

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 372.881.161.1

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ

А. В. Дубровский

Белорусский государственный аграрный технический университет

Минск, Беларусь

E-mail: dubrovski@list.ru

В статье рассматривается триада критериев выбора произведений для использования в процессе преподавания русского языка как иностранного: 1) родовидовая принадлежность; 2) художественный метод; 3) способ речевой организации (прозаический или стихотворный текст). Осмысленный подход к эстетической сущности литературного произведения позволяет осуществлять разнообразный выбор текстов с лингводидактическими целями.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; художественное произведение; методология; литературоведение; преподавание.

Несмотря на обилие научно-методических публикаций по теме использования художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного, создается впечатление, что некоторые составляющие данной проблемы выпадают из поля зрения исследователей. В частности, сосредоточиваясь на вопросах собственно языка произведения и лингводидактики, авторы не всегда уделяют должное внимание самой художественной природе литературного текста как фактору, влияющему на выбор произведения преподавателем. И здесь нам поможет теоретико-литературный подход.

В данной статье предлагается следующая триада критериев выбора произведений для использования в учебном процессе: 1) родовидовая принадлежность; 2) художественный метод; 3) способ речевой организации (прозаический или стихотворный текст).

Родовидовая принадлежность является критерием выбора текста и диктует цели и задачи его использования в учебном процессе в связи с тем, что именно категории рода и жанра определяют характер речевого высказывания. Эпическое повествование – объективированное (авторская речь доминирует, а точка зрения повествователя является господствующей, хотя повествователь может смотреть на мир глазами

одного из персонажей). Язык эпических жанров в целом наиболее приближен к общеязыковой литературной норме, что особенно очевидно на грамматическом уровне, а также в плане лексической сочетаемости. Однако следует иметь в виду, что «в ряде произведений (эпистолярная, мемуарная, сказовая формы) повествующие высказываются в манере, которая не тождественна авторской и порой с ней расходится весьма резко» [4, с. 303].

То, что мы сказали о проявлении в художественной речи эпических произведений объективированности повествования, наиболее ярко подтверждается при сравнении с лирикой и драмой. Субъективность лирики влечет за собой максимальную индивидуализацию художественной речи, что делает ее более трудной для восприятия инофонами. Драма – столкновение многих субъектов, следовательно – текст будет отличаться полифонизмом и иметь разностилевого характер. С другой стороны, по сравнению с лирикой языковая структура здесь будет более «усредненной». Кроме того, драматический диалог приближен к живой разговорной речи, хотя здесь надо учитывать некоторые нюансы. В частности, В. Е. Хализев справедливо указывает, что «речевые действия персонажей драмы обладают особой активностью, часто превышающей ту, которая присуща поведению людей в первичной реальности» [3, с. 10]. Отсюда – обилие и пространность высказываний, их некая «декламационность» и даже утрированность. «Герои драматических произведений склонны объясняться не так, как это делают люди в реальных жизненных ситуациях, а как профессиональные ораторы или выступающие перед публикой поэты» [3, с. 13], – утверждает исследователь. Иными словами, следует помнить, что и в случае с драматическим произведением мы имеем дело с речью именно художественной, то есть обладающей своей условностью.

Все сказанное конкретизируется через призму художественного метода, соотнесенного с исторической литературной эпохой. Например, относительный полифонизм драмы – явление обычное для литературы реализма, как и приближенность к разговорной речи. Чем дальше в глубь веков – тем менее мы вправе ожидать этого от драматических произведений.

Индивидуализация художественной речи в лирике также нарастает в ходе литературно процесса. В модернизме, авангардизме эта индивидуализация доходит до максимального «расшатывания» всякой языковой нормативности. Поэтому восприятие поэзии модернизма и авангардизма окажется, вероятно, самой трудной задачей для инофона. В сущности, текст превращается для него в многоуровневый ребус. Инофон с трудом узнает грамматические формы (ведь они оказываются в «нестандартных» контекстах) и конструкции, с трудом улав-

ливает лексические связи. Можно почти наугад открыть том Цветаевой, чтобы убедиться в этом:

*Бледно – лицый
Страж над плеском века –
Рыцарь, рыцарь,
Стережущий реку,*

*(О, найду ль в ней
Мир от губ и рук?!)
Ка – ра – ульный
На посту разлук [5, с. 251].*

Обратим здесь внимание, кроме всего прочего, на особенности авторской пунктуации (тире, разрывающие слова), синтаксиса (вставное предложение), особенности лексической сочетаемости: *плеск века*, *на посту разлук* и т. д.

Следующий пример окажется не самым простым даже для восприятия носителя языка:

*Стремит столбовая
В серебряных сбруях.
Я рук не ломаю!
Я только тяну их –
Без звука! –
Как дерево-машет-рябина –
В разлуку,
Вослед журавлиному клину [5, с. 149].*

Но ведь приведенные примеры – неоспоримая классика русской литературы и воистину высокая поэзия. Вероятно, восприятие таких текстов может быть, кроме прочего, критерием овладения языком.

Означает ли это, что лирика модернизма и авангардизма не может использоваться в процессе изучения русского языка как иностранного? Разумеется, нет. Ведь художественная литература как таковая – это тоже жизнь языка, причем, как принято считать, в его высшем проявлении. Именно такие тексты и демонстрируют возможности языка – возможности, принципиально безграничные. И даже разгадывание этих ребусов – прекрасное упражнение, хотя и для продвинутых обучающихся.

Из этого, с другой стороны, следует, что на более ранних этапах обучения явно следует ориентироваться на литературу реализма. А вот обращаться к произведениям «дореалистических» методов следует с осторожностью, ведь их язык одновременно и более архаичен, и менее естествен. В языке Пушкина, например, хватает ребусов даже для современного русскоязычного школьника или студента.

