



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-2-67-79>

ВОСПРИЯТИЕ ДИСКУРСА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СЛОВАЦКОМ ВУЗЕ

Андреа Громинова
andrea.grominova@uct.sk

Йосеф Догнал
josef.dohnal@uct.sk

Университет им. Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве (Словакия)

Аннотация: Основываясь на опыте анализа и интерпретации русских художественных произведений в словацком вузе, авторы предпринимают попытку определить сложности, возникающие в процессе обучения русской литературе, культуре и русскому языку. В статье уделяется внимание дискурсивным факторам изучения произведений художественной литературы с опорой на теоретические основы ведущих исследований дискурса. В первую очередь авторы сосредотачиваются на пяти кодах, выделенных одним из представителей структурализма и постструктурализма, французским философом, литературоведом, эстетиком и семиотиком – Р. Бартом. Расшифровка отдельных кодов литературных произведений может мотивировать студентов-русистов к самостоятельному чтению, что развивает их критическое мышление, расширяет кругозор знаний, а также способствует их профессиональному и личностному росту. На занятиях по интерпретации текстов художественной литературы в рамках обучения русскому языку как иностранному довольно часто встречаются различные трудности, в частности с расшифровкой названных кодов. Цель настоящей статьи – прокомментировать эти сложности, осветить факторы, связанные с толкованием элементов дискурса художественных произведений, а также предложить некоторые пути решения для их устранения преподавателями у словацких студентов, изучающих русский язык как иностранный. Статья может стать стимулом для последующих наблюдений в данной области, поспособствовать повышению эффективности обучения русской литературе XVIII – XXI вв. в словацких вузах.

Ключевые слова: дискурс, художественная литература, код, интерпретация художественного текста, проблемы в расшифровке кода, обучение русскому языку как иностранному.

Для цитирования: Андреа Громинова, Йосеф Догнал (2021). Восприятие дискурса художественных произведений в словацком вузе. *Дискурс профессиональной коммуникации*. 3(2), С. 67-79. <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-2-67-79>

1. ВВЕДЕНИЕ

Опираясь на основные толкования понятия дискурс – фр. «discourse», англ. «discourse», от лат. «discursus» ‘бегание взад-вперед’; ‘движение, круговорот’; ‘беседа, разговор, речь, процесс языковой деятельности’; ‘способ говорения’ [Дискурс. Три подхода к определению дискурса], можно отметить, что в литературоведении, особенно в последние десятилетия, он находит широкое освещение, причем работы по его изучению опираются прежде всего на ранние исследования формальной и структуралистской школ, углубляя его познание и вникая все глубже в закономерности наррации как таковой. Четкое разделение на сюжет (содержание) и на дискурс (выражение) [Chatman, 2008, с. 25] не всегда привлекает внимание студентов при осмыслении художественного текста на семинарах по анализу и интерпретации литературных произведений. С целью уловить суть произведения, рассмотреть текст с разных точек зрения, преподавателям и студентам в процессе интерпретации художественных текстов действительно необходимо «бегать взад-вперед», перемещаться в начало и конец текста, двигаться во времени и пространстве, циклично возвращаться к некоторым аспектам текста, чтобы расшифровать «коды», позволяющие находить значения, задуманные автором в данном произведении. Весь процесс поисков интерпретации состоит из постоянно задаваемых преподавателем вопросов и поиска ответов на эти вопросы студентами, так как данный процесс представляет собой беседу, обмен впечатлениями, аргументациями, мнениями, идеями, скрывая в себе несколько взаимосвязанных и перекликающихся уровней речи – речь текста, т.е. автора, речь преподавателя (как посредника между текстом и студентами) и речь студентов. Таким образом, весь процесс, бесспорно, можно назвать «дискурсом о дискурсе художественного произведения». Цель нашей статьи мы определили следующим образом – на основе нашего опыта показать сложности, связанные с интерпретацией текстов художественной литературы на русском языке, и тем самым отыскать возможности продемонстрировать студентам-русистам часто ускользающие от них значения, запечатленные в интерпретируемых текстах, причем учитывать, прежде всего, факторы, связанные с истолкованием характерных черт дискурса художественных произведений.

2. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Список используемой литературы был подобран очень тщательно. Мы опираемся на основные труды М.М. Бахтина и Ю.М. Лотмана, которые представляют собой базовый фундамент для нового поколения исследователей дискурса, таких как, например, А.Б. Есина, Т.Ф. Плеханова, на чьи работы мы тоже ссылаемся. Кроме того, мы не забываем также про западноевропейский контекст, поэтому из целого ряда теоретических работ о дискурсе выбираем концепцию пяти кодов французского представителя пост/структурализма Р. Барта, на которой строится исследование М.О. Коротковой. Эта концепция стала основной теоретической базой, примененной в практической части нашей статьи. Это значит, что мы сосредоточили свое внимание только на тех исследователях дискурса, объектом изучения которых стал особый вид дискурса – дискурс художественных произведений. Можно утверждать, что выбор источников был подчинен, главным образом, вышеуказанной цели статьи.

3. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья разделена на две части – теоретическую и практическую. На основе результатов исследования дискурса художественного произведения филологами, литературоведами и специалистами, мы пытаемся определить исходные точки дискурса литературного произведения, а затем применить их в практической части статьи с целью достигнуть вышеуказанной цели. Мы рассмотрим некоторые теоретические основы понятия дискурс, покажем, что его понимание и внедрение в интерпретацию художественного текста может стать полезным для его более комплексного толкования, а также отметим проблемные факторы, с которыми мы сталкиваемся на занятиях по интерпретации литературных произведений у студентов, изучающих русский язык и литературу как свою основную специальность в словацких вузах. В процессе обучения русской литературе и в рамках попыток найти ответы на ряд вопросов, связанных с пониманием проблем дискурса, мы использовали методы верификации теоретических обобщений, наблюдения, анализа и интерпретации художественного текста, а также обобщающий метод.

4. РЕЗУЛЬТАТЫ И ДИСКУССИЯ

М.М. Бахтин в своей статье «Проблема текста» подчеркивает, что «за каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность). Но одновременно каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это то в нем, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории. По отношению к этому моменту все повторимое и воспроизводимое оказывается материалом и средством. Это в какой-то мере выходит за пределы лингвистики и филологии. Этот второй момент (полнос) присущ самому тексту, но раскрывается только в ситуации и в цепи текстов (в речевом общении данной области). Этот полнос связан не с элементами (повторимыми) системы языка (знаков), но с другими текстами (неповторимыми) особыми диалогическими (и диалектическими, при отвлечении от автора) отношениями» [Бахтин, 1976, с. 299].

Согласно концепции Ю.М. Лотмана, любую знаковую систему, целью которой является осуществление коммуникации между несколькими индивидами, можно рассматривать как язык [Лотман, 1992, с. 129]. Под «языком» живописи, кино, театра и искусства в целом подразумевается особым образом организованная коммуникативная система, состоящая из сложной иерархии знаков. Таким образом, любое художественное произведение является текстом, созданным на этом языке. Относительно художественной литературы Ю.М. Лотман утверждает следующее: несмотря на то, что писатель использует естественный язык, он преобразовывает его, создавая, таким образом, вторичный язык, язык искусства. Это означает, что для художественной литературы свойственно наличие собственного языка, который по отношению к естественному языку выступает в качестве вторичной системы [Лотман, 1992, с. 130].

Определяя особенности художественного текста, Ю.М. Лотман подчеркивает: «Создание художественного произведения знаменует качественно новый этап в усложнении структуры текста. Многослойный и семиотически неоднородный текст, способный вступать в сложные отношения как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату.

Обнаруживая способность конденсировать информацию, он приобретает память» [Лотман, 1998, с. 70].

Результаты исследований М.М. Бахтина и Ю.М. Лотмана дополняет А.Б. Есин, отмечавший, что литературное произведение обладает целостностью и внутренней завершенностью. По мнению литературоведа, литературное произведение как целое обладает законченным идейным и эстетическим смыслом, в отличие от своих составляющих – темы, идеи, сюжета, речи и т.п., которые приобретают смысл и вообще могут существовать лишь в системе целого [Есин, 2000, с. 3–4].

На основе вышесказанного можно утверждать, что художественное (литературное) произведение – особый вид коммуникации, «беседы», «речи», т.е. дискурса. При определении понятия «художественный дискурс», мы можем опереться на толкование Т.Ф. Плехановой, активно исследовавшей эту проблематику. По ее мнению, художественный дискурс занимает важное место в дискурсивной практике человека и общества. В нем отражено все многообразие форм и видов речевого взаимодействия. В своей монографии «Текст как диалог» ученый исходит из гипотезы, что выявление и описание диалогических моделей художественного дискурса может содействовать решению задачи построения общей теории коммуникации [Плеханова, 2002, с. 2]. В теории Т.Ф. Плехановой наблюдается отсылка к диалогической концепции гуманитарного познания, созданной М.М. Бахтиным, который говорит о создании как о «со-знании», т.е. совместном, или разделенном знании, подчеркивая его диалогическую природу. М.М. Бахтин считает общение любым соединением двух разных систем, встречей людей, взаимодействием, диалогом, контактом, взаимоотношением. В этом процессе, по его мнению, важно все: непосредственный контекст, социально-культурный фон (принадлежность говорящих к определенному полу, возрасту, этносу и т.д.), их идеологические установки, дистанция между ними – весь набор различий, который задает отношение «Я – Другой» [Ibidem, с. 5]. Он уточняет: «...язык – это диалог, в котором не две, как принято считать, а три составляющих: Я, Другой, Отношение». При этом, отношение играет ведущую роль: оно преобразует первые два компонента диалога в интересубъективность, не просто указывая на их связь, а образуя новое единство, которое в рамках данного контекста составляет пространство смысла диалогического бытия. Бахтин определяет диалог как «со-бытие» [Ibidem, с. 5–6].

