

# Наталья Кулибина

---

## Стереотипные приемы работы с нестереотипным материалом (художественным текстом) : на уроке русского языка как иностранного

---

Studia Rossica Posnaniensia 30, 135-141

---

2002

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С НЕСТЕРЕОТИПНЫМ  
МАТЕРИАЛОМ (ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ)  
НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

STEREOTYPICAL FORMS OF WORKING WITH NON-STEREOTYPICAL  
MATERIAL (LITERARY TEXT) DURING RUSSIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

НАТАЛЬЯ КУЛИБИНА

ABSTRACT. Possibility of the use of universal (stereotypical) and methodological organization of working with the literary text in a language group is considered in the article. The author looks at the works of art in the category of situation. Due to the text's artistic and non-stereotypical specificity and also individualized apperception, working with such a text is organically written in communicational model of foreign language teaching. What is more, the author presents the procedures of working with the text, taking basic characteristics of a situation into consideration.

Наталья Кулибина, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Кафедра русского языка, ул. Волгина 6, Москва – Россия.

Тексты литературных произведений отличает большая свобода как в плане построения (сюжет, композиция, наличие/отсутствие персонажа или персонажей и т. п.), так и в плане языкового выражения и стиля. Подлинно художественный текст (а для урока целесообразно выбирать именно такие) всегда характеризуется новизной, оригинальностью, отсутствием любых шаблонов и стереотипов, что, безусловно, составляет одну из самых привлекательных сторон художественной литературы. Однако именно это обстоятельство создает многочисленные трудности, связанные с подготовкой текста к уроку и организацией аудиторной работы над ним. На первый взгляд кажется, что практически невозможно (да и нужно ли?) тем или иным образом структурировать деятельность обучаемых при чтении художественного текста на языковом учебном занятии.

Что касается второго вопроса – нужно ли это делать – то отрицательно ответить на него может только *не*преподаватель. Педагогическая практика требует обязательной повторяемости и известной последовательности приемов, естественно, если мы хотим, чтобы учащиеся приобретали определенные

навыки, использовали их в процессе освоения текста и были максимально активны, иными словами, чтобы их деятельность отличалась „мотивированной самостоятельностью” (термин Е.И. Пассова).

В роли мотивирующего фактора здесь выступает сам художественный текст, а мотивированность самостоятельности и состоит прежде всего в том, что учащийся знает, *как* он может использовать сам текст и имеющиеся знания для достижения положительного результата. Необходимо научить его *действовать*: с чего начать, как мобилизовать свои знания, каким образом преодолеть трудность того или иного рода, например, как понять значение (а затем и смысл) незнакомого слова, отсутствующего в словаре, и пр., т. е. вооружить учащихся определенным алгоритмом, или набором приемов, которые мы, вслед за англоязычными методистами, называем *стратегиями* овладения языком (использования языка)<sup>1</sup>.

Но возможна ли алгоритмизация работы над художественным текстом, самым нестереотипным учебным материалом, который только можно придумать? На наш взгляд, да. Причем отнюдь не в ущерб неповторимости и уникальности каждого текста. Правда, система стереотипных приемов, предлагаемая нами, больше похожа не на жесткий алгоритм, а на... детскую игрушку – пирамидку, неизменяемые детали которой можно собирать в произвольном порядке, нанизывая на стержень.

Роль такого единого стержня, присутствующего в любом художественном тексте, может сыграть то обстоятельство, что содержание художественного текста есть не что иное, как отражение некоторого фрагмента действительности (большого или меньшего объема), данного в авторском преломлении, иными словами, *ситуация* (последовательность *миниситуаций*), увиденная и представленная автором. Любой ситуации присущи основные характеристики, прежде всего: место и время, персонаж/персонажи и событие/события. Эти основные характеристики ситуации могут быть как наблюдаемыми в тексте, т. е. эксплицитными, так и содержаться в подтексте, т. е. быть имплицитно выраженными.

