

УДК 378.147:811.112.2

**ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
КАК УПРАВЛЯЕМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

© 2011 г.

*Т.И. Кулигина, Н.И. Супрун*

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

kulig@lunn.ru

*Поступила в редакцию 25.11.2010*

Использование художественного текста на занятиях по иностранному языку необходимо, т.к. способствует не только формированию текстовых стратегий, необходимых для понимания смысла текста, но и стимулирует процессы иммерсии. На отдельных примерах из практики использования художественных текстов при обучении немецкому языку показывается методика работы с литературным текстом, предлагаются отдельные виды заданий, с помощью которых формируются текстовая, межкультурная и эмотивная компетенции.

*Ключевые слова:* чтение, литературный текст, взаимодействие между автором и читателем, текстовые стратегии, пространственно-временная структура, иммерсия, текстовая, межкультурная и эмотивная компетенция.

В наш век бурного развития разнообразных коммуникационных каналов и всеобщей доступности сети Интернет снова встает вопрос о месте и значении чтения художественной литературы, а также месте художественного текста в практике обучения иностранному языку. Ученые различных областей гуманитарного знания отмечают, что чтение находится в жесточайшей конкуренции с другими массмедиа, но не может исчезнуть совсем, потому что литература, прежде всего художественная, это своеобразный «якорь», «форма хранения культурной памяти», которую не может заменить ни телевидение, ни Интернет, ни другие средства массовой коммуникации [1]. Обучение чтению как виду речевой деятельности является неотъемлемым компонентом в содержании обучения иностранному языку и проводится систематически, начиная с первого года обучения иностранному языку и заканчивая итоговой аттестацией (ЕГЭ в школе и государственным экзаменом в вузе). Обучение различным видам чтения, под которыми С.К. Фоломкина понимает набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [2], входит практически во все программы по иностранному языку, независимо от типа вуза и этапа обучения. Однако литература на иностранном языке и работа над художественным текстом занимают особое место в процессе обучения в лингвистическом вузе. Это связано прежде всего со спецификой художественного

текста, который представляет собой вид межкультурной художественной коммуникации, отражающей взаимосвязь автора, читателя и самого текста. Чтение художественного текста – это не только извлечение информации из текста и понимание замысла автора, а одновременное создание смысла текста самим читателем, его активизация, пробуждение его фантазии и критическое осмысление прочитанного. Каждое прочтение текста – это актуализация текста, допускающая различные интерпретации в зависимости от жизненного опыта читателя, его общей подготовленности и знаний, игры воображения и особенностей памяти (исторической и культурной), представлений и ожиданий. Чтение художественного произведения – это сложный процесс диалогического взаимодействия, при котором, по Б.М. Гаспарову, важными оказываются «всевозможные воспоминания, ассоциации, аналогии, соположения, контаминации, догадки, антиципации, эмоциональные реакции, оценки, аналитические обобщения» и др. [3].

Традиционные упражнения (пересказ, ответы на вопросы, «угадывание» замысла автора и др.) направлены прежде всего на формирование репродуктивных форм чтения, в то время как художественный текст предполагает активное взаимодействие читателя с текстом, а через него и с автором. Это самостоятельный коммуникативный акт, в процессе которого читатель, основываясь на данных текста и собственных ресурсах (языковых, культурных, нравственных и др.), создает собственную проекцию текста, свое понимание. В герменевтическом смысле

«художественное произведение, что-то нам говорящее, это как очная ставка». Иными словами, «оно говорит нам что-то такое, что вместе со способом, каким оно сказано, оказывается неким обнаружением, то есть раскрытием сокрытого»; отсюда наша «затронутость», о которой упоминал Г.Г. Гадамер. Читатели разных исторических эпох, разного возраста, представляющие разные культуры, по-разному воспринимают художественное произведение, а это предполагает и многообразие в смыслообразовании, когда нельзя говорить только об одной единственно «правильной» трактовке, на которой часто настаивает преподаватель. Адресат художественного текста не является пассивным читателем, он сам, часто неосознанно, является основным участником диалога с автором. И здесь оказываются важными и личные условия реципиента, и его возможности, его умения и установки, предваряющие знания, возраст, принадлежность к той или иной культуре и многое другое. «Всякий, кто стремится понимать, может заблуждаться; толкователь не устремляется прямо к «тексту», напротив, питаясь сложившимся в нем предмнением, он поверяет живущее в нем предмнение на предмет его правомерности, то есть его источника и применимости» [4]. Иначе говоря, чтение как процесс рецепции предполагает активную деятельность читателя, который взаимодействует с текстом индивидуальным образом, по-своему перерабатывая его для себя и своих потребностей. Применительно к обучению иностранному языку чтение художественного текста – это сложный многоплановый процесс, который предполагает формирование у читателя (в нашем случае студента) определенных умений. Чтение по выражению Ж.-П. Сартра есть «управляемая деятельность», поэтому и занимает в обучении иностранному языку одну из важнейших позиций.