Очевидно, взгляды и идеи М.М. Бахтина оказали огромное влияние на последующие поколения филологов, литературоведов, «дискурсологов», а также на представителей постструктурализма. Одним из представителей структурализма и постструктурализма был французский философ, литературовед, эстетик, семиотик Р. Барт. На обложке его главного труда «S/Z» написано: «Знаменитое эссе Ролана Барта “S/Z” – первый манифест интертекстуальности и первый практический опыт постструктуралистской деконструкции литературного произведения. Изнутри “взрывая” новеллу Бальзака “Сарразин”, Р. Барт выпускает на свободу и заставляет заговорить ее Текст – бездонную культурную “память”, спрессованную в произведении. “Любой текст – это интертекст” – “новая ткань, сотканная из побывавших в употреблении цитат”. Текст таится в недрах произведения, сохраняя все, что “уже было читано, видно, совершено, пережито”; это стереофоническое пространство, где звучат и переплетаются бесчисленные “голоса” – идеологические коды, социолекты, дискурсы, жанровые и стилевые топосы» [Барт, 2009].

Р. Барт вводит понятие «код». Стоит подчеркнуть, что «бартовский код не имеет сколько-нибудь существенного отношения к лингво-семиотическому употреблению этого термина («код»/«сообщение» и т.п.). Его «код» – это «пространство цитации», диапазон, в кото-

ром располагаются всевозможные культурные «голоса», сплетающиеся в Текст. «Код – это перспектива цитации, мираж, сотканный из структур; он откуда-то возникает и куда-то исчезает – вот все, что о нем известно; порождаемые им единицы... это осколки чего-то, что уже было читано, видно, совершено, пережито; код и есть след этого уже; отсылая к написанному ранее, иначе говоря, к Книге (к книге культуры, жизни, жизни как культуры), он превращает текст в каталог этой Книги» [Барт, 2009, с. 19].

М. О. Короткова в своем исследовании суммирует пять кодов, определяемых Р. Бартом, а именно:

1) **Герменевтический** код формирует загадку, интригу, удерживающую внимание читателя до конца текста, разгадку которой читателю предстоит найти. Данный код представляет собой некую схему, обрамляющую сюжет и направляющую действие.

2) **Проайретический** код состоит из последовательности действий и разворачивает в сознании читателя нить событий, перекликающихся с его собственным опытом.

3) **Коннотативный** или **семный** код находит выражение в концептах, позволяющих раскрывать персонажей, явления, представленные в тексте.

4) **Символьный**¹ код является воплощением многозначной символической структуры, представленной в частности в виде двойных оппозиций, противопоставлений. Данный код вызывает в сознании читателя различные ассоциации, соотносящиеся с идеей повествования.

5) **Культурный**, или **референциальный**, код коррелирует с различными типами универсальных знаний (по истории, философии, психологии, литературе и т. п.), накопленной человечеством мудрости из разных областей бытия [Короткова, 2018, с. 37–38].

Вышеприведенные бартовские коды далее делятся на две группы: а) проайретический и герменевтический коды описывают строение и развертывание сюжета и имеют непосредственное отношение к произведению как к завершенной конструкции; б) коннотативный (семный), референциальный (культурный) и символический коды, напротив, призваны разомкнуть эту конструкцию и ввести нас в область Текста. Так, референциальный код отсылает нас ко всей совокупности «эндоксального знания», из которого вырастает произведение и которое состоит из множества стереотипов, как раз и усваиваемых обыденным сознанием: «все культурные коды, будучи составлены из множества цитаций, в совокупности образуют небольшой, диковинно скроенный свод энциклопедических знаний, некую нелепицу: эта нелепица как раз и образует расхожую *реальность*, к которой приспособливается и в которой живет индивид... Все эти коды – благодаря кульбиту, проделываемому буржуазной идеологией, обращающей культуру в природу, – претендуют на то, чтобы служить основанием самой реальности, *Жизни*. Тем самым *Жизнь* в классическом тексте превращается в тошнотворное месиво из расхожих мнений, в удушливый покров, сотканный из прописных истин» [Барт, 2009, с. 19–20].

