуальный) и т.п.

Понятно, что в различных ситуациях те или иные составляющие речемыслительного процесса могут доминировать или, наоборот, приглушаться, отходить в тень. И характер их взаимодействия определяется не только психологическими свойствами личности, но в значительной степени также структурой текущего момента: темой, жанром, установкой, мотивом ментальной деятельности и прочими обстоятельствами. В свете сказанного совершенно справедливой выглядит следующая характеристика интерпретационной деятельности: «Процесс интерпретации – создания своего текста на основе текста авторского – определяется взаимодействием художественного текста с когнитивным потенциалом читателя, включающим как знания о мире, так и умения в области восприятия текста» [Рогова 2001: 178].

В данном случае мы хотели бы привлечь внимание к одной из ситуаций образовательного процесса, а именно: к использованию фольклорных и художественных текстов на занятиях по русскому языку с иностранными студентами. В данной ситуации преподаватель должен уделять особое внимание соотношению между упомянутыми составляющими мыслительного конгломерата, что связано, в частности, с тем пластом эстетических знаний, который содержит художественное произведение.

Вот, скажем, русская поговорка *Из-под пятницы суббота*, ныне уже почти забытая. Она не имеет отношения к дням недели и опирается на определенный зрительный образ. Это выражение употребляли в прошлом и позапрошлом веке, когда у человека (обычно у женщины) из-под верхней одежды была видна нижняя, например, из-под сарафана – нижняя рубаха. Понятно, что сегодня нужно не просто перевести пословицу, но и ее истолковать. Более того, оказывается, что она отражает иную культуру, иные этические и эстетические представления. Нижняя одежда, исподнее, символизировала телесный «низ» и вы-

ставлению напоказ не подлежала. Сегодня же, заметим, одна из тенденций развития моды как раз и заключается в том, чтобы стирать грань между верхней (публичной) и нижней (интимной) одеждой...

Точно так же объяснение русских выражений *простоволосый*, *опростоволоситься* требует культурологического комментария. *Простоволосый* можно было сказать только о взрослой женщине, которая, покидая пределы дома, нарушала некоторые нормы поведения (волосы, согласно патриархальным обычаям, следовало прикрывать платком), а слово *опростоволоситься* не случайно приобрело более широкое значение 'допустить промах, оплошность'. «Простоволосость» не соответствовала общественным представлениям о красоте, потому что запрещалась семиотикой общественных отношений. Эти примеры – естественный для лингводидактики путь толкования «от языка к культуре».

Каждый, кто преподавал родной язык иностранцам, знает по своему опыту, что работа с художественным текстом требует особых усилий. Психологические особенности восприятия такого текста очевидны. Кажется, что воспитанные в ином социальном пространстве (правовом и экологическом) немцы или американцы не способны понять русскую литературу так, как ее понимает тот, для кого русский язык – родной. Предлагаемая нами гипотеза такова: иностранные учащиеся не чувствуют намеков, игры, шутки не потому, что их собственный менталитет, собственная культура иная, но потому что они **ищут в этом тексте другое**.

В частности, М.Л. Гаспаров, основываясь на своем преподавательском опыте, приводил любопытные наблюдения, касающиеся не только русской литературы: «В Америке читать лекцию о «Карениной» идешь как на убой: тут тебе не позволят рассуждать о поэтике, а потребуют однозначно оценить ее поступок» [Гаспаров 2008: 64]. На первый план для студентов выступают не эстетические, а этические категории.

Автору этих строк пришлось как-то вести занятие с взрослыми немецкими слушателями (в заведении, которое по-немецки называется *Volkshochschule*), посвященное рассказу Михаила Зощенко «На живца». Тема и материал были предложены не-

мецкими организаторами занятия, но сюжет рассказа никаких дидактических осложнений не предполагал. Суть там в следующем. Ездит в трамвае тетка, притворяется спящей, а рядом с собою кладет сверток – в расчете, что кто-то из пассажиров на него позарится. А тут-то она воришку и сцапает! Этакая криминальная провокация. Немецким слушателям пришлось объяснить название рассказа: «на живца» – это такая техника рыбной ловли, при которой на крючок насаживается маленькая живая рыбка, и ее трепетание привлекает большую рыбу, которая, в конце концов, и попадает на крючок. И вот в этом моменте немецкие студенты забывают про Зоценко и начинают шумно обсуждать ситуацию с рыбной ловлей: «У нас это строго запрещено! Ловля на живца – это антигуманно! Этого не должно быть!». Занятие, можно сказать, пошло насмарку, и виной тому были непредвиденные расхождения в культурном (в частности, правовом) фоне.

