

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ И ИЗУЧЕНИЕ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА

Ю. Лотман

(Тарту)

Дискуссия, развернутая журналом "Русский язык в национальной школе" о значении художественных текстов при изучении неродного языка, в высшей мере современна: она подняла вопросы, давно уже наболевшие. Это особенно чувствуют преподаватели русского языка в эстонских школах нашей республики (Эстонской ССР). В ходе дискуссии было высказано немало интересных мыслей — обдумать их, проверить правильность той или иной точки зрения в ходе практической работы — дело дальнейшего. Конечно, не все мнения, высказанные в ходе обсуждения, представляются в равной мере убедительными. И в этой связи хочется остановиться на интересной статье Ч.Сим, опубликованной в 4 номере журнала за 1967 год. Прежде всего, хочу оговорить, что наряду с положениями, вызывающими на дискуссию, статья содержит ряд глубоких и плодотворных идей, вызывающих с моей стороны полное сочувствие.

И все же центральный тезис — мысль о том, что использование художественных текстов при обучении неродному языку малоэффективно в силу низкой повторяемости слов и специфичности текстов — вызывает возражения. Прежде всего следует отметить, что Ч.Сим не различает две, по сути дела противоположные, системы использования художественных текстов при изучении языка: I) Извлечение из художественных произведений отрывков (или привлечение текстов сравнительно небольшого объема полностью) для использования их в качестве иллюстративного материала при изучении правил языка и той или иной лексики. В этом случае художественные тексты фактически используются в функции нехудожественных. В этом случае Ч.Сим оказывается во многом прав: поскольку те выгоды, которые может принести изучению языка работа с художественным

текстом, все равно не используются, поэтическое произведение предстает лишь как текст с наложенными на него дополнительными ограничениями и необычным подбором лексики. Ясно, что в этом случае он приносит учитель-словеснику лишь дополнительные затруднения.

2) Использование художественных текстов на уроках литературного чтения, а там где позволяет уровень знаний языка — и литературы, таким образом, чтобы текст в ходе изучения выступал не как подсобный материал для чисто лингвистических упражнений, а сохранял свою художественную целостность. Вот об этом втором случае и хочется сказать несколько слов:

Часто приходится сталкиваться с убеждением, что умелый подход к художественной стороне текста — дело преподавателя литературы. На процесс овладения языком эта сторона урока не влияет или, якобы, влияет даже отрицательно, отнимая у учителя дорогое время, необходимое ему для передачи ученикам чисто языковых навыков. Нередко приходится сталкиваться с учителями, привыкшими к устойчивому, повторяющемуся из года в год кругу методических приемов и с большим подозрением относящихся к попыткам методического новаторства. Разделение на "язык" и "литературу", особенно при обучении неродному языку, представляется им настолько неизбежным, что всякая попытка поколебать эту границу воспринимается как стремление взвалить на учителя языка чужую работу в то время, когда и на свое время недостаточно.

Но правильно ли это? Действительно ли работа с художественным текстом (конечно, в иных формах, чем при изучении родной литературы на родном языке, но все же именно с художественным) для учителя неродного языка — чужая работа? Остановимся на некоторых новейших научных данных.

Известно, что объем кратковременной памяти человека сравнительно невелик: количество отдельных несвязанных между собой сведений, которые она может удержать — не превыша-

ет семи-восемью^{х)}). Как расширить возможности памяти? Вопрос этот для словесника — центральный. Необходимость сознательного использования психологического аппарата памяти, необходимость экспериментов в этом направлении должны быть осознаны каждым учителем, заинтересованным не в "прохождении программы", а в подлинном обучении языку. Необходимо знать, что такое забывание, каковы его законы, как можно на него влиять и использовать эти знания для наиболее эффективного обучения языку. Быть равнодушной к этим вопросам, решать их дилетантски, "на глазок" современная педагогика не может себе позволить.

Если подойти к вопросу с этой точки зрения, то многое представляется в новом свете. Учитель не может игнорировать того, что за века своего культурного существования человечество выработало великолепный механизм стимулирования памяти, расширения ее возможностей и, одновременно, механизм, парализующий забывание — это художественная литература и, в первую очередь, поэзия.

Ч.Сим считает, что основным фактором запоминания является повторение, и указывает, что в литературных текстах повторяемость лексических единиц сравнительно низка. Из этого и делается вывод об их языковой неэффективности. Подумаем над этим положением.

