

Художественный текст: от проблемности текста – к его проблемному анализу

© кандидат педагогических наук И. И. Яценко, 1998

В истории педагогической теории и практики идея проблемного обучения, пожалуй, одна из самых древних (вспомним, например, знаменитые беседы Сократа). Немало трудов посвящено этой благодатной для исследователей проблеме педагогами и психологами. И тем не менее до Г. И. Рожковой проблемность не была по-настоящему представлена в методике обучения русскому языку иностранцев. Ее работы стимулировали многие другие исследования в этой области. Иллюстрацией последнего являются и размышления, представленные в данной статье.

Давая во введении к своей книге «Проблемность в обучении русскому языку нерусских» обзор различных подходов к проблемности в обучении, Г. И. Рожкова выделяет «главное звено в разработке проблемных задач как обучающего элемента в системе преподавания РКИ» – «совместное решение преподавателем и учащимися различных интеллектуальных задач»¹. И это декларация, поскольку далее автором предлагается обширный набор проблемных задач в рамках частей речи – результат многолетней кропотливой работы вдумчивого ученого и блестящего методиста. В своей работе Г. И. Рожкова продемонстрировала новый поворот в использовании проблемных задач и ситуаций на занятиях русским языком как иностранным.

Трудно не согласиться с Г. И. Рожковой в том, что «в сфере преподавания иностранных языков, в том числе и преподавания РКИ, проблемный подход ... разрабатывается по линии проблемных ситуаций, касающихся чаще всего идейных и нравственных понятий»². Особенно это ощутимо при обращении на занятиях по русскому языку к художественным текстам. Художественный текст «провоцирует» постановку

¹ Рожкова Г.И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских / Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК. М., 1994. С.4.

² Там же. С. 3.

проблемных вопросов и проблемных ситуаций³. Однако, как нам подсказывает опыт Г. И. Рожковой в области функциональной морфологии, большую ценность для постановки проблемных задач и создания проблемных ситуаций в процессе учебного анализа художественного текста представляет собой не столько концептуальное содержание текста, сколько «актуализированные» языковые средства (несущие определенную функциональную нагрузку), с помощью которых автор «ведет» своего читателя к постижению той или иной идеи⁴. Попробуем продемонстрировать данное утверждение, обратившись к художественным текстам, предлагавшимся нами для учебного анализа в рамках спецсеминара для иностранных учащихся.

Выделение интересующих нас языковых средств в художественном тексте должно, естественно, происходить в рамках некоей системы анализа текста. Иерархия различных уровней текста – основа его целостности, поэтому путь к целостному анализу художественного текста проходит через анализ его уровней. Учитывая тот факт, что уровни анализа художественного текста должны, с одной стороны, адекватно отражать специфику организации текста, а с другой, – являться базой для разработки проблемных заданий, мы сочли целесообразным выделить три уровня анализа художественного текста: **лексический, уровень семантической композиции и уровень «смысла»**.

Объектом исследования текста на **лексическом уровне** могут быть слова, которые, вступая во взаимодействие с другими элементами текста, порождают его денотатную структуру – стилистический кон-

³ Часто бывает сложно разграничить проблемный вопрос и проблемную ситуацию, поскольку проблемная ситуация обычно имеет форму вопроса. Однако, если на проблемный вопрос может быть получен достаточно определенный ответ, то проблемная ситуация допускает варианты решений.

⁴ Тезис о процессе восприятия искусства как о диалоге развит в трудах многих ученых (Бахтин М.М., Лотман Ю.М., Борев Ю.Б., Леонтьев А.А. и др.). Так, описывая эстетическую деятельность автора, М.М.Бахтин выделяет два ее момента: «вживание» («я должен пережить, увидеть и узнать – то, что он переживает, стать на его место...») и «возврат в себя» – «только с этого момента материал вживания может быть осмыслен этически, познавательно и теоретически...» (Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С.24-25.). Через нечто подобное в своей эстетической деятельности проходит и читатель. Методическая цель при обучении чтению художественного текста, таким образом, сводится к тому, чтобы «направить» деятельность читателя по пути, предложенному автором текста, помочь читателю увидеть авторские «подсказки» и ориентиры движения к смыслу произведения.

текст⁵. Стилистический контекст художественного текста демонстрирует читателям обширные возможности образного слова: «способствует увеличению многозначности, созданию окказиональных значений, дополнительных коннотаций, усилению одних сем и нейтрализации других»⁶. Действие стилистического контекста, как правило, основывается на эффекте «обманутого ожидания».