Еще один пример из практики автора. В начале 80-х годов ему довелось читать в Любляне (Словения) доклад о современных синтаксических теориях. И, желая показать морфологическую условность, относительность синтаксической категории подлежащего (ее конвенциональную связь с именительным падежом), лектор привел пример стандартный и, вместе с тем, довольно случайный: *Деньги есть – Денег нет*. В первом случае *деньги* – несомненное подлежащее, а во втором словоформа *денег*, согласно традиционной грамматике, играет роль дополнения. Хотя, по сути, лексема *деньги* и в том, и в другом случае называет субстанцию, которой приписывается некоторый признак (ср. *Деньги существуют* и *Деньги не существуют*), и в глубинной структуре ее роль при этих преобразованиях остается той же самой, неизменной – (см.: [Шелякин 2008: 20 – 24]).

Но, к удивлению лектора, аудитория на приведенные примеры реагировала очень бурно. Дело в том, что в Словении тогда царил страшная инфляция; если деньги появлялись, они тут же обесценивались, их нужно было немедленно во что-то вложить. И эта жизненная коллизия («деньги есть, но денег нет») оказалась куда важнее схоластических грамматических построений...

Петербургский профессор Л.В. Зубова рассказывала о своем занятии с аспирантами-русистами из США. Тема занятия – сис-

темность лексического состава. Заходит речь об омонимии и ее разновидностях (омофоны, омоформы и т.п.). Преподаватель просит записать пример, который подлежит дальнейшему разбору:

Немой сказал немой:

Не мой стакан не мой.

Одна из слушательниц тут же поднимает руку:

– А что значит немой?

– Не может говорить. От рождения. Инвалид.

– А как же он сказал?

– Ну, шутка это.

– Нехорошо шутить над инвалидом.

Социальный аспект затмевает в глазах учащегося собственно языковую проблематику (ради которой, собственно, и был создан искусственный пример). Для иностранца нет искусственно-го или идеологически «пустого» текста – каждый текст имеет культурную функцию, помещается в соответствующий дискурс.

Другой пример, из того же источника (устных рассказов Л.В. Зубовой). Студенты-иностранцы разбирают пьесу Е. Шварца «Тень». Там действуют Первый министр и Министр финансов. Министр финансов – алчный и коварный человек, но при этом активный, все время что-то замышляет, а остальные ни на что не способны, поэтому его все боятся.

– А кто главнее: Министр финансов или Первый министр? – интересуются студенты.

– Первый министр.

– А почему назначили Первым министром человека, который ничего не умеет?

Понятно, что вопрос этот не к преподавателю, и даже не к автору пьесы, он – к нашей действительности. Активная социальная позиция, демократические каноны поведения (в том числе в отношениях человека с государством), а в последнее время и экологическая озабоченность – все это для наших зарубежных слушателей как бы само собой разумеющееся. Специфика же лингводидактической ситуации определяется тем, насколько учащийся просвещен «культурологически», насколько литературные источники сочетаются для него с другими каналами получения информации.

Пример, который приводит волгоградский профессор Г.Г. Слышкин в своей книге «Лингвокультурные концепты и метаконцепты».

В Германии студенты-русисты обсуждают на занятии русские анекдоты. Преподаватель рассказывает один из них.

Летит новый русский на самолете в Германию. Самолет заходит на посадку, стюардесса объявляет: «Уважаемые пассажиры, наш самолет совершает посадку в городе Баден-Баден». Новый русский возмущенно: «Зачем два раза повторять, для лохов, что ли?»

Преподаватель предлагает обсудить смысл этого анекдота, однако из студентов никто ничего не понял, все напряженно думают. Вдруг с задней парты раздается истерический хохот. Студент тянет руку и отвечает: «В Баден-Бадене нет аэропорта» [Слышкин 2004: 203 – 204].

А.В. Зинкевич приводит из своей практики преподавания русского языка в Германии многочисленные случаи того, как студенты просеивают языковую информацию через сито личного опыта. Например, при изучении темы «Краткие формы прилагательных» учащимся предлагается задание типа: «Массаж полезен, а сауна ...?». Вместо ожидаемой формы «полезна» или хоть бы даже и «вредна», студентка отвечает: «А я в сауну не хожу и не знаю». На занятии, посвященном творительному падежу существительных, на вопрос: «Какой кофе вам нравится: черный или с ...?» следует ответ: «Что вы! Я кофе не пью!». И это не уловка, вызванная незнанием материала, а естественная, можно сказать – простодушная, искренность. Психологически такая реакция понятна. Студент не включается в условную лингводидактическую игру, а, принимая вопрос за чистую монету, проецирует его на действительность, на часть своей жизни.

Получается, что **целевая мотивация учащегося** обуславливает не только формирование его культурного кругозора, но и подход к конкретному тексту. Соответствующие представления проникают и в учебную литературу. В частности, они находят свое отражение в попытках составителей или редакторов адаптировать художественное произведение, «пригласить» его, изъять из него трудные для понимания слова. Е.Ю. Протасова, много лет преподающая русский язык в Финляндии, рассказывает,

что солидное российское издательство рекомендовало убрать из учебного текста упоминание про чечевицу: по мнению редакции, это слово может вызвать у иностранных учащихся ненужные ассоциации с войной, нищетой, пищей для бедных и т.п. (хотя чечевица в принципе – питательный и даже целебный продукт, широко рекламируемый в той же Финляндии)...

Еще одна ситуация, «отвлекающая» иностранного учащегося от собственно филологического анализа текста, – это пристрастие русского человека к выпивке. Есть немало произведений, в которых можно усмотреть своего рода поэтизацию данной страсти. Самый яркий пример, наверное, – повесть «Москва – Петушки» Вениамина Ерофеева. Интеллектуальное богатство русской души заслоняется тут, особенно для непосвященного читателя, состоянием перманентного похмелья. «И немедленно выпил», – этой фразой исчерпывается одна из глав повести.

Это касается, конечно, не только творчества Ерофеева. Вот за круглым столом журналисты и писатели обсуждают произведения современной кинематографии и их восприятие зрителем. Протицируем:

К. Ларина. И некоторая романтизация пьяного русского – присутствует. Вспомним «Особенности национальной охоты», «...рыбалки» – милый сериал, талантливый.

А. Угланов. В Чехии часто показывали этот фильм, но там его смотрели другими глазами. Чехи юмора не понимали. Они смотрели и понимали – от какого будущего они себя спасли!

Б. Надеждин. Короче – реклама здорового образа жизни! (еженедельник «Аргументы недели», № 39; 5 октября 2006).

Итак, реакция русского человека сводится к похвале: милый сериал. Реакция чеха: «Какой ужас!» По-видимому, и в данном случае рациональная и эмоциональная оценка ситуации заслоняют собой эстетические качества произведения искусства.

Неудивительно, что для иностранцев, изучающих русский язык с помощью литературных произведений, особенности этих текстов нуждаются в объяснении, выходящем за пределы собственно лингвистики. Здесь язык выступает как инструмент для познания иной действительности, иной культуры. И нередко он является не просто основным, но и **единственным каналом получения информации. Мы смотрим на литературное про-**

изведение как на продукт искусства, а для «них» это окно в мир, способ познания русской (или советской, или пост-советской) действительности. Нам-то это не нужно: мы с этой действительностью и без того сталкиваемся каждый день, знаем, что почем. А иностранцы хотят понять эту действительность через литературу, вот и получается, что саму литературу, со всеми ее эстетическими ценностями, они не замечают...

По сути дела, приведенные выше ситуации свидетельствуют о неизбежном разрушении, обесценивании в ходе занятия самой природы художественного текста. Дело в том, что художественное произведение неразрывно соединяет в себе рациональное (когнитивное), эмоциональное, эстетическое и нравственное начала. Напомним, с какой убежденностью писал Ю.М. Лотман о структуре литературного произведения как о «сцеплении» смыслов: «Методика рассмотрения отдельно «идейного содержания», а отдельно – «художественных особенностей», столь прочно привившаяся в школьной практике, зиждется на непонимании основ искусства и вредна, ибо прививает массовому читателю ложное представление о литературе как о способе длинно и украшенно излагать те же самые мысли, которые можно сказать просто и кратко» [Лотман 1970: 18].

Приведенные в данной статье примеры формируют в конечном счете скептическое отношение к привлечению высокохудожественного литературного материала на языковых занятиях. Дело в том, что художественный текст по самой своей природе рассчитан на возможность различной, многогранной трактовки; его восприятие и понимание характеризуется большой степенью свободы. И это вступает в противоречие с конкретными задачами лингводидактики. Сошлемся в данном месте на мнение крупнейшего российского психолингвиста: «Чем больше данный текст ориентирован на определенный узкий способ понимания, тем более однозначна его интерпретация. Таков, в общем случае, научный текст и особенно учебный. Школьный учебник почти не имеет степеней свободы, во всяком случае сегодняшней школьный учебник, поэтому-то его развивающая функция минимальна» [Леонтьев 2003: 144].

Сказанное выше, по-видимому, имеет особую значимость в применении к русской литературе. «Для истории культуры Рос-

сии, взятой как целое, литература – в силу специфически стесненных общественно-политических условий развития – выполняет миссию нескольких составляющих культуры одновременно (философии, морали, религии, публицистики и др.)» [Боярских 2010: 254]. Охватить всю эту многоплановость оказывается не по силам иностранному студенту-слависту, и он концентрирует свое внимание на каком-то одном пласте содержания.

Наличие в художественном тексте разных аспектов и разных уровней содержательной глубины обнаруживает себя и на занятиях по переводу. Поэтому представленный только что взгляд на лингводидактическую практику коррелирует с определенной концепцией перевода. Думается, что перевод как «перекодировка текста» – это самое узкое и обедненное понимание трансляционной деятельности. В максимально широком смысле перевод – это соотнесение культур. Хотя в конкретном случае переводчик может привносить в продукт своей деятельности собственный «интерес». В частности, американский дескриптивист Ю. Найда приводил тому конкретный пример: «Балагур из Сан-Бласа имеет целью лишь развлечь публику, тогда как этнограф, который намерен перевести его байки, может задаваться целью дать своим читателям представление об особенностях местного характера в Сан-Бласе» [Найда 1978: 116]. Конечно, перевод может акцентировать те или иные содержательные особенности оригинального произведения, но он не имеет права снижать его художественную ценность. Именно в этом смысле и шла речь выше о взаимодействии разных аспектов художественного текста в лингводидактической практике.

Теперь можно подытожить сказанное. Художественный текст, используемый на занятии со студентами-иностранцами, содержит в себе разные аспекты. Анализ и интерпретация эстетической ценности, которую он несет, требует в качестве условия вхождения в соответствующий культурный мир. Не надо думать, будто студенты-иностранцы «глухи» к художественным особенностям текста. Просто они находятся во власти иных presupпозиций и иных целей (иной мотивации). Для нас художественный образ – некий конструкт, фантом, порождение фантазии писателя. Для иностранца это прежде всего проекция русской (российской, советской, постсоветской) действительности. И

следует помнить, что при отсутствии или слабости иных каналов информации об этой действительности использование художественной литературы берет на себя именно такую когнитивную миссию.

Вряд ли у кого-то из нас дома есть матрешка. Эта деревянная игрушка и без того присутствует в нашем сознании, она, так сказать, вошла в нашу плоть и кровь. Но это не требует ее материального присутствия. Зато матрешка есть дома у каждого зарубежного русиста – как символ русского духа, трудно познаваемой и загадочной страны. Поставленное на поток, растиражированное миллионными экземплярами искусство, может быть, теряет свою эстетическую ценность, но сохраняет значимость познавательную.

Литература

Боярских О.С. Дискурс СМИ и художественный дискурс: аспекты корреляции // Дискурс, текст, когниция: коллективная монография / отв. ред. М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 2010.

Гаспаров М.Л. Записи и выписки. – М., 2008.

Леонгард К. Акцентуированные личности. Пер. с нем. – Киев, 1981.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М. – СПб., 2003.

Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М., 1970.

Меркулов И.П. Когнитивные типы мышления // Эволюция. Язык. Познание / отв. ред. И.П. Меркулов. – М., 2000.

Найда Ю.А. К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / ред. В.Н. Комиссаров. – М., 1978.

Норман Б.Ю. Соотношение научного, наивного и языкового знания как проблема современной лингвистики // Русский язык в школе. 2007. № 5.

Рогова К.А. Об изучении языка современной художественной литературы // Всероссийская конф. «Русский язык на рубеже тысячелетий». Материалы докладов и сообщений в трех томах. Том I. Актуальные проблемы лингвистической теории и практики преподавания русского языка и культуры речи. – СПб., 2001.

Руднев В. Словарь безумия. – М., 2005.

Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. – Волгоград, 2004.

Шелякин М.А. Грамматические заметки // Humaniora: Lingua russica. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XI. Язык в функционально-прагматическом аспекте / отв. ред. И.П. Кюльмоя. – Тарту, 2008.

©Норман Б.Ю., 2011