Во-первых, повторение не единственный механизм запоминания. Известно, что понимание дает не меньшее запоминание, чем зазубривание, и гораздо более низкую забываемость. Понимание есть соотнесение запоминаемого факта с другими, уже известными. С этой точки зрения понимание — частный случай включения факта в систему. Системность — один из основных механизмов памяти. Дело в том, что, если говорить

х) См. Дж.Миллер, Магическое число семь, плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию, в сб. "Инженерная психология", М., "Прогресс", 1964; Д.Миллер, Ю.Галантер, К.Прибрам, Планы и структура поведения, раздел: "Планы для запоминания" и др., М., "Прогресс", 1965.

очень упрощенно, резерв памяти "отводится" не на количество сведений, а на количество запоминаемых единиц. И если память может "вместить" 7 ± 2 простых сведений, то, грубо говоря, одинаковые усилия требуются для запоминания семи отдельных букв, семи отдельных слов или семи других, более обширных, но структурно спаянных единиц. Именно это свойство нашей памяти мы всегда стихийно используем, расширяя ее возможности, практически, до бесконечности — чем больше структурности мы вносим в запоминаемый материал, тем больше сил, необходимых на запоминание, мы экономим.

Но известно, что структурность в поэтическом тексте значительно выше, чем в разговорном. Потебня высказал глгокую мысль о том, что стихотворение представляет собой одно слово. Об этом же поэтически писал Б.Пастернак, говоря о поэте:

Что ему почет и слава,
Место в мире и молва
В миг, когда дыханьем сплава
В слово сплочены слова?*

Слова, сплоченные в одно слово, требуют для запоминания усилий, которые в нехудожественном тексте тратятся на одно абсолютно вырванное слово. Не следует забывать, что сама стихотворная форма — это веками отработанная форма запоминания.

Конечно, не только простое заучивание стихов наизусть — это лишь простейший, самый примитивный (но в определенных пределах очень действенный) прием использования специфики художественного текста в целях языкового обучения.

Но Ч.Сим говорит о необходимости повторений для запоминания. Как же обстоит с этим в художественных текстах? Крайне наивно думать, что простое повторение обеспечивает лучшее запоминание — часто оно приводит к прямо противоположному эффекту. Запоминается то, что повторяется, не привлекая внимания. Представьте себе, что вы входите в помещение, где на стенах висят те же плакаты, которые вы видите везде: на улицах, в автобусах, в других комнатах (например:

*Б.Пастернак, Стихотворения и поэмы. — "Советский писатель", Л., 1965, стр. 384.

"Соблюдайте чистоту!"). Выйдя из помещения, вы даже не можете сказать — висело там что-либо на стене или нет. Вы не заметили плакат именно из-за его частой повторяемости. Опыт убеждает, что сказать через какие интервалы следует повторять одно и то же слово еще не означает приблизиться к запоминанию. Лексических повторов в художественном тексте немного, но зато много звуковых, ритмических, интонационных, много семантических и синтаксических параллелизмов, и они составляют мощный аппарат активизации памяти. Если этот аппарат не использовать, подходя к художественному тексту как к источнику для извлечения правильных фраз на данном языке, то он превращается в балласт, не только бесполезный, но и мешающий. Но в руках умелого педагога это инструмент огромной силы. Винават ли он, если мы не умеем его использовать?

Не перечисляя всех сторон этой важной проблемы, остановимся еще на одной. Психологические эксперименты, в частности проводимые и нами, неопровержимо свидетельствуют, что память тесно связана с интересом. Искусство заставить запоминать — это в значительной степени искусство поддерживать интерес. Об этом мы постоянно забываем, составляя тексты для чтения. Где и когда составлению соответствующих учебников предшествовало социологическое изучение интереса учащихся данного возраста и данной национальной группы? Как правило, мы идем по другому пути: мы подбираем тексты, правильные в грамматическом отношении (даже требование лексической целесообразности часто нарушается) и злободневно-актуальные, толкуя это требование часто с предельной упрощенностью. Сколько раз составители тех или иных сборников для чтения спешили "отразить" в них борьбу за кукурузу и т.п. Эта насмешка и без глубокого проникновения в специфику дела "актуализация" может удовлетворить лишь любителей "птичек". Всякий, кто имел дело с воспитанием, знает, что подлинная борьба за идейность требует гораздо более серьезного и квалифицированного подхода.