Понимание художественного текста основывается на процессах антиципации, предполагающей умения использовать языковые знания, контекст литературного произведения, опыт самого читателя, знания им своей и чужой культуры и многое другое. Понимание художественного текста не исчерпывается пониманием замысла автора (Что хотел сказать автор?), а, как уже упоминалось выше, заключается в конструировании смысла текста с учетом исторической и национальной среды, в которой текст создавался и в которой он живет. «Из одного и того же текста можно извлекать черты бытовой культуры и идеальные представления людей эпохи», писал Ю.М.Лотман [5]. Взаимоотноше-

ния между читателем и текстом представляют собой процесс взаимной активности, когда между читателем и текстом, а через него и с автором складываются одновременно два типа ситуаций: понимания и непонимания. Понимание текста осуществляется во многом за счет идентичных кодирующих систем автора и читателя, т.е. языка и культурной традиции, которая в широком смысле слова представляет собой определенную универсалию, с помощью которой можно любой текст перевести на язык другой культуры, т.е. понять его. Однако и непонимание текста может стать условием, полезным для коммуникации. Если текст вызывает у читателя вопросы, побуждает к поиску дополнительной информации, содержит недосказанности и намеки, тем интереснее проходит процесс рецепции и интерпретации текста. Важным становится вопрос не только о том, что хотел сказать автор, но и вопрос о том, как он это сказал, и насколько это актуально для читателя. Чтение и понимание иноязычного художественного текста осложнено тем, что предлагаемые тексты по сути своей «чужие» тексты, они являются источником и проявлением «чужеродности»: во-первых потому, что это тексты о чужом, другом мире; во-вторых, это тексты, написанные «чужими», не своими авторами; и в-третьих, они воспринимаются читателем как «чужие» [6].

Учитывая данную специфику при работе над художественным текстом, далеко не всегда применима методика литературоведческого анализа, переносимая часто на обучение чтению на иностранном языке. И хотя понимание художественного текста нельзя полностью формализовать и запрограммировать, как и нельзя достаточно точно предсказать реакцию читателя, в методике преподавания накопился богатый арсенал приемов и средств, обеспечивающий процесс понимания.

Для этого необходимо вооружить читателя определенными текстовыми стратегиями, которые направляют иноязычную читательскую деятельность и обеспечивают структурную целостность произведения, сравнимую со схематичностью географической карты, которая «позволяет сориентироваться на местности, выбрать правильный маршрут, имеет свои «реперные точки», значимые элементы ситуации, белые пятна, неточности» [7]. Художественный текст не имеет четких стандартов и всегда многозначен. Неопределенность текста может стимулировать воображение читателя, создавать в тексте семантическую пустоту, благодаря которой элементы текста могут образовывать ряд

новых связей. Структурная организация текста отображает структурную организацию мысли автора, формирует (пробуждает и направляет) мысль реципиента. Литературное произведение представляет читателю поле возможностей, которое реципиент организует в соответствии со своей личностью.

Формирование текстовых стратегий, необходимых для обеспечения понимания текста, основано среди прочего на двух важнейших концептах: пространства и времени. М.М. Бахтин писал: «*Всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов ... сюжетные события в хронотопе конкретизируются, обрастают плотью, наполняются кровью. О событиях можно сообщить, осведомить, можно при этом дать точные указания о месте и времени его свершения. Но событие не становится образом. Хронотоп же дает существенную почву для показа-изображения событий. И это именно благодаря особому сгущению и конкретизации примет времени — времени человеческой жизни, исторического времени — на определенных участках пространства. Это и создает возможность строить изображение событий в хронотопе (вокруг хронотопа). Он служит преимущественной точкой для развертывания «сцен» в романе, в то время как другие «связующие» события, находящиеся вдали от хронотопа, даются в форме сухого осведомления и сообщения» [8]. Отсюда вытекают практические задачи по формированию текстовых стратегий, важнейшая из которых заключается в реконструировании пространственно-временной рамки художественного произведения. Понимание в процессе чтения пространственно-временных отношений «чужого» текста дает читателю ключ к постижению смысла текста, его глубинного содержания во всей взаимосвязи читателя с «чужой» реальностью, сюжетом, героями и их поступками.*