Примеры проблемных заданий на лексическом уровне анализа художественного текста.

1. Выделение и интерпретация деталей, характеризующих персонаж.

- В рассказе Д. Хармса «Упадение» описывается падение с крыши двух человек и реакция на это событие случайных свидетелей. Во дворе дома собралась небольшая толпа любопытствующих. *«Носатый* [здесь и далее выделено нами – *И. Я.*] дворник суетился, расталкивая людей и поясняя, что падающие с крыши могут вдарить собравшихся по головам». Проблемный вопрос: «Почему, характеризуя внешность дворника, автор использует только одну деталь «носатый»?» (Варианты ответа: а) у дворника большой нос; б) дворник склонен к употреблению спиртных напитков, и поэтому его нос приобрел особый оттенок; в) он сует нос не в свои дела, он в курсе всего, что происходит во дворе, – возможно, символ доносительства, поощрявшегося в 30-е годы, когда и был написан рассказ). Аналогичный вопрос по поводу характеристики другого персонажа: «... не спеша подходил *маленького роста* милиционер». На основе анализа такого рода лексических единиц художественного текста формулируется вывод о том, что с помощью подобного приема автор создает не портретную характеристику персонажа, а определенный социальный или психологический типаж.

- Рассказ В. В. Набокова «Облако, озеро, башня» построен на антитезе: в очень личный и хрупкий мир робкого русского эмигранта-интеллекта бесцеремонно вторгаются его случайные попутчики, примитивные, грубые, агрессивные. Соответственно противопоставлены и портреты персонажей. Проблемное задание: «Найдите в тексте и сопоставьте портретные характеристики Василия Ивановича (*«милый, коротковатый человек, всегда аккуратно подстриженный, с умными и добрыми глазами*) и его попутчиков («вожак»: *«долговязый блондин ... , загорелый до цвета петушиного гребня, с огромными, золотисто-*

⁵ См.: Домашнев А.И., Шишкина И.П., Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста. М., 1983.

⁶ Там же. С. 50.

оранжевыми, волосатыми коленями и лакированным носом»; почтовый чиновник «со щетинисто-сизым черепом, подбородком и верхней губой»; «две девицы с огромными ртами, задастые, непоседливые» и др.). Почему, создавая портреты персонажей, автор использует разные приемы?» Возможный ответ: различия в приемах изображения прежде всего связаны с точкой зрения автора-повествователя: его симпатии на стороне героя, поэтому только с Василием Ивановичем в рассказе связано человеческое начало, которое методично пытаются подавить в нем его антиподы. Портреты противопоставленных герою персонажей даны подчеркнuto карикатурно. Сюрреалистическая манера письма В. В. Набокова, дающего укрупненные детали портретов персонажей (например, чиновник «с подбородком и верхней губой»), подчеркивает агрессивное начало в каждом из персонажей и методично формирует обобщенный образ толпы-чудовища («сборное, мягкое, многорукое существо, от которого некуда деваться»).

- В стихотворении «Таракан» Н. Олейников рассказывает о насилии над беззащитным существом, с этой целью он создает «животно-человеческих персонажей»⁷. Проблемное задание может строиться на основе уже отобранного лексического материала, но может и ставить своей целью поиск соответствующего материала в тексте. В первом случае возможна следующая формулировка проблемного задания: «Что необычно в употреблении выделенных слов при описании поэтом таракана («Таракан сидит в стакане. *Ножку рыжую сосет.*», «Он *печальными глазами* на диван *бросает взгляд...*», «Таракан, *сжимая руки, приготовился страдать.*» ? Какой эффект достигается автором?»). Во втором случае задание может быть оформлено так: «Найдите в тексте слова, с помощью которых поэт *очеловечивает* таракана? В чем смысл очеловечивания насекомого?»

2. Выделение лексических повторов, создающих «эффект обманутого ожидания».

- Герой рассказа П. Алешковского «Над схваткой» графоман Пишутин «иногда даже плачет ночью за столом, не в силах писать – он их [людишек] *бичует своим пером* и жалеет. У него *золотое перо, китайское* – оно всех удобней для руки». Проблемное задание: «В каком значении и с какой стилистической окраской слово *перо* употреблено в первом и во втором предложении? Чего достигает автор с помощью повтора этого слова?» Предполагаемый ответ: поскольку практически

⁷ Гинзбург Л. Николай Олейников // Перечитывая заново. Л., 1989. С. 197.