Выявить в тексте основные характеристики ситуации (как эксплицитно, так и имплицитно выраженные) и представить их – значит понять ситуацию, а понимание ситуации, отраженной в тексте, по мнению Т.А. ван Дейка, обеспечивает читателю и понимание самого текста<sup>2</sup>.

Для читателя (как носителя языка, так и изучающего его) нет иного пути проникновения в текст, кроме осмысления средств его языкового выражения, более или менее глубокого размышления над тем, почему *так* сказано. Положение, высказанное еще А. Гумбольдтом и Л.С. Выготским, о том, что человек идет от восприятия слов к пониманию смысла текста, безусловно, актуально.

---

<sup>1</sup> См. А.А. Залевская, *Введение в психолингвистику*, Москва 1999.

<sup>2</sup> См. Т.А. ван Дейк, *Язык. Познание. Коммуникация*, Москва 1989.

Таким образом, первым этапом работы над художественным текстом является поиск и осмысление тех языковых средств, которые использованы автором для номинации основных характеристик ситуации, отраженной в тексте. Причем с этого следует начинать и подготовку преподавателем текста к уроку, и аудиторную работу над ним. Практика показывает, что и в не очень подготовленных группах учащиеся, как правило, способны выявить в тексте необходимые единицы даже в том случае, если их лексическое значение им неизвестно.

Последовательность выявления номинаций основных характеристик ситуации определяет сам текст. Она может отражать очередность их представления в самом тексте: например, если в первом предложении автор называет главного героя, то стоит начать именно с него. Нередко одна или несколько характеристик даются уже в названии: *Наш человек в футляре* В. Пьецуха, *Ночь Феникса* Т. Толстой, *Лабиринт* Л. Петрушевской или *Зигмунд в кафе* В. Пелевина. Естественно, что до чтения рассказа невозможно выявить текстовый смысл этих номинаций, но вполне можно судить о значении языковых единиц, а нередко и высказать предположение (выстроить читательский прогноз) о тех частных смыслах, которые они *могут* приобрести в тексте.

Именно средства языкового выражения текста, использованные автором для описания основных характеристик ситуации, следует, на наш взгляд, считать *ключевыми* единицами текста, смысловыми вехами или опорными пунктами запоминания. Соответственно и работа на уроке должна вестись прежде всего над ними.

Необходимо помнить, что восприятие художественного текста (как поэтического, так и прозаического) не ограничивается только понятийным уровнем, т. к. любое слово (любая языковая единица) в художественном тексте, по словам Ю.М. Лотмана, „в идеале – троп”, иными словами, *словесный образ*.

Наше представление о словесном образе как единице художественного текста (в данном случае речь идет прежде всего о художественном тексте как совокупном языковом выражении художественного произведения) включает два момента:

- во-первых, словесный образ по внешней форме совпадает с той языковой единицей (языковой составляющей текста), на основании значения которой в художественном контексте возникают новые (частные) смыслы;
- во-вторых, семантика словесного образа в отличие от значения языковой единицы включает в себя эти самые „новые (частные) смыслы”, иными словами, фрагмент смысла художественного целого<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> О словесном образе и его восприятии при чтении более подробно см.: Н.В. Кулибина, *Художественный текст в лингводидактическом осмыслении*, Москва 2000, с. 53–69, 147–168; ее же, *Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного*, Санкт-Петербург 2001, с. 29–40, 81–94.

Для педагогической практики весьма плодотворным, на наш взгляд, является представление, по Г.И. Богину, о художественном слове (в нашей терминологии – словесном образе), как „оптимуме пробуждения рефлексии” при восприятии текста читателем<sup>4</sup>. При этом рефлексия рассматривается как „связка между наличным опытом реципиента и новым гносеологическим образом, «куском осваиваемого мира». Благодаря рефлексии новый образ окрашивается наличным опытом, а опыт обновляется и пополняется благодаря изменению отношения к нему”<sup>5</sup>.