Наконец, прозаический и стихотворный способ организации художественной речи диктует свои требования к осмыслению лингводидактического потенциала произведений. Многие преподаватели любят обращаться к стихотворениям, и это оправданно. Мнемоническая функция стихотворной организации общеизвестна. Но ею возможности поэтического текста не ограничиваются. Разумеется, стихотворная речь в определенном смысле искусственна, потому что математически организована. Но не следует преувеличивать эту искусственность. Существующие системы стихосложения не приносят в язык ничего такого, чего бы в нем не было. Они только акцентируют те или иные особенности его фонетической организации (слог, ударение, те или иные созвучия). Особенно интересно, что стихотворная организация речи закрепляет интонационные особенности языка. Стихотворный ритм диктует интонацию (не говоря уже о том, что он жестко фиксирует словесное ударение). Однако и трудности для обучаемого он тоже создает. Прежде всего – на уровне синтаксиса. Ведь главная особенность поэтического синтаксиса – немыслимая в прозаическом тексте частотность инверсий. Пушкинские строки «из Ленского» («...я гробницы сойду в таинственную сень...» [2, с. 128]) – это, разумеется, своеобразная пародия, но она лишь подчеркивает, что без инверсий стихотворный текст как таковой не существует.

Наконец, следует сказать, что именно в поэзии эстетическая функция языка выходит на первый план. Пока мы не подошли к поэзии, все разговоры о красоте языка – вообще абстракция. В поэтическом же тексте эта красота может быть даже математически зафиксирована и проанализирована. Именно здесь мы конкретно оцениваем как специфику, так и семантико-эстетические функции всевозможных фонетических приемов (рифма, ассонанс, аллитерация, ритмические сигналы), приемов словесной образности (тропы, фигуры) и т. п. Именно здесь мы можем увидеть, что язык действительно красив.

Обращение к стихотворным текстам предполагает, что обучающийся должен получить необходимое представление о той системе стихосложения, в которой написано произведение. Это требует наличия у преподавателя соответствующих компетенций. В научно-учебной литературе можно найти описание систем стихосложения, но почти невозможно найти изложения методик преподавания основ стиховедения. Например, как научить (или хотя бы научиться) отличать один силлабо-тонический метр от другого? В свое время автор этого доклада обращался к данной проблеме [см. 1]. Здесь следует ориентироваться на слуховое восприятие ритма. Попытки расставлять ударения в словах ни к чему не приведут, а только запутают студента. Ритм, как и поэзию вообще, нужно слышать. Причем именно силлабо-

тоническая система стихосложения, при всей сложности, отличается строгостью математической организации, что на уровне слухового восприятия выражается в четкости ритма. Поэтому, вероятно, именно силлабо-тоническим стихам следует отдавать предпочтение в процессе преподавания языка инофонам по сравнению, например, с акцентным стихом (тоническая система стихосложения), в котором ритм гораздо более раскрепощенный и потому хуже улавливается.

Подчеркнем и особую ценность рифмы, которая демонстрирует обучающимся, какие именно фонетические сочетания являются в языке подлинными созвучиями. Здесь, однако, следует иметь в виду, что существуют рифмы неточные, в частности ассонансные и консонансные, которые даже для русскоязычного читателя остаются непривычными. Хотя их необычность тоже полезна в дидактическом плане: например, можно дать задание найти совпадающие звуки (в том числе выраженные разными буквами), парные по звонкости / глухости, которые также используются в рифмах, и т. п.

Все сказанное означает, что осмысленный подход к эстетической сущности литературного произведения позволяет осуществлять разнообразный выбор текстов с лингводидактическими целями, предвидя все те потенциальные трудности восприятия, которые могут возникнуть у обучающихся, и прогнозируя соответствующий педагогический эффект в результате обращения к тем или иным произведениям. При этом очевидной оказывается важность литературоведческой подготовки преподавателя языка, в частности теоретико-литературной (в том числе стиховедческой).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дуброўскі, А.У. Вершазнаўства ў тэарэтыка-літаратурнай падрыхтоўцы студэнтаў-журналістаў / А.У. Дуброўскі // Сучасная журналістыка: актуальныя праблемы : зб. навук. арт. / Інстытут парламентарызму і прадпрымальніцтва ; рэдкал.: А.Ф. Мяснікоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2009. – С. 25–29.
2. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений : в 10 т. / А.С. Пушкин. – 2-е изд. – М. : Изд-во АН СССР, 1956–1958. – Т. 5 : Евгений Онегин. Драматические произведения. — 1957. — 638 с.
3. Хализев, В.Е. Драма как явление искусства / В.Е. Хализев. – М. : Искусство, 1978. – 240 с.
4. Хализев, В.Е. Теория литературы : учеб. / В.Е. Хализев. – М. : Высш. шк., 1999. – 398 с.
5. Цветаева, М. Сочинения : в 2 т. / М. Цветаева. – Минск : Нар. асвета, 1988. – Т. 1 : Стихо-творения, поэмы, драм. произведения / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц ; вступ. ст. В. Рождественского. – 542 с.

LITERARY TEXT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: LITERARY ASPECTS OF METHODOLOGY

A. Dubrouski

Minsk State Linguistic University

The Republic of The Republic of Belarus

The article analyses two approaches of the literary text study at the Russian as a foreign language classes. The first approach is focused on the formation of communicative competence. The purpose of the second approach is to achieve sufficient comprehension of a literary text throughout the reading process.

Keywords: literary text; Russian as a foreign language; language training; communicative competence; text perception; text interpretation; text comprehension.