Интерес — пусковой мотор памяти. Следовательно, содержание текстов должно быть таким, чтобы его "завести"

и дать ему возможность включить память. Не следует забывать, что ученики VIII — XI классов эстонской школы, изучающие русский язык — уже взрослые люди и к тому же — люди, находящиеся в том возрасте, когда формируется система убеждений, вырабатывается характер. Конечно, возникает определенная объективная трудность: на что равняться учителю — на уровень языковых знаний или духовных интересов. До сих пор мы безоговорочно придерживались первого, и это имеет определенное оправдание: учитель, который оторвется от языкового уровня учеников, будет просто непонят. Но есть опасность и в недогрузке — падает интерес, выключается память. Итак возникает задача — урок должен быть простым по языку и одновременно давать нагрузку и умственным и нравственным силам ученика. И здесь снова приходит на помощь литература — именно она дает возможность напрячь интерес, одновременно регулируя языковые трудности.

Проведенные нами эксперименты свидетельствуют, что после трудного, интересного по содержанию, дискуссионного урока количество запомнившихся слов выше, чем после традиционного, состоящего из перевода и заучивания лексических единиц, извлеченных из текста, которого ученик ни за что не взял бы в руки, если бы не требование учителя.

Конечно путь использования художественных текстов на уроках неродного языка связан с трудностями. Первая — невыработанность методики: здесь нельзя механически переносить приемы из русской школы, где ребята изучают родную литературу на родном языке. Необходимы поиски. Думаю, что структурные методы изучения семантики и литературы позволят вооружить учителя простыми, но не примитивными приемами анализа текста в целом. Однако здесь еще рано что-либо утверждать — надо искать.

Вторая — новые условия предъявляют повышенные требования к учителю. Соединяя в одном лице лингвиста, литературоведа, обязательно и психолога, экспериментируя во всех этих областях, все время следя, чем изучение литературы может помочь усвоению языка и как использовать язык для более глубокого развития художественного чувства учащ-

ихся, изучая возрастные особенности памяти и внимания, движение — ежегодно меняющееся — интересов, черты национальной психологии — учитель оказывается перед задачей неизмеримо более трудной, чем простое составление конспекта, "прохождение" и повторение из года в год одного и того же материала. Во весь рост встает давно уже назревший вопрос — об учительском таланте, о том, что школа не место, куда идут "средние". Дети имеют право видеть перед собой мастера, а не ремесленника.

Третья — мы видим, что сама жизнь ставит перед учителем творческие задачи. Но творческие задачи требуют творческих условий. Вопрос этот сложен и не в данной статье его решать. Необходимо отметить лишь одно: там, где от учителя требуют поисков, контроль не должен превращаться в мелочную опеку. Учитель, например, должен иметь широкие права определять — какие художественные произведения и когда ему изучать. Интерес заразителен: для того, чтобы было интересно ученикам, нужно, чтобы было интересно самому учителю.

Разумеется, нельзя сводить работу над текстами только к изучению художественных произведений. Это только один из нескольких инструментов в руках учителя неродного языка. Но это очень эффективный инструмент в руках того, кто умеет им пользоваться.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ И АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Т. Сарв

(Тарту)

Любое произведение искусства создано кем-то и для кого-то, т.е. оно имеет своего отправителя и обязательно ориентируется на получателя. Следовательно, при изучении произведения искусства можно ограничиться или одним из трех звеньев (писатель → текст → читатель), или рассматривать их в единой неразрывной связи, что, конечно, приводит к наиболее объективному исследованию.

Школьное преподавание в целом и преподавание литературы в частности в последнее время характеризуются новыми поисками^х).

Так как изучение литературы в школе является одним из видов исследования, изучения произведений искусства, то мы остановимся на некоторых положениях литературоведческой науки, находящих применение в методике работы любого учителя-словесника.

Художественное произведение состоит из материала — всего того, что художник берет из окружающей его действительности, и формы — способа расположения материала^{хх}). Создатель художественного произведения организует полученный материал в зависимости от его специфики и от своего личного отношения к предмету изображения. В итоге в

х) Особенно после выхода в свет книги Г.А.Гуковского "Изучение литературного произведения в школе. "Просвещение", М.-Л., 1966.

хх) См. об этом В.Жирмунский, "Вопросы теории литературы. "Academia", Л., 1928.