Р. Барт дополняет, что «...каждый код воплощает одну из сил, способных завладеть текстом (в тексте все они пересекаются), олицетворяет один из Голосов, сплетающихся в текст. Возникает ощущение, что наряду с непосредственными сообщениями до нас доносятся еще и какие-то голоса *издалека*; это и есть коды: их происхождение “затеряно” в непроницаемой перспективе *уже-написанного* и потому, переплетаясь между собой, они лишают про-

¹ М.О. Короткова использует имя прилагательное «символьный», но авторы перевода книги Р. Барта используют имя прилагательное «символический».

исхождения само высказывание: вот это-то скопление голосов (кодов) и становится письмом, стереографическим пространством, где пересекаются пять кодов, пять голосов – Голос Эмпирии (проайретизмы), Голос Личности (семь), Голос Знания (культурные коды), Голос Истины (герменевтизмы) и Голос Символа» [Барт, 2009, с. 46].

Направляя свое внимание на изучение персонажа литературного произведения, М.О.Короткова выделяет на основе вышеуказанных кодовых моделей Р. Барта три кода, посредством которых автор передает информацию о личности персонажа художественного произведения:

- 1) эмоциональный код, с помощью которого в тексте воплощаются базовые эмоциональные параметры произведения и персонажей;
- 2) индивидуально-статусный код, объединяющий базовые характеристики персонажей;
- 3) событийно-поведенческий код, «представляющий событийность романа как способ передачи фактуальной информации о персонажах» [Короткова, 2018, с. 39].

К этой классификации она добавляет, что «информация, заложенная в данных кодах, формирует в сознании читателя цельный образ персонажа, основанный на его всесторонней характеристике. Передаваемые в закодированном виде сведения о базовых характеристиках индивида, событиях, повлиявших на формирование его индивидуальности, а также отображение эмоциональной и оценочной сторон произведения составляют комплекс параметров, позволяющих охарактеризовать любого героя любого произведения, что позволяет рассматривать выделенные нами коды в качестве универсальных способов репрезентации личности персонажа» [Короткова, 2018, с. 39].

Это значит, что мы имеем дело с двумя типологиями кодов. Посредством пяти кодов, предложенных Р. Бартом, можно анализировать и интерпретировать художественное произведение с разных точек зрения. С помощью трех кодов М. О. Коротковой можно дать характеристику героев анализируемого литературного текста, опираясь на монологи и диалоги, взаимоотношения, отличить героя от повествователя произведения.

Важно также отметить, что на сегодняшний день существует много классификаций кодов, используемых писателями. При анализе художественного произведения реципиент, т.е. читатель, включает свой собственный опыт и старается расшифровать определенный «код» отправителя – автора. Особое внимание читатель уделяет восприятию и пониманию языковых средств, средств выражения автора, в том числе фигур и тропов. Чтобы уловить суть произведения со всеми деталями и действительно правильно интерпретировать литературный текст, читатель должен обладать комплексом знаний по истории, культуре, литературе, литературоведению, социологии, философии и основным лингвистическим дисциплинам (фонетике и фонологии, морфологии, лексикологии, фразеологии, синтаксису, стилистике). В связи с этим можно упомянуть слова М.М. Бахтина о том, что диалог между автором и исследователем – в нашем случае в качестве такого «исследователя» выступают студенты – текста является встречей двух субъектов, двух авторов [Бахтин, 1986, с. 285]. Вести с текстом именно такой диалог – задача занятий по интерпретации произведений русской художественной литературы XIX–XXI вв., когда студенты при помощи посредника – преподавателя – учатся распознавать отдельные факторы дискурса и применять разные коды в процессе интерпретации, т. е. сознательного диалога с анализируемым художественным произведением.

Первое, с чем мы сталкиваемся в наших условиях, – это проблема хорошего знания русского языка, т.е. проблема владения кодом русского как естественного языка. В последние

два десятилетия на обучение русскому языку поступают студенты, которые никогда ранее не сталкивались с русским языком, поэтому его изучение они начинают практически с нуля. Знакомиться с произведениями художественной литературы на русском языке, не владея им в совершенстве, представляет собой большую сложность, так что на младших курсах нужно прибегать к переводам на словацкий язык. Общеизвестно, что перевод произведений художественной литературы не всегда передает все нюансы подлинника, причем наиболее сложными в этом отношении становятся стихотворные произведения, однако с этим мы вынуждены мириться. На старших курсах, т.е. в магистратуре, мы уже пользуемся текстами на русском языке. И даже так, однако, студентам не всегда удается постичь всю семантическую «нагрузку» слов или словосочетаний, так что приходится разъяснять, давать дополнительную информацию, чтобы референция текста стала доступной [см. Ермачкова, 2020; Grigorjanová, Spišiaková, 2020]. В этом аспекте очень сложно работать не только с памятниками русской литературы XVIII века, но и с произведениями более поздней или современной литературы, содержащими или устаревший словарный запас, или, наоборот, диалектизмы и слова современного сленга или арго. Нередко нам нужно помогать студентам – объяснять семантическую нагрузку имен персонажей. Все ясно там, где имена содержат те же корни (напр., Молчалин). Иначе обстоит дело в случае другого персонажа грибоедовского «Горя от ума» – Скалозуба. Здесь целесообразней привести фразу «скалить зубы» (на словацком «scelit' zuby») и дать ей толкование, чтобы обеспечить учащимся лучшее понимание эффекта характеристики персонажа посредством его имени, задуманного А.С. Грибоедовым.

С проблемой знания тонкостей языка тесно связаны вопросы культурного кода (см. выше культурный или референциальный код). Хотя и словаки, и русские – славяне, культурные различия, имеющие свои истоки в истории, религии, обычаях, верованиях, образе жизни, отношении к государственной власти и к иерархии в обществе и т.д., становятся причиной того, что, во-первых, преподавателю нужно учитывать информацию, которую студенты получили в рамках обучения другим предметам (истории, теории межкультурной коммуникации ...) и, во-вторых, объяснять так, чтобы понятными стали все те значения и отношения, с которыми студенты встречаются в интерпретируемых произведениях. Прежде всего это важно в случае явлений, не всегда имеющих место в рамках обучения; в таких ситуациях можно либо провести аналогию (напр., *поминки/поминальный день* приравнивается к празднику *Všetkých svätých*, так как они по своей сути поминовения усопших очень близки друг другу), либо же более точно объяснить, в чем собственно разница; примером может послужить разница между григорианским и юлианским календарем. Нередко этот процесс занимает довольно много времени, так как приходится указывать не только на данное явление, которое тематизируется в конкретном литературном произведении, но и на его понимание, на отношение к нему разных слоев русского общества, на обстоятельства общественного и философского порядка, на различия в православной и католической церкви, на особенности литературной жизни в России, на связи России с Европой и европейской культурой. Если для русского студента это означает то, что разумеется само собой, нашим студентам как носителям другой культуры нужно толковать, необходимо объяснять и причины, и следствия таких факторов, чтобы вообще создать культурные контекстуальные рамки, в которых интерпретация будет продвигаться непосредственно к тексту и его значению.

Очень часто мы сталкиваемся в понимании литературного процесса и его контекста с тем, что студентам трудно представить себе нормы общественной жизни в их историческом развитии, так как они склонны исходить из того, что им известно из современной жизни. В этом отношении мы должны освещать, например, вопросы морали, представления о супру-

жестве, о социальной иерархии, об условиях и следствиях крепостного права, о расхождениях между славянофильскими и западническими представлениями, о гражданской войне 1918 – 1922 годов и т.д. Важен и литературно-исторический аспект, так как иногда без него трудно понять, насколько творчество авторов того же, или других поколений взаимосвязано, даже тогда, когда что-то оспаривается, идет полемика или переоценка то внелитературных, то литературных факторов. Так, например, такие понятия, как «нигилизм», «антинигилистический роман», «почвенничество» и т.п., требуют достаточно много времени для того, что приобщить студентов к их значению, определить их место в идеологических спорах второй половины XIX века.

Так как речь идет в основном о дискурсе, то важным препятствием, в наших условиях, становятся в последнее время посредственные знания литературной теории. Если в средней школе и в программах обучения в вузе рассматриваются вопросы теории литературы, то очень бегло. Речь идет, прежде всего, об определении нескольких основных понятий, таких как роман, сказка, метафора, сравнение. Времени, к сожалению, не хватает для того, чтобы уделять внимание развитию способности студентов активно идентифицировать их признаки и функции, занимаясь конкретными текстами. Знания студентов сводятся в таком случае к чисто умозрительному аспекту, получается разрыв между теоретическим знанием и его применением на практике. Нам, в роли преподавателя, потом приходится и больше комментировать, и больше времени уделять идентификации отдельных приемов в анализируемых текстах.

Вторым серьезным препятствием, которое все острее чувствуется у молодого поколения и которое препятствует растолкованию прежде всего коннотативного или семного кода, является упор на визуальное восприятие, которое для студентов становится основной отправной точкой их внимания. Привычка к визуальному восприятию влечет за собой некоторые последствия, которые влияют и на понимание студентами текстов литературных произведений. Назовем основные последствия:

– студенты меньше читают; мы часто сталкиваемся с вопросом, снят ли по данному литературному произведению фильм, которому студенты отдали бы свое предпочтение, так как он больше соответствует их привычному восприятию информации, т.е. они склонны отучиваться от развития способности пользоваться литературным текстом;

– студенты не замечают деталей, на которые указывает текст литературного произведения – от их внимания ускользают детали облика, одежды, невербальной коммуникации и т.д.; в фильме все данные факторы уже визуализированы, их не нужно ментально «воспроизводить и разгадывать»; если данная деталь должна играть роль, нести какое-нибудь специальное значение, то на ней делается акцент с помощью свойственных языку фильма средств, что литературный текст не всегда делает настолько явно;

– внимание студентов сосредоточивается на действии, движении, на быстрой смене сцен; когда они сталкиваются в литературном произведении с описательными и/или лирическими пассажами или когда дело касается углубленного изображения внутренних переживаний литературного персонажа, им это кажется растянутым, медленным, ненужным, требующим слишком многих усилий для сохранения сосредоточенного внимания, так что иногда преподаватель получает следующие отзывы, например: «это невозможно было читать», «там ничего не происходило»; бывают и случаи, когда студенты искренне признаются, что не дочитали произведение до конца, пропускали такие «скучные» части текста; это значит, что тесная связь с дискурсивными средствами литературного произведения «перекрыта» занимательным действием, «экшн (action)» берет верх;

– труднее студентам становится воспринимать сигналы, связанные с паравербальной составляющей литературного текста; то, что в фильме передается напрямую, им при чтении литературного текста надо «воспроизводить», т.е. от них требуется достаточно усилий, чтобы идентифицировать сигналы определенной интонации, силы, ударения, акцента, скорости речи и т.п., с чем они не всегда справляются; все эти аспекты, однако, играют значительную роль в правильном толковании данной реплики в диалогах/полилогах и в линии персонажей, а также текста, представленного в линии рассказчика.

Неполная или даже неправильная идентификация отчасти герменевтического, отчасти коннотативного кодов, которая вытекает из упоминаемых выше различий между восприятием «речи» литературного произведения и фильма, сказываются на иногда неточно распознанном общем направлении (по Я. Мукаржовскому: семантическом жесте) конкретного литературного текста, что, с другой стороны, осложняет как раз восприятие взаимосвязанного с ним коннотативного кода текста.

Преодолевать навыки преимущественно визуального восприятия тогда, когда речь идет о тексте литературного произведения, требует постоянной постепенной работы, «переключения» с преимущественно «консумирующего» модуса восприятия на более активный модус «соучастия», «оформления», т.е. переход к тому, что феноменологи называют действием текста, когда воспринимающий субъект «творит» текст заново, исходя из импульсов, сокрытых, содержащихся в нем. В таком подходе к тексту художественной литературы решающую роль играют элементы, входящие в дискурс. Учить такому подходу к восприятию текста литературного произведения – задача длительной совместной работы преподавателя и студентов. Польза от этого, однако, относительно велика, так как перед студентами раскрывается текст в совсем другом виде, причем они таким способом учатся и тому, как можно «понимать», «толковать» тексты, с которыми они будут сталкиваться уже сами.

Довольно частым явлением, с которым преподаватели встречаются на занятиях по литературе и интерпретации литературного текста, можно считать отсутствие способности студентов различать автора и нарратора данного текста. Тенденция считать писателя тождественным нарратору трудно искоренима, несмотря на объяснение различий между ними. «Смешивание “имплицированного автора“, структурного принципа, с определенной исторической личностью, которой мы можем, но не должны с моральной, политической или человеческой точки зрения восхищаться, резко нарушило бы наши теоретические устремления» (перевод наш – А.Г., Й.Д.) [Chatman, 2008, с. 155-156]. Тенденция путать писателя и нарратора приводит к тому, что студентам становится недоступной «точка зрения», т.е. определенная модальность оформления текста, которая направляет читателя на возможное толкование художественного текста. Чем сложнее обстановка с точкой зрения или точками зрения, так как в одном произведении они порой перекликаются, тем сложнее для студентов ориентироваться в тексте, улавливать его направление на, например, иронию или персифляж. Отсутствие такого навыка резко снижает способность студентов проникать в суть текста, приближаться к ней, так что преподавателю требуется часто напоминать о таком различии и постоянно обращать на него внимание. Нам приходится точно указывать на подсказки, представляющие собой «ключ» к пониманию интенции текста, обращать внимание студентов на «мелочи», которые они не замечают при беглом прочтении текста. Нам надо задавать вопросы, направлять внимание, приводить более близкие опыту студентов примеры, чтобы подвести учащихся к точному пониманию значения/функции данных значимых деталей текста.

В связи с этим, мы хотели бы указать еще на одно явление, которое можно наблюдать прежде всего в последнее время – ожидание определенной «однаправленности», «ясно-

сти» литературного текста. Студенты как будто требуют освещения точной причины явлений, представленных текстом литературного произведения. Они ищут ответы на вопрос: *Почему именно так?*, когда дело касается не представленных в литературном тексте явлений (спрашивают, напр., о предыстории персонажей, о причинах сложившейся ситуации, представленной в начале литературного произведения в качестве готовой), забывая о том, что литературное произведение надо воспринимать в качестве завершеного целого и с точки предшествующих развертыванию его действий, и с точки последующих после их завершения моментов. В этом их желании проявляется какое-то непонимание символического кода произведений художественной литературы, тяготение к их «ореальниванию». Это, по нашему мнению, следствие того, что студенты принимают литературный текст не как модель, конструкт, что-то воображаемое, по сути симулякр, а подходят к нему как к изображению или отображению чего-то реального. Это следствие того, что в их жизнь все интенсивнее вторгается виртуальная реальность, которая в их восприятии теряет признаки условности, модельности, а становится составной частью «реального мира», основанного на известных началах, подчиняющихся какой-нибудь логике, имеющих свои причины и свои последствия. Связано это, кажется, именно с тем, что Р. Барт называет проайретическим кодом: собственный жизненный опыт студенты переносят на текст литературного произведения, выдвигают по отношению к нему такие же требования, как и к реальной жизни. Это факт представляет вызов для преподавателя, которому приходится подчеркивать специфические черты художественного мышления, обращая внимание именно на факторы дискурса, а не сюжета произведений художественной литературы.

5. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Концепция пяти кодов открывает новые возможности повышения эффективности процесса обучения русскому языку через русскую литературу. Благодаря хорошему ознакомлению с этой концепцией преподаватель может сделать занятия по русской литературе более интересными, динамичными и широко спектральными. Таким образом, студенты смогут освоить знания не только по русской литературе, а также по истории, культуре, философии и т.д. Наряду с этим они смогут тренировать свои коммуникативные навыки и способности, уловить связи между многими областями человеческой жизни и понять менталитет русского народа. Конечно, это можно применить к литературе любой национальности, не только русской.

Результатом повышенного внимания, уделяемого именно дискурсивным факторам произведений художественной литературы, является способность идентифицировать специфические черты конкретных текстов, пользоваться более широкой палитрой инструментов, позволяющих хотя бы отчасти открывать или приоткрывать все культурные коды, выдвинутые Р. Бартом в качестве приобщения индивида к Книге человеческой культуры.

На основе нашего опыта можно констатировать, что довольно часто наши занятия по интерпретации заканчиваются высказываниями студентов о том, что они стали «по-новому» воспринимать тексты художественной литературы, находить в них новую информацию, о которой раньше и не подозревали, и что это мотивирует их к чтению. Именно это – самый важный результат таких занятий, так как он направлен на самостоятельную деятельность самих студентов, на развитие и активизацию их способностей.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Грантовая поддержка

Работа выполнена при поддержке проекта KEGA № 021UCM-4/2020 s názvom *Tvorba učebníc pre rusko-slovenské sekcie bilingválnych a slovenských gymnázií*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барт Р. S/Z. Пер. с фр. я.: Г.К. Косикова и В.П. Мурат. 3-е изд. Москва: Академический Проект, 2009.
2. Бахтин М.М. Проблема текста // Вопросы литературы. 1976. No 10. С. 122–151.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1986.
4. Дискурс. Три подхода к определению дискурса // Языкознание. Электронный ресурс <http://yazykoznanie.ru/content/view/60/249/> (дата обращения: 01.03.2021 г.).
5. Ермачкова О.Е. Англицизмы на -инг в русском и словацком языках // Филологический класс. 2020. No 1 (25). С. 51–61.
6. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие. 3-е изд. Москва: Флинта, Наука, 2000.
7. Короткова М.О. (2018). Языковые средства актуализации личности персонажа в поликодовом пространстве художественного дискурса (на материале творчества Анны Гавальда) (Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук). Краснодар: Кубанский государственный университет, 2018. Электронный ресурс http://docspace.kubsu.ru/docspace/bitstream/handle/1/11-81/27Disser_Korotkova_final%21.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 01.03.2021 г.).
8. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Избранные статьи. Т.1. Таллин: Прогресс, 1992.
9. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: Искусство, 1998. С. 14–288.
10. Плеханова Т.Ф. Текст как диалог. Минск: МГЛУ, 2002.
11. Chatman S. Příběh a diskurs. Narativní struktura v literatuře a filmu. Translated by Milan Orálek. Brno: Host, 2008.
12. Grigorjanová T., Spišiaková A. Štruktúrno-sémantické frazeologické modifikácie v slovenskom a ruskom mediálnom texte // Slavica Slovaca. 2020. No 2 (55). С. 211–222.

REFERENCES

1. Bart, P. (2009). S/Z. *Transl. from French: G.K. Kosikova and V.P. Murat. 3-e izd. Moscow: Akademicheskij Proekt* (in Russian).
2. Bahtin, M.M. (1976). Problema teksta [The Problem of Text]. *Voprosy literatury [Questions of the Literature], volume 10*, 122–151 (in Russian).
3. Bahtin, M.M. (1986). *Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]*. Moscow: Iskusstvo (in Russian).
4. Diskurs. Tri podhoda k opredeleniju diskursa. Jazykoznanie. [Discourse. Three approaches to defining discourse. Linguistics.] Retrieved from <http://yazykoznanie.ru/content/view/60/249/> (accessed: 1 March, 2021) (in Russian).

5. Ermachkova, O.E. (2020). Anglicizmy na -ing v rusckom i slovackom jazykah [Anglicisms ending in -ing in the Russian and Slovak languages]. *Filologicheskij klass [Philological class]*, vol. 25, № 1, 51–61 (in Russian).
6. Esin, A.B. (2000). *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedenija: Uchebnoe posobie. 3-e izd. [Principles and Techniques for the Analysis of a Literary Work: Textbook. 3rd ed.]* Moscow: Flinta, Nauka (in Russian).
7. Korotkova, M.O. (2018). *Jazykovye sredstva aktualizacii lichnosti personazha v polikodovom prostranstve khudozhestvennogo diskursa (na materiale tvorcestva Anny Gaval'da) [Linguistic means of actualizing the personality of a character in the polycode space of artistic discourse (based on the work of Anna Gaval'd)]* (Dissertation for the degree of candidate of philological sciences). Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet. Retrieved from http://docspace.kub-su.ru/docspace/bitstream/handle/1/1181/27Dis-ser_Korotkova_final%21.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed: 1 March, 2021) (in Russian).
8. Lotman, Yu. M. (1992). *Semiotika kul'tury i ponjatie teksta [Semiotics of culture and the concept of text] // Izbrannye stat'i [Featured Articles]*. Vol.1. Tallin: Progress (in Russian).
9. Lotman, Yu. M. (1998). Struktura khudozhestvennogo teksta [The structure of literary text]. In Lotman Yu. M. *Ob iskusstve [About art]* (pp. 14-288), SPb.: Iskusstvo (in Russian).
10. Plehanova, T.F. (2002). *Tekst kak dialog [Text as dialogue]*. Minsk: MGLU (in Russian).
11. Chatman, S. (2008). *Příběh a diskurs. Narativní struktura v literatuře a filmu [Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film]*. Translated by Milan Orálek. Brno: Host (in Slovak).
12. Grigorjanová T., Spišiaková A. (2020). Štruktúrno-sémantické frazeologické modifikácie v slovenskom a ruskom mediálnom texte [Structural-semantic phraseological modifications in Slovak and Russian media text]. *Slavica Slovaca*, 2 (55), 211–222 (in Slovak).

THE PERCEPTION OF LITERARY DISCOURSE BY SLOVAK STUDENTS

Andrea Grominová
andrea.grominova@ucm.sk

Josef Dohnal
josef.dohnal@ucm.sk

University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava (Slovakia)

Abstract: Based on the authors' experience in analyzing and interpreting Russian works of art in a Slovak university, the paper identifies some of the difficulties that arise in the process of teaching Russian literature, culture and the Russian language. The conducted research pays attention to the discursive factors of the study of works of fiction, while relying on the theoretical foundations of the world-famous researchers of discourse. First of all, the authors focus on five codes highlighted by one of the representatives of structuralism and poststructuralism, the French philosopher, literary critic, esthetician and semiotician – R. Barthes. Deciphering individual codes of

literary works can motivate students of the Russian language and literature to read independently, which develops their critical thinking, broadens the horizons of knowledge, and also contributes to their professional and personal growth. In classes on the interpretation of texts of fiction in the framework of teaching Russian as a foreign language, various difficulties are often encountered, in particular, with the decoding of the named codes. The purpose of this paper is to comment on these difficulties, highlight the factors associated with the interpretation of the elements of literary discourse, and also offer some solutions which teachers can implement to help Slovak students studying Russian as a foreign language get rid of these difficulties. The article can become an incentive for further observations in this area, contribute to an increase in the effectiveness of teaching Russian literature of the 18th – 21st centuries in Slovak universities.

Key words: discourse, fiction, code, interpretation of a literary text, decoding, teaching Russian as a foreign language.

How to cite this article: Grominová Andrea, Dohnal Josef (2021). The Perception of Literary Discourse by Slovak Students. *Professional Discourse & Communication*, 3(2), pp. 67-79. (in Russian). <https://doi.org/10.24833/2687-0126-2021-3-2-67-79>

About the authors:

doc. PhDr. **Andrea Grominová** has a PhD and is currently Head of the Department of Russian Studies, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava (Slovakia)

prof. PhDr. **Josef Dohnal** is Cand. Sci., Professor in the Department of Russian Studies, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava (Slovakia)