В качестве иллюстрации приведем пример из практики работы с художественным текстом на втором курсе факультета немецкого языка в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения». Так, на протяжении ряда лет в качестве домашнего чтения на втором курсе используется роман Б. Ноак «Бастиан», а в качестве индивидуального чтения — роман Э.М. Ремарка «Три товарища» — книги разные во всех отношениях, но удачно вписывающиеся в контекст межкультурного обучения. В романе Б. Ноак студентам предлагается ситуация с жизнью молодежи в Германии после студенческой революции 1968 года и связанными с ней изменениями в общественной и личной жизни

молодежи, стиле поведения, жизненных идеалах и устремлениях молодых людей. В романе «Три товарища» основное внимание фокусируется на судьбе целого поколения молодых немцев, вернувшихся с полей первой мировой войны с их разочарованиями, отсутствием идеалов и неспособностью преодолеть травму, нанесенную войной («потерянное поколение»). Постигание смысла каждого художественного произведения связано прежде всего с раскрытием пространственно-временного плана соответствующего текста, его анализом, который должен быть определенным образом организован. Студентам предлагаются задания на поиск отрывков, описывающих время действия и связанных с ним приметами и поведением действующих лиц. Одновременно предлагаются задания на рефлексию, которые помогают студентам осознать трудности при понимании из-за недостаточных знаний о том или ином историческом отрезке времени, а также подсказывают эффективные пути и способы восполнить имеющиеся пробелы. В качестве возможной формы фиксации собственных мыслей, вопросов, впечатлений по поводу прочитанного студентам предлагается вести дневник читателя, в котором читатель (студент) комментирует поступки героев, ведет диалог сам с собою по поводу прочитанного, формулирует вопросы, предлагая их в дальнейшем к обсуждению в группе. Такой дневник в значительной степени способствует пониманию художественного текста и стимулирует рефлективную деятельность студента. В дневнике читателя, который является определенным видом автокоммуникации, студент соотносит вводимую в себя информацию (текст) с предшествующей информацией в своей памяти, дополняет ее и доорганизует, получая на выходе определенный «прирост» информации. Дневник читателя отражает индивидуальный процесс актуализации художественного текста, фиксирует собственные «открытия», и в конечном итоге помогает управлять деятельностью читателя.

Понимание художественного текста связано, по мнению многих студентов и учащихся, с личным интересом. Использовать фактор интереса на занятиях по чтению можно и нужно, встает вопрос лишь о том, как это сделать. В наших учебных материалах мы предлагаем студентам задания на формулирование гипотез по поводу событий романа, а также используем другие тексты, способствующие процессам антиципации (*Zubringertexte*). Это могут быть статьи, статистические обзоры, песни, фильмы и др. Так, чтобы понять пространственно-вре-

менной план романа «Три товарища», в качестве мостика к его пониманию мы используем на занятии фрагмент документального фильма «Erlebnis Berlin», который в яркой форме наглядно знакомит студентов с политической ситуацией в Германии в конце 20-х годов. Такое взаимодействие различных коммуникативных средств оказывает двойной эффект: снимает многие трудности при понимании и повышает мотивацию, обеспечивая эмоциональную вовлеченность студентов в процесс взаимодействия с художественным произведением, что способствует познанию другого мира, стоящего за текстом, других реалий, ценностей, мировоззрений, оценок, и др.

Художественное произведение (литературный текст) способствует процессам иммерсии (погружения) в другую реальность, другую культуру и является материалом для изучающего чтения, когда становится возможным достаточно большое количество регрессий (перечитываний и возвращений) к отдельным частям текста. Процессы иммерсии протекают интенсивнее при использовании разнообразных упражнений во время и после прочтения текста. Это упражнения на реконструирование отдельных отрывков текста, их индивидуальное переосмысление и представление. Так, при работе над романом «Бастиан» студентам предлагается представить содержание отдельного отрывка или главы в виде серии сюжетных картинок (например, задания к главе “Ein Herr Guthmann wird erwartet”) или рассказать тот или иной эпизод от лица одного из персонажей романа, или написать письмо от лица одного из действующих лиц к второстепенному действующему лицу (например, Susi Schulz schreibt an ihre Schwester), или передать содержание отрывка текста в виде внутреннего монолога, а также инсценировать определенные эпизоды, провести интервью с тем или иным героем романа или автором текста, написать другую версию или концовку текста, написать письмо автору или читательский отклик в газету, анонсировать экранизацию романа, подготовить постер или коллаж и многое другое. Такой подход к диалогическому взаимодействию с текстом художественного произведения задает определенный ритм и стиль работы с текстом, когда студенты приобретают навыки и умения, необходимые в дальнейшем для автономного режима работы над чтением.