весь текст представляет собой несобственно-прямую речь героя рассказа, с помощью лексического повтора автор иронизирует по поводу двуликости героя: с одной стороны, он играет писателя и заставляет себя размышлять о «великой русской литературе», «не расслабляться, думать – тысячи сюжетов в голове», с другой стороны, истинные интересы и мысли Пищутина достаточно приземлены, не выходят за границы обыденности.

- Проблемное задание по повести А. С. Пушкина «Метель»: «Случайно ли автор повторяет слово *бросилась*? (Перед тайным венчанием Марья Гавриловна писала в письме родителям, что «блаженнейшею минутою жизни почтет она ту, когда позволено будет ей *броситься* к ногам дражайших ее родителей», затем «она *бросилась* на постель ... и задремала»)? Какой результат достигается автором в этом случае?». Ответ: пародируя сентиментальную повесть, Пушкин последовательно иронизирует по поводу стереотипных ситуаций в сентиментальных произведениях, снижает, «обытовляет» возвышенные порывы традиционных для сентиментализма героев.

3. Выделение лексических единиц, демонстрирующих авторские оценки ситуаций, персонажей, их поступков и т.д.

- А. С. Пушкин в повести «Метель» пишет: «Марья Гавриловна была воспитана на французских романах, и *следственно* была влюблена». Вопрос: «Какова роль слова *следственно*? Хочет ли автор подчеркнуть связь между влюбленностью героини и прочитанными ею романами или он преследует какую-то иную цель?» Ответ: с помощью вводного слова *следственно* автор показывает свою остроту, он наблюдатель, но не безучастный, а достаточно ироничный; подтекст фразы: начитавшись романов, Марья Гавриловна *не может не быть* влюблена.

4. Выделение и интерпретация интертекстуальных «перекличек» в границах лексического материала (особенно в пародиях).

- В «Двенадцати сонетах к Марии Стюарт» И. Бродский пародирует пушкинское «Я вас любил...». Проблемное задание: «Почему Бродский, почти буквально повторяя некоторые фразы оригинала, предпринимает следующие лексические замены: «...любовь еще, *быть может...*» → «любовь еще (*возможно...*)»; «*в душе* моей» → «сверлит мои *мозги*»; «Как дай вам Бог любимой *быть другим*» → «как дай вам Бог *другими*?». Цель Бродского-пародиста – снизить звучание пушкинского текста и при этом пойти по пушкинскому пути изображения любовной страсти, но в другом времени, принципиально другом мире, где неиз-

бежна деструкция человеческой личности и единственное спасение – в творчестве.

• А. Вознесенский в «Былине о Мо», где «Мо» – мобильный телефон, ставший для поэта символом слепого времени, времени подмены ценностей, духовной деградации человека, использует интертекстуальность в качестве одного из основных изобразительных приемов. Проблемный вопрос: «Строки стихотворения «Черный мебель, черный мебель над моею головой...» интертекстуальны: они почти дословно повторяют строки русской народной песни: «Черный ворон...». Как эта интертекстуальная связь определяет тональность стиха Вознесенского?» Образ народной песни – *черный ворон* – символ смерти, что придает трагедийную окраску и стихам современного поэта, отождествляющего эти два образа (*черный ворон - мебель*).

5. Выделение и исследование лексических цепочек, «тематических полей слов»,⁸ которые образуются путем повторов, но в них «входят также слова с более «далекими» семантическими отношениями»⁹. Тематические поля слов функционально ориентированы на формирование смысла текста, поэтому важно, чтобы читатели могли выделять их из массива текста, а затем анализировать. В процессе учебного анализа художественного текста это умение формируется постепенно: сначала вычленение тематических полей слов осуществляет преподаватель (методист), обучаемые анализируют уже выделенный материал. Но по мере овладения перцептивной техникой учащиеся самостоятельно производят эту операцию. Осмысление роли тематических полей слов всегда сопряжено с решением проблем, поэтому формулировка проблемных заданий на этом материале особых трудностей не вызывает.