Нам представляется, что именно рефлексия является основным механизмом процесса восприятия и именно благодаря ей он становится наиболее напряженным в те моменты, когда сознание воспринимающего „обрабатывает” наиболее сложные для понимания фрагменты текста: в художественном тексте это прежде всего те единицы, которые мы называем ключевыми словесными образами.

Таким образом, задача преподавателя состоит в том, чтобы при чтении художественного текста на языковом учебном занятии „запустить”, заставить действовать механизм рефлексии в сознании каждого учащегося. Практика показывает, что это с успехом может быть реализовано при помощи соответствующих вопросов и заданий.

Рассмотрим возможный вариант предлагаемого подхода к интерпретации художественного текста на уроке русского языка как иностранного на примере рассказа Л. Петрушевской *Лабиринт*.

Читаем начало рассказа *Лабиринт*:

„В тот момент, когда земля задышала, месяц выступил, как бледная чешуйка, на еще светлом небе, а трава уже была тут как тут, то есть апрельским вечером, девушка Д. наконец пришла на садовые участки садоводческого товарищества «Лабиринт», раскинувшего свои домики среди плодовых деревьев, ещё не окутанных зеленым туманом”.

Здесь – в первом же предложении – обозначены один из персонажей и событие, участником которого он является, а также время и место действия. Объем эксплицитно выраженной информации о каждом из этих компонентов существенно уступает объему потенциальных имплицитно выраженных сведений о них, которые читатель может добыть, только произведя определенные „когнитивные вычисления”.

**– Найдите в тексте слова, которыми автор называет своего героя. Подумайте, обычна ли эта номинация. Какие способы названия героя встречались вам раньше? Почему Л. Петрушевская выбрала этот вариант? Как вы представляете себе героиню рассказа?**

---

<sup>4</sup> См.: Г.И. Богин, *Художественность как мера пробуждения рефлексии*. В: *Рефлексивные процессы и творчество*, ч. 1, Новосибирск 1990, с. 225–228.

<sup>5</sup> См.: *Художественное восприятие. Основные термины и понятия. Словарь-справочник*, Тверь 1991, с. 21.

Возможные ответы<sup>6</sup>:

- „Девушка Д.”.
- Это необычно. Чаще встречается имя или фамилия. – Еще она могла сказать „Я”.
- „Д.” – это первая буква имени или фамилии. Так меньше определенности. – Таких, как она, много, поэтому не важно, как ее зовут. – Она – „типичный представитель”.
- Одна буква (или инициалы) бывают в посвящении стихотворения.
- Девушка – молодая, романтическая, не замужем... думает о любви... – Наверное, будет „love story”.
- *Как вы представляете себе место, куда пришла „девушка Д.”? Знаете ли вы, что такое „садовые участки” и „садоводческое товарищество”? Как вы думаете, что растёт на плодовых деревьях? Почему дома здесь названы „домиками”? Вспомните, что мы говорили о значении слова „лабиринт”, когда обсуждали название рассказа<sup>7</sup>.*

Возможные ответы:

- Садовый участок – это сад. – Маленький сад и маленький дом – „домик”.
- В саду растут яблони, груши и абрикосы – фрукты. – Фруктовые деревья – это плодовые? С плодами?
- Садовод – тот, кто „водит” сад, растит его? Значит, они все товарищи-садоводы и живут вместе<sup>8</sup>.
- Мы видели такое, когда ездили на экскурсию...
- Наверно, там все перепутано, если называется „Лабиринт”: дорожки, участки... – Можно заблудиться, потерять дорогу, даже трудно найти свой дом...
- *Скажите, когда произошло это событие? Будьте внимательны к тому, как автор описывает это время.*
- „Апрельским вечером”.

---

<sup>6</sup> Во фрагментах „Возможные ответы” используются реальные ответы обучаемых, записанные на уроках (незначительно отредактированные в соответствии, прежде всего, с грамматической нормой русского языка).

<sup>7</sup> *Подумайте над названием рассказа „Лабиринт”: определите лексическое значение и предложите читательский прогноз.*

Возможные ответы:

- Из лабиринта трудно найти выход. – Бывают в парках: много дорожек, которые заканчиваются тупиками и только по одной из них можно прийти к выходу. – Это что-то сложное, запутанное...
- Возможно, в этом рассказе кто-то попал в сложное положение и не может найти выход. – Не может решить, что делать... как поступить... как жить...

<sup>8</sup> При необходимости преподаватель может дать небольшую справку, но, на наш взгляд, это необязательно.

- Это весна и все оживает. – „Земля задышала” – уже нет снега и – земля может дышать свободно. – Очень поэтично. Это высокий стиль? Да? – „Чешуйка” – это как на рыбе?
- Про „зеленый туман” – еще нет листьев: деревья еще не зеленые, но уже начали распускаться? Красиво. – Что это – „тут как тут” про траву? Уже выросла? Не было и вдруг есть. Да? Смешно.
- Это мое любимое время года: весна!
- *Обратите внимание на выражения „земля задышала”, „трава [...] тут как тут”, „садовые участки садоводческого товарищества” и „деревья, еще не окутанные зеленым туманом”. Как вы думаете, они принадлежат к одному стилю? Если нет, то почему автор объединяет их в одном предложении?*

Возможные ответы:

- Они отличаются стилем. – Это разные стили.
- Первое и последнее – высокий стиль, как в стихах. – Романтично. – Красиво.
- „Тут как тут” – это смешно. Так можно сказать в простом разговоре.
- „Садовые участки садоводческого товарищества” – похоже на документ.
- Тут перемешаны стили. – Разные настроения. – Как в жизни. – Лабиринт!
- *Прочитайте все предложение снова. Найдите в нем выражения „В тот момент” и „наконец”. Перечитайте предложение еще раз, опустив эти выражения. Отметьте, как изменился смысл отрывка.*

Возможные ответы:

- Без этих слов предложение стало проще. – В нем не стало какой-то тайны. – Интриги. – Загадки.
- „Наконец” – она должна была прийти и пришла несмотря ни на что.
- „В тот момент” – как будто начинается отсчет времени.

Через понимание частных смыслов словесных образов и воссоздание их в форме образов–представлений читатель приходит к осознанию смысла фрагмента текста, к представлению о некоторой ситуации, отраженной в нем. Ранее мы уже ссылались на предложенную Т.А. ван Дейком *модель ситуации* как тип репрезентации знаний, которая содержит не абстрактную информацию о стереотипных событиях – как в ментальных моделях, фреймах или сценариях, а „личное знание, которым люди располагают относительно подобной ситуации, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в столкновениях с ситуациями такого рода” [там же; курсив наш – Н.К.]. Такое понимание представления знаний в памяти человека как нельзя лучше соответствует как специфике художественного текста и осо-

бенностям восприятия художественной литературы, так и методическим задачам использования этого текстового материала на языковом учебном занятии.

Таким образом, апеллируя к собственному индивидуальному опыту учащихся, к тому, как они сами представляют то, о чем читают, преподаватель не только способствует их более глубокому проникновению в читаемый в настоящее время текст, но и помогает обучаемым сформировать собственный набор стратегий понимания, наиболее соответствующих индивидуальному стилю восприятия каждого.

Итак, представление художественного текста как ситуации (последовательности миниситуаций) и организация аудиторной работы над ним как процесса самостоятельного выявления обучаемыми основных характеристик ситуации, отраженной в тексте, позволяет не только необходимым – универсальным – способом структурировать учебную деятельность изучающих русский язык при работе над художественным текстом, снабдив их набором стереотипных приемов, но и сделать это не в ущерб уникальности и неповторимости произведения художественной литературы.