При регрессиях внимание студентов акцентируется как на речи персонажей, так и на авторской речи, в которой автор художественного произведения выражает свой взгляд на сущ-

ность человеческих характеров, свои оценки (индивидуальные и неповторимые), с которыми читатель может не всегда соглашаться. В авторской речи возникает как прямое изображение персонажа (через описание его внешности, действий, поступков), так и косвенное (через описание связанных с персонажем событий, ассоциативное соотношение явлений природы, мира вещей с образом героя). Особое место при этом занимает авторская ремарка как результат оценивания речевых реакций персонажа, что дает также ключ к пониманию смысла текста. (Ср. некоторые оценки речи персонажей романа «Бастиан»: “Ja bist du denn in keiner Kasse?” fragte er erschrocken. Geld hatte Susi nicht, aber sie würde sich schon was pumpen. “Etwas von mir” fragte er besorgt.) Анализ авторской ремарки, в которой дается оценка речи персонажей, способствует пониманию авторского отношения к действующим лицам и их поступкам и препятствует возможным искажениям смысла со стороны неподготовленного читателя, который в процессе чтения под руководством преподавателя приобретает необходимые компетенции.

В практике обучения мы, как правило, используем литературные произведения, которые читаются на протяжении длительного времени, в течение учебного года или семестра. Процесс чтения многократно прерывается и замедляется, т.к. мы читаем частями. Такой темп чтения кажется на первый взгляд неэффективным. Однако опыт работы показывает, что именно неспешное чтение повышает мотивацию студентов, т.к. дает им возможность многократных предвосхищений, перепроверки собственных ожиданий, расширению своего читательского горизонта, выстраиванию индивидуальной траектории обучения (в нашем случае при работе над чтением). Чтение художественного текста выполняет важную дидактико-герменевтическую функцию [9]. В процессе выстраивания и перепроверки собственных гипотез читатель (учащийся или студент) может изменять ранее сложившиеся мнения или точку зрения, обмениваться впечатлениями с другими читателями и приобретать опыт и эмотивную компетенцию, способствующую тому, чтобы восприятие художественного текста и работа с ним давала возможность выражать свои чувства и испытывать определенное эмоциональное напряжение. Литературный текст при правильной организации работы над ним ставит перед студентами задачу детального прочтения текста с учетом всех аспектов текста, развития способности к различным вариантам толкования материала, когда необходимо учитывать как содержание,

так и форму художественного произведения, имеющиеся в тексте речевые оценочные сигналы, свои знания и весь специфический культурный контекст, который способствует межкультурному взаимодействию с литературным текстом из другой страны.

*Список литературы*

1. Doderer, Klaus. Die Entdeckung der Kinder-und Jugendliteraturforschung. Autobiographische Reflexionen - Beltz Weinheim, Basel, 2005. 175 S.
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: «Высшая школа», 2005. 256 с.
3. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: «Новое литературное обозрение», 1996. 362 с.
4. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. М.: «Искусство», 1991. 367 с.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера. С.-Петербург. «Искусство – СПб», 2000. 704 с.
6. Schiedemair, Simone. “... wie wenn Nähe und Ferne übereinander herfallen und sich zerschneiden”. Literarische Texte als fremde Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache // Deutsch als Fremdsprache, 2010/1. S. 31-38.
7. Ковылкин А.Н. Читатель как теоретико-литературная проблема: Дис. ... к-та филол.наук. М.: Институт мир. лит. им. А.М.Горького РАН, 2008. 125с.
8. Бахтин М.М. Формы времени хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975, С. 234–407.
9. Ehlers, Swantje. Lesen als Verstehen. Fernstudieneinheit 2. – Langenscheidt: Berlin. München. Wien. Zürich. New York, 1996. 112 S.

**READING A LITERARY TEXT AS A GUIDED ACTIVITY**

*T.I. Kuligina, N.I. Suprun*

The use of the literary texts in teaching foreign languages is indispensable because it not only enhances the formation of text strategies necessary to understand the content but also stimulates the process of immersion. On the basis of their experience of teaching German with the help of literary texts, the authors cover the most effective methods, various types of assignments which form textual, cross-cultural and emotive competences.

*Keywords:* reading, literary text, interaction between the author and the reader, text strategies, time and space structure, immersion, text, cross-cultural and emotive competence.