• Рассказ И. А. Бунина «Холодная осень» построен на скрытой антитезе: *тепло* родного дома, с которым связано самое приятные воспоминания, и *холод* жестокого, равнодушного мира, в котором героиня оказалась лишней и одинокой. На этой антитезе держится напряжение всего рассказа, и именно она дает ответ на вопрос о том, как героине удалось выжить и удастся продолжать жить, несмотря на мучительность ее существования. Проблемное задание: «Проследите, как в рассказе конкурируют темы *тепла* и *холода*, какая из них побеждает и как это отражается на судьбе героини?» Примерный ответ: в первой части рас-

⁸ Гореликова М.И. Лингвистический анализ прозаического текста // Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. М., 1983. С. 22-32.

⁹ Там же. С. 22.

сказа – *тепло*: «подали самовар», «запотевшие от его пара окна», жаркая лампа над столом, «пуховый платок», – *холод*: «чистые ледяные звезды», «холодная осень», «черные сучья, осыпанные минерально блестящими звездами», «блестят глаза», «Тебе не холодно?»; во второй части рассказа тема *тепла* исчезает, тема *холода* набирает силу (смерть родителей, жизнь в подвале у торговки, эмиграция в Турцию «зимой, в ураган», тяжелый черный труд, холодное равнодушие девочки-воспитанницы героини) и вдруг, в самом конце рассказа опять возникает тема *тепла* («И я верю, *горячо* верю: где-то там он [убитый на войне жених] ждет меня – с той же любовью и молодостью, как в тот вечер.») и разрешается загадка удивительной стойкости героини.

Второй уровень учебного анализа художественного текста – уровень **семантической композиции**¹⁰. Семантическая композиция позволяет читателю ориентироваться в развитии сюжета и концепта текста на основе слов и словосочетаний – «указателей» этого развития. В роли таких «указателей» могут выступать а) отдельные слова (например, *крыжовник* в известном рассказе А. П. Чехова); б) модификации номинаций персонажей (Старцев → Ионыч, Котик → Катерина Ивановна); в) многократное упоминание каких-либо деталей с сохранением лексической или семантической доминанты.

Пример проблемного задания на уровне семантической композиции по рассказу В. В. Набокова «Облако, озеро, башня»: «Проследите по тексту, как изменялось отношение попутчиков к Василию Ивановичу, чем оно завершилось для героя и для его антиподов?» («Попросили отложить книжку и присоединиться ко всей группе»; потребовали, «чтобы он пел соло»; его «любимый огурец из русской лавки» «был признан несъедобным и выброшен в окно»; «заставили играть в скат, тормозили...»; «все им занимались, сперва добродушно, потом с угрозой»; «заставили съесть окурок»; «били долго и довольно изощренно».) Выделенные из текста «указатели» семантической композиции показывают, как растет агрессия толпы, спровоцированная индивидуальностью героя, и в результате происходит духовное убийство героя («... говорил, что больше не может, что сил больше нет быть человеком»).

На уровне «**смысла**» методической системы проблемного анализа художественного текста работа по декодированию текста логично за-

¹⁰ Семантическая композиция – «прием или принцип насыщения слов и выражений разнообразными смысловыми излучениями, которые в соответствии с ситуацией приобретают функции неожиданных указателей, вех или путей развития сюжета», см. *Виноградов В.В. О теории художественной речи. М., 1971. С.14.*

Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / Ред. Л.П. Клубукова, В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – Вып. 6. – 116 с. ISBN 5-89209-357-3

вершается. В проблемных вопросах, заданиях, ситуациях этого уровня максимально используется в качестве «прежних знаний» та смыслообразующая информация, которая была эксплицирована учащимися на лексическом уровне и уровне семантической композиции. Вот некоторые способы создания проблемных ситуаций: 1) «сталкивание» различных точек зрения по поводу концепта произведения (например, различные/несхожие между собой высказывания героев, разные мнения критиков, самих читателей); 2) обсуждение «нелогичных» поступков и высказываний персонажей; 3) разграничение позиции автора и позиции повествователя; 4) обсуждение афоризмов из текста; 5) толкование символических заголовков; 6) сопоставление различных вариантов авторского текста; 7) формулировка концептуальных вопросов и др.

Мы не будем подробно рассматривать проблемные ситуации на обозначенном выше материале, потому что они достаточно традиционны, о чем, кстати, писала Г. И. Рожкова. И вместе с тем надеемся, что нам удалось хотя бы в небольшой мере продемонстрировать плодотворность предложенного Г. И. Рожковой подхода не только для функциональной морфологии, но и для практики учебного анализа